



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

“El aprendizaje y la competencia lectora en primer grado básico”.

Este estudio se realizó con estudiantes del municipio de San Martín
Jilotepeque, Chimaltenango.

Licda. Clemencia Avila Urizar

Asesora:

M.A. Grace Virginia Melgar García

Guatemala, noviembre de 2017.



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

“El aprendizaje y la competencia lectora en primer grado básico”.

Este estudio se realizó con estudiantes del municipio de San Martín Jilotepeque,
Chimaltenango.

Tesis presentada al Consejo Directivo de la Escuela de Formación de Profesores
de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala

Licda. Clemencia Avila Urizar

Previo a conferírsele el grado académico de Maestra en Ciencias
En la carrera de Maestría en Formación Docente.

Guatemala, noviembre de 2017.

AUTORIDADES GENERALES

Dr. Carlos Emilio Alvarado Cerezo	Rector Magnífico de la USAC
Dr. Carlos Enrique Camey Rodas	Secretario General de la USAC
MSc. Danilo López Pérez	Director de la EFPEM
Lic. Mario David Valdés López	Secretario Académico de la EFPEM

CONSEJO DIRECTIVO

MSc. Danilo López Pérez	Director de la EFPEM
Lic. Mario David Valdés López	Secretario Académico de la EFPEM
Dr. Miguel Ángel Chacón Arroyo	Representante de Profesores
Lic. Saúl Duarte Beza	Representante de Profesores
Licda. Tania Elizabeth Zepeda Escobar	Representante de Profesionales Graduados
PEM Ewin Estuardo Losley Johnson	Representante de Estudiantes
PEM José Vicente Velasco Camey	Representante de Estudiantes

TRIBUNAL EXAMINADOR

Dra. Amalia Geraldine Grajeda Bradna	Presidente
M.A. Grace Virginia Melgar García	Secretaria
M.A. Ruth Mariana Aragón Castro	V ocal

Guatemala, 6 de noviembre de 2017

**Doctor
Miguel Ángel Chacón Arroyo
Director del Departamento de
Estudios de Postgrado
EFPEM-USAC**

Estimado Dr. Chacón Arroyo:

Por este medio le manifiesto que en mi calidad de Asesora nombrada por el Secretario Académico de la EFPEM para asesorar al estudiante CLEMENCIA AVILA URIZAR carné 1999 18736 de la carrera Maestría en Formación Docente, en la elaboración del trabajo de graduación denominado: **“El aprendizaje y la competencia lectora en primer grado básico”** Este estudio se realizó con **estudiantes del municipio de San Martín Jilotepeque, Chimaltenango**, declaro que he cumplido fielmente con lo establecido en el artículo 11 del Normativo para la elaboración de tesis de Maestrías en Ciencias y Doctorado de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media y que el trabajo de graduación cumple con todos los requerimientos establecidos por la EFPEM por lo que califico Aprobado el trabajo para que continúe con el proceso de graduación.

Atentamente,

Asesor(a) M.A. Grace Virginia Melgar García
Colegiado Activo 13733



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores
de Enseñanza Media
-EFPEM-



El infrascrito Secretario Académico de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala

CONSIDERANDO

Que el trabajo de graduación denominado *“El aprendizaje y la competencia lectora en primer grado básico. Este estudio se realizó con estudiantes del municipio de San Martín Jilotepeque, Chimaltenango”*, presentado por el(la) estudiante **Clemencia Avila Urizar**, registro académico **199918736**, CUI **1588174780403**, de la Maestría en Formación Docente.

CONSIDERANDO

Que la Unidad de Investigación ha dictaminado favorablemente sobre el mismo, por este medio

AUTORIZA

La impresión del Proyecto de Mejoramiento Educativo, debiendo para ello proceder conforme el normativo correspondiente.

Dado en la ciudad de Guatemala a los **veintidós** días del mes de **noviembre** del año **dos mil diecisiete**.

“ID YENSEÑAD A TODOS”

M.Sc. Danilo López Pérez
Director
EFPEM



c.c. Archivo

Ref. SAOIT123-2017
DLP/caum

DEDICATORIA

- A Dios: Por ser el creador del universo y por su infinita bondad y misericordia.
- A mis padres: Por haberme dado la vida. Porque mis triunfos también son suyos.
- A mis hermanos: Lourdes, Martha, Ovidio, Cesibely, Ana, Elder y Edy, por ser parte de mi vida.
- A mis sobrinos: Con mucho cariño.
- A mi familia y amigos: Por creer y confiar en mí.

AGRADECIMIENTOS

Dra. Geraldine Grajeda Bradna: Por compartir sus conocimientos y por el increíble esfuerzo para llevarnos hasta la meta.

M.A. Grace Virginia Melgar García: Por su dedicación y apoyo en todo el proceso de investigación.

A la EFPEM: Por permitirme continuar mi formación dentro de la docencia.

Al pueblo de Guatemala: Por hacer de la Universidad de San Carlos una realidad.

A los Licenciados, Ovidio Pivaral y David Ortiz, por colaborar en la validación de la prueba de comprensión lectora.

Al Liceo Municipal San Martín por colaborar en la validación de instrumentos.

A los establecimientos educativos que participaron, por hacer posible este estudio.

RESUMEN

El aprendizaje deficiente es un problema que se manifiesta con mayor frecuencia en primer grado del ciclo de educación básica, uno de los principales factores señalado como causa de este problema es la deficiencia en la competencia lectora del alumno. Para determinar de qué manera el aprendizaje insatisfactorio es consecuencia del desarrollo deficiente de la competencia lectora, se llevó a cabo el estudio: El aprendizaje y la competencia lectora en primer grado básico, realizado con estudiantes, docentes y padres de familia del municipio de San Martín Jilotepeque, Chimaltenango. Esta investigación incluyó el análisis de calificaciones de las áreas curriculares de comunicación y lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales. También se aplicó una prueba de comprensión lectora y se realizaron entrevistas. Los resultados obtenidos evidencian un nivel de aprendizaje medio y comprensión lectora con nivel bajo, además se determinó cierto grado de correlación entre estas variables. Lo anterior revela la necesidad de mejorar la calidad del aprendizaje y de aplicar estrategias que desarrollen la comprensión lectora en el alumno, por lo que se presenta como propuesta un manual de estrategias para desarrollar la comprensión lectora en el ciclo básico.

Palabras clave: competencia lectora, alumno, primero básico, aprendizaje, comprensión lectora.

ABSTRACT

Poor learning it is a problem that manifests with most frequently in the first grade of the basic education cycle, one of the main factors identified as the cause of this problem is the deficiency in the student's reading competence. In order to determine how unsatisfactory learning it is a consequence of the poor development of reading competence, the study was carried out: Learning and reading competence in first grade, carried out with students, teachers and parents of the village of San Martín Jilotepeque, Chimaltenango. This research included analysis of qualifications of the curricular areas of communication and language, mathematics, natural sciences and social sciences. A reading comprehension test was also applied and interviews were conducted. The results obtained show a medium level of learning and reading comprehension at a low level, and certain degree of correlation between these variables was also determined. The foregoing reveals the need to improve the quality of learning and applying strategies that develop reading comprehension in the students, for which a manual of strategies develop reading comprehension in the basic cycle is presented as a proposal.

Key words: reading competence, student, first basic, learning, reading comprehension.

ÍNDICE

	Página
Introducción	
Capítulo I Plan de la investigación	
1.1 Antecedentes	3
1.2 Planteamiento y definición del problema	8
1.3 Objetivos	11
1.4 Justificación	11
1.5 Hipótesis	14
1.6 Variables	14
1.7 Tipo de investigación	18
1.8 Metodología	19
1.9 Población y muestra	24
Capítulo II Fundamentación teórica	
2.1 Aprendizaje	26
2.2 Lectura	31
2.3 Fundamentación metodológica	35
Capítulo III Presentación de resultados	
3.1 Proceso de validación de instrumentos	44
3.2 Procesamiento y tratamiento de datos	44
3.3 Distancia entre el diseño proyectado y el diseño emergente	46
3.4 Caracterización de la población	47
3.5 Aprendizaje	52
3.6 Competencia lectora	61

Capítulo IV Análisis y discusión de resultados	
4.1 Aprendizaje	70
4.2 Competencia lectora	78
4.3 Relación entre aprendizaje y competencia lectora	81
Referencias	86

Anexos

Manual de estrategias de comprensión lectora	
Formato de consentimiento informado	
Formato de instrumentos	

Índice de gráficos

Gráfico No.1 Edad de los alumnos de primer grado de educación básica.	47
Gráfico No.2 Género de los alumnos de primer grado de educación básica.	48
Gráfico No.3 Repitencia en los alumnos de primer grado de educación básica.	48
Gráfico No.4 Edad de docentes y padres de familia de alumnos de primero básico.	49
Gráfico No.5 Género de los docentes de primer grado de educación básica.	50
Gráfico No.6 Experiencia laboral de los docentes de primer grado de educación básica.	50
Gráfico No.7 Grado académico de docentes y padres de familia de los alumnos de primer grado de educación básica.	51
Gráfico No.8 Nivel de aprendizaje de los alumnos de primero básico.	52
Gráfico No.9 Curva normal del aprendizaje en comunicación y lenguaje de los alumnos de primer grado de educación básica.	53

Gráfico No.10 Curva normal del aprendizaje en matemática de los alumnos de primer grado de educación básica.	54
Gráfico No.11 Curva normal del aprendizaje en ciencias naturales de los alumnos de primer grado de educación básica.	55
Gráfico No. 12 Curva normal del aprendizaje en ciencias sociales de los alumnos de primer grado de educación básica.	56
Gráfico No.13 Desempeño adecuado del alumno de primero básico en la realización de tareas.	57
Gráfico No.14 Cumplimiento del alumno de primero básico en la presentación de tareas.	57
Gráfico No.15 Desarrollo adecuado del alumno de primer grado de educación básica.	58
Gráfico No.16 Características del alumno de primer grado de educación básica con aprendizaje insatisfactorio.	59
Gráfico No.17 Causas de reprobación de las áreas curriculares en alumnos de primero básico.	60
Gráfico No.18 Nivel de comprensión lectora en alumnos de primer grado de educación básica.	61
Gráfico No.19 Curva normal de la comprensión lectora de los alumnos de primero básico.	62
Gráfico No.20 Comprensión de instrucciones escritas en los alumnos de primero Básico.	63
Gráfico No.21 Propósito de la lectura de los alumnos de primer grado de educación básica.	63
Gráfico No.22 Actitud adecuada del alumno de primero básico ante la lectura.	64
Gráfico No.23 Relación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel de aprendizaje de los alumnos de primero básico.	65
Gráfico No.24 Asociación entre el nivel de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora de los alumnos de primero básico.	66
Gráfico No.25 Comunicación y lenguaje y comprensión lectora de los	

alumnos de primero básico.	68
Gráfico No.26 Matemática y comprensión lectora de los alumnos de primero básico.	68
Gráfico No.27 Ciencias naturales y comprensión lectora de los alumnos de primero básico.	69
Gráfico No.28 Ciencias sociales y comprensión lectora de los alumnos de primero básico.	69

Índice de tablas

Tabla No. 1 Medidas de tendencia central y medidas de dispersión del aprendizaje en comunicación y lenguaje.	53
Tabla No.2 Medidas de tendencia central y medidas de dispersión del aprendizaje en matemática.	54
Tabla No.3 Medidas de tendencia central y medidas de dispersión del aprendizaje en ciencias naturales.	55
Tabla No.4 Medidas de tendencia central y medidas de dispersión del aprendizaje en ciencias sociales.	56
Tabla No. 5 Medidas de tendencia central y medidas de dispersión de la comprensión lectora de los alumnos de primero básico	62
Tabla No. 6 Prueba de Chi-cuadrado de la asociación entre el aprendizaje y la comprensión lectora	67
Tabla No. 7 Correlación entre el aprendizaje y la comprensión lectora de los alumnos de primero básico	67

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la deserción y repitencia representan un problema frecuente en el ciclo de educación básica, presentándose con mayor magnitud en el grado de primero básico. Son diversas las causas que se atribuyen a los problemas de aprendizaje del alumnado de este grado específico, sin embargo, la deficiencia en el desarrollo de la competencia lectora es un factor que regularmente es señalado por los docentes de este ciclo educativo como uno de los que más influye en el bajo nivel de aprendizaje de los alumnos y alumnas en las distintas áreas curriculares.

Por tal razón este estudio se realizó con el propósito de determinar de qué manera el aprendizaje insatisfactorio en las diferentes áreas del Currículum Nacional Base (CNB) de los alumnos de primero básico, es consecuencia del desarrollo deficiente de la competencia lectora. La investigación es de tipo descriptivo correlacional, lo que permitió establecer la existencia de la relación entre el nivel de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora de los alumnos, lo cual puede servir de referencia para emprender acciones que impulsen el desarrollo de la competencia lectora en el alumnado de primero básico. Esto con el fin de disminuir los altos índices de deserción y repitencia en ese grado del ciclo básico.

Esta investigación se realizó con el objetivo de coadyuvar al aprendizaje satisfactorio de los alumnos de primero básico, mediante la aplicación de estrategias para desarrollar la competencia lectora. Pues la competencia lectora es una de las competencias básicas para la vida, ya que brinda al individuo la capacidad de desenvolverse de forma exitosa en el ámbito laboral y le permite aprender de forma permanente.

En esta investigación se determinó el nivel de comprensión a través de la aplicación de una prueba de comprensión lectora y se abarcaron otros elementos mediante un cuestionario, que junto con la comprensión constituyen la competencia lectora. De la misma forma, se decidió relacionar el aprendizaje de cuatro áreas curriculares con la comprensión lectora de los alumnos.

Los resultados revelaron la necesidad de mejorar la aplicación de estrategias que desarrollen la comprensión lectora en el alumno, con la finalidad de acrecentar la calidad del aprendizaje en las distintas áreas curriculares.

El estudio se llevó a cabo en el municipio de San Martín Jilotepeque, departamento de Chimaltenango. Se realizó un censo en el que participaron 419 alumnos y 39 docentes de primero básico, de los Institutos Nacionales de Educación Básica y de los Institutos Nacionales de Educación Básica de Telesecundaria del municipio y, se seleccionó una muestra no probabilística de 30 padres de familia de los alumnos de ese grado.

El informe de esta investigación se estructuró de la manera siguiente: un primer capítulo, que comprende el plan de la investigación en el cual se incluye: antecedentes, planteamiento y definición del problema; objetivos, justificación, hipótesis, variables, tipo de investigación, metodología; población y muestra. El capítulo II, está constituido por la fundamentación teórica; el capítulo III, comprende la presentación de resultados; en el capítulo IV, se presenta la discusión y análisis de resultados, esto brindó las directrices claras y pertinentes para el diseño y elaboración del manual de estrategias para el desarrollo de la competencia lectora en alumnos del ciclo básico. Asimismo abre espacio para nuevas investigaciones relacionadas con el tema. Finalmente se exponen conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

PLAN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes

Barturén, M. (2012), efectuó el estudio: Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de secundaria, cuyo problema fue, ¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje y la comprensión lectora de los alumnos?, con el propósito de establecer la existencia de dicha relación. El estudio se realizó como parte de la maestría en educación de la Universidad de San Ignacio de Loyola, Perú. Participó una muestra de 67 alumnos a quienes se les aplicó un test de comprensión lectora. En los resultados se encontró que 97.1% de los estudiantes se ubican en el nivel muy inferior de comprensión lectora y, el 2.9% se encuentran en el nivel medio.

Issó, D. (2012), investigó la participación de las familias en la escuela pública española con el objetivo de conocer la evolución y el estado actual de la participación de las familias en la escuela pública española. Muestra: 63 personas, padres de familia, docentes, directores y presidente del sindicato, con quienes se realizaron entrevistas a profundidad utilizando una guía. Entre sus resultados plantea los aspectos que el alumno de una familia implicada mejora en el rendimiento escolar. En primer término elementos actitudinales: comportamiento, responsabilidad, independencia, implicación, confianza y autonomía. Otros componentes del rendimiento más procedimentales (referidos principalmente a la presentación de exámenes o la formalidad con los deberes), ocuparon un segundo escalón en las respuestas. La investigación se realizó como parte del doctorado de la Universidad de Granada, España.

Marín, F. (2012), investigó el nivel de comprensión lectora de textos narrativos y de problemas matemáticos y su incidencia en el planteamiento de un modelo aritmético para resolver un problema, el problema planteado fue, ¿Existe relación entre la dificultad para plantear modelos aritméticos y la competencia lectora de textos narrativos y problemas matemáticos? con el objetivo de analizar dicha relación. La investigación se realizó como parte de maestría en formación de formadores de la Universidad Francisco Morazán, Honduras, con una población de 930 alumnos de educación básica y muestra de 265 alumnos, a quienes se les aplicó una prueba escrita. Según los resultados, la comprensión lectora está en un nivel de dominio "Debe mejorar". Los alumnos que muestran mejor dominio de los problemas matemáticos muestran mejor desempeño en la comprensión lectora de textos narrativos. Se establece relación positiva débil entre el nivel de comprensión de problemas matemáticos y la pertinencia en el planteamiento del modelo aritmético.

Mejía, G. (2013), realizó el estudio: Dificultades de comprensión lectora en los alumnos de séptimo y octavo grados de Educación Básica, cuyo problema de investigación fue: ¿Cuál es el grado de comprensión lectora que muestran los alumnos de séptimo grado?, Con el objetivo de determinar el grado de comprensión lectora. El estudio fue realizado como parte de la maestría en currículum de la Universidad Nacional Pedagógica Francisco Morazán, Honduras. La población estuvo conformada por 847 alumnos de séptimo y octavo grado. La muestra fue de 64 alumnos de entre 12 a 14 años. Los instrumentos utilizados fueron pruebas de comprensión lectora, con los cuales el autor determinó que el ritmo de lectura era adecuado, más no la comprensión de los textos leídos, por considerarse deficiente.

Murillo, E. (2013), investigó los factores que inciden en el rendimiento académico en el área de matemática en los estudiantes de noveno grado en los centros de educación básica, con el objetivo de determinar si la metodología, evaluación y capacitación son los factores que inciden en el rendimiento académico. En el

estudio participó una población de 300 estudiantes y una muestra de 169, a quienes se les aplicó un cuestionario. Los resultados del estudio indican el 43% de estudiantes expresó no hacer uso de un horario de estudio, el 33% dijo hacerlo algunas veces y el 23.1% expresó sí hacerlo; además 41% de alumnos expresó que no realiza tareas, el 57.4% dijo que a veces hace tareas y el 1.2% señaló que siempre las hace; también se comparó el resultado en matemática con los de otras asignaturas, el 59% expresó que siempre es la más baja, el 21.9% dijo que algunas veces y el 18.3% dijo que nunca; finalmente, el 24.9% dijo que el profesor de siempre desarrolla la clase con dinamismo, el 39.6% expresó que a veces y el 35.5 señaló que nunca. El estudio se realizó como parte de la maestría de formación de formadores de la Universidad Francisco Morazán, Honduras.

Ramos, Z. (2013), efectuó la investigación: La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales, en la cual plantea como problema de investigación: ¿Cómo contribuir desde la enseñanza de las ciencias naturales a mejorar el problema de la comprensión lectora en los estudiantes de octavo grado?, con el objetivo de establecer los fundamentos didácticos para la elaboración de la estrategia basada en el planteamiento de preguntas para mejorar niveles de comprensión lectora de textos científicos en el área de ciencias naturales. El estudio fue parte de una maestría en la enseñanza de las ciencias exactas y naturales, de la Universidad Nacional de Colombia. La población fue de 97 estudiantes de 8vo. Grado y la muestra fue de 32, a quienes se les aplicó un pretest, en el cual se encontró que 44.6 % de la prueba literal fue resuelta de forma acertada; en el tipo inferencial sólo el 35.8% y para las de tipo crítico contestaron acertadamente el 36.4% de las preguntas. El desempeño de los estudiantes oscila entre los niveles medio bajo y medio. Los docentes, todos, expresan que dentro de sus estudios no recibieron formación específica para el desarrollo de la competencia lectora en sus estudiantes.

