



DOI: <https://doi.org/10.23857/dc.v10i2.3810>

Ciencias de la Educación
Artículo de Investigación

Sistema de tareas docentes de lectura crítica y reflexiva en octavo año de Educación Básica de la escuela “Martha Bucaram de Roldós”

System of teaching tasks for critical and reflective reading in the eighth year of Basic Education at the “Martha Bucaram de Roldós” school

Sistema de tarefas didáticas de leitura crítica e reflexiva no oitavo ano do Ensino Básico da escola “Martha Bucaram de Roldós”

Eva Lorena Seminario Seminario^I

elseminarios@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0002-0263-0420>

Bertha Jimena Sarmiento Argudo^{II}

bjsarmientoa@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0004-0615-3144>

Yadyra de la Caridad Piñera Concepción^{III}

ydpinerac@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-8947-1364>

Wilber Ortiz Aguilar^{IV}

wortiz@ube.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7323-6589>

Correspondencia: elseminarios@ube.edu.ec

***Recibido:** 27 de marzo de 2024 ***Aceptado:** 24 de abril de 2024 * **Publicado:** 06 de mayo de 2024

- I. Estudiante Investigadora de Posgrado de la Universidad Bolivariana del Ecuador. Licenciada en Ciencias de la Educación Básica.
- II. Estudiante Investigadora de Posgrado de la Universidad Bolivariana del Ecuador. Licenciada en Ciencias de la Educación mención Lengua y Literatura.
- III. Docente Investigador de la Universidad Bolivariana del Ecuador. Doctora en Ciencias Pedagógicas, Master en Didáctica del Español y la Literatura, Licenciada en Educación, Especialidad Español Literatura
- IV. Docente Investigador de la Universidad Bolivariana del Ecuador. Doctor en Ciencias Pedagógicas, Master en Ciencias de la Educación Mención Educación Preuniversitaria, Licenciado en Educación, Especialidad: Matemática Computación.

Resumen

La lectura crítica y reflexiva tiene una impronta vital en el desenvolvimiento intelectual y personal del ser humano. En el ámbito académico, se erige como proceso cardinal por su prevalencia en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje del currículo escolar. Por tanto, es objetivo de este artículo dar a conocer un sistema de tareas docentes que contribuyan al desarrollo de la lectura crítica y reflexiva en los estudiantes del Octavo Año de la Escuela de Educación Básica “Martha Bucaram de Roldós”, del cantón Gualaceo, provincia del Azuay. La metodología que se empleó asumió un enfoque mixto, con el uso de métodos teóricos (histórico lógico, análisis y síntesis, enfoque de sistema y modelación); empíricos (revisión documental y prueba de contenidos a estudiantes de octavo año) y estadísticos matemáticos (estadística descriptiva e inferencial). El diagnóstico aplicado arrojó deficiencias en el desarrollo de la lectura crítica y reflexiva en cuanto a la identificación del tema central del texto, clasificación y argumentación del tipo de texto, ejemplificación de las formas elocutivas, emisión de juicios propios, argumentación de las valoraciones, construcción de textos nuevos y extrapolación del mensaje a nuevas situaciones de aprendizaje. Con estos hallazgos se propuso un sistema de tareas docentes con la estructura de fundamentación, principios, objetivo general y tres etapas: planificación y organización, ejecución y evaluación y retroalimentación. Este resultado científico fue validado de forma teórica por consulta de especialistas, mediante el cual, se comprobó la factibilidad y pertinencia de la propuesta. La lectura crítica y reflexiva constituye una deficiencia de la educación ecuatoriana, por lo tanto, debe asumirse como un reto educativo y social, todavía pendiente.

Palabras Claves: lectura crítica; lectura reflexiva; sistema de tareas docentes.

Abstract

Critical and reflective reading has a vital imprint on the intellectual and personal development of human beings. In the academic field, it stands as a cardinal process due to its prevalence in all teaching and learning processes of the school curriculum. Therefore, the objective of this article is to present a system of teaching tasks that contribute to the development of critical and reflective reading in the students of the Eighth Year of the “Martha Bucaram de Roldós” Basic Education School, in the Gualaceo canton, province of Azuay. The methodology used assumed a mixed approach, with the use of theoretical methods (historical logic, analysis and synthesis, system approach and modeling);

empirical (document review and content testing for eighth-grade students) and mathematical statistics (descriptive and inferential statistics). The applied diagnosis showed deficiencies in the development of critical and reflective reading in terms of identification of the central theme of the text, classification and argumentation of the type of text, exemplification of elocutionary forms, emission of own judgments, argumentation of evaluations, construction of new texts and extrapolation of the message to new learning situations. With these findings, a system of teaching tasks was proposed with the structure of foundation, principles, general objective and three stages: planning and organization, execution and evaluation and feedback. This scientific result was theoretically validated by consulting specialists, through which the feasibility and relevance of the proposal was verified. Critical and reflective reading constitutes a deficiency of Ecuadorian education, therefore, it must be assumed as an educational and social challenge, still pending.

Keywords: critical reading; reflective reading; teaching task system.

Resumo

A leitura crítica e reflexiva tem uma marca vital no desenvolvimento intelectual e pessoal do ser humano. No campo acadêmico, destaca-se como um processo fundamental devido à sua prevalência em todos os processos de ensino e aprendizagem do currículo escolar. Portanto, o objetivo deste artigo é apresentar um sistema de tarefas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva nos alunos do Oitavo Ano da Escola de Educação Básica “Martha Bucaram de Roldós”, no cantão de Gualaceo, província de Azuay. A metodologia utilizada assumiu uma abordagem mista, com recurso a métodos teóricos (lógica histórica, análise e síntese, abordagem sistêmica e modelação); empírica (revisão de documentos e teste de conteúdo para alunos do oitavo ano) e estatística matemática (estatística descritiva e inferencial). O diagnóstico aplicado evidenciou deficiências no desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva em termos de identificação do tema central do texto, classificação e argumentação do tipo de texto, exemplificação de formas elocutórias, emissão de julgamentos próprios, argumentação de avaliações, construção de novos textos e extrapolção da mensagem para novas situações de aprendizagem. Com essas constatações, foi proposto um sistema de tarefas docentes com estrutura de fundamentos, princípios, objetivo geral e três etapas: planejamento e organização, execução e avaliação e feedback. Este resultado científico foi validado teoricamente por consultoria de especialistas, por meio da qual foi verificada a

viabilidade e relevância da proposta. A leitura crítica e reflexiva constitui uma deficiência da educação equatoriana, portanto, deve ser assumida como um desafio educativo e social, ainda pendente.

Palavras-chave: leitura crítica; leitura reflexiva; sistema de tarefas de ensino.

Introducción

La educación, según el Banco Mundial (2020), es un derecho humano, un impulsor del desarrollo y una herramienta crucial para combatir la pobreza, mejorar la salud y promover la igualdad de género, la paz y la estabilidad. Sin embargo, la realidad muestra que el 53 % los niños enfrentan dificultades para leer y analizar textos escritos, como informó la misma organización internacional. Consciente de esta situación, en 2019, el Banco Mundial destinó tres mil millones de dólares a programas y proyectos educativos con el fin de innovar las actividades de aprendizaje en todo el mundo.

En paralelo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) resalta la paradoja de la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Por un lado, la abundancia de conocimiento y la existencia de herramientas que permiten acceder a la información de forma prácticamente instantánea y desde cualquier lugar del planeta. La segunda, es el bajo nivel de lectura y escritura de los estudiantes donde prevalece la falta de capacidad para comprender, interpretar y procesar la información recibida por falta de formación en habilidades de razonamiento y pensamiento crítico que ha impedido que los estudiantes de secundaria y universitarios desarrollen habilidades de pensamiento crítico (UNESCO, 2019).

En este contexto, la lectura crítica y reflexiva, señala Guerra et al. (2019), emerge como una capacidad indispensable para los estudiantes contemporáneos. Desarrollar habilidades de reflexión y crítica es fundamental para que los jóvenes adquieran la capacidad de tomar decisiones informadas y actuar con criterio en los desafíos del siglo XXI. Es a través de la educación escolarizada que se busca cultivar el pensamiento crítico entre los estudiantes, preparándolos para enfrentar con éxito los retos que les depara el mundo moderno.

La lectura se distingue como una habilidad lingüística de gran trascendencia en el desarrollo individual. Aunque supone un desafío intelectual exigente, elegirla como práctica es una decisión sabia y altamente gratificante. Se posiciona como uno de los pilares fundamentales en el proceso

educativo, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de experimentar un enriquecimiento directo que les permite descubrir y potenciar sus habilidades educativas (Jerez, 2023).

Ocampo et al. (2022) destaca que la lectura es un proceso cognitivo complejo que requiere el empleo de estrategias de alto nivel. Estas estrategias incluyen la fijación de objetivos, la formulación y verificación de predicciones, el control del proceso de lectura, la toma de decisiones ante dificultades o carencias de comprensión, y la identificación de la información principal. Todo esto demanda una participación activa por parte del lector. Según Pinda (2020), la lectura constituye el mecanismo más relevante y fundamental para la transmisión de conocimientos a otros individuos. Dominar la destreza lectora resulta indispensable no solo en las diversas etapas educativas, sino también para desenvolverse de manera efectiva en la vida adulta.

En esta perspectiva, la lectura desempeña un papel esencial que abarca todos los aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa. La falta de esta habilidad impacta negativamente en el rendimiento académico en las cuatro áreas fundamentales de la Educación General Básica: Lengua y Literatura, Matemáticas, Estudios Sociales y Ciencias Naturales. Por lo tanto, el aprendizaje y dominio de la lectura representan un pilar esencial para alcanzar autonomía en una sociedad alfabetizada, así como un medio de comunicación crucial para la integración del estudiante en dicha sociedad.

La capacidad del lector para extraer información del texto se considera una de las habilidades lectoras más importantes. Esto implica la capacidad de discernir ideas clave dentro del texto, argumentar, evaluar y extrapolar información; es decir, realizar una lectura crítica y reflexiva. Este proceso de comprensión profunda y análisis activo es esencial para el desarrollo intelectual y académico del individuo. Según Cassany (1999), un lector crítico evalúa la calidad de lo que lee y compara la información con otras fuentes o experiencias personales. Esta actividad debe realizarse de manera deliberada para que la búsqueda pueda ajustarse de manera crítica.

La lectura crítica se presenta como una oportunidad para potenciar la capacidad crítica y creativa del individuo. Ducca (1993) sostiene que la lectura crítica estimula la creatividad, la genialidad crítica y divergente, la originalidad y una actitud analítica que permite alejar un objeto de la realidad, afirmarlo, jerarquizarlo, relacionarlo y cuestionarlo. Además, incita a la facultad de meditación.

La lectura crítica-reflexiva implica una habilidad que surge de la capacidad para realizar inferencias complejas entre el conocimiento previo del lector y la información presentada en el texto. Por lo tanto,

es fundamental alcanzar un nivel crítico de lectura cuando los conocimientos del lector son limitados, ya que este tipo de lectura demanda un mayor esfuerzo cognitivo (Cubides et al., 2017). La lectura reflexiva es un proceso en el cual la comprensión va acompañada de una activa reflexión y análisis por parte del lector. Se caracteriza por involucrar un proceso cognitivo más profundo, en el cual el lector no solo trata de captar el mensaje explícito del texto, sino que también reflexiona sobre su significado, coteja la información con sus conocimientos previos, jerarquiza ideas y establece conexiones con otras experiencias o conocimientos.