Velásquez, W. (2013), realizó el estudio; Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de grado 9° de básica secundaria, con el objetivo de cotejar los resultados de las Pruebas SABER y el Rendimiento Académico del año lectivo 2012, con los Estilos de Aprendizaje. Participaron 30 estudiantes, docentes y padres de familia, a quienes se les aplicó un cuestionario. También se utilizó cuadros de calificaciones institucionales. El estudio fue parte de la maestría en educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Se encontró en los resultados institucionales que en las áreas de Matemática y Ciencias Naturales, la reprobación, dista bastante del nivel insuficiente en que se ubicó la mayoría de los estudiantes en la prueba censal; la reprobación del área de Lengua Castellana fue mínima (4 estudiantes); lo que coincide con los resultados de la prueba censal; en el área de Ciencias Sociales 11 estudiantes reprobaron en la institución, esto difiere del nivel alcanzado en las Pruebas SABER ya que fue el área de mejor puntuación, lo que puede obedecer, a las deficiencias en los procesos lecto-escriturales que se orientan en la institución.

Jaimes, J. (2015), realizó el estudio: Relación entre comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de tercer año de secundaria, cuyo problema investigativo fue, ¿Qué relación hay entre la comprensión lectora y los estilos atributivos para el éxito y el fracaso en el área académica de los alumnos? con el objetivo de especificar la relación entre los puntajes obtenidos en la comprensión de textos expositivos y los puntajes obtenidos en las escalas de los estilos atributivos en el área académica. El estudio se realizó como parte de la maestría en educación de la Pontificia Universidad Católica Del Perú. Participó una población de 208 alumnos a los que se les aplicó cuestionarios de estilos atributivos y pruebas de evaluación de competencia lectora. Los resultados indican que el 32.1% considera que el motivo de haber repetido algún grado fue el rendimiento académico, el 65.4 explicó su bajo rendimiento a una falta de esfuerzo y, la "Atribución del fracaso al profesor", tiene una correlación negativa significativa con la comprensión lectora, específicamente con la comprensión lectora de textos expositivos.

Palacios, M. (2015), realizó la investigación: Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria, en el que se plantea como pregunta investigativa, ¿Qué estrategias de animación a la lectura favorecen al fomento del hábito lector en las alumnas de primero de secundaria?, con el objetivo de determinar la frecuencia lectora. El estudio se realizó en el marco de la maestría en educación de la Universidad de Piura, Perú. La población la constituyeron 60 alumnas de primero de secundaria a quienes se les aplicó cuestionarios. En el caso de la lectura mensual, solo el 5% lee siempre las obras de su plan lector y el 7% algunas veces. Por otro lado, en cuanto a las cuatro lecturas semanales solo el 5% cumple siempre, el 43% algunas veces, es decir que más del 50% nunca lee sus obras, lo que nos indica que no poseen ni se está fomentando el hábito lector en ellas, además solo el 12% de las alumnas leen por placer, el 88% no lee por placer.

Zárate, G. (2015), realizó el estudio: Los estilos de aprendizaje y su relación con los niveles de comprensión lectora en el área de comunicación en estudiantes del nivel secundario, cuyo problema fue, ¿Cuál es la relación existente entre los estilos de aprendizaje y los niveles de la comprensión lectora en los estudiantes del nivel secundario? para identificar los niveles de comprensión lectora en los alumnos. El estudio se realizó como parte de la maestría en ciencias de educación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú; participó una población de 118 alumnos y una muestra de 90 estudiantes a quienes se les aplicó una prueba para medir el nivel de comprensión lectora. En los resultados se encontró que, en el nivel alto de comprensión lectora se ubica el 5.6%, en el nivel medio 23.3% y en el nivel bajo 71.1%; el 50% de los datos se ubica en el nivel bajo en lo que respecta a su percepción sobre el nivel literal, seguido por un 34.4% que se ubica en el nivel medio, y un 15.6% que se ubica en el nivel alto.

Chaúd, S. (2016), investigó: Comprensión lectora y rendimiento escolar en el área de comunicación en alumnos de primer año de secundaria en una

institución educativa estatal y no estatal del Distrito de Surco, con el objetivo de conocer la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento escolar en el área de comunicación en los alumnos de primero de secundaria de una institución educativa estatal y una no estatal del distrito de Santiago de Surco. La investigación se realizó como trabajo de tesis de la maestría en psicología de la Universidad Ricardo palma, Perú. Participó una población de 103 alumnos a quienes se les aplicó una prueba de comprensión lectora y se obtuvieron las calificaciones del tercer bimestre del ciclo escolar. En los resultados se determinó la existencia de una relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento escolar en el área de comunicación en los alumnos de primer año de secundaria de una institución educativa estatal y una institución educativa no estatal.

1.2 Planteamiento y definición del problema

Son diversos los problemas que la educación del ciclo básico enfrenta, uno de ellos es el alto índice de repitencia y deserción escolar principalmente en los alumnos de primero básico. Las causas de la deserción y repitencia en el ciclo básico son múltiples: problemas de salud, migración, problemas de conducta y dificultades en el aprendizaje; sin embargo, el rendimiento académico es la causa que más alumnos señalan de haber tenido que repetir algún grado en este ciclo educativo, así lo explican los resultados de una investigación realizada en el Perú, al indicar que el 32.1% de los alumnos considera que el motivo de haber repetido algún grado fue el rendimiento académico (Jaimes, 2015).

Mediante un acercamiento a los docentes del ciclo básico en el municipio de San Martín Jilotepeque se logró percibir que las principales dificultades del estudiante que ingresa a este ciclo educativo están relacionadas con la competencia lectora. Esto afecta su desenvolvimiento en todas las áreas curriculares, tal como lo demuestra una investigación realizada en Honduras, en la que se evidencia que los alumnos que muestran mejor dominio de los

problemas matemáticos tienen mejor desempeño en la comprensión lectora de textos narrativos (Marín, 2012). Por lo tanto, quienes poseen menor nivel de comprensión lectora tienen menor dominio de problemas matemáticos.

Por otro lado, la competencia lectora se ha considerado como un referente del éxito que el estudiante puede tener en actividades académicas, por ello la Universidad de San Carlos la incluye en las Pruebas de Conocimientos Básicos que realizan los estudiantes que desean ingresar. No obstante, los estudiantes que se están graduando del nivel medio no tienen las herramientas para enfrentarse a la universidad ni al mundo laboral, pues, 98 de cada 100 examinados no gana matemática y 93 de cada 100 pierde lectura (Hurtado, 2010).

En igual forma, los resultados obtenidos en el área de comunicación y lenguaje en las pruebas que el Ministerio de Educación (MINEDUC) realiza a los estudiantes en los distintos niveles educativos, en las cuales se incluye competencia lectora, han sido bajos. En el año 2013 el logro en lectura a nivel nacional de los alumnos de tercero básico fue del 14.58 % y en el año 2016 el logro de los graduandos en lectura a nivel nacional fue de 32.32%, es evidente que través de los años no se ha logrado avanzar hacia una mejora sustancial en este problema.

Por las razones mencionadas, desarrollar la competencia lectora en el estudiante es imprescindible para que pueda desempeñarse con éxito tanto dentro del sistema escolar como en el ámbito laboral, además permitiría reducir los índices de deserción y repitencia escolar. Esto es apoyado por Garrido al explicar que, cada individuo aprenderá hasta donde lea (Garrido, 2014).

En este sentido, Solé, se refiere a la importancia de desarrollar la competencia lectora al explicar que, alcanzarla supone un aprendizaje amplio, multidimensional y, es uno de los aprendizajes más funcionales y capacitadores;

es una llave que abre múltiples posibilidades de desarrollo y crecimiento académico, profesional y personal (Solé, 2012).

En virtud de lo anterior surgieron las siguientes interrogantes: ¿El nivel bajo en el desarrollo de la competencia lectora es un factor determinante en el aprendizaje insatisfactorio de las distintas áreas del Currículum Nacional Base (CNB) de los alumnos de primero básico? ¿El no aplicar estrategias para desarrollar la competencia lectora en los alumnos de primero básico incide en la deserción y repitencia?

A partir de lo anterior se planteó como problema de investigación:

¿De qué manera el aprendizaje insatisfactorio en las diferentes áreas del CNB de los alumnos de primero básico es consecuencia del desarrollo deficiente de la competencia lectora?

Del problema planteado se derivaron las interrogantes secundarias:

- ¿Cuál es el nivel de aprendizaje de los alumnos de primero básico en las distintas áreas del CNB?
- ¿Cuál es el nivel de desarrollo de la competencia lectora en los alumnos de primero básico?
- ¿Existe relación entre el nivel de desarrollo de la competencia lectora y el nivel de aprendizaje en las diferentes áreas del CNB?

1.3 Objetivos

a) Objetivo general

Coadyuvar al aprendizaje satisfactorio de los alumnos de primer grado de educación básica, mediante la aplicación de estrategias para desarrollar la competencia lectora.

b) Objetivos específicos

- Identificar el nivel de aprendizaje de los alumnos de primero básico en las áreas de matemática, comunicación y lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales.
- Determinar el nivel de desarrollo de la competencia lectora de los alumnos de primero básico.
- Establecer la relación entre el nivel de desarrollo de la competencia lectora y el nivel de aprendizaje en las diferentes áreas del CNB en los alumnos de primero básico.
- Presentar una propuesta de estrategias para desarrollar la competencia lectora en los alumnos del ciclo de educación básica.

1.4 Justificación

La competencia lectora forma parte de las competencias básicas para la vida, definidas por el Comité Técnico CBV, Guatemala (citado en USAID, 2011, p.7) como el "...conjunto de aprendizajes (conocimientos, procedimientos y actitudes) imprescindibles y fundamentales para que todas las personas se realicen personalmente, se incorporen a la vida adulta de manera satisfactoria y participen activamente como miembros de la sociedad".

A pesar de la importancia de la competencia lectora antes señalada, los resultados obtenidos por los estudiantes del ciclo de educación básica en las pruebas realizadas por el MINEDUC en lectura para el departamento de Chimaltenango, demuestran que en vez de mejorar se está bajando en el nivel de logro de esta competencia. En el año 2006, el nivel de logro fue de 23.75%; en el año 2009 fue de 18.06% y en el año 2013 el nivel de logro alcanzado fue de 15.57%. Esta tendencia es preocupante y pone de manifiesto la necesidad de promover acciones para el mejoramiento en los procesos educativos dirigidos a desarrollar esta competencia en los alumnos de dicho nivel educativo.

A nivel latinoamericano, Guatemala es uno de los países con menor puntuación en lectura, el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), plantea que, Guatemala sólo está por encima de República Dominicana en la puntuación media en lectura de los alumnos de 6º. Grado de primaria (Valdés, Treviño, Castro, Costilla, Acevedo, Carillo, Bogoya & Pardo, 2008).

Por aparte, los índices de deserción y repitencia en el ciclo de educación básica a nivel nacional son altos, en el año 2013 fueron de 5.9% y 4.5 %, respectivamente, en contraste con el nivel de aprobación que sólo ha alcanzado el 69.6% (Instituto Nacional de Estadística, 2015). Estos datos evidencian la necesidad de buscar las causas de estos fenómenos o su relación con otros factores que puedan influir en ellos.

En este sentido, Garrido explica, que la lectura y la escritura son el mejor medio para el aprendizaje y para la formación de las personas ya que acrecientan la memoria, potencian la capacidad de hablar, escuchar y recordar, de acumular y transmitir experiencias e información (Garrido, 2014).

Asimismo, el aprendizaje de habilidades para desarrollar la competencia lectora tiene como principal objetivo potenciar la capacidad de autoaprendizaje del individuo. La comprensión de textos es parte del desarrollo del lenguaje y del

estudio. Está presente en todas las áreas del conocimiento. El alumno que no comprende lo que lee tendrá múltiples dificultades con su aprendizaje autónomo (Cantú, 2017).

De este modo la competencia lectora es un indicador del éxito que un alumno puede tener dentro del sistema escolar. Aunque también es indispensable para seguir aprendiendo durante toda la vida, dentro o fuera de un sistema educativo.

Según la bibliografía consultada, en relación a la competencia lectora y el aprendizaje, en Guatemala no se han realizado investigaciones recientes en las que se establezca la relación entre el desarrollo de la competencia lectora y el aprendizaje de los alumnos del ciclo de educación básica.

Por otro lado, Perú es un país en el que se han realizado varias investigaciones relacionadas con la comprensión lectora, tal es el caso del estudio: Los estilos de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora en los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas de ATE-UGEL No. 06 y ATE-VITARTE, en el que se determinó el porcentaje de alumnos ubicados en el nivel alto, bajo y medio de comprensión lectora (Zárate, 2015). Del mismo modo, en el estudio, Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria, se determinó aspectos relacionados con el hábito lector de los alumnos (Palacios, 2015).

Los resultados de este estudio aportan a las Instituciones Educativas del Nivel Medio el conocimiento acerca del nivel de desempeño de la competencia lectora de los alumnos de primer grado del ciclo de educación básica, lo que permite la planificación y ejecución de acciones más contundentes orientadas al desarrollo de esta competencia. A la sociedad guatemalteca le permite conocer si existe o no una relación entre el nivel del desarrollo de la competencia lectora y el nivel de aprendizaje de los alumnos, lo cual sirve de evidencia para promover

acciones que desarrollen esta competencia en los alumnos del ciclo de educación básica.

A la ciencia los resultados aportan conocimientos sobre la forma en que el aprendizaje insatisfactorio es producto del desarrollo de la competencia lectora en los alumnos de primer grado de educación básica, desde la perspectiva de los actores principales del proceso educativo: alumno, docente y padre de familia.

Del mismo modo, aporta la construcción de conocimientos en el área de la problemática educativa nacional relacionados con el desarrollo de la competencia lectora en alumnos de primer grado de educación básica. Asimismo, brinda elementos teóricos y prácticos integrados en un manual de una propuesta de estrategias para desarrollar la competencia lectora en los alumnos del ciclo de educación básica. Esto contribuye a mejorar los niveles de aprendizaje de los alumnos que a su vez permiten reducir la deserción y repitencia en este ciclo educativo.

1.5 Hipótesis

Por ser un estudio descriptivo cuyo propósito no es pronosticar una cifra o un hecho, no se estimó conveniente plantear hipótesis. Los estudios descriptivos sólo plantean hipótesis cuando intentan pronosticar una cifra o un hecho (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

1.6 Variables

Una variable es una cualidad o característica susceptible de ser medida. Por su parte, Achaerandio indica, “Una variable es cualquier condición susceptible de modificarse o de variar en cuanto a cantidad” (Achaerandio, 2010, p.119).

En este estudio se identificó como primera variable el aprendizaje y, como segunda variable la competencia lectora.

a) Operacionalización de variables

Una variable debe definirse operacionalmente, es decir, "... Por las acciones o conductas que la variable supone o expresa" (Achaerandio, 2010, p.129). Por su parte, Briones, indica, "una definición operacional consiste en señalar el instrumento con el cual será medida la variable" (Briones, 2002, p. 32).

Del mismo modo, "La operacionalización consiste en la conversión de variables complejas en variables empíricas (...). El proceso de operacionalización posibilita aprehender empíricamente los conceptos, describe el pasaje de un concepto a un conjunto de situaciones o hechos observables" (Abero, Berardi, Capocasale, García, & Rojas, 2015, p.64-65).

b) Indicadores

Los indicadores son manifestaciones externas, empíricas y observables, dicen la forma cómo será medida una variable (Briones, 2002). También puede decirse que, "El indicador es la variable observable, recrea la realidad no observable" (Abero et al., 2015, p. 65).

Cuadro No. 1 Operacionalización de variables

Variable	Definición teórica	Definición operativa	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
Aprendizaje	El aprendizaje es un "Proceso de los individuos de interpretar y transformar la experiencia en conocimientos, destrezas, actitudes, valores, creencias, emociones y sensaciones" (Jarvis, 2006, p. 78)	El aprendizaje está constituido por conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que permiten a los alumnos un desenvolvimiento efectivo y autónomo dentro del sistema escolar y en su vida cotidiana.	Indicador 1: Las calificaciones de matemática, comunicación y lenguaje, ciencias naturales, y ciencias sociales evidencian el aprendizaje.	Revisión de cuadros de calificaciones	Guía de revisión de cuadro de calificaciones
			Indicador 2: El aprendizaje es evidenciado en las tareas que realiza el estudiante en las áreas de aprendizaje.	Entrevista a docentes Entrevista a alumnos Entrevista a padres de familia	Cuestionario Cuestionario Guía de entrevista
			Indicador 3: Los estudiantes se desenvuelven adecuadamente en su ámbito como producto del aprendizaje de las diferentes áreas.	Entrevista a docentes Entrevista a alumnos Entrevista a padres de familia	Cuestionario Cuestionario Guía de entrevista
			Indicador 4: Causas de aprendizaje insatisfactorio.	Entrevista a padres de familia	Guía de entrevista

Fuente: elaboración propia

Variable	Definición teórica	Definición operativa	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
Competencia lectora	Según la IEA (citado en Mullis, 2006, p.3) la competencia lectora es la "Habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo".	La competencia lectora es la capacidad del individuo de leer comprensivamente, y utilizar la información escrita en su interacción con su entorno, a la vez de manifestar una conducta positiva hacia la lectura.	Indicador 1: Procesos de comprensión lectora: Dimensión literal literal. Dimensión reorganizativa. Dimensión inferencial.	Aplicación de pruebas de desarrollo de comprensión lectora Entrevista a docentes Entrevista a estudiantes	Prueba escrita de comprensión lectora Cuestionario Cuestionario
			Indicador 2: Propósitos de la lectura	Entrevista a alumnos Entrevista a docentes	Cuestionario Cuestionario
			Indicador 3: Actitud ante la lectura	Entrevista a alumnos Entrevista a docentes	Cuestionario Cuestionario
			Indicador 4: Existe relación directamente proporcional entre el nivel de aprendizaje de las áreas de Matemática, Comunicación y Lenguaje, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y, el nivel de comprensión lectora de los alumnos.	Revisión de cuadros de calificaciones Aplicación de pruebas de desarrollo de comprensión lectora Entrevista a docentes	Guía de revisión de cuadros de calificaciones. Prueba de comprensión lectora. Cuestionario

Fuente: elaboración propia.

1.7 Tipo de investigación

La investigación es descriptiva y correlacional, descriptiva, ya que especifica propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno analizado; correlacional porque logró establecer la relación o grado de asociación entre dos variables en un contexto particular (Hernández et al., 2010).

De acuerdo al mismo autor, por el origen de los datos es una investigación mixta ya que en ella se realizó investigación documental y de campo. Por el grado de aplicabilidad, es una investigación aplicada, ya que buscó el conocer para hacer, para actuar, para construir, para modificar.

En este mismo orden de ideas, por el uso de la variable tiempo se realizó un estudio sincrónico, el cual, “Centra el interés en el estudio de las formas y relaciones de los fenómenos que se establecen en un período específico, sin considerar su realidad histórica” (Rojas, 1988, p.144).

Asimismo, por el grado de profundidad del conocimiento, se realizó un estudio descriptivo, el cual busca especificar las cualidades o características importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Toro & Parra, 2006).

De acuerdo con Sierra (1989) (citado en Rojas, s.f.), por el enfoque metodológico es una investigación cualitativa y cuantitativa. Cualitativa porque se produjeron datos descriptivos provenientes de las palabras o impresiones de los sujetos de estudio; cuantitativa porque los datos que se recolectaron son susceptibles de medición estadística.

1.8 Metodología

a) Enfoque y métodos

La investigación tiene un enfoque mixto, cualitativo-cuantitativo. Es cualitativo porque se profundizó en algunos aspectos del fenómeno estudiado. Bonilla y Rodríguez (2000) (citados en Lara, 2013) explican que el estudio cualitativo se orienta a profundizar casos específicos, su preocupación es describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada. El mismo autor indica que un estudio cuantitativo, se fundamenta en la medición de las características de los fenómenos sociales, supone derivar una serie de postulados que expresen las relaciones entre las variables de forma deductiva, este método tiende a generalizar resultados; éstas son acciones realizadas en este estudio.

En este estudio se aplicaron los siguientes métodos:

Métodos empíricos: “Participan en el descubrimiento y acumulación de los hechos...” (Díaz, 2009, p.129). En esta investigación se utilizaron en el descubrimiento del problema estudiado.

Medición: Stevens (1951), (citado en Salkind, 1999, p. 112) la define como la “asignación de numerales a objetos o sucesos siguiendo ciertas reglas”. En este estudio se utilizó para medir las variables.

Método Inductivo, Bernal (2006) (citado en Lara, 2013) explica que, se utiliza para obtener conclusiones que parten de hechos particulares aceptados como válidos. En esta investigación se aplicó porque se partió de la observación de una situación concreta y luego se obtuvieron conclusiones.

Además, se aplicó inducción completa, la cual parte de todos los casos particulares (Bravo, 2002). La inducción completa se aplicó en el caso de los estudiantes y de los docentes.

Método Deductivo, de acuerdo con Bernal (2006) (citado en Lara, 2013), es un método de razonamiento que consiste en tomar conclusiones generales para explicaciones particulares. En este estudio se utilizó pues se inició a partir del conocimiento existente para elaborar el Estado del Arte y la Fundamentación Teórica. Además se parte de lo general para obtener conclusiones particulares.

Método Analítico, Bernal (2006) (citado en Lara, 2013) explica que este método consiste en descomponer un objeto de estudio separando cada una de las partes del todo para estudiarlas en forma individual. Este método se aplicó en este estudio, pues se analizaron los elementos del fenómeno por separado.

Método Sintético, según Bernal (2006) (citado en Lara, 2013), consiste en integrar los componentes dispersos de un objeto de estudio para estudiarlos en su totalidad. Asimismo se dice que, “Este método establece mentalmente la unión entre las partes, previamente analizadas y posibilita descubrir relaciones y características generales entre los elementos componentes de un fenómeno o proceso” (Díaz, 2009, p.130). Este método se aplicó en la obtención de conclusiones.

b) Técnicas

En una investigación es necesario aplicar técnicas de recolección de información. Para definir las puede decirse que, “...Son operaciones especiales que permiten obtener, procesar y analizar datos científicos, se realizan bajo una orientación definida” (López, Montenegro & Tapia, 2006, p. 47).

Las técnicas de investigación utilizadas se dividen en dos grandes ramas:

Técnicas de investigación documental: “La técnica documental permite la recopilación de información para enunciar las teorías que sustentan el estudio de los fenómenos y procesos” (Borda, 2013, p. 62).

En esta investigación la técnica de investigación documental se utilizó en la elaboración de los antecedentes y en la fundamentación teórica. Además, se aplicó en la revisión de cuadros de calificaciones.

Los cuadros de calificaciones son documentos producidos por las instituciones educativas en este sentido la revisión de los cuadros de calificaciones puede entenderse como un análisis de documento, el que según CHAUMIER (citado en Bardin, 1991, p. 34), es una “Operación o conjunto de operaciones, tendente a representar el contenido de un documento bajo una forma diferente a la suya original a fin de facilitar su consulta o localización en un estudio ulterior”.

Técnicas de investigación de campo: “La técnica de campo permite la observación y la entrevista, en contacto directo con el objeto de estudio, y el acopio de testimonios que permitan confrontar la teoría con la práctica en la búsqueda de la verdad objetiva” (Borda, 2013, p.62). Entre las técnicas de campo utilizadas están:

La entrevista, “Es un proceso dinámico de comunicación entre dos personas; cada una de ellas aporta a la entrevista no sólo sus conocimientos e información, sino también, y principalmente sus emociones, sus percepciones, sus intereses, sus expectativas, sus prejuicios, etc.” (Achaerandio, 2010, p.143).

La aplicación de pruebas es un procedimiento que puede realizarse de forma grupal o individual. En este procedimiento, es de particular importancia familiarizarse con las instrucciones de administración y con el contenido de la prueba, además, debe informarse a los examinados sobre los objetivos de la prueba, cuál será el formato y el material que aborda (Aiken, 2003).

c) Instrumentos

Para la recolección de información en una investigación es imprescindible el uso de instrumentos, cuya efectividad dependerá de lo adecuados que puedan ser tanto a las variables como a las técnicas que se utilizarán, por esta razón, “Un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente” (Gómez, 2006, p.122).

Cuadro de calificaciones: Vallés (citado en Abero et al., 2015 p. 155) “...Sostiene que documento se constituye en todo material escrito y simbólico, visual o sonoro”. En este orden de ideas, los cuadros de calificaciones son documentos institucionales en los que se registran las calificaciones de los alumnos correspondientes a las diferentes áreas del CNB.

Guía de entrevista: la guía de entrevista es un instrumento que orienta la dinámica de la conversación durante una entrevista, León, la define como: “Una herramienta que permite realizar un trabajo reflexivo para la organización de los temas posibles que se abordarán en la entrevista” (León, 2002, p.180). En esta investigación la guía de entrevista se aplicó a los padres de familia en una entrevista cara a cara en la mayoría de los casos, pues también se aplicaron algunas vía telefónica.

Cuestionario: el cuestionario puede ser estructurado y consiste en una serie de preguntas que deben ser formuladas tal y como están redactadas y en el orden en el que aparecen, la mayoría de respuestas están previstas en el cuestionario reduciendo a muy pocos casos la necesidad de que el entrevistador escriba literalmente la respuesta (Hernández, 2001). Los cuestionarios estructurados se aplicaron a docentes y alumnos de forma autoadministrada.

Pruebas escritas: las pruebas escritas son instrumentos que se utilizan para medir diversas características en un individuo. Puede decirse que, las pruebas determinan el estado de los participantes en una variable (Hernández et al., 2010). Las pruebas escritas se aplicaron a los alumnos de primero básico en forma grupal.

d) Procedimientos

Solicitud de autorización a Directores y Supervisores educativos: se solicitó por escrito la autorización a los Supervisores educativos y a los Directores de los establecimientos para llevar a cabo la validación y la aplicación de instrumentos.

Obtención de consentimiento informado: el Consentimiento Informado (CI) “permite garantizar la autonomía, la autodeterminación y el respeto a los individuos involucrados en el proceso de investigación” (Cañete, Guilhem & Brito, p.122). Además el autor explica que, en el proceso de obtención del CI se debe ofrecer información clara y precisa sobre el objetivo de la investigación, se debe informar a los individuos que su participación es voluntaria y que se guardará confidencialidad de sus datos. Este procedimiento se realizó con los sujetos de la investigación.

Validación de instrumentos: la validación “es un procedimiento orientado a comprobar la pertinencia de la información recopilada con relación a los instrumentos aplicados y su propósito es verificar que las respuestas obtenidas correspondan a los indicadores planteados” (Estévez, 2007, p.20). Para esta investigación se validaron los cuestionarios estructurados y la guía de entrevista mediante procesos de campo.

La prueba de comprensión lectora, se validó mediante el procedimiento de Juicio de expertos, pues, “Si expertos en la materia coinciden en que una prueba parece y actúa como un instrumento diseñado para medir lo que se

supone debe medir, entonces se dice que posee validez de contenido” (Aiken, 2013, p. 99).

Capacitación a auxiliares de investigación: se explicó a los auxiliares de investigación los lineamientos a seguir en la obtención del Consentimiento Informado y en la aplicación de los instrumentos.

Aplicación de instrumentos: en la aplicación de instrumentos debe tenerse en cuenta que, el conocimiento sólido de éstos y su aplicación cuidadosa constituyen una condición imprescindible para ejecutar un trabajo científico responsable (Heinemann, 2003).

1.9 Población y muestra

La población de este estudio se logró establecer al tener en cuenta la definición de Briones, la cual indica que: “Es el conjunto de unidades que componen el colectivo en el cual se estudiará el fenómeno expuesto en el proyecto de tesis” (Briones, 2002, p. 57). De la misma forma, este autor indica que la muestra, “Es el conjunto de unidades de muestreo incluidas en la muestra mediante algún procedimiento de selección”.

La población de este estudio estuvo constituida por 419 alumnos de primero básico, 39 docentes que imparten clases en primero básico, 30 padres de familia de los alumnos de este grado.

No se aplicó muestra a los alumnos ni a los docentes. Se utilizó muestreo no probabilístico con padres de familia. El muestreo no probabilístico se realiza cuando: “ la selección de la muestra no se hace sobre la base de la equiprobabilidad, sino considerando otros criterios relacionados con la investigación” (Rodríguez & Valldeoriola, s.f., p.30).

Se decidió aplicar muestreo discrecional a los padres de familia seleccionando 30 padres de los alumnos con aprendizaje insatisfactorio en alguna de las áreas curriculares objeto de estudio. El muestreo discrecional "...es una técnica de muestreo no probabilístico donde el investigador selecciona las unidades que serán muestra basándose en su criterio, experiencia y juicio profesional" (Sánchez, 2016, p.113).

a) Sujetos de la investigación

Algunos autores denominan a los sujetos de la investigación, unidades de análisis y las definen como, "Unidades discretas sobre las que se hará la medición. Pueden ser personas, cosas, objetos abstractos" (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba & Zúñiga, 2006, p.135).

En ese sentido, los sujetos de esta investigación fueron los alumnos y docentes de primer grado de educación básica y los padres de familia.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Aprendizaje

Las diversas culturas humanas han logrado florecer gracias al continuo perfeccionamiento de sus conocimientos, habilidades y destrezas. Además, “El proceso de aprendizaje permite a la especie humana tener un mayor grado de flexibilidad y adaptación que cualquier otra especie del planeta” (Ellis, 2005, p.4), esto se observa en la evolución de los distintos saberes culturales, científicos y tecnológicos del hombre.

Las concepciones acerca del aprendizaje han ido evolucionando a lo largo de la historia, algunas de ellas han influido más que otras en la práctica del docente.

Entre las teorías que han dejado huella y de las cuales aún se conservan rasgos en el ámbito escolar están las teorías conductuales. Estas teorías “consideran que el aprendizaje es un cambio en la tasa, la frecuencia de aparición o la forma de comportamiento. Afirman que aprender consiste en la formación de asociaciones entre estímulos y respuestas” (Schunk, 1997, p.12). Las teorías conductuales se han caracterizado por considerar como aprendizaje el cambio de conducta.

Por otro lado, las teorías cognoscitivas, “subrayan la adquisición de conocimientos y estructuras mentales y el procesamiento de información y creencias” (Schunk, 1997, p.12). Asimismo, este autor señala que, las teorías cognoscitivas explican el aprendizaje en términos de factores como el procesamiento de información, las redes de memoria, las percepciones de los

estudiantes y la interpretación de los elementos del aula (maestros, compañeros, material, organización).

En igual forma, las teorías cognoscitivas asignan una función relevante a la memoria e insisten en que el conocimiento sea significativo y en tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes acerca de sí mismos y de su medio (Schunk, 1997, p.12). Por ello, según el autor, estas teorías acentúan más la presentación de material de forma que los alumnos puedan organizarlo, relacionarlo con lo que ya saben y recordarlo significativamente.

En la actualidad la concepción constructivista del aprendizaje es la que se intenta implementar en los centros educativos. Al respecto, Clarke (1998) y Coll (2000) (citados en Zubiría, 2004), explican que, la significatividad del proceso de enseñanza-aprendizaje sólo puede lograrse en función de la taxonomía constructivista que comprende la co-construcción de contenidos, habilidades, valores y actitudes.

En este sentido, el alumno construye esos contenidos al establecer relaciones sustanciales entre el nuevo aprendizaje y lo ya conocido. Las habilidades, acciones relacionadas a los contenidos: estrategias de búsqueda, análisis, organización de información, algoritmos, creatividad, inventiva, comunicación y socialización (Zubiría, 2004). Este autor también explica que, los valores son los principios éticos reflejados en la congruencia entre las actitudes y toma de decisiones, cuando habilidad y contenido se combinan según la aplicabilidad social. Las actitudes se refieren al hecho de valorar objetos y/o personas y actuar acorde a ello (Zubiría, 2004).

Por su parte, Varela (1989) resalta algunos aspectos de un modelo constructivista del aprendizaje desarrollado por Driver. Entre estos aspectos destacan: lo que hay en el cerebro de alguien es importante, con lo que hace referencia a los conocimientos previos; encontrar sentido supone establecer

relaciones, los conocimientos que perduran largo tiempo en la memoria están estructurados e interrelacionados de múltiples formas; quien aprende construye activamente significados, lo que determina nuestra actividad en cualquier situación son las construcciones que aportamos a la misma; los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, los estudiantes deben centrar su atención hacia la tarea de aprendizaje y utilizar sus conocimientos para construir el significado de la misma.

De este modo, bajo la perspectiva del enfoque constructivista, las actividades de aprendizaje constituyen una parte esencial en el proceso educativo. Las actividades asignadas para realizarse fuera del establecimiento constituyen las tareas escolares, éstas deben ser vistas como oportunidades de aprendizaje. La supervisión de los padres en la realización de las tareas es importante puesto que, su apoyo hace que el alumno muestre más interés en el aprendizaje en general, aprende más porque entiende mejor el concepto, saca mejores calificaciones, aprende a ser responsable y tiene éxito en la vida porque desarrolla buenos hábitos de estudio y luego de trabajo (Rehbein, 2014).

En este sentido, la intervención del padre de familia debe ser entendida como una participación activa dentro del proceso educativo. El padre de familia debe corresponsabilizarse de las tareas educativas, sugerir ideas, interesarse por aquellos aspectos de la educación que afectan a los alumnos así como tener una información y formación para poder analizar, opinar e intervenir en el proceso educativo (Ministerio de educación, 1998).

a) Factores que influyen en el aprendizaje

El tema de los factores que influyen en el aprendizaje ha sido abordado desde diversos ángulos, así, Kelly (1982) los clasifica en factores de orden fisiológico y factores de orden psicológico. Entre los primeros destaca que, las imperfecciones en los sentidos desfavorecen el aprendizaje, pues el sentido de

la vista y del oído representan un papel significativo en el mismo, ya que, “No hay nada en el entendimiento que no estuviera antes, de algún modo, en los sentidos.”(Kelly, 1982).

Entre los factores psicológicos, Kelly (1982), menciona: motivación, técnicas de estudio, longitud y distribución de las prácticas, la naturaleza de las materias que han de ser aprendidas, la retención o permanencia del aprendizaje.

La motivación es el factor central en la dirección eficiente del proceso de aprendizaje y significa la presentación al alumno de motivos adecuados, junto con la guía y dirección necesarias para que pueda considerar que son valiosos (Kelly, 1982).

En relación a la materia que ha de ser aprendida, para que el aprendizaje sea efectivo, el maestro debe resaltar el significado de la asignatura o contenido, mediante el establecimiento de conexiones entre las materias y el presupuesto de experiencia del estudiante, así como la organización lógica de las mismas (Kelly, 1982).

Respecto a la retención o permanencia del aprendizaje, Kelly (1982) explica: el material con significado se retiene más plenamente y por un lapso de tiempo mayor. La revisión, por medio de la repetición proporciona una comprensión más plena de las relaciones y una mejor organización de las materias. Del mismo modo, este autor indica, que el repaso ayuda a la unificación de las materias y da al estudiante una perspectiva más amplia de las mismas. Además, la recitación en solitario ayuda en la retención y proporciona el medio de verificar el progreso en el aprendizaje (Kelly, 1982).

Por aparte, Lafrancesco (2004), menciona como factores del aprendizaje: las actitudes, entendidas como la disposición a aprender; las aptitudes intelectivas,

entendidas como las capacidades mentales y cognitivas; los procedimientos, entendidos como las estrategias y procesos y, los contenidos conceptuales.

En la misma línea, la motivación ha sido reconocida ampliamente como uno de los factores que influyen significativamente en el aprendizaje, al respecto, García Bacete y Domenéch Betoret (citados en Peña, 2017, p.11) indican, “La motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios tanto a nivel escolar como en la vida general”. En este sentido, “Los maestros necesitan considerar los efectos motivadores de sus prácticas docentes y de los demás elementos en el aula, asegurarse que los alumnos siguen motivados para aprender” (Schunk, 1997, p.15).

b) Aprendizaje y repitencia

La escuela ha sido la institución socialmente reconocida como la encargada de educar a los jóvenes. Asimismo, la educación se ha considerado como el medio por el cual se transmiten los conocimientos de una generación a otra.

No obstante la función educadora de la escuela ha sido una tarea compleja y, por lo mismo, la escuela ha enfrentado diversas problemáticas. Una de las situaciones problemáticas que la escuela ha traído consigo desde siempre, es la repitencia escolar.

El fenómeno de la repitencia ha sido vinculado con un nivel de aprendizaje deficiente de los alumnos, no obstante, la repitencia no sólo no resuelve el problema del aprendizaje deficiente sino que es factor de desestímulo y deserción (Cerdeira, Cerdeira & León, 2005). La repitencia escolar representa retraso y deficiencias del sistema educativo pues, como refieren Ferreiro y Teberosky (1991), el ausentismo, la repitencia y finalmente la deserción son los factores que provocan la subinstrucción y el analfabetismo.

Por otro lado, en el sistema educativo guatemalteco, los criterios de evaluación del aprendizaje difieren de un centro educativo a otro, esto coincide con lo expresado por Cerda et al. (2005), “Cada institución educativa define los parámetros de enseñanza y aprendizaje, a través de planes de estudio que no responden a normas técnicas” (p.36).

Asimismo, ha sido común atribuirle al alumno las causas de dicho fenómeno, sin haber tenido en cuenta las deficiencias pedagógicas e institucionales, como señala Gvirtz, Abregú, & Paparella (2015), la repitencia, es un dispositivo centrado en el “fracaso” del alumno, que no cuestiona las estrategias de enseñanza utilizadas.

Sin embargo, la repitencia es un problema producido por el sistema educativo, ya que, no ha aplicado las estrategias de enseñanza adecuadas para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos, pues aunque, la escuela debe “educar para la vida”, los sistemas educativos siguen reproduciendo los viejos modos de transmisión de la cultura, “académica”, con unos contenidos ajenos a las preocupaciones de los educandos, contenidos que se adquieren por imposición legal (De Puellas, 2006).

2.2 La lectura

La lectura es una actividad que es exclusiva del ser humano, de forma empírica se ha relacionado esta actividad con el acervo cultural del individuo, sin embargo, los beneficios que la práctica de la lectura brinda no se limitan al incremento del conocimiento, Vera (2004) (citado en Jiménez, Neira, Gutiérrez, Etxebeste, Marcotegui, Nemirovsky, Landero, Valdeón, Pérez, Cosío & Armas, 2009) al respecto explica: uno de los beneficios de la lectura es que nos hace mejores personas, nos permite desarrollar una vida digna, emocionalmente activa y apasionadamente inteligente. Es una forma de crecer, de hacernos más

íntegramente humanos, sabios, de disfrutar de las satisfacciones que el conocimiento y la inteligencia reservan a quien las cultiva.