Al practicar la lectura reflexiva, los lectores desarrollan habilidades críticas y analíticas más sólidas, así como una comprensión más profunda de los temas abordados (Cubides et al., 2017). Este enfoque enriquece la experiencia de lectura y promueve un pensamiento más profundo y reflexivo en todas las áreas de la vida. Además, contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la construcción de significados más profundos. También puede fomentar la creatividad al permitir que el lector genere ideas, perspectivas o interpretaciones propias a partir de la lectura.

Así, los docentes, desde sus prácticas en el aula para desarrollar el pensamiento crítico, es así que Esquén, (2021), menciona que se deben aprovechar las ventajas de la lectura crítico-reflexiva, que permiten al estudiante comprender, analizar y valorar la información. El pensamiento crítico se define como un proceso intelectual que consiste en conceptualizar, analizar, sintetizar, evaluar y aplicar información resultante de la recopilación, observación, reflexión, experiencia y razonamiento (MINEDUC, 2019). De esta manera, al fomentar la lectura crítica y reflexiva en el aula, los docentes contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, capacitándolos para pensar de manera crítica y utilizar eficazmente la información en diversas situaciones académicas y de la vida cotidiana.

La lectura crítica se relaciona directamente con el pensamiento crítico, entendido por Ramos (2020) como el juicio deliberado y autorregulado resultante del análisis, la síntesis, la evaluación, la inferencia y la explicación de consideraciones conceptuales, metodológicas y contextuales; es un proceso esencial en la investigación, constituyendo una fuerza liberadora en el ámbito educativo que desempeña un papel fundamental en la vida personal, ciudadana y profesional de cada individuo. El pensador crítico, según lo describe Ramos, se caracteriza por su naturaleza inquisitiva y curiosa, su amplio conocimiento, su inquietud constante, su mentalidad abierta y flexible, su imparcialidad en las valoraciones, su prudencia al expresar juicios, su claridad en los temas objeto de discusión y su disposición a reconsiderar y replantear posturas. Además, demuestra habilidad para organizar ideas

en situaciones complejas, examinar el problema desde diversas perspectivas y caminos, respetar las opiniones ajenas, mostrar diligencia en la búsqueda de información relevante, y persistir de manera constante en la consecución de resultados.

Así, un estudiante crítico problematiza constantemente el conocimiento, pregunta, nada escapa de su atención, mantiene una actitud de diálogo con sus docentes, compañeros, amigos y familia; su actitud permite lograr transformaciones en su persona y sociedad en la que se encuentra involucrado. En este sentido, la lectura crítica no solo promueve el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, sino que también fomenta una actitud reflexiva y participativa en el proceso de aprendizaje y en la vida cotidiana.

Cassany (2010, p. 17) plantea que “la lectura crítica se sabe elaborada, compleja, humilde, cargada de matices y razonamientos, dúctil, insatisfecha, exploradora, capaz de discutir e, incluso, de cambiar de opinión de forma razonada. Es la lectura que aspira a comprender la complejidad de lo humano, psicológico y social y a transformarlo si es preciso”. Además, señala que la lectura crítica busca, a partir de opiniones bien fundamentadas, cambiar los contextos sociales en los que se crea. También, aspira a lograr niveles altos de comprensión, superando los niveles de lectura literal e inferencial, y finalmente, a identificar la intención del texto y los diferentes puntos de vista del discurso. Esta visión contrasta con la lectura acrítica, representada como sencilla, rápida, directa, simplificadora, autosatisfecha y esquemática. La lectura crítica, en su naturaleza exploradora y reflexiva, no solo busca entender, sino también cuestionar y transformar, manifestando así su potencial para el análisis profundo y la participación activa en la sociedad.

Sobre la base de los presupuestos teóricos anteriores, se realizó un estudio exploratorio con los estudiantes del octavo año de la escuela de Educación Básica “Martha Bucaram de Roldós” del cantón Gualaceo, provincia del Azuay, para diagnosticar de forma preliminar el desarrollo de la lectura crítica reflexiva. Este estudio consistió en una prueba de lectura, observación a clases de Lengua y Literatura, revisión de informes de lectura de la escuela, y arrojó la ausencia del hábito de lectura, muchos estudiantes no leen con regularidad fuera de la escuela, poseen un vocabulario limitado para comunicar la comprensión de los textos; se enfocan demasiado en la lectura superficial (nivel literal), como la identificación de palabras y frases, en lugar de profundizar en la comprensión de las ideas subyacentes y las conexiones entre ellas; falta de estrategias de comprensión lectora en textos más complejos, esto incluye la capacidad de hacer inferencias, identificar temas, analizar argumentos y

evaluar la calidad de la información; poca motivación de parte del docente que lleva a los estudiantes a no interesarse en el material de lectura; por último, uso de métodos tradicionales y mal empleo de la tecnología, utilizada como agente distractor que afecta la concentración de los estudiantes y disminuye su capacidad para involucrarse en la lectura crítica y profunda.