El estudio de la lectura ha traído consecuentemente diversas definiciones, Solé (1987) (citado en Solé, 1992) indica que, “es un proceso de interacción entre el lector y el texto”. En este sentido puede decirse que la lectura, es la acción de descifrar los símbolos de un mensaje, comprender sus significados, relacionarlos con significados conocidos, apropiarse algún elemento nuevo y desarrollar mediante este proceso, la creatividad (Bernal, 2011).

Además, “Leer implica comprender el texto escrito” (Solé, 1992, p.18). Del mismo modo, puede decirse que, “Leer es decodificar aplicando las reglas de conversión grafema fonema teniendo como fin comprender lo leído” (Jiménez, 2004, p. 5).

Algunas estrategias para desarrollar la comprensión lectora mencionadas por Solé (1992) (citado en Solé, 2012), son:

- a) Dotar de finalidad personal a la lectura y planificar la mejor manera de leer para lograrla.
- b) Inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo, y comprobar la comprensión durante la lectura.
- c) Elaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla y, ampliarla, siempre que la tarea lo requiera.

Por otro lado, Catalá, Catalá, & Molina (2001), distinguen tres componentes de la comprensión lectora, los cuales han sido detallados de la forma siguiente:

Dimensión literal: según Catalá et al. (2001), la dimensión literal se refiere al reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, incluye: identificación de ideas principales, identificar relaciones causa-efecto, seguir instrucciones, reconocer secuencias de acciones, reconocer elementos de una

comparación, identificar analogías, encontrar sentido a palabras polisémicas, identificar sinónimos, antónimos y homófonos y, dominar el vocabulario básico.

Dimensión reorganizativa: esta dimensión, se refiere a sintetizar, esquematizar, resumir, consolidar, reordenar ideas de la información (Catalá et al., 2001). Entre algunas de las actividades que desarrollan esta dimensión señaladas por este autor, están: suprimir información trivial, reorganizar información según determinados objetivos, resumir de forma jerarquizada, clasificar según criterios dados, deducir criterios de clasificación, esquematizar un texto, interpretar un esquema, poner título a un texto.

Dimensión inferencial o interpretativa: la dimensión inferencial o interpretativa se realiza cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura (Catalá et al., 2001). Para desarrollar esta dimensión, según este autor, pueden realizarse las actividades siguientes: predecir resultados, inferir significados, inferir efectos a determinadas causas, entrever la causa de determinados efectos, inferir secuencias lógicas, inferir el significado de frases según el contexto, recomponer un texto variando algún hecho o personaje y prever un final diferente.

a) Competencia lectora

De acuerdo con Jiménez (2014), la comprensión lectora es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora, definida como, la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea.

De igual manera, PIRLS (2001) (citado en Jiménez, 2014), define la competencia como: “La capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por la persona” (p.69).

La lectura considerada desde esta perspectiva comprende el uso de estrategias efectivas de lectura por parte del lector, la manifestación de una actitud positiva hacia la lectura y la lectura para el disfrute personal (Mullis, 2006).

En este orden de ideas, alcanzar la competencia lectora, supone un aprendizaje amplio, multidimensional, que requiere poner en marcha capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social (Solé, 2012). Por lo anterior, es de importancia relevante su desarrollo iniciando desde la niñez y procurar avanzar en la adolescencia y edad adulta, pues el desarrollo de la competencia lectora no es un proceso terminado sino que, se reconstruye y se hace más complejo a través de la participación en situaciones significativas y retadoras de lectura, que exigen moldearla e incorporar nuevas dimensiones, especialmente cuando se encuentra al servicio de objetivos de aprendizaje (Solé, 2012).

Además, el compromiso individual con la lectura es un factor elemental en el desarrollo de la competencia lectora, pues un lector interesado intrínsecamente en la lectura interactúa autónomamente con los textos y valora su importancia en todas las esferas de la actividad social (Zayas, 2012).

En igual forma, el propósito con el que la persona lee ha estado directamente relacionado con la competencia lectora. Las razones por las que las personas leen se contemplan en la lectura para disfrute personal, la lectura para la participación en la sociedad y la lectura para aprender (Mullis, 2006). De forma general, el autor distingue dos propósitos de la lectura:

La lectura como experiencia literaria: en la lectura literaria el lector se vale del texto para implicarse en acontecimientos, entornos, acciones, consecuencias, personajes, ambientes y sentimientos ficticios para disfrutar el lenguaje en sí (Mullis, 2006).

La lectura para uso y adquisición de información: en este caso el lector se ve inmerso en aspectos del mundo real para entender cómo es el mundo y cómo ha sido, y por qué las cosas funcionan de la manera que lo hacen (Mullis, 2006).

b) Competencia lectora y aprendizaje

La competencia lectora es una de las competencias básicas en el aprendizaje educativo, y se relaciona con el éxito escolar y económico futuro (Melgarejo, 2006).

El ser humano tiene la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida y la competencia lectora ocupa un papel relevante en ese proceso porque a través de la lectura accedemos al conocimiento de forma autónoma y personal (Melgarejo, 2006).

La comprensión de textos es parte del desarrollo del lenguaje y se encuentra presente en todas las áreas del conocimiento, el alumno que no comprende lo que lee poseerá diversidad de dificultades con su aprendizaje autónomo (Cantú, 2017). Sin embargo no es suficiente con la comprensión lectora, también son necesarios los otros elementos de la competencia lectora como tener una actitud positiva hacia la lectura y saber elegir los textos correctos..

2.3 Fundamentación metodológica

a) Tipos de investigación

La investigación puede ser definida de acuerdo a diversos criterios, las definiciones no son excluyentes; seguidamente se presentan algunas de ellas:
 Investigación descriptiva: la investigación descriptiva busca especificar las propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno que se analiza.

Asimismo mide y recoge información de manera independiente sobre las variables del estudio (Hernández et al., 2010).

Investigación correlacional: la investigación es correlacional cuando su finalidad es establecer la relación o grado de asociación entre las variables en un contexto, estas investigaciones permiten conocer cómo se puede comportar una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas (Hernández, et al., 2010).

Investigación mixta: una investigación es mixta cuando en ella se realiza investigación documental y de campo (Hernández et al., 2010).

Investigación aplicada: la investigación aplicada busca el conocer para hacer, construir y modificar (Hernández et al., 2010). Esta definición es apoyada por Naghi (2000), quien indica que la investigación aplicada sirve para tomar acciones y establecer políticas y estrategias, siendo su característica principal el énfasis en resolver problemas.

Estudio sincrónico: una investigación es sincrónica cuando estudia las formas y relaciones de los fenómenos que se establecen en un período específico (Rojas, 1988). Esto significa que los cambios en las variables del estudio ocurren en un mismo momento o período determinado.

Investigación cualitativa-cuantitativa: según, Sierra (citado en Rojas, s.f.), la investigación cualitativa produce datos descriptivos provenientes de las palabras o impresiones de los sujetos de estudio; mientras que en la investigación cuantitativa los datos que se recolectan son susceptibles de medición estadística.

b) Variables

Toda investigación se construye sobre la base de las variables de investigación, las variables son conceptos abstractos que para poder medirse es necesario definirlos operacionalmente, es decir, definirlos por las acciones o conductas que la variable expresa (Achaerandio, 2010). En la operacionalización de variables se debe determinar los indicadores a través de los cuales se medirán éstas pues, los indicadores son manifestaciones externas, empíricas y observables que dicen la forma cómo será medida una variable (Briones, 2002).

c) Hipótesis

La hipótesis, es una formulación que se apoya en un conjunto de teorías, y que establece una relación entre dos o más variables para explicar y predecir probabilísticamente los fenómenos (Achaerandio, 2010). Sin embargo este autor indica que “Hay investigaciones que no las necesitan” (p.94). Esto puede aplicarse a los estudios descriptivos si se considera que, sólo plantean hipótesis cuando intentan pronosticar una cifra o un hecho (Hernández et al., 2010).

d) Enfoque mixto

El enfoque mixto de la investigación se refiere a que es cualitativo-cuantitativo. Es cualitativo si se pretende ahondar en algunos aspectos del fenómeno a estudiar, Bonilla y Rodríguez (2000) (citados en Lara, 2013), explican que el estudio cualitativo se orienta a profundizar casos específicos, su preocupación es describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada. El mismo autor indica que un estudio cuantitativo, se fundamenta en la medición de las características de los fenómenos sociales, supone derivar una serie de conclusiones que expresen las relaciones entre las variables de forma deductiva, este método tiende a generalizar resultados.

e) Métodos de investigación

Entre los métodos de investigación aplicados están:

Empíricos: los métodos empíricos son aquellos que se utilizan para descubrir y observar hechos, y en la verificación de la hipótesis, sin embargo no son suficientes para profundizar en el estudio de las variables (Díaz, 2009).

Medición: Hernández et al. (2010), al indica que es un “proceso que vincula conceptos abstractos con indicadores empíricos” (p. 199).

Método inductivo: Bernal (2006) (citado en Lara, 2013) explica que, se utiliza para obtener conclusiones que parten de hechos particulares aceptados como válidos. En igual forma, se llama inducción completa cuando la inducción proviene de todos los casos particulares (Bravo, 2002), es decir que la inducción completa se da cuando en el estudio participan todos los elementos de la población.

Método deductivo: de acuerdo con Bernal (2006) (citado en Lara, 2013), es un método de razonamiento que consiste en tomar conclusiones generales para explicaciones particulares, este método tiene aplicación cuando se contrastan los resultados con la teoría para enunciar conclusiones.

Método analítico: Bernal (2006) (citado en Lara, 2013) explica que este método consiste en descomponer un objeto de estudio separando cada una de las partes del todo para estudiarlas en forma individual, una de las aplicaciones de este método se observa en el desglose de los indicadores de la definición operativa de la variable.

Método sintético: según Bernal (2006) (citado en Lara, 2013), consiste en integrar los componentes dispersos de un objeto de estudio para estudiarlos en

su totalidad. Asimismo se dice que, “Este método establece mentalmente la unión entre las partes, previamente analizadas y posibilita descubrir relaciones y características generales entre los elementos componentes de un fenómeno o proceso” (Díaz, 2009, p. 130).

f) Técnicas de investigación

Las técnicas de investigación son acciones que permiten obtener, procesar y analizar datos con una orientación definida (López et al., 2006). Estos autores indican que las más utilizadas son la observación, la historia de vida, el conversatorio, la entrevista, el grupo focal, el mapa parlante y el taller.

Entrevista: la entrevista, es un proceso de comunicación entre dos personas; en el que cada una de ellas aporta no sólo sus conocimientos e información, sino también y, principalmente sus emociones, sus percepciones, sus intereses, sus expectativas, sus prejuicios, etc. (Achaerandio, 2010).

Aplicación de pruebas: es un procedimiento que puede realizarse de forma grupal o individual. En este procedimiento, es de particular importancia familiarizarse con las instrucciones de administración y con el contenido de la prueba, además, debe informarse a los examinados sobre los objetivos de la prueba, cuál será el formato y el material que aborda (Aiken, 2003).

g) Instrumentos de medición

Un instrumento de medición es un “Recurso que utiliza el investigador para registrar información o datos sobre las variables que tiene en mente” (Hernández et al., 2010, p. 2010).

Algunos instrumentos son:

Cuadro de calificaciones: Vallés (citado en Abero et al., 2015 p. 155) "...Sostiene que documento se constituye en todo material escrito y simbólico, visual o sonoro". En este orden de ideas, los cuadros de calificaciones son documentos institucionales en los que se registran las calificaciones de los alumnos correspondientes a las diferentes áreas del CNB.

Guía de entrevista: la guía de entrevista es un instrumento que orienta la dinámica de la conversación durante una entrevista, León, la define como: "Una herramienta que permite realizar un trabajo reflexivo para la organización de los temas posibles que se abordarán en la entrevista" (León, 2002, p.180). El mismo autor explica, "Es una lista de tópicos temáticos y áreas generales, a partir de la cual se organizarán los temas sobre los que tratarán las preguntas".

Cuestionario: generalmente se utilizan para medir actitudes. Es una técnica de investigación que en poco tiempo permite obtener información de varios individuos. Las preguntas deben ser: interesantes, necesarias, tabulables, precisas, fáciles, y breves (Achaerandio, 2010).

Pruebas escritas: las pruebas escritas son instrumentos que se utilizan para medir diversas características en un individuo. Puede decirse que, las pruebas determinan el estado de los participantes en una variable (Hernández et al., 2010).

h) Procedimientos

Entre los procedimientos que se llevaron a cabo en la recolección de información están los siguientes:

Obtención de consentimiento informado: El Consentimiento Informado (CI) "permite garantizar la autonomía, la autodeterminación y el respeto a los individuos involucrados en el proceso de investigación" (Cañete et al., p.122).

Además el autor explica que, en el proceso de obtención del CI se debe ofrecer información clara y precisa sobre el objetivo de la investigación, se debe informar a los individuos que su participación es voluntaria y que se guardará confidencialidad de sus datos.

Validación de instrumentos: la validación “es un procedimiento orientado a comprobar la pertinencia de la información recopilada con relación a los instrumentos aplicados y su propósito es verificar que las respuestas obtenidas correspondan a los indicadores planteados” (Estévez, 2007, p.20).

La validez de aspecto es una forma de validación que concierne al hecho de si el instrumento parece medir lo que se quiere, en este caso, el único recurso es el juicio de expertos, cuya tarea consiste en examinar la congruencia teórica y marco conceptual en el que se inscribe el concepto (Silva, 1997).

Aplicación de instrumentos: en la aplicación de los instrumentos debe tenerse en cuenta que, la utilización inadecuada de los instrumentos de investigación empírica puede conducir a una medición incorrecta de la realidad, por consiguiente, el conocimiento sólido de dichos instrumentos y su aplicación cuidadosa constituyen una condición imprescindible para ejecutar un trabajo científico responsable (Heinemann, 2003).

i) Población y muestra

La población, “Es el conjunto de unidades que componen el colectivo en el cual se estudiará el fenómeno expuesto en el proyecto de tesis (...) La muestra es el conjunto de unidades de muestreo incluidas en la muestra mediante algún procedimiento de selección” (Briones, 2002, p.57).

Muestreo no probabilístico: el muestreo no probabilístico se realiza cuando, ” la selección de la muestra no se hace sobre la base de la equiprobabilidad, sino

considerando otros criterios relacionados con la investigación” (Rodríguez & Valldeoriola, s.f., p.30). El muestreo discrecional “...es una técnica de muestreo no probabilístico donde el investigador selecciona las unidades que serán muestra basándose en su criterio, experiencia y juicio profesional” (Sánchez, 2016, p.113).

Sujetos de la investigación: algunos autores denominan a los sujetos de la investigación, unidades de análisis y las definen como, “Unidades discretas sobre las que se hará la medición. Pueden ser personas, cosas, objetos abstractos” (Aravena et al., 2006, p.135).

j) Procedimientos estadísticos

Análisis de variables: el análisis de las variables es univariado cuando se refiere a los procedimientos básicos de la presentación de la información estadística sobre una sola variable (Cáceres, 2007, p. 129). Se denomina bivariado al análisis “...en el que la relación que se establece es sólo entre dos variables...” (Rojas, 1991).

Gráfico estadístico de barras: consiste en “...una serie de rectángulos que representan la frecuencia con la cual se presentan las características de los datos...” (Krajewski & Ritzman, 2000, p. 228). Esta gráfica puede presentarse de forma vertical o de forma horizontal.

Medidas de tendencia central: las medidas de tendencia central, “permiten condensar, en un único valor, los resultados obtenidos para la totalidad de la muestra y en relación con cada una de las variables consideradas” (García, 2006, p.135). Entre las medidas de tendencia central están, la media, la moda y la mediana.

Medidas de dispersión: las medidas de dispersión “resumen la heterogeneidad de los valores de la variable” (Alvarado & Obagi, 2008, p. 32). Entre las medidas de dispersión se encuentran: rango o recorrido, rango intercuartílico, varianza, desviación estándar y otras.

Curva de distribución normal: la curva de distribución normal, representa la forma en la que están distribuidas las variables (Salkind, 1999).

Asociación entre variables: la asociación entre variables puede determinarse a través un gráfico de barras comparativas, el cual “permite apreciar las magnitudes de las subcategorías dentro de un mismo atributo y comparar las subcategorías de las distintas categorías, pero tiene el inconveniente de que no permite resaltar las comparaciones entre los totales de las categorías” (Vladimirovna & Gutiérrez, 2014, p. 350)

Prueba de Chi-cuadrado: la prueba de Chi-cuadrado compara la frecuencia observada por cada categoría con la frecuencia teórica esperada (Alea, 2000).

El coeficiente de correlación de Pearson, es un procedimiento estadístico para analizar la relación entre dos variables, este coeficiente es el más indicado cuando se trata de variables cuantitativas (Etxeberria et al., 2005). Este coeficiente puede tomar valores entre +1 y -1, el primero se da cuando la relación entre las variables es directamente proporcional; el segundo se da cuando la relación es inversamente proporcional (Briones, 2002). La relación entre variables también puede observarse a través de un diagrama de dispersión, el cual se obtiene representando cada par de observaciones (x_i, y_i) mediante un punto del plano (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003).

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

3.1 Proceso de validación de instrumentos

a) Cuestionarios

Los cuestionarios fueron validados mediante procesos de campo en los que participaron sujetos equivalentes a los de la población. En el proceso de validación de estos instrumentos se revisaron aspectos de redacción, contenido y forma.

b) Prueba de comprensión lectora

La prueba de comprensión lectora se validó mediante el procedimiento de juicio de expertos. En el proceso participaron dos Licenciados con amplia experiencia en la enseñanza de Lengua y Literatura en la Universidad de San Carlos, quienes indicaron que el diseño y contenido de la prueba fue el adecuado, las observaciones realizadas por los expertos fueron mínimas, mismas que se consideraron en la redacción final del instrumento.

3.2 Procesamiento y tratamiento de datos

El tratamiento de los datos se realizó en 5 fases. En la primera, segunda y tercera fase se realizó análisis univariado. Posteriormente, se llevó a cabo un análisis bivariado en la cuarta y quinta fase.

En la primera fase se realizó un análisis de caracterización de los sujetos de la investigación. Para ello se elaboró un gráfico estadístico de barras.

En la segunda fase se realizó una clasificación de las calificaciones del área de matemática, de comunicación y lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales en rangos de: 0- 59, reprobado; de 60-100 aprobado. En la prueba de comprensión lectora se utilizaron los rangos de 0-59, bajo; 60-79, medio y 80 a 100 alto. Con ello se elaboró un gráfico estadístico de barras.

Respecto a las medidas de tendencia central se calculó la media, la mediana y la moda. En relación a las medidas de dispersión se calculó: rango o recorrido, rango intercuartílico, varianza y la desviación estándar. Estos cálculos se realizaron para las calificaciones de cada área mencionada y las de comprensión lectora.

El cálculo de la media y desviación estándar permitió obtener la gráfica de la curva de distribución normal para cada una de las áreas curriculares y para la comprensión lectora.

En la tercera fase se realizó una clasificación de la información obtenida de los cuestionarios estructurados para elaborar una gráfica de barras. Esto permitió comparar las respuestas de los docentes con las de los alumnos. Respecto a las preguntas abiertas, se realizó una agrupación de los datos, lo cual permitió categorizar para luego elaborar gráficos de barras.

En la cuarta fase, primero se determinó la existencia de asociación entre las variables, para ello se utilizó una gráfica de barras comparadas que se obtuvo de la tabla de contingencia. Esta determinación se hizo entre las calificaciones de cada una de las áreas de: matemática, comunicación y lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales con las calificaciones de la prueba de comprensión

lectora. Luego se realizó la prueba de chi-cuadrado de Pearson a la tabla de contingencia para verificar la asociación entre las variables.

En la quinta fase se estableció si existe relación o no entre las calificaciones de las áreas indicadas con las de la comprensión lectora, para este propósito el método de análisis adecuado es el estudio de la correlación. Para ello se realizó el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson y se elaboró un diagrama de dispersión.

Algunos de los cálculos, tablas y gráficos mencionados se realizaron manualmente, aunque la mayoría se obtuvo utilizando el programa Microsoft Excel y el programa de Geogebra.

3.3. Distancia entre el diseño proyectado y el diseño emergente

Los elementos que presentan discrepancias entre el diseño proyectado y el diseño emergente son los siguientes:

Población: de acuerdo al proyecto planteado participaría un total de 517 alumnos de primero básico pero este número se vio reducido a 419 por las siguientes causas: deserción, inasistencia y, dos directores no permitieron la participación de los establecimientos educativos. Del mismo modo se había considerado entrevistar a 40 docentes y en la práctica se entrevistó a 39.

Operacionalización de variables: en la operacionalización de la variable aprendizaje, fue necesario agregar el indicador: causas de aprendizaje insatisfactorio, debido a que al analizar la información obtenida, no coincide con los indicadores propuestos, sin embargo, se consideró importante incluir la información debido a que describe un aspecto relevante de la variable.

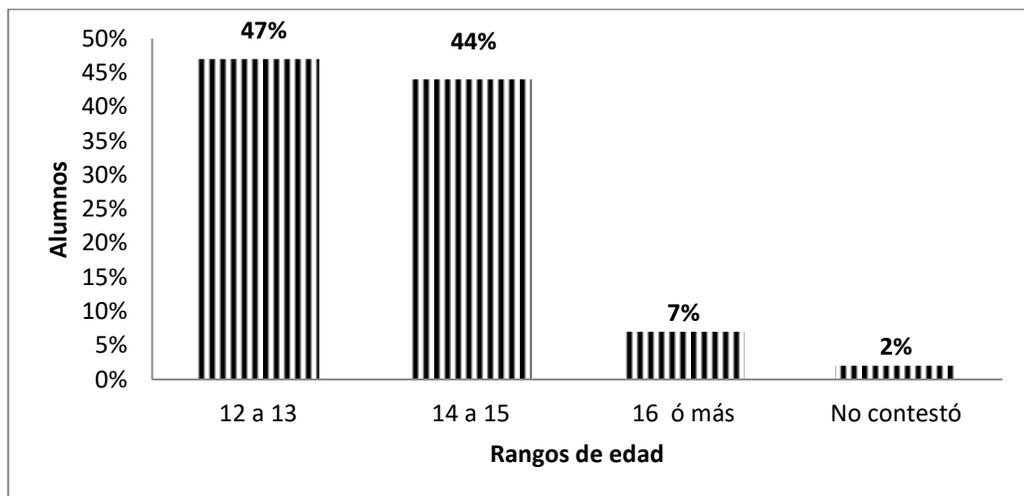
Aplicación de instrumentos: en las entrevistas a los padres de familia no se consideró la posibilidad de realizarlas vía telefónica, modalidad que tuvo que adoptarse en algunos casos por el factor tiempo, distancia y disponibilidad de los padres de familia.

Tratamiento de datos: el histograma que pretendía hacerse para observar la distribución de los datos no se elaboró, en su lugar se construyó la curva normal. También se decidió presentar únicamente gráficos puesto que no es correcto presentar la misma información en gráficos y tablas. Asimismo, la clasificación de las calificaciones se hizo únicamente en dos rangos 0-59 reprobado, 60-79 aprobado, por mayor congruencia con el reglamento de evaluación.

3.4 Caracterización de la población

Gráfico No. 1

Edad de los alumnos de primer grado de educación básica.

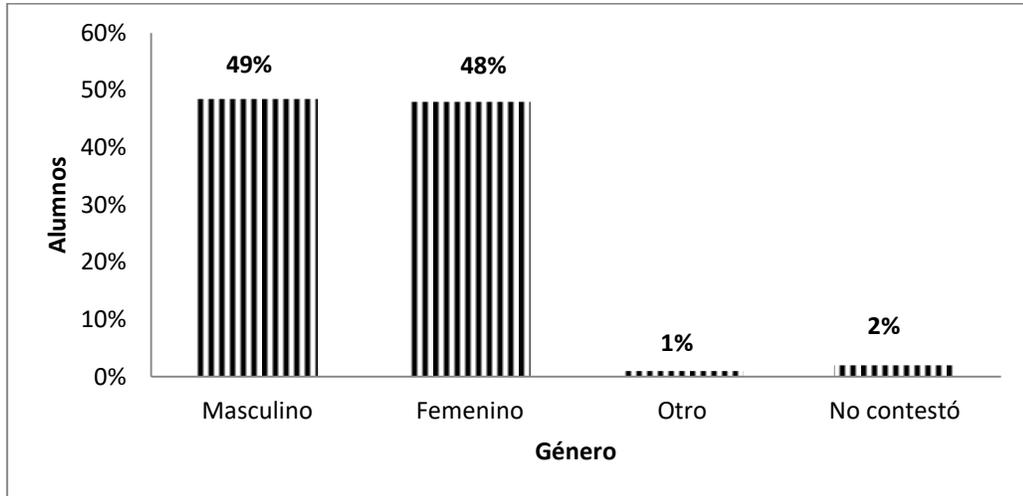


Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 1 muestra que las edades del 91 % de los alumnos están comprendidas entre los 12 y 15 años. Es importante resaltar que en este gráfico puede observarse también que el 7% de los estudiantes que participaron en el estudio se encuentra en condiciones de sobriedad al tener más de 16 años.

Gráfico No. 2

Género de los alumnos de primer grado de educación básica.

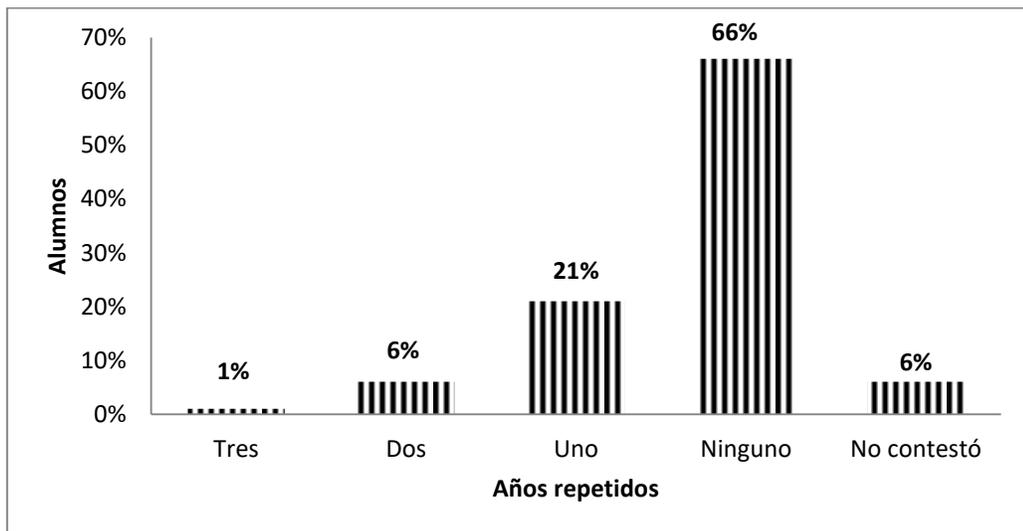


Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 2 evidencia que la cantidad de estudiantes de género femenino es similar a la cantidad de estudiantes de género masculino, pues la diferencia en ambos porcentajes es mínima.

Gráfico No. 3

Repitencia en los alumnos de primer grado de educación básica.

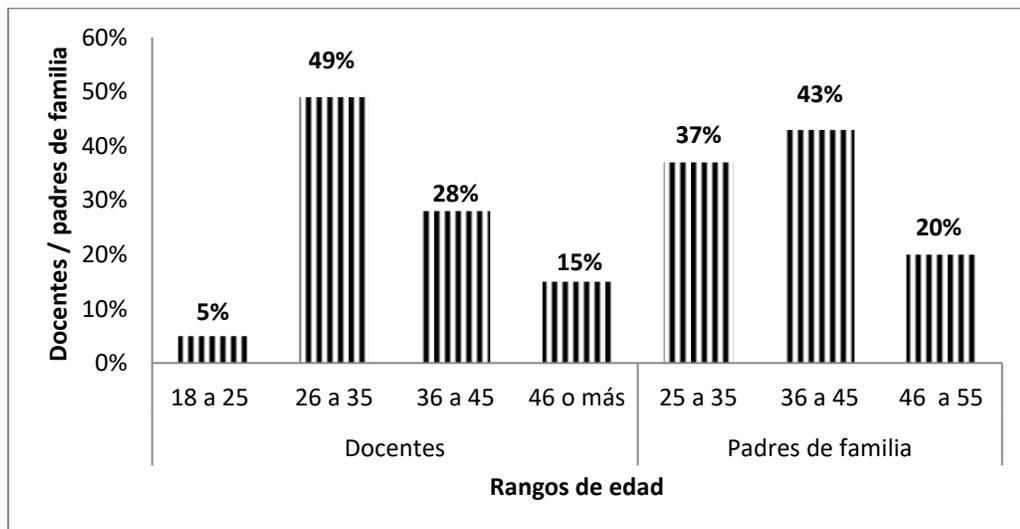


Fuente: Elaboración propia.

La repitencia escolar es una de las debilidades del sistema educativo nacional. Llama la atención observar que del total de alumnos de primer grado de educación básica, según el Gráfico 3, el 28% ha repetido algún año escolar.

Gráfico No. 4

Edad de docentes y padres de familia de alumnos de primero básico.

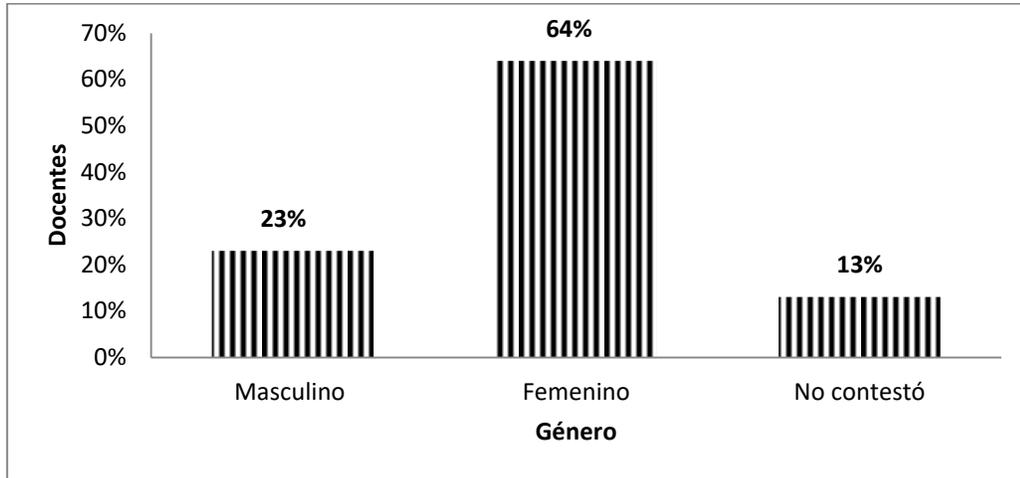


Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al Gráfico 4, aproximadamente la mitad de los docentes son jóvenes pues se ubican entre los 26 a 35 años. Del mismo modo un alto porcentaje (37%), de padres de familia se ubica en un rango similar, aunque en el caso de ellos, el porcentaje mayor (43%) se ubica en el rango de 36 a 45 años.

Gráfico No.5

Género de los docentes de primer grado de educación básica.

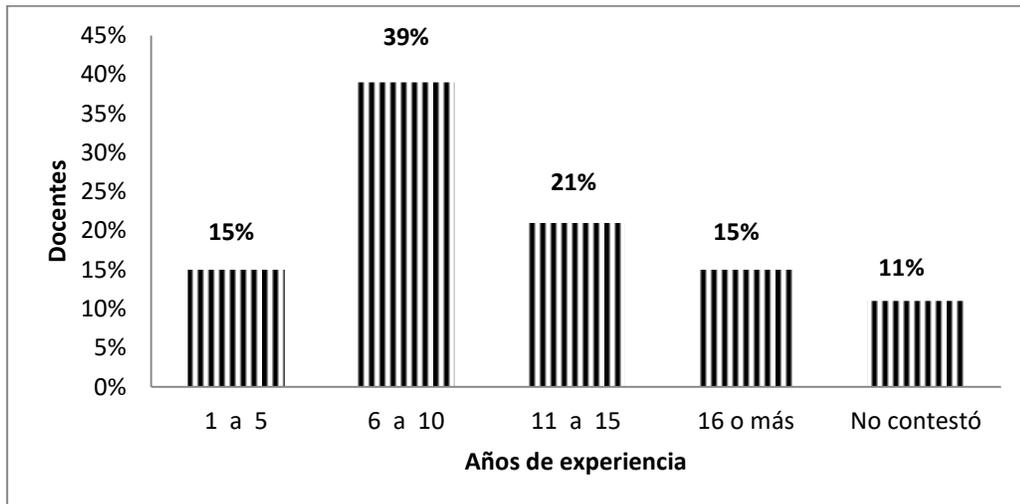


Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 5 muestra de forma clara que la mayoría de los docentes de primer grado básico son mujeres mientras que la cantidad de docentes varones se aproxima a un cuarto de los docentes entrevistados. Este es un indicador de que en las instituciones educativas predomina el género femenino dentro de los trabajadores de la educación.

Gráfico No. 6

Experiencia laboral de los docentes de primer grado de educación básica.

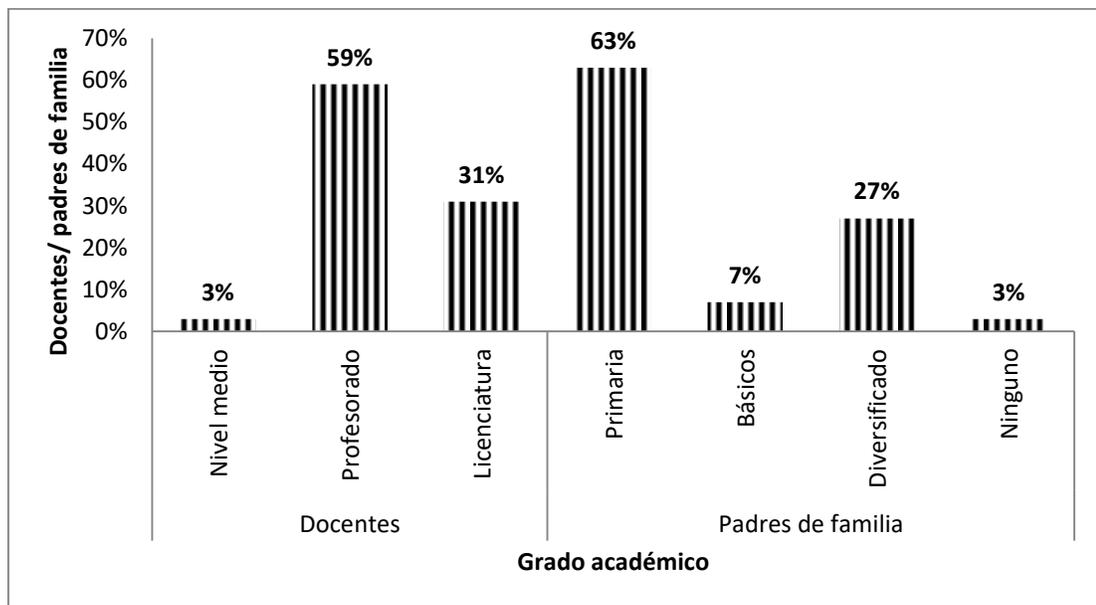


Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 6, evidencia que la mayor parte de los docentes de primer grado de educación básica no posee mucha experiencia en el campo de la docencia pues la mayoría indicó tener de uno a diez años de experiencia y sólo el 36% expresó tener once o más años de experiencia.

Grafico No. 7

Grado académico de docentes y padres de familia de los alumnos de primer grado de educación básica.



Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 7 muestra que la mayoría de los docentes posee un profesorado y aproximadamente un tercio posee título de licenciatura. En los padres de familia, por el contrario, puede apreciarse que cerca de dos tercios de los entrevistados indicó tener únicamente algún grado de nivel primario y aproximadamente un tercio posee estudios de nivel medio.

3.5 Aprendizaje

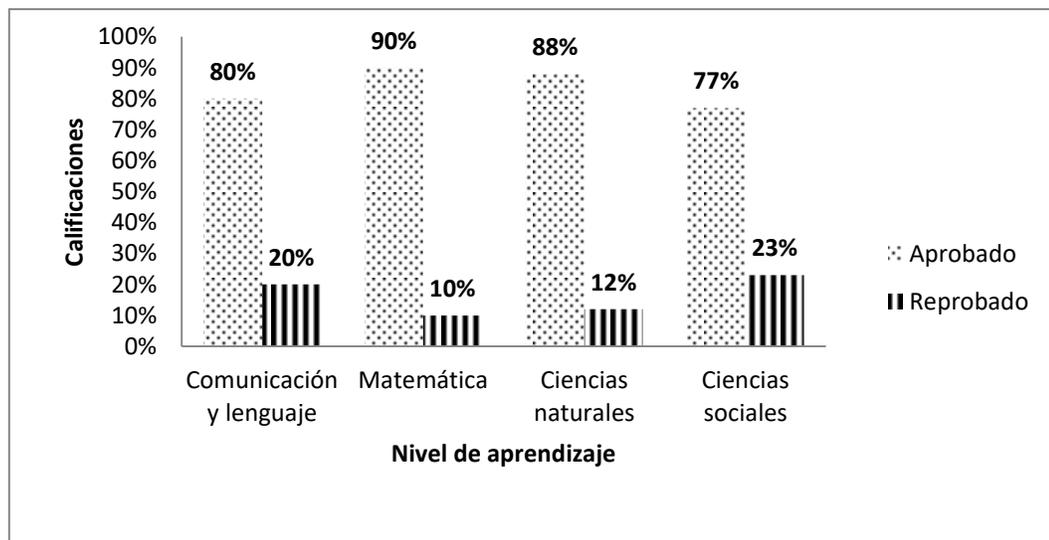
En este apartado, es importante señalar que de los alumnos inscritos en los establecimientos participantes, el 9% no participó por haberse retirado del establecimiento educativo por causa de reprobación de áreas curriculares.

- a) Alcance del objetivo específico 1: Identificar el nivel de aprendizaje de los alumnos de primero básico en las áreas de matemática, comunicación y lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales.

Indicador 1

Gráfico No. 8

Nivel de aprendizaje de los alumnos de primer grado de educación básica.



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 8 evidencia que la mayoría de alumnos aprueba las áreas de comunicación y lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales, sin embargo es importante resaltar que en las áreas de comunicación y lenguaje y ciencias sociales el porcentaje de alumnos que reprueba es considerable.

Tabla No. 1

Medidas de tendencia central y medidas de dispersión del aprendizaje en comunicación y lenguaje.