De ahí nace la necesidad de buscar tareas docentes que le den sentido al acto didáctico; representando una toma de conciencia del binomio estudiante-docente, basada en que la lectura es el alimento de la mente y esta debe formar parte de sus vidas en donde la realidad de la educación actual está basada en técnicas y métodos que en algunos casos ya no son adecuados a nuestra realidad cambiante; y en ocasiones los docentes deben ser actores y promotores de una convivencia armónica en el aula, basada en el diálogo y la crítica creadora y constructivista que la lectura ofrece, dejando atrás el desinterés por innovar y obligarnos a implementar estrategias pedagógicas dirigidas al uso de la lectura como herramienta dinamizadora donde todos estén dispuestos al diálogo con el otro (Pinto y Rojas, 2019). Por todo lo anterior, es objetivo de este artículo dar a conocer un sistema de tareas docentes que contribuyan al desarrollo de la lectura crítica y reflexiva, en los estudiantes de Octavo Año de Educación Básica de la escuela “Martha Bucaram de Roldós”.

METODOLOGÍA

La investigación adoptó un enfoque mixto que integró tanto resultados cualitativos como cuantitativos, abordados a través de una variedad de métodos. En primer lugar, se recurrió al método histórico lógico para examinar la evolución teórica de la lectura crítica y reflexiva, identificando tendencias y antecedentes relevantes. Luego, se empleó el método de análisis y síntesis para descomponer el proceso de lectura crítica y reflexiva, generando generalizaciones útiles para el objetivo de la investigación.

Además, se aplicó el método de enfoque de sistema para estructurar el método de tareas docentes, considerando las relaciones de subordinación, dependencia e interdependencia entre sus componentes. Asimismo, se utilizó el método de modelación para contextualizar el sistema de tareas docentes dentro del entorno educativo.

En cuanto a los métodos empíricos, se utilizó la revisión documental y se llevó a cabo la prueba de contenidos, que midió el desarrollo de la lectura crítica y reflexiva en los estudiantes de Octavo Año. Esta evaluación se centró en tres dimensiones: literal, crítica y reflexiva, abarcando indicadores como

la identificación del tema central del texto, la clasificación del tipo de texto, la argumentación del mismo, la ejemplificación de las formas elocutivas, entre otros. Además, se recurrió a métodos estadísticos matemáticos para analizar los datos, utilizando tanto estadística descriptiva como inferencial.

La población objetivo incluyó a todos los estudiantes del Octavo Año de la Escuela de Educación Básica “Martha Bucaram de Roldós”, con un total de 67 matriculados. La muestra, seleccionada intencionalmente entre aquellos con resultados medios o bajos en lectura crítica y reflexiva, consistió en 15 estudiantes y 2 docentes de Lengua y Literatura, considerados como informantes clave. En este contexto, la investigación se desarrolló bajo una metodología descriptiva y un diseño no experimental, enmarcada en un enfoque de investigación de campo, utilizando instrumentos como guías de observación y pruebas de contenido en el contexto escolar específico mencionado.

RESULTADOS

Para evaluar los resultados, se implementó un cuestionario diseñado específicamente para este propósito. Este cuestionario se estructuró en tres partes: lectura literal, reflexiva y crítica, cada una de las cuales se enfocó en diferentes aspectos de la comprensión lectora. La lectura literal se centró en la identificación de hechos y detalles explícitos en el texto, mientras que la lectura reflexiva abordó la capacidad del estudiante para hacer inferencias y conectar la información con sus conocimientos previos. Por último, la lectura crítica evaluó la habilidad del estudiante para analizar y evaluar el texto de manera objetiva y argumentada.

Para llevar a cabo esta evaluación, se seleccionó el texto "El corazón delator", de Edgar Allan Poe, por su riqueza narrativa y la diversidad de elementos que ofrece para el análisis. Cada parte del cuestionario contenía preguntas específicas diseñadas para abordar los indicadores declarados anteriormente, asegurando así una evaluación integral de la comprensión lectora en sus diferentes niveles. Las preguntas formuladas se estructuraron cuidadosamente para abarcar aspectos como la identificación del tema central del texto, la clasificación del tipo de texto, la argumentación de sus elementos, la ejemplificación de las formas elocutivas utilizadas por el autor, la emisión de juicios propios y la capacidad para extrapolar el mensaje a nuevas situaciones de aprendizaje. De esta manera, se garantizó una evaluación exhaustiva que reflejara la diversidad y complejidad de la lectura crítica y reflexiva.

Después de la aplicación del instrumento de prueba de contenido, se procedió a calcular los resultados obtenidos en las dimensiones literal, crítica y reflexiva. Para ello, se asignaron pesos a las calificaciones obtenidas en cada dimensión: se multiplicaron por 3, 2 y 1 los porcentajes obtenidos de las calificaciones de "bien", "regular" y "mal", respectivamente. Posteriormente, se sumaron los resultados ponderados de cada indicador y se dividieron entre 3 para obtener el índice de ponderación de cada dimensión. La evaluación de los indicadores se llevó a cabo utilizando la siguiente escala: bajo (0 a 60), medio (de 61 a 80) y alto (de 81 a 100). De esta manera, se pudo determinar el nivel de competencia alcanzado por los estudiantes en cada dimensión de la lectura crítica y reflexiva, permitiendo identificar áreas de fortaleza y oportunidades de mejora. A continuación, se muestran los resultados de la aplicación de prueba de contenido.

En la Dimensión I, centrada en la lectura literal, se evaluaron tres indicadores clave. El primer indicador, que se enfoca en identificar el tema general del texto, mostró resultados destacados, con un 33,3 % de los estudiantes respondiendo correctamente y contribuyendo así a un índice porcentual del indicador de 58,8 UIP. Por otro lado, en el segundo indicador, que requiere clasificar el tipo de texto, se observó un desempeño aceptable, con un 40 % de los estudiantes capaces de realizar esta tarea correctamente, lo que se tradujo en un índice porcentual de 62,2 UIP.