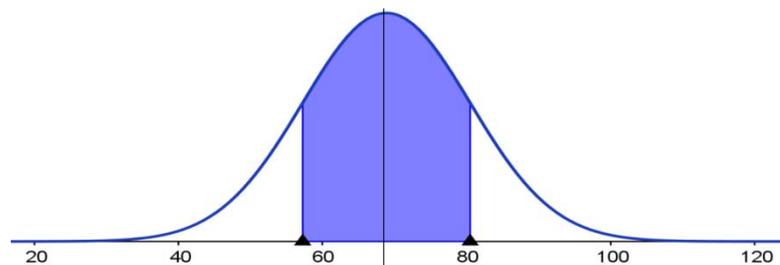
Medidas de tendencia central		Medidas de dispersión	
Media	68.89	Rango	62
Mediana	69	Rango intercuartílico	16
Moda	62	Varianza	135.19
		Desviación estándar	11.63

Fuente: Elaboración propia

Las medidas de tendencia central de la Tabla 1, indican que las calificaciones en el área de comunicación y lenguaje tienden a concentrarse en las proximidades de 69.

Gráfico No. 9

Curva normal del aprendizaje en comunicación y lenguaje de los alumnos de primer grado de educación básica.



Fuente: Elaboración propia.

El valor de la curtosis para esta curva es de -0.087 , lo que indica que es una curva ligeramente platicúrtica, lo que indica que la variabilidad de los datos es alta en todo el intervalo de existencia de esta variable.

Tabla No. 2

Medidas de tendencia central y medidas de dispersión del aprendizaje en matemática.

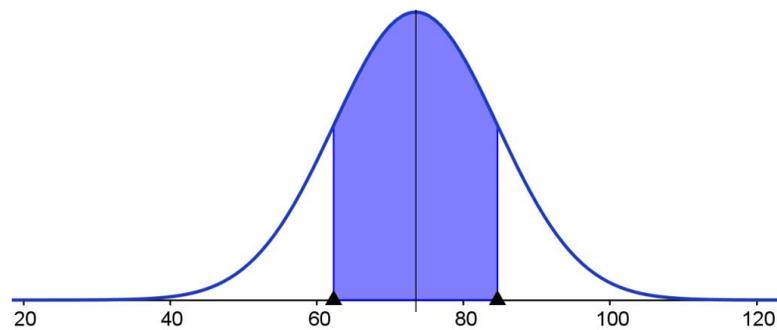
Medidas de tendencia central		Medidas de dispersión	
Media	73.47	Rango	70
Mediana	74	Rango intercuartílico	14
Moda	69	Varianza	124.81
		Desviación estándar	11.17

Fuente: Elaboración propia

Las medidas de tendencia central indican que la mayoría de los alumnos obtienen notas alrededor de 73 puntos en el área de matemática. Por otro lado, el rango indica la existencia de calificaciones bastante bajas.

Gráfico No. 10

Curva normal del aprendizaje en matemática de los alumnos de primer grado de educación básica.



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al Gráfico 10, el 68.26 % de las calificaciones se encuentran en un rango de 62 a 85 puntos, además el valor de la curtosis 0.6518 indica que se trata de una curva leptocúrtica, es decir con una alta concentración de los datos alrededor de la media.

Tabla No. 3

Medidas de tendencia central y medidas de dispersión del aprendizaje en ciencias naturales.

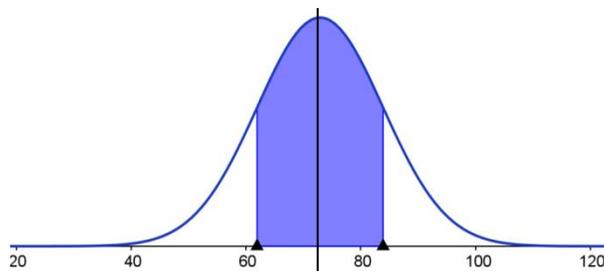
Medidas de tendencia central		Medidas de dispersión	
Media	72.93	Rango	67
Mediana	74	Rango intercuartílico	15
Moda	74	Varianza	120.49
		Desviación estándar	10.98

Fuente: Elaboración propia.

Según las medidas de tendencia central de la Tabla 3, la calificación de un alumno típico en ciencias naturales es alrededor de 73 puntos. El rango intercuartílico indica que la variabilidad de las calificaciones en este rango es baja.

Gráfico No. 11

Curva normal del aprendizaje en ciencias naturales de los alumnos de primer grado de educación básica.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al Gráfico 11, la mayor parte de calificaciones (68.26%), se ubica en un rango de 62 a 84 puntos aproximadamente. La curtosis para esta curva es de 0.4477, es un valor positivo por ello puede decirse que la curva es leptocúrtica lo que indica que la variabilidad entre los datos es poca y que los datos tienden a concentrarse alrededor de la media.

Tabla No. 4

Medidas de tendencia central y medidas de dispersión del aprendizaje en ciencias sociales.

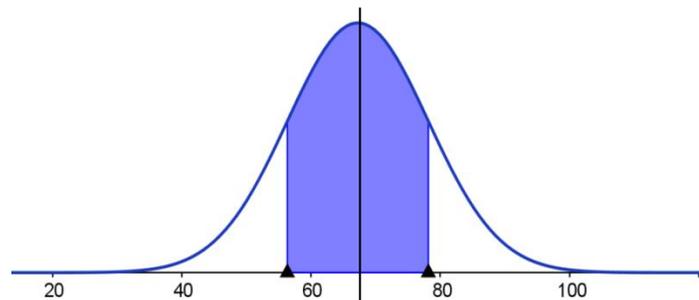
Medidas de tendencia central		Medidas de dispersión	
Media	67.27	Rango	67
Mediana	68	Rango intercuartílico	15
Moda	65	Varianza	118.06
		Desviación estándar	10.87

Fuente: Elaboración propia

En el área de ciencias sociales la mayor parte de las calificaciones obtenidas por los alumnos se aproximan a 67 puntos y la calificación que mayor número de alumnos obtuvo es de 65 puntos.

Gráfico No. 12

Curva normal del aprendizaje en ciencias sociales de los alumnos de primer grado de educación básica.



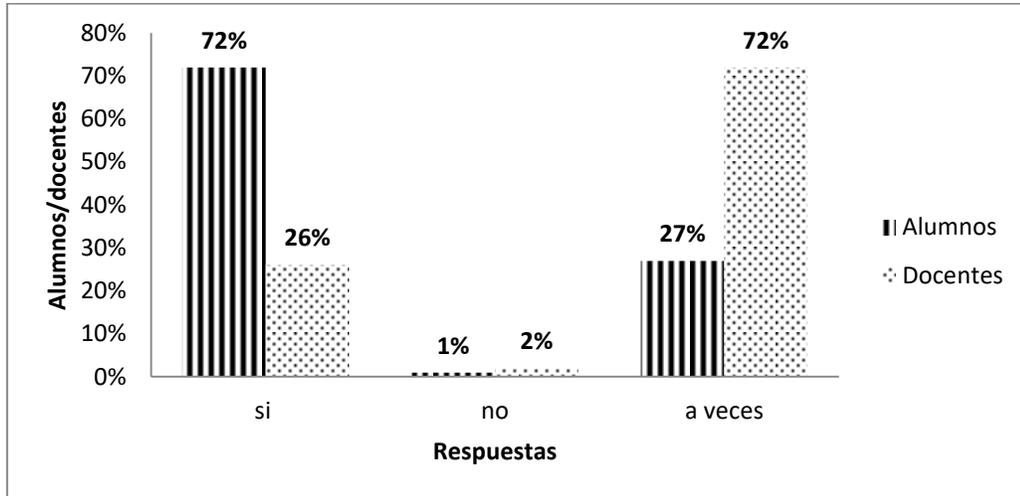
Fuente: Elaboración propia

Para esta curva la curtosis tiene un valor de 0.2221, lo cual indica que es una curva leptocúrtica, es decir que la variación y dispersión de los datos es poca, además, el área que posee mayor densidad de calificaciones está comprendida aproximadamente en el rango de 56 a 78 puntos.

Indicador 2

Gráfico No. 13

Desempeño adecuado del alumno de primero básico en la realización de tareas.

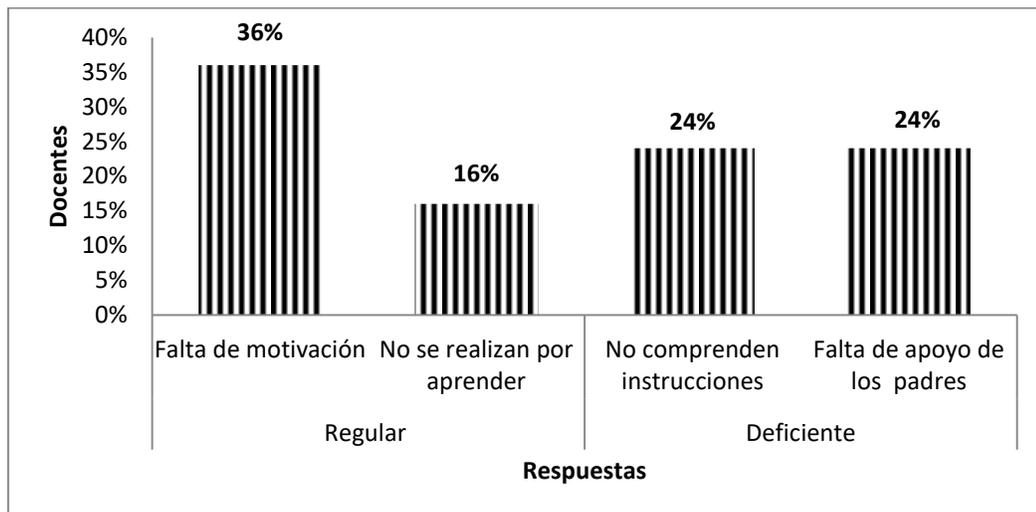


Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 13 puede observarse que un 72 % de alumnos indica tener un buen desempeño al realizar las tareas, no obstante, sólo el 26% de docentes opina lo mismo. Asimismo, un porcentaje considerable de alumnos reconoce que no siempre tiene un desempeño adecuado en la realización de las tareas.

Gráfico No. 14

Cumplimiento del alumno de primero básico en la presentación de tareas.



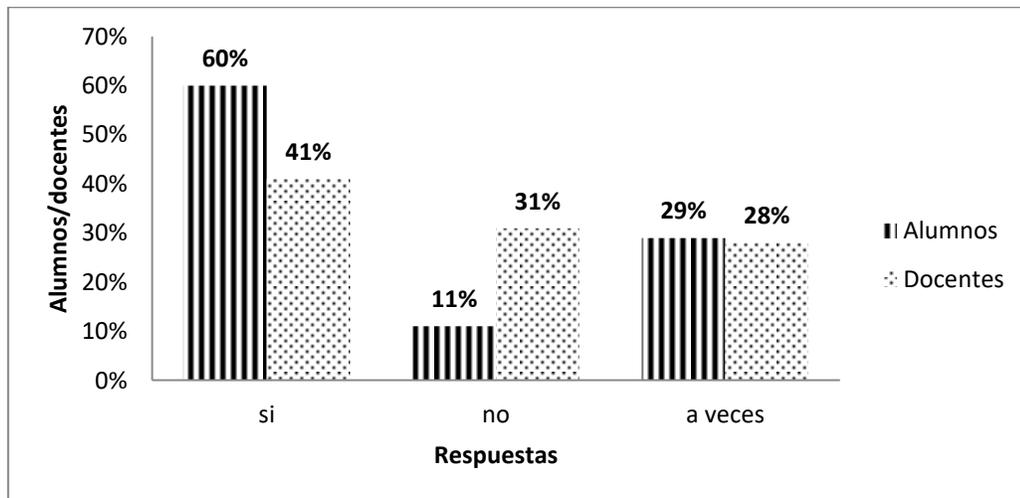
Fuente: Elaboración propia.

Según el Gráfico 14, la mayoría de docentes calificó de regular la entrega de tareas de los alumnos de primero básico e indicaron que la causa de que algunos alumnos no cumplan es la falta de motivación. Causa señalada por el porcentaje más alto de docentes. No obstante, quienes de alguna forma indicaron que el cumplimiento de tareas es deficiente poseen opiniones divididas de forma igualitaria e hicieron alusión a la poca participación del padre de familia en el proceso educativo del alumno y a la falta de comprensión de instrucciones por parte de los alumnos.

Indicador 3

Gráfico No. 15

Desarrollo adecuado del alumno de primer grado de educación básica.

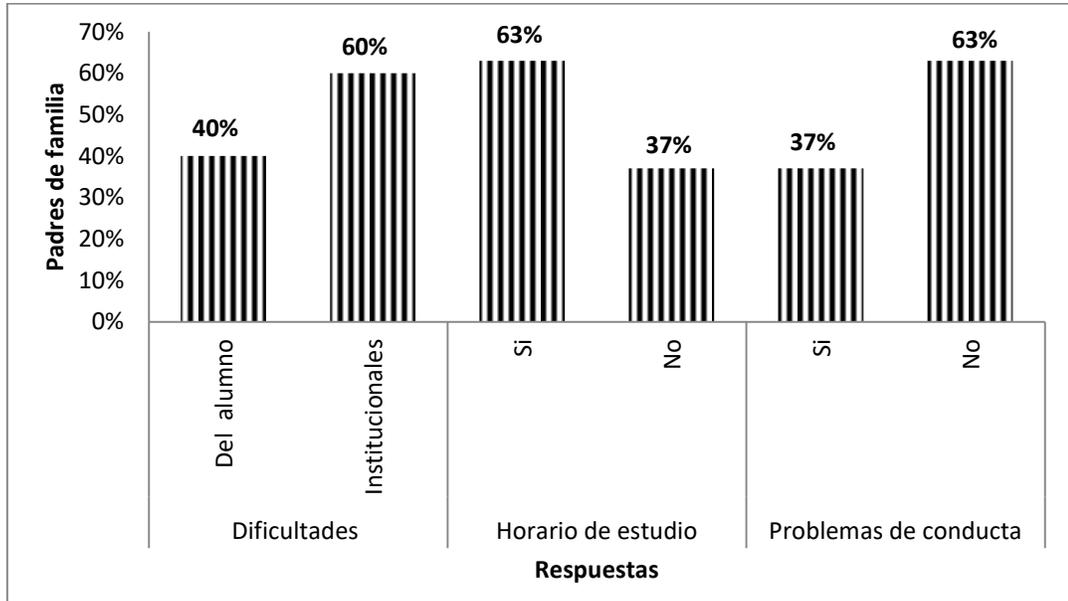


Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 15 puede observarse que el porcentaje mayor de alumnos y de docentes de primer grado de educación básica indicó que el desenvolvimiento del alumno es adecuado. Sin embargo, llama la atención que el porcentaje de docentes que expresó que el desenvolvimiento de los alumnos no es adecuado, es considerable.

Gráfico No. 16

Características del alumno de primero básico con aprendizaje insatisfactorio.



Fuente: Elaboración propia.

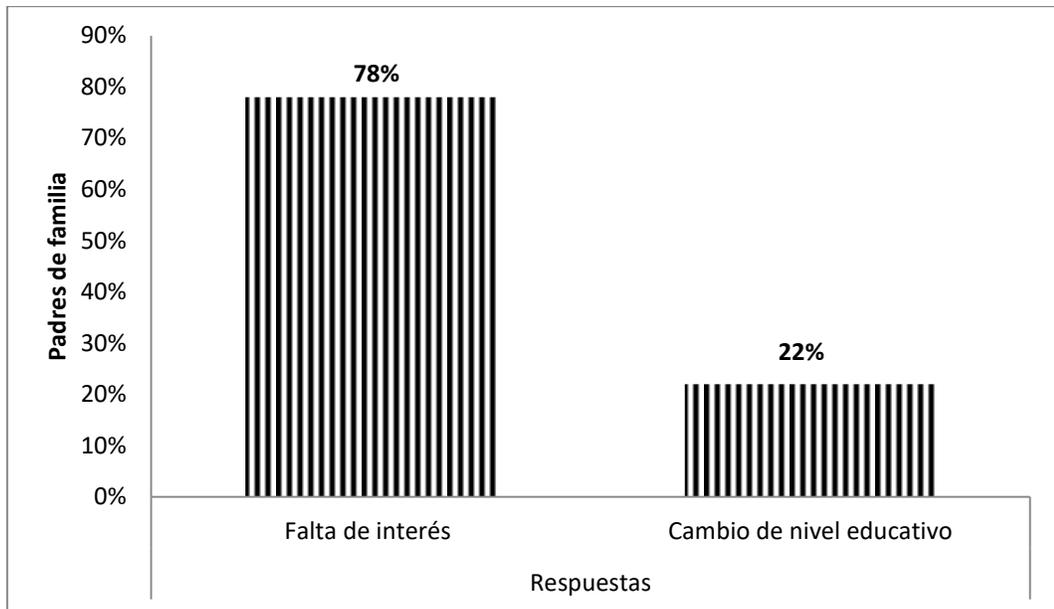
Las dificultades mencionadas por los padres de alumnos con aprendizaje insatisfactorio en alguna de las áreas de estudio, son en su mayoría de carácter institucional, entre ellas mencionaron algunas vinculadas con la metodología de enseñanza empleada por el docente, dejando entrever la utilización de técnicas verbales y tradicionales, del mismo modo, se señaló dificultad en relación al aprendizaje de algunas áreas específicas.

Entre las dificultades propias del alumno se mencionó la realización de tareas. Algunos padres de familia explicaron que los jóvenes no las realizan, lo cual coincide con lo que se observa en el Gráfico 16, que un alto porcentaje de estos alumnos no posee un horario de estudio, otros padres de familia, indican que los jóvenes necesitan ayuda para realizarlas. En relación al comportamiento de los alumnos, un porcentaje considerable expresó que su hijo si ha presentado problemas de comportamiento.

Indicador 4

Gráfico No. 17

Causas de reprobación de las áreas curriculares en alumnos de primero básico.



Fuente: Elaboración propia.

Entre las causas de reprobación de algunas áreas curriculares, los padres de familia mencionaron en primer término la falta de interés del alumno por aprender. Desinterés que según algunos de ellos se evidencia en un constante “olvido de las cosas” y la falta de atención durante el desarrollo de las clases. Asimismo, algunos padres de familia atribuyeron el desinterés a la etapa de adolescencia por la que atraviesan los jóvenes. En segundo término fue mencionado el cambio de nivel educativo y/o cambio de establecimiento, en este sentido se hizo referencia a la debilidad de los conocimientos previos de los alumnos, una de las frases expresadas fue, “No lo prepararon bien en la primaria”.

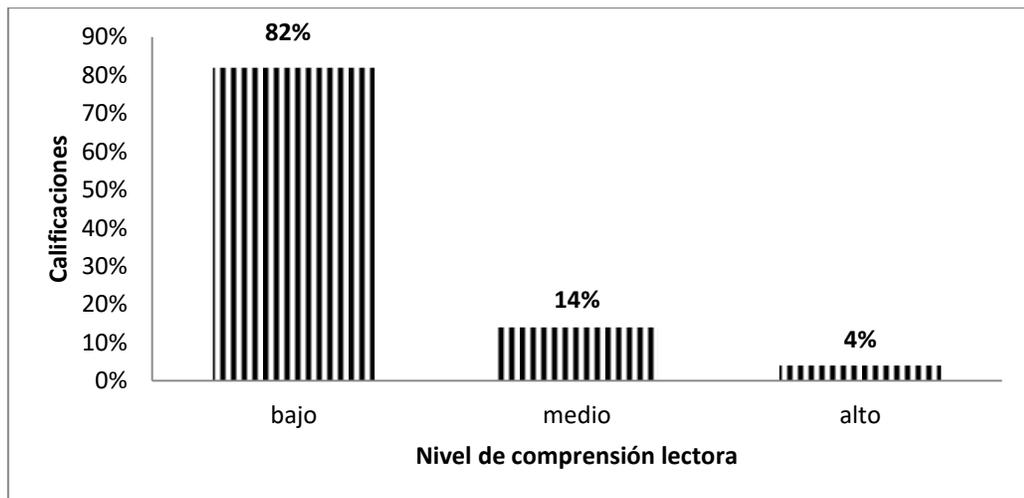
3.6 Competencia lectora

- a) Alcance del objetivo específico 2: determinar el nivel de desarrollo de la competencia lectora de los alumnos de primer grado básico.