Sin embargo, el tercer indicador, que implica determinar el mensaje abordado en el texto, mostró un desempeño más bajo, con un índice porcentual de 67,7 UIP. Este indicador se vio afectado principalmente por el hecho de que el 36,7 % de los estudiantes no logró identificar parcial o totalmente el tema del texto. Estos resultados sugieren la necesidad de prestar una atención especial a esta área, ya que la comprensión literal puede ser adecuada, pero la comprensión crítica y reflexiva presenta desafíos significativos.

En la Dimensión II, enfocada en la lectura crítica, se evaluaron tres indicadores fundamentales. En primer lugar, el indicador que requiere argumentar el tipo de texto mostró resultados discretos, con un índice porcentual de 35,5 UIP. Es preocupante que el 86,6 % de los estudiantes no sea capaz de proporcionar argumentos sobre el tipo de texto utilizado. En cuanto al segundo indicador, que implica ejemplificar las formas elocutivas empleadas en el texto, se observó que el 33,2 % de los estudiantes no logró realizar esta tarea, lo que resultó en un índice porcentual de 53,2 UIP. Esta dificultad evidencia una falta de comprensión del mensaje del texto por parte de los estudiantes.

Por último, el tercer indicador, que consiste en emitir juicios propios, fue el más afectado en esta dimensión, con un índice porcentual de 34,3 UIP. Es preocupante que el 26,6 % de los estudiantes no pueda ofrecer criterios y juicios personales, lo que sugiere una limitación en su conocimiento y creatividad para construir nuevos textos a partir de la comprensión de un texto de referencia. Estos resultados señalan la necesidad de abordar de manera urgente estas deficiencias en la formación de los estudiantes en lectura crítica.

En la Dimensión III, enfocada en la lectura reflexiva, se evaluaron tres indicadores esenciales. En primer lugar, el indicador relacionado con la construcción textual mostró resultados prometedores en términos generales, con un índice porcentual de 52.2 UIP. Sin embargo, es preocupante que más del 70 % de los estudiantes no pueda construir textos con coherencia y cohesión, lo que indica la necesidad de fortalecer esta habilidad. En cuanto al segundo indicador, que implica la valoración textual, se observó que se alcanzó un índice porcentual de 47.7 %. Esto revela serias dificultades en la exposición de puntos de vista y valoraciones, ya que el 33.3 % de los estudiantes no logró el nivel deseado en esta área.

Por último, el tercer indicador, que se refiere a la extrapolación utilizando la intertextualidad con otras manifestaciones artísticas, fue el más afectado de la dimensión y la variable. Con solo 35.5 UIP, se evidencia que los estudiantes no muestran creatividad ni originalidad, y no emplean recursos expresivos del lenguaje. Solo un 16.6 % de los estudiantes alcanzó un nivel satisfactorio en este aspecto. Estos resultados subrayan la necesidad de desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexión profunda y la habilidad para establecer conexiones significativas entre diferentes manifestaciones artísticas y textuales.

Los resultados revelan la falta de profundidad en el análisis propio y la aplicación contextual de los mensajes de los textos por parte de los estudiantes, así como deficiencias en la construcción y valoración textual, y una dificultad para extrapolar el mensaje a otras manifestaciones artísticas. Estos hallazgos evidencian la insuficiente independencia cognitiva de los estudiantes en relación con la lectura crítica y reflexiva, subrayando la necesidad de implementar un sistema de tareas docentes que facilite el logro exitoso del objetivo de la investigación. En respuesta a estas debilidades identificadas, se desarrolló un sistema de tareas docentes estructurado con fundamentación, principios, objetivo y etapas claramente definidos.

PROPUESTA

En consonancia con estos resultados, se diseñó un sistema de tareas docentes para el desarrollo de la lectura crítica y reflexiva en los estudiantes del Octavo Año de la Escuela de Educación Básica “Martha Bucaram de Roldós”, estructurado de la siguiente forma: fundamentación, principios, objetivo y etapas.

a. Fundamentación.

El desarrollo de las clases en la Educación Básica actual se concibe, a partir de la realización de tareas docentes, por parte de los estudiantes, las que se planifican en forma de sistema, con una concepción interdisciplinaria y utilizando las nuevas tecnologías de la informática y las comunicaciones.

La tarea docente es definida por el psicólogo Petrovsky (1985) como la caracterización de un problema, reconociendo como situación del problema aquello que es imprescindible, desconocido, inquietante, con lo cual tropieza el hombre en el transcurso de la actividad, cuando interviene el pensamiento y es parte del análisis de la situación del problema que se formula.

Por su parte, A. Blanco (2004), define la tarea docente como las orientaciones planificadas dentro del proceso docente educativo, para ser ejecutadas por el alumno, en clase o fuera de ella, encaminadas a las dimensiones cognitiva-instrumental y valorativa-actitudinal.

Las tareas docentes pueden ser:

- 1. De familiarización:** Con los de familiarización se pretende aproximar al alumno al contenido del material de estudio para ir introduciendo, poco a poco, elementos de mayor complejidad. Se organizan tareas que le permiten comprender los propósitos y peculiaridades del ejercicio o del conocimiento con que se trabajará.
- 2. Preparatorias:** Los ejercicios preparatorios proveen al estudiante de conocimientos necesarios mediante recordatorios, conectando el nuevo contenido con otros precedentes, que ya debe conocer.
- 3. De fijación o consolidación:** Los ejercicios de fijación o consolidación, como su nombre indica, se emplean para fijar o establecer huellas perennes o duraderas, con el fin de automatizar la habilidad, empleando el contenido en otros contextos, generalizando, obligando al alumno a realizar superiores esfuerzos y a hacer las tareas con mayor rigor, precisión, y en menor tiempo.
- 4. De control:** Los ejercicios de control permiten comprobar el grado de eficiencia y calidad con que se ha adquirido el conocimiento. La exigencia de estos ejercicios dependerá de las

circunstancias en que se produce el control, el momento del curso, particularidades del alumno, nivel de ejecución, etc. La gradación de las tareas de control dependerá del nivel de ejecución deseado y del progreso de los estudiantes.

Un sistema docente de calidad debe combinar todos estos tipos declarados.

b. Principios.

Se asumen los principios didácticos siguientes:

La unidad del carácter científico e ideológico: Permite la comprensión del grupo de estudiantes como parte del núcleo central del trabajo educativo de la escuela.

La elevación de la calidad del proceso requiere la dirección científica de los grupos de forma intencionada y no podría dejarse a la espontaneidad.

En su función metodológica este principio guía hacia la finalidad de cada una de las fases del sistema de tareas docentes.

La vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad permite fundamentar dos pilares básicos de la propuesta del sistema de tareas:

Uno es la importancia de las relaciones interpersonales, como parte fundamental de la vida de los hombres. Toma en consideración formas adecuadas de comunicación entre el profesor y el alumno, y entre estos, a la vez, la intencionalidad del trabajo dirigido a mejorar las valoraciones y percepciones mutuas en el grupo y a la concientización del papel que las mismas desempeñan en la dinámica interna de este, lo que promoverá aprendizajes para la vida.

El otro es el papel de la actividad conjunta como mediatizadora de las relaciones interpersonales. Su valor tiene implicaciones para el clima moral y emocional del grupo en su totalidad, y para cada uno de sus miembros en particular, permitiendo que cada uno exprese sus potencialidades individuales.

La unidad entre la actividad, comunicación y personalidad fundamenta el carácter de sistema de la propuesta de tareas docentes, asumiendo como necesidad, la debida organización de la diversidad de actividades, en correspondencia con el diagnóstico individual y grupal, que evidencia fortalezas y debilidades, tanto en el aprendizaje, como en las relaciones entre los integrantes del grupo.

El principio rector del **carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a esta** permite concebir al grupo como objeto y sujeto de la educación. Es un supuesto sociológico básico que permite situar al grupo como mediador entre el individuo y la sociedad.

La unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador permite sustentar la interrelación dialéctica entre el aprendizaje y desarrollo, entre las categorías Enseñanza y Educación en el proceso pedagógico. Sobre su base se planifica un sistema de acciones a ejecutar, perfiladas para producir modificaciones positivas en el grupo, a partir del sentido personal y la aplicación práctica de los conceptos estudiados.

La unidad entre lo afectivo y lo cognitivo observa la creación de situaciones en las que da oportunidades para el crecimiento personal y grupal, no sólo del tipo intelectual y conductual, sino, además, afectivo y moral. La unidad entre lo afectivo y lo cognitivo constituye un fundamento psicológico que expresa la conformación y funcionamiento del ser humano como personalidad, sin desligarlo de su inserción en el macro y en el correspondiente micro – medios sociales, desempeñando un importante papel la definición de conceptos (Addine, 2004).

c. Objetivo general:

Contribuir al desarrollo de la lectura crítica y reflexiva en los estudiantes de Octavo Año de la Escuela de Educación Básica “Martha Bucaram de Roldós”.

d. Etapas:

Para la introducción en la práctica educativa se diseñan las siguientes etapas:

I. Planificación y organización.

Esta etapa tiene como objetivos:

1. Elaborar el sistema de tareas docentes que posibiliten el desarrollo de la lectura crítica y reflexiva sobre la base del diagnóstico realizado.
2. Garantizar los recursos humanos y materiales necesarios para la ejecución del sistema de tareas docentes.
3. Construir las formas evaluativas del sistema de tareas docentes.

II. Ejecución:

Esta etapa tiene como objetivo:

1. Revisar el aseguramiento real de las condiciones profesionales y materiales necesarios para la ejecución del sistema de tareas docentes.
2. Solventar las posibles dificultades que se presenten.
3. Aplicar el sistema de tareas docente propuesto.

La misma se desarrolla en dos fases, en la primera se tiene en cuenta la preparación previa del estudiante, es decir, los contenidos que el mismo necesita para la realización de las tareas docentes durante el desarrollo de la clase de Lengua y Literatura, o sea, el aseguramiento del nivel de partida, de lo que conoce, los saberes previos, en cuanto al contenido abordado en los textos con los que interactúa.

En la segunda etapa se concibe la realización por parte del alumno de las tareas docentes, de manera independiente y personalizada, de forma tal que le permita lograr el vínculo entre el contenido de los textos y la vida práctica, respondiendo a distintos contextos con solidez, en los que debe ser capaz de traducir, interpretar y aplicar los mensajes que evidencian los textos a nuevas situaciones, así como el establecimiento de nexos entre ellos, bajo la atención diferenciada del profesor y atendiendo a los niveles cognitivos de sus educandos.

III. Evaluación y retroalimentación.

Esta etapa tiene como objetivo:

1. Aplicar las formas evaluativas estipuladas.
2. Comprobar el desarrollo alcanzado por los estudiantes de octavo año en el desarrollo de la lectura crítica y reflexiva a través de la asignatura de Lengua y Literatura.

En esta evaluación se tiene en cuenta que el estudiante pueda realizar una lectura crítica y reflexiva eficiente, mostrando habilidades de autovaloración, en la misma medida en que concede relevancia social y personal a los mensajes de los textos, logra fomentar la indagación, la investigación, utilizando, entre otras vías, las nuevas tecnologías.

De la misma manera, se evalúa si el estudiante fue capaz de:

1. Vincular la lectura crítica y reflexiva con otros tipos de textos como pinturas, paisajes, afiches, fotografías, en un ejercicio de intertextualidad.
2. Construir párrafos descriptivos.
3. Construir párrafos narrativos.
4. Construir párrafos donde predomine la exposición de ideas.