Indicador 1

Gráfico No. 18

Nivel de comprensión lectora en alumnos de primer grado de educación básica.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al Gráfico 18, el porcentaje de alumnos de primer grado de educación básica que cuenta con un nivel bajo en comprensión lectora es alto pues, solamente el 18% de las calificaciones de la prueba de comprensión lectora se ubican en el nivel medio o alto.

Tabla No. 5

Medidas de tendencia central y medidas de dispersión de la prueba de comprensión lectora de los alumnos de primero básico

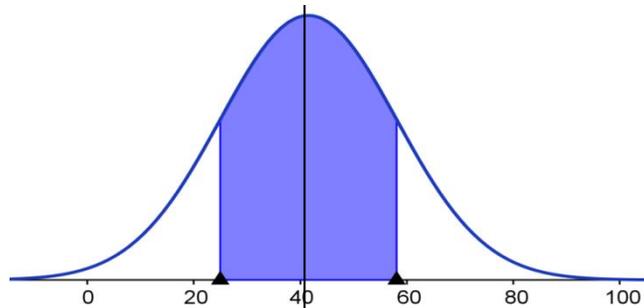
Medidas de tendencia central		Medidas de dispersión	
Media	41.52	Rango	80
Mediana	40	Rango intercuartílico	20
Moda	35	Varianza	273.33
		Desviación estándar	16.56

Fuente: Elaboración propia.

Las medidas de tendencia central de la Tabla No. 5 muestran que las calificaciones de la prueba de comprensión lectora se concentraron en las proximidades al 41.52. Del mismo modo el rango indica una dispersión alta entre las calificaciones, lo cual a su vez indica la existencia de notas muy bajas.

Gráfico No. 19

Curva normal de la comprensión lectora de los alumnos de primero básico.

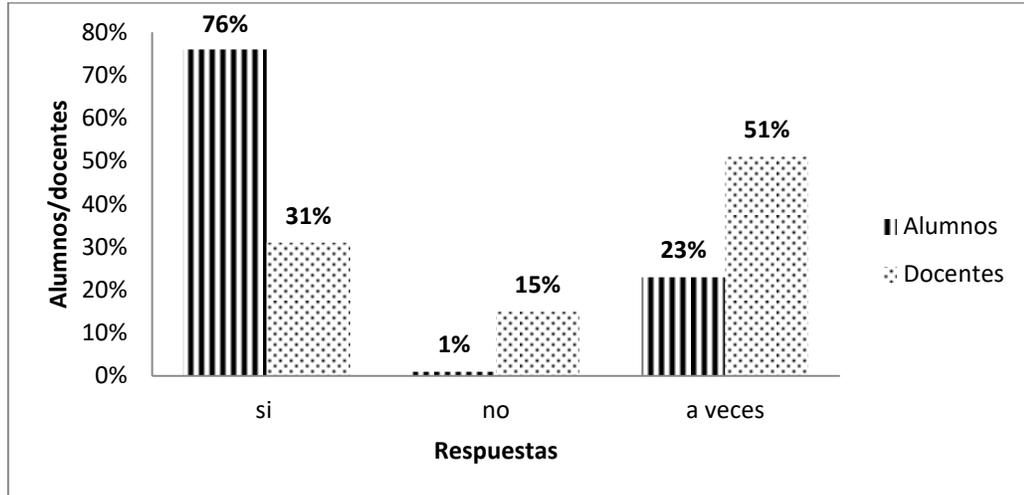


Fuente: Elaboración propia.

La curtosis para el Gráfico 19 es de -0.1221, por lo que es una curva platicúrtica, lo cual indica alta variación y dispersión de los datos.

Gráfico No. 20

Comprensión de instrucciones escritas en los alumnos de primero básico.



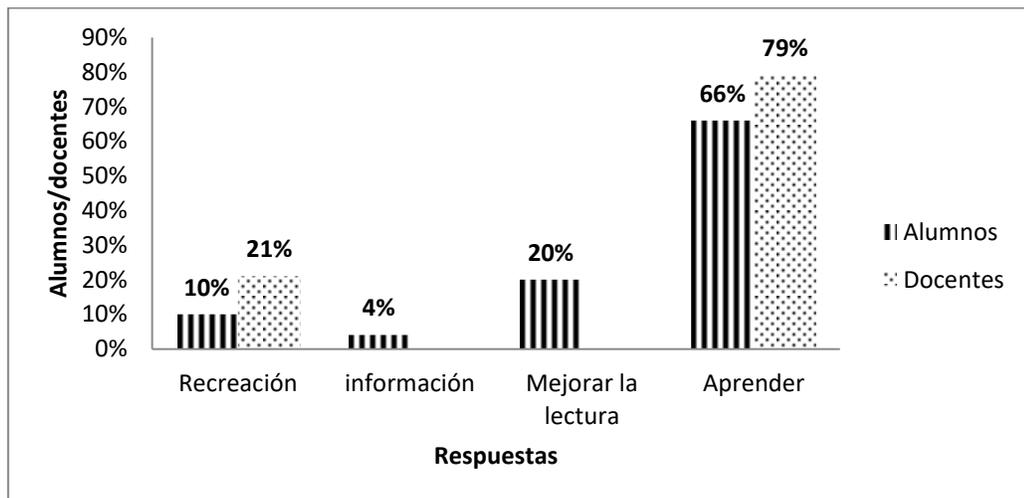
Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 20 muestra que aunque un alto porcentaje de alumnos de primer grado básico indicó que sí comprende instrucciones escritas, la mayoría de docentes respondió que a veces las comprenden, e incluso algunos docentes (15%) indicaron que no comprenden instrucciones en forma escrita.

indicador 2

Gráfico No. 21

Propósito de la lectura de los alumnos de primer grado de educación básica.



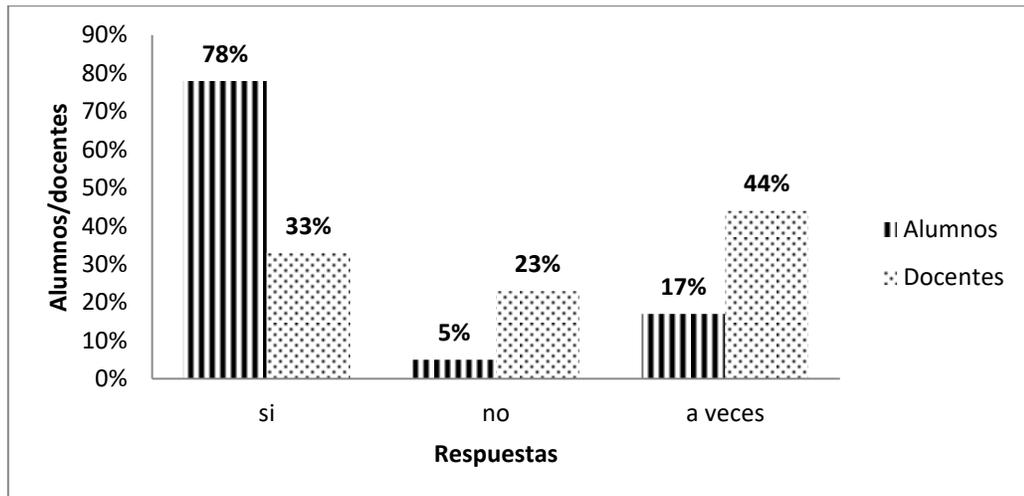
Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 21 puede observarse que docentes y alumnos coinciden al indicar que estos últimos generalmente leen con el propósito de aprender. En este sentido muchos docentes vincularon la lectura del alumno con la realización de tareas, del mismo modo lo hicieron algunos con frases como la siguiente: “Cuando una maestra deja como tarea leer un libro, de lo contrario no leo”.

Indicador 3

Gráfico No. 22

Actitud adecuada del alumno de primero básico ante la lectura.



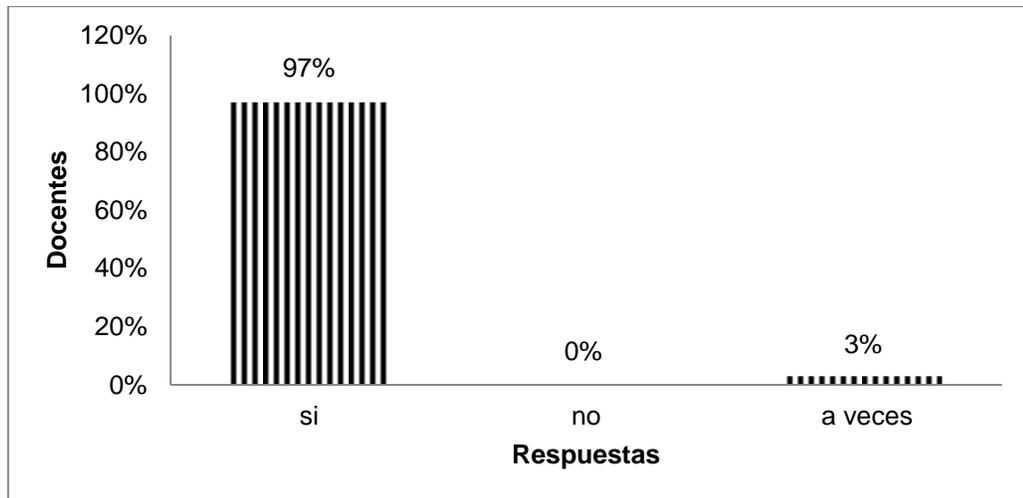
Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los alumnos de primer grado básico expresó que le agrada la lectura. No obstante, el número de docentes que opinó de la misma forma no fue tan alto, por el contrario, el porcentaje mayor de opiniones de los docentes indicó que a veces les agrada la lectura.

Indicador 4

Gráfico No. 23

Relación entre el nivel de comprensión lectora y el nivel de aprendizaje de los alumnos de primero básico.



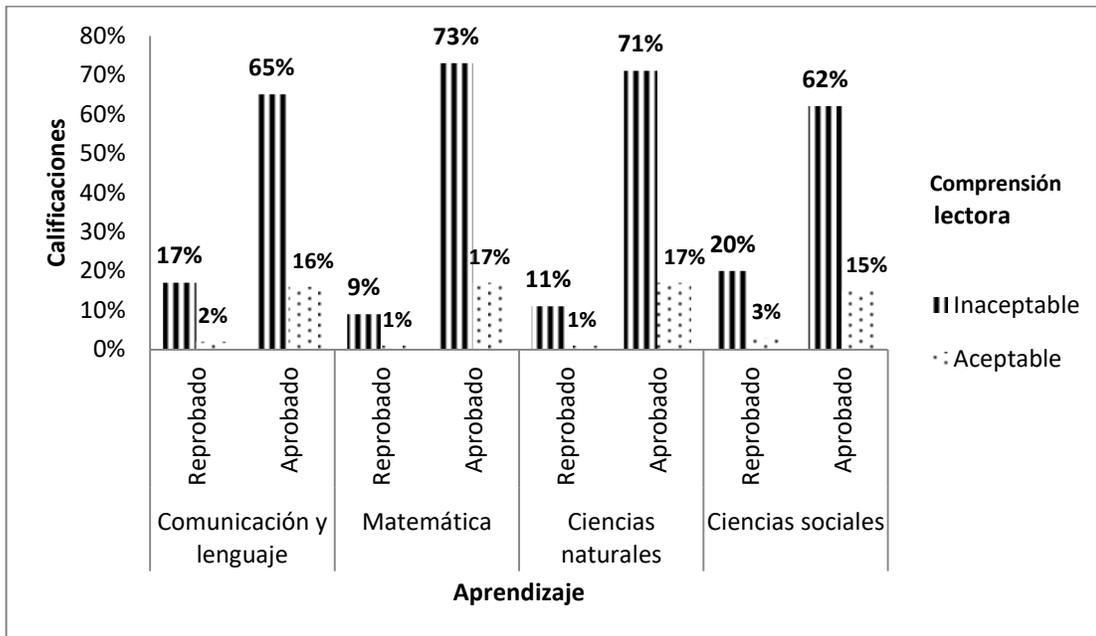
Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 23 evidencia que casi la totalidad de los docentes de primero básico considera que el alumno con mayor nivel de comprensión lectora alcanza mejores niveles de aprendizaje. Esto significa que el docente conoce de la importancia de la comprensión lectora en el aprendizaje del alumno.

3.6 Asociación de variables

Gráfico No. 24

Asociación entre el nivel de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora de los alumnos de primero básico.



Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 24 muestra que el número de alumnos con aprendizaje y comprensión lectora satisfactoria es bastante reducido, puesto que no supera el 17%. No obstante, la mayoría de alumnos con comprensión lectora aceptable logró aprobar las áreas curriculares. También llama la atención el alto porcentaje de alumnos con comprensión lectora inaceptable que aprueba las áreas curriculares.

Tabla No. 6

Prueba de Chi-cuadrado de la asociación entre el aprendizaje y la comprensión lectora

Área curricular	Coefficiente obtenido	Relación Valor de referencia
Comunicación y lenguaje	$X^2 = 2.5$	$2.55 < 3.8454$
Matemática	$X^2 = 2.05$	$2.05 < 3.8454$
Ciencias naturales	$X^2 = 3.99$	$3.99 > 3.8454$
Ciencias sociales	$X^2 = 1.48$	$1.48 < 3.8454$

Fuente: Elaboración propia

El valor de referencia para una significancia de 0.05 y 1 grado de libertad es de $X^2 = 3.8415$. De acuerdo a la Tabla 6 únicamente el aprendizaje en el área de ciencias naturales está asociado a la comprensión lectora de los alumnos.

3.7 Correlación de variables

Tabla No. 7

Correlación entre el aprendizaje y la comprensión lectora de los alumnos de primero básico

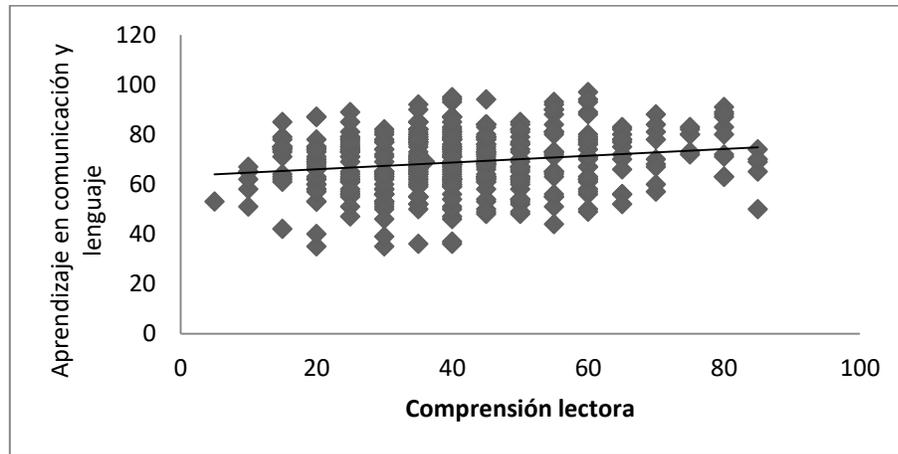
Área curricular	Coefficiente de correlación
Comunicación y lenguaje	0.1962
Matemática	0.3131
Ciencias naturales	0.2597
Ciencias sociales	0.2058

Fuente: Elaboración propia

Según los coeficientes registrados en la Tabla 7, la correlación entre el aprendizaje y la comprensión lectora de los alumnos es débil. El área que muestra el mayor grado de correlación es la de matemática, cuyo coeficiente se ubica entre una correlación débil y una correlación media.

Gráfico No. 25

Comunicación y lenguaje y comprensión lectora de alumnos de primero básico.

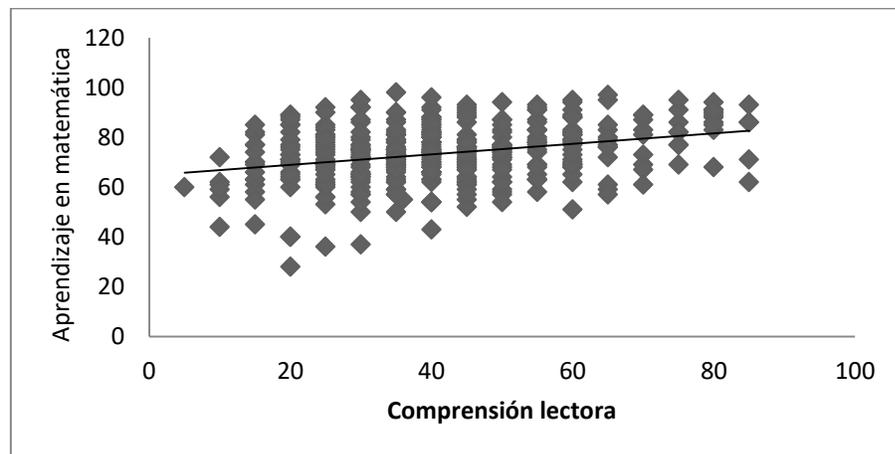


Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse la inclinación de la aproximación lineal es poca, en ello puede verse que la correlación entre las variables es débil.

Gráfico No. 26

Matemática y comprensión lectora de los alumnos de primero básico.

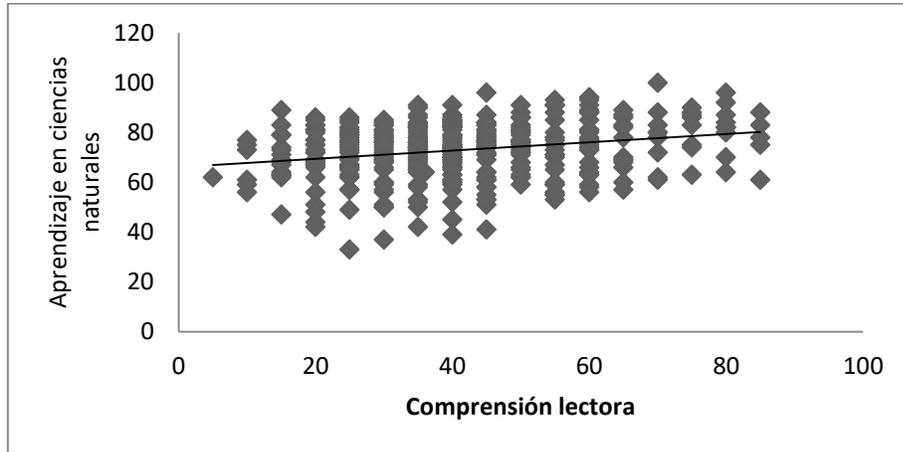


Fuente: Elaboración propia.

En el diagrama puede observarse que la línea de aproximación lineal posee cierto grado de inclinación, lo que sugiere cierto grado de correlación.

Gráfico No.27

Ciencias naturales y comprensión lectora de los alumnos de primero básico.