Se tendrá en cuenta además si los estudiantes pudieron:

1. Despertar el interés mediante el vínculo con experiencias que poseen los estudiantes sobre los temas objeto de lectura.

2. Despertar nuevos intereses enfatizando en la importancia que tiene comprender diferentes tipos de textos según el código.
3. Lograr el protagonismo del alumno durante la comprensión.
4. Ofrecer niveles de ayuda cuando sea necesario, favoreciendo que se mantenga el deseo por comprender los textos seleccionados.
5. Estimular a los estudiantes a aprender, valorar y escuchar sus puntos de vista; así como lograr buena comunicación entre: docente – alumno, alumno – alumno – grupo.
6. Estimular la imaginación y la educación de la sensibilidad del alumno.
7. Fomentar la reflexión y el enriquecimiento personal constante.

El sistema de tareas docentes fue sometido a una validación teórica a través del método de consulta de especialistas. Los indicadores evaluados incluyeron el rigor científico del sistema de tareas docentes, su capacidad para propiciar el tránsito por los niveles de comprensión, la actualidad del tema de investigación, la claridad de la propuesta en cuanto al desarrollo de la lectura crítica y reflexiva, la factibilidad de su aplicación en el contexto investigativo determinado, la pertinencia del resultado científico, el ajuste a las condiciones concretas del contexto de investigación, el orden en que se presenta el resultado científico y la facilidad de aplicación, así como el tiempo considerado para su ejecución.

Los especialistas evaluadores, un total de once, poseen una vasta experiencia como maestros de Educación Básica y de Lengua y Literatura, con más de cinco años de experiencia en la enseñanza. Además, tres de ellos cuentan con una maestría en Educación y han llevado a cabo investigaciones sobre el tema de la lectura y su comprensión. La evaluación se realizó mediante una escala que incluía las categorías de "muy adecuado", "adecuado", "poco adecuado" y "nada adecuado".

De acuerdo con los resultados de la evaluación, el 63.6% de los especialistas calificaron todos los aspectos como "muy adecuados", mientras que el 36.4% restante evaluó como "adecuados" ciertos aspectos específicos relacionados con el orden de presentación del resultado científico y su aplicabilidad en el tiempo previsto. Es importante destacar que no se registraron evaluaciones de "poco adecuado" o "nada adecuado" en ningún aspecto evaluado. Estos hallazgos confirman, desde una perspectiva teórica, la pertinencia y la calidad del sistema de tareas docentes propuesto.

En conclusión, la validación realizada por los especialistas respalda la eficacia y la idoneidad del sistema de tareas docentes diseñado para fomentar el desarrollo de la lectura crítica y reflexiva en los

estudiantes de octavo año. Este respaldo proporciona una sólida base para su implementación en el contexto educativo deseado, brindando así una herramienta valiosa para mejorar la comprensión lectora y promover el pensamiento crítico entre los estudiantes.

DISCUSIÓN

A pesar del considerable cuerpo de estudios dedicados a la lectura crítica y reflexiva, aún persisten escuelas que se limitan a enseñar técnicas básicas de lectura y comprensión literal, sin profundizar en aspectos más complejos como la interpretación del enfoque del autor y la confrontación de ideas. Granados y Londoño (2020) señalan que la falta de involucramiento de los padres en las actividades educativas y la escasa motivación por la lectura contribuyen a la formación deficiente de hábitos lectores en los estudiantes. El estudio de Guamán et al. (2020) revela que casi la mitad de los estudiantes ecuatorianos no alcanzan el nivel promedio esperado de comprensión lectora, y solo un pequeño porcentaje demuestra habilidades lectoras avanzadas. Estos resultados reflejan una brecha significativa entre el nivel de competencia lectora deseado y la realidad educativa en Ecuador.

La lectura crítica se erige como una destreza esencial en la formación de la competencia crítica de los estudiantes, permitiéndoles desenvolverse social y culturalmente en su comunidad. Gallego (2019) subraya la importancia de utilizar el lenguaje oral y escrito de manera reflexiva para integrarse de manera efectiva en la sociedad. Los datos presentados anteriormente indican una marcada deficiencia en la lectura crítica y reflexiva entre los estudiantes de Educación Básica en Ecuador. Tapia y Zambrano (2023) argumentan que esta situación se debe en parte a la falta de implementación de estrategias metodológicas adecuadas por parte de los docentes, quienes priorizan el cumplimiento de los contenidos programáticos sobre el estímulo del pensamiento crítico. Esta realidad se traduce en un léxico limitado, escasa capacidad analítica y una actitud apática hacia la lectura por parte de los estudiantes.

En este contexto, un sistema de tareas docentes diseñado específicamente para fomentar la lectura crítica y reflexiva surge como una herramienta educativa invaluable. Su implementación podría contrarrestar las deficiencias detectadas en investigaciones previas, ofreciendo a los estudiantes ecuatorianos la oportunidad de desarrollar habilidades cognitivas y críticas esenciales para su desarrollo académico y personal. Este enfoque educativo no solo busca mejorar el rendimiento académico, sino también empoderar a los estudiantes para que puedan analizar de manera más

profunda y cuestionar el mundo que los rodea, promoviendo así una participación más activa en la sociedad.

CONCLUSIONES

La reflexión sobre la lectura crítica y reflexiva revela un desafío fundamental en el ámbito educativo ecuatoriano: la necesidad de atribuir significados a los textos, respetando la relación intrínseca entre texto y contexto. Esta concepción, arraigada en la base de cualquier propuesta didáctica de lectura, sugiere la urgencia de repensar la forma en que se aborda la enseñanza de esta habilidad crucial. En el contexto del currículo ecuatoriano, la lectura ocupa un lugar central y transversal, siendo responsabilidad del docente gestionarla de manera acorde a los objetivos y contenidos del programa, especialmente en áreas como Lengua y Literatura. Sin embargo, esta gestión debe adaptarse también a las características psicopedagógicas específicas de los estudiantes, reconociendo sus necesidades individuales y colectivas.

Es innegable la importancia de la lectura crítica y reflexiva en la educación, como lo señala Willingham (2011), al destacar su papel fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda. Al reflexionar sobre lo que leen, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan la capacidad de analizar, cuestionar y conectar ideas de manera significativa. Esta habilidad no solo es esencial para el ámbito educativo, sino que también resulta crucial para la formación de ciudadanos informados y pensadores críticos en la sociedad ecuatoriana. En este sentido, la implementación de un sistema de tareas docentes diseñado específicamente para fomentar la lectura crítica y reflexiva emerge como una necesidad imperante en el contexto educativo del país. Este enfoque pedagógico busca no solo mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, sino también promover una participación más activa y crítica en la sociedad, preparándolos para enfrentar los desafíos y exigencias del mundo actual.

La falta de una lectura crítica y reflexiva adecuada entre los estudiantes no solo afecta su desarrollo integral, sino que también limita su capacidad para participar de manera informada y activa en la sociedad. Por tanto, resulta imperativo que tanto los docentes como el sistema educativo en su conjunto reconozcan la relevancia de esta habilidad y se comprometan a fomentarla de manera integral y reflexiva. Solo así podremos formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos contemporáneos y contribuir al progreso y desarrollo de la sociedad ecuatoriana.

Referencias

- Addine, F. (2004). *Didáctica: Teoría y práctica*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación. Cuba.
- Alberti, Rafael. (1987) *Poesía Completa*. Editorial Letras Cubanas. La Habana, Cuba.
- Banco Mundial. (2020). *Estrategia de Educación 2020 del Grupo del Banco Mundial*. Aprendizaje para todos, invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo. [Internet]. [Consultado el 26 de diciembre de 2023]. Disponible en: <https://recursos.educoas.org/publicaciones/estrategia-de-educaci-n-2020-del-grupo-del-banco-mundial>
- Blanco, A. (2004). *Reflexiones teórico - prácticas desde las ciencias de la educación*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. España: Paidós Ibérica S.A.
- Cassany, D. & Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, 28(2), 353-374. doi: 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
- Cubides, C. P., Rojas, M. y Cárdenas, R. N. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184-197. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/saber/article/view/1586>
- Ducca, M. (1993). *Despertando las palabras*. Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Esquén, L. (2021). *Modelo metacognitivo para el pensamiento crítico en estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Sagrado Corazón de Jesús Chiclayo*. (Tesis Doctoral). Universidad César Vallejo. Perú. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/63408/Esqu%c3%a9n_PLA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gallego, J., Figueroa, S., y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208. <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>
- Granados, D. y Londoño, D. (2020). La lectura crítica: una mirada desde el aula en una institución educativa de Tunja, Colombia. *Lingüística y Literatura*, 78, 297-319. <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>
- Guamán, A., Mofeta, R. y Mayorga, M. (2020). Diagnóstico de la comprensión lectora en estudiantes del cantón Colta, Ecuador. *UNIVERSIDAD, CIENCIA y TECNOLOGÍA*, 24 (100), 56-65. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/305-article-907-1-10-20200520.pdf>

- Guerra, M., Rodríguez, J. y Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18, (36).
<https://www.redalyc.org/journal/2431/243158860016/243158860016.pdf>
- Jerez, I. (2023). Formación en lectura crítica en estudiantes de educación secundaria desde el saber pedagógico del docente. [Tesis Doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
https://scholar.google.co.ve/scholar?start=10&q=La+lectura+se+destaca+como+una+habilidad+ling%C3%BC%C3%ADstica+de+gran+relevancia+en+el+desarrollo+individual,+aunque+representa+un+desaf%C3%ADo+intelectual+exigente&hl=es&as_sdt=0,5&as_ylo=2019
- MINEDUC. (2019). Guía Metodológica para desarrollar el gusto por la lectura. [Internet]. [Consultado el 26 de diciembre de 2023]. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/11/guia-metodologica-para-desarrollar-el-gusto-por-la-lectura.pdf>
- Petrovski, A. V. (1985). *Psicología evolutiva y Pedagógica*. Moscú: Editorial Progreso.
- Pinda, C. (2020). De la representación mental a la lectura comprensiva: un reto en estudiantes de EGB media. *Revista Boletín Redipe*, 9(2), 101-107.
<http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/913>
- Pinto, J. y Rojas, S. (2019). Lectura crítica en el aula en relación con dimensiones inferencial y literal. *Educación y Ciencia*, (23), 265-279. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LecturaCriticaEnElAulaEnRelacionConDimensionesInfe-7982142.pdf>
- Ramos, Y. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 243-264. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1358>
- Tapia, A. y Zambrano, J. (2023). La Importancia de la Comprensión Lectora: Un Análisis en Alumnado de Educación Básica. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*.
<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7760/11759>
- UNESCO (2019). *Dirigir la IA y las TIC avanzadas para las sociedades del conocimiento: una perspectiva según los principios de Derechos Humanos, de Apertura, de Acceso, y de enfoque de Múltiples partes interesadas*. [Internet]. [Consultado el 26 de diciembre de 2023]. Disponible en: <https://en.unesco.org/unesco-series-on-internet-freedom>
- Willingham, D. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?*. España: Editorial Graó.

©2024 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).