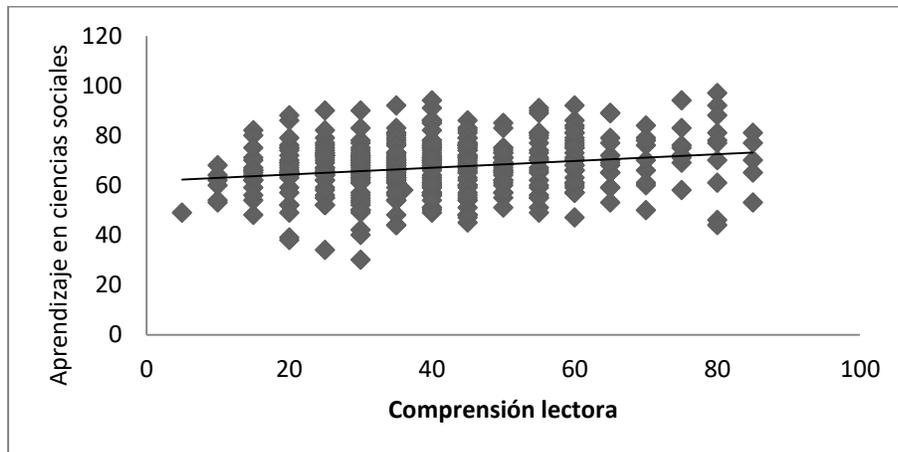


Fuente: Elaboración propia.

El diagrama de dispersión muestra que la intensidad de la relación es débil, aunque sí sugiere que existe dicha correlación.

Gráfico No. 28

Ciencias sociales y comprensión lectora de los alumnos de primero básico.



Fuente: Elaboración propia.

El diagrama de dispersión sugiere la existencia de correlación entre las variables, aunque sea una correlación débil.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Aprendizaje

Los resultados evidencian que el nivel de aprendizaje de los alumnos en las áreas de comunicación y lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales es aceptable, esto puede afirmarse en el sentido de que la mayoría de los alumnos aprueba dichas áreas, sin embargo, las cuatro áreas muestran cierto porcentaje de calificaciones reprobadas, el menor de estos porcentaje es el de matemática con el 10%. Esto significa que como mínimo, el 10% de los alumnos tendrá dificultades para adaptarse a situaciones nuevas en el futuro pues, el proceso de aprendizaje permite a las personas tener un mayor grado de flexibilidad y adaptación (Ellis, 2005), esto también debido a que reprobado un área curricular significa no haber alcanzado las competencias de aprendizaje esperadas en esa área.

Aunque los porcentajes de reprobación no comprenden la mayor parte de las calificaciones, es importante reflexionar sobre los efectos que la reprobación de las áreas curriculares conlleva para los alumnos, uno de ellos es la repitencia, Jaimes (2015) en los resultados del estudio que realizó expresa que el 32.1% de alumnos de tercer grado de secundaria considera que el motivo de haber repetido algún grado fue el rendimiento académico.

Asimismo, la repitencia, está vinculada con un nivel de aprendizaje deficiente de los alumnos, no obstante, la repitencia no sólo no resuelve el problema del aprendizaje deficiente sino que es factor de desestímulo y deserción (Cerdeira et al., 2005). En este sentido, el nexo entre el aprendizaje deficiente, el

desestímulo y la deserción se evidencia en esta investigación en la que se reporta el 9% de estudiantes retirados de los establecimientos educativos por no aprobar áreas curriculares.

Siguiendo la misma línea, es importante poner atención al desestímulo que la repitencia puede ocasionar en el alumno. Esto cobra relevancia si se tiene en cuenta que de los alumnos que participaron en esta investigación, el 28% ha repetido por lo menos un grado escolar. Además, las consecuencias de la repitencia representan retraso y deficiencias del sistema educativo pues, como refieren Ferreiro y Teberosky (1991), el ausentismo, la repitencia y finalmente la deserción son los factores que provocan la subinstrucción y el analfabetismo.

Lo anterior, puede deberse a que, la repitencia es un dispositivo centrado en el fracaso del alumno, que no cuestiona las estrategias de enseñanza utilizadas (Gvirtz et al., 2015).

Desde el punto de vista de la calidad del aprendizaje cabe mencionar que la media aritmética de las calificaciones para las áreas mencionadas, oscila entre 67 y 73 puntos y las curvas de distribución normal muestran que la mayoría de calificaciones se ubican en las proximidades a estas medias, lo que da la idea de un aprendizaje de regular calidad dentro de los parámetros de las instituciones educativas.

En este orden de ideas cabe señalar que la discrepancia entre los resultados de los establecimientos educativos con los resultados de las pruebas censales que el MINEDUC realiza en las áreas de matemática y lectura a los alumnos de tercer grado de educación básica es alta. En el año 2013 sólo se alcanzó un 15.17% de logro en lectura y en matemática el 23.47% en el departamento de Chimaltenango, estos resultados dan cuenta de una calidad bastante baja de la educación en este ciclo educativo, esta discrepancia también fue observada por Velásquez (2013).

Lo anterior evidencia un desajuste entre los parámetros de evaluación de las autoridades y los parámetros empleados en las instituciones educativas, ello puede deberse a debilidades del sistema educativo guatemalteco, en el que estas instituciones definen los parámetros de enseñanza y aprendizaje sin basarse en normas técnicas (Cerdeña et al., 2005).

En relación a la determinación del nivel de aprendizaje mediante las calificaciones es importante resaltar que estos resultados se ven afectados porque en ellos no están incluidas el 100% de las calificaciones de los alumnos inscritos en el establecimiento, pues únicamente se consideraron las calificaciones de los alumnos que estuvieron presentes en el momento de la aplicación de instrumentos. Por lo que a través de los cuadros de registro de calificaciones pudo constatar que el 9% de los alumnos inscritos ya no asiste al establecimiento por causa de la reprobación de áreas curriculares.

Hasta el momento se han tratado aspectos cuantitativos del nivel de aprendizaje encontrado en la investigación, sin embargo, también hay elementos cualitativos que determinan el nivel de aprendizaje del alumno, entre ellos está el desempeño del alumno en la realización de tareas.

La realización de tareas es una actividad que favorece la retención que es uno de los factores que influyen en el aprendizaje (Kelly 1982).

En este orden de ideas, el hecho de que los alumnos realicen las tareas favorece su aprendizaje de forma personal y, a la vez propicia una educación de mejor calidad en el sentido que el alumno tendrá una mejor comprensión de los contenidos a tratar.

En relación a este tema la mayoría de los alumnos (72%) indicó que sí hace tareas y que sus conocimientos les permiten hacerlas de forma correcta, no obstante, resultados contrarios a estos fueron los encontrados en un estudio

realizado por Murillo (2013), en el que 41% de alumnos expresó que no realiza tareas y el 57.4% dijo que a veces hace tareas. Asimismo la opinión del alumno difiere de la del docente, pues la mayoría de docentes expresó que los alumnos a veces realizan las tareas de forma correcta.

De igual forma, al referirse al cumplimiento en la presentación de tareas la mayoría de docentes la calificó de regular, argumentando que algunos alumnos no las realizan por falta de interés. Otros argumentaron que las tareas no son realizadas con el propósito de aprender sino únicamente por la ponderación asignada. En ambos argumentos el denominador común es la falta de motivación, lo cual es preocupante puesto que, la motivación es el factor central en la dirección eficiente del proceso de aprendizaje (Kelly, 1982).

Por otro lado, los padres de familia también se refirieron a las dificultades de los alumnos para realizar tareas y atribuyen al desinterés del alumno la causa de la reprobación de las áreas curriculares, desinterés que según ellos se manifiesta en un constante “olvido de las cosas” y la falta de atención durante el desarrollo de las clases. Asimismo, algunos padres de familia atribuyeron este desinterés a la etapa de adolescencia por la que atraviesan los jóvenes, etapa en la que se conjetura, los jóvenes no valoran la educación que se les brinda.

De este modo, padres de familia y docentes coinciden en señalar la falta de motivación en el alumno en relación a sus actividades de aprendizaje, esta realidad es alarmante porque como García Bacete y Domenéch Betoret (citados en Peña, 2017) explican, la motivación es la palanca que mueve toda conducta, lo que nos permite provocar cambios a nivel escolar. En este sentido, los maestros deben considerar los efectos motivadores de sus prácticas docentes y de los demás elementos en el aula, para asegurar que los alumnos siguen motivados para aprender (Schunk, 1997).

En igual forma, Lafrancesco (2004), menciona como factores del aprendizaje, las actitudes, entendidas como la disposición a aprender, es decir, el interés del alumno por aprender.

Al retomar la opinión del docente en relación al tema del cumplimiento de las tareas por el alumno, un porcentaje considerable (48%) lo calificó como deficiente al indicar que muchos no las presentan. Este porcentaje se dividió en partes iguales al argumentar que se debe a la falta de apoyo de los padres de familia y a la falta de comprensión de instrucciones.

En este sentido, la participación de los padres de familia es crucial, porque su apoyo en la realización de tareas hace que el alumno muestre más interés en el aprendizaje, aprende más porque entiende mejor el concepto, saca mejores calificaciones, aprende a ser responsable y tiene éxito en la vida porque desarrolla buenos hábitos de estudio y luego de trabajo (Rehbein, 2014).

Sin embargo, la falta de apoyo del padre de familia percibida por el docente puede estar relacionada con el grado académico de éstos, pues de los padres entrevistados el 63% sólo tiene algún grado de escolaridad de nivel primario y el 34% de padres posee escolaridad del nivel medio. La experiencia docente permite exponer la incapacidad que los padres de familia con escasa escolaridad manifiestan en relación al apoyo que pueden brindar a sus hijos en la formación académica.

En igual forma, dentro del proceso educativo la función del padre de familia ha estado limitada a proveer recursos materiales o colaborar en gestiones administrativas. Es importante que al padre de familia se le considere como responsable indirecto del desarrollo del currículo, esto significa, que el padre de familia debe corresponsabilizarse de las tareas educativas, sugerir ideas e interesarse por aquellos aspectos de la educación que afectan a los alumnos (Ministerio de educación, 1998).

Asimismo, la percepción de los docentes acerca de la falta de apoyo de los padres de familia en el cumplimiento de las tareas de los alumnos, sugiere la consideración por parte de éstos, que la participación del padre de familia en el proceso educativo influye directamente en el aprendizaje del alumno. En relación a este tema, Issó (2012) en su investigación, presenta en los resultado los aspectos que el alumno de una familia implicada mejora en el rendimiento escolar, en primer término señala elementos actitudinales: comportamiento, responsabilidad, independencia, implicación, confianza y autonomía; otros componentes más procedimentales, referidos principalmente a la presentación de exámenes o la formalidad con los deberes, ocuparon un segundo escalón en las respuestas.

Los resultados de la investigación mencionada indican que el apoyo de los padres de familia fortalece el desempeño actitudinal y procedimental del alumno.

Por otro lado, en cuanto al propósito con el que el alumno realiza las tareas, el 24% de docentes indicó que no se realizan con el propósito de aprender sino “las hacen por los puntos” según sus propias palabras. Las tareas son actividades que representan una oportunidad de aprendizaje, el docente las asigna con el objetivo de repasar lo aprendido, preparar al estudiante para el día siguiente y desarrollar destrezas que le permitan mejores niveles de pensamiento y aprendizaje (Rehbein, 2014), consecuentemente, un desempeño regular o deficiente en la realización de tareas provoca un aprendizaje regular o deficiente.

Por otro lado, se determinó el desenvolvimiento del alumno en términos de la comunicación con los compañeros e integración de grupos de trabajo que son los espacios en los que el alumno demuestra sus habilidades, valores y actitudes. Con respecto a esto, la mayoría de alumnos expresó tener un desenvolvimiento adecuado, mientras que de los docentes aunque fue el porcentaje más alto el que lo expresó de esa forma, no alcanzó mayoría. También llama la atención el hecho que el 11% de alumnos reconozca no tener

un desenvolvimiento adecuado, lo cual es un indicador de debilidad en habilidades comunicativas o dificultades para interactuar con sus compañeros.

En este contexto es importante reflexionar acerca del desenvolvimiento de los alumnos pues, Clarke (1998) y Coll (2000) (citados en Zubiría, 2004), explican que sólo puede lograrse aprendizaje significativo a través de la co-construcción de contenidos, habilidades, valores y actitudes.

Entre las causas por las que un alumno enfrenta dificultades al integrar grupos de trabajo puede mencionarse la timidez, que a su vez también provoca que la comunicación con sus compañeros sea limitada y, la falta de compromiso con el grupo y con la tarea. Es decir, el alumno no asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, actitud que no encaja en el enfoque constructivista, en el que los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje, además, lo que determina la actividad del individuo en cualquier situación son las construcciones que aporta a la misma. (Varela, 1989).

En esta misma línea, se buscaron algunas características de los alumnos con bajo nivel de aprendizaje, características referidas por padres de familia. Estos se enfocaron en las dificultades que los alumnos enfrentan, entre las dificultades de carácter institucional mencionaron algunas vinculadas con la metodología de enseñanza empleada por el docente, dejando entrever la utilización de técnicas verbales y tradicionales; prácticas de enseñanza que se contraponen al enfoque constructivista sobre el que se fundamenta el currículum nacional base, según el cual, el aprendizaje es un proceso activo en el que las y los estudiantes construyen sus propias ideas y conceptos en base a sus conocimientos preexistentes y actuales (Puigdellivol et al., 2003).

También fue señalada la dificultad en el aprendizaje de algunas áreas específicas. En este sentido, la naturaleza propia de la materia es otro de los factores que influyen en el aprendizaje (Kelly, 1982). Por lo que, para que el

aprendizaje sea efectivo, el docente conocedor del área curricular que imparte, tiene la tarea de utilizar los métodos y técnicas que más se ajusten a la naturaleza de la materia; considerar las experiencias previas del alumno y organizar de forma lógica los contenidos para facilitar su aprendizaje.

De la misma forma, cabe señalar que aunque la escuela debe “educar para la vida”, los sistemas educativos siguen reproduciendo los viejos modos de transmisión de la cultura, “académica”. Con unos contenidos ajenos a las preocupaciones de los educandos, que se adquieren por imposición legal (De Puelles, 2006). En la realidad educativa guatemalteca, la participación del padre de familia y el alumno en la determinación del currículo escolar aún no se ha llevado a la práctica, lo que trae como consecuencia el desinterés y la resistencia del alumno hacia el aprendizaje de algunas áreas curriculares.

Para finalizar, en base a los resultados cuantitativos y cualitativos puede decirse que el nivel de aprendizaje de los alumnos de primero básico es medio puesto que debe mejorarse la calidad del mismo, lo cual puede lograrse mediante la aplicación de estrategias que mejoren el desempeño del alumno.

4.2 Competencia lectora

El nivel de competencia lectora determinado a través de la prueba de comprensión lectora es bajo, ya que el porcentaje de alumnos que obtuvieron una calificación que se ubica en el nivel bajo es alto. Asimismo, la media de los resultados de la prueba de comprensión lectora de 41.52 puntos confirma este hecho. Resultados similares a estos fueron encontrados por Barturén (2012) y por Zárate (2015), en los que un alto porcentaje de alumno posee un nivel bajo de comprensión lectora.

Estos resultados son preocupantes puesto que la competencia lectora es una de las competencias básicas para la vida, es decir que el individuo debe

desarrollarla para poder desenvolverse eficazmente en el ámbito laboral, social y tener la posibilidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Además, alcanzar la competencia lectora, supone un aprendizaje amplio, multidimensional, que requiere poner en marcha capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social (Solé, 2012).

Lo anterior implica que el 82% de los estudiantes de primero básico cuya comprensión lectora se ubica en un nivel bajo, podría no poseer las competencias necesarias para desarrollarse de forma eficaz dentro de la sociedad. Asimismo este alto porcentaje de alumnos de no desarrollar la competencia lectora podría no contar con los beneficios que la lectura brinda al individuo que la practica, los cuales según Vera (2004) (citado en Jiménez et al., 2009) son: desarrollar una vida de calidad, emocionalmente activa y apasionadamente inteligente. La lectura es una forma de crecer, de hacernos más íntegramente humanos, sabios, de disfrutar de las satisfacciones que el conocimiento y la inteligencia reservan a quien las cultiva.

En este sentido se comprende que la lectura desarrolla habilidades, emociones y percepciones en el individuo y, representa una forma de superación personal y profesional. Además, mediante la lectura el individuo descifra los símbolos de un mensaje, comprende sus significados, los relaciona con significados conocidos, se apropia algún elemento nuevo y desarrolla mediante este proceso la creatividad (Bernal, 2011). Esto quiere decir, que el alumno con comprensión lectora deficiente no logra realizar estos procesos a cabalidad o con la efectividad esperada.

Lo anterior indica que la competencia lectora posee una estructura compleja, compuesta de diversos procesos. La comprensión de instrucciones escritas es un indicador del nivel de comprensión lectora que corresponde a la dimensión literal (Catalá et al., 2001), para este indicador quienes proporcionaron la información sobre el desempeño de los alumnos, fueron los propios alumnos y

los docentes, no obstante, en la práctica educativa son los docentes quienes con mayor frecuencia lo evalúan en los alumnos. Esto podría justificar la discrepancia entre las respuestas de ambos informantes, pues mientras que la mayoría de alumnos expresó que sí comprende instrucciones escritas, la mayoría de docentes indicó que a veces el alumno las comprende, ello evidencia un desempeño de término medio en este indicador.

Consecuentemente, puede apreciarse un nivel de competencia lectora regular, pues PIRLS (2001) (citado en Jiménez, 2014), define la competencia como la capacidad de comprender y usar aquellas formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad. En este caso los resultados evidencian que el alumno de primero básico posee dificultad para hacer uso de información escrita requerida en la realización de actividades de aprendizaje. Ramos (2013) obtuvo resultados parecidos en un estudio, en el cual se encontró que sólo el 44.6 % de la prueba literal fue resuelta de forma acertada.

Con base en los resultados obtenidos puede inferirse que el alumno no tiene la conciencia de que la acción de leer implica comprender el texto escrito (Solé, 1992), esto también fue determinado por Mejía (2013), quien en su estudio determinó que el ritmo de lectura era adecuado, más no así la comprensión de los textos leídos, por considerarse deficiente.

Además los resultados sugieren la falta de aplicación de estrategias de comprensión lectora por parte del alumno, lo cual puede deberse a desconocimiento o falta de fomento en el ámbito escolar. No obstante, la competencia lectora comprende el uso de estrategias efectivas de lectura por parte del lector (Mullis, 2006).

En este sentido, una estrategia para desarrollar la comprensión lectora mencionada por Solé (1992) (citado en Solé, 2012), es dotar de finalidad

personal a la lectura y planificar la mejor manera de leer para lograrla. Lo anterior implica que el alumno tenga claridad en el objetivo por el cual realiza la lectura.

En este orden de ideas, los resultados referentes a la actitud del alumno ante la lectura, que para este estudio implicó el gusto por la lectura y conocer el objetivo por el cual se realiza, muestran que la mayoría de estudiantes respondió afirmativamente, estos resultados se contraponen a los encontrados por Palacios (2015), los cuales explican que más del 50% de alumnos nunca lee sus obras del plan de lectura, lo que quiere decir que no poseen ni se está fomentando el hábito lector en ellos. Sin embargo esta contradicción puede explicarse al tener en cuenta la diferencia entre que el alumno diga que le gusta la lectura y que el alumno practique la lectura.

Asimismo, cabe agregar que estos resultados son contradictorios con los encontrados en la prueba de comprensión lectora puesto que si el alumno tuviera gusto por la lectura la practicaría y ello le proporcionaría una mejor comprensión pues, un lector interesado intrínsecamente en la lectura interactúa autónomamente con los textos y valora su importancia en todas las esferas de la actividad social (Zayas, 2012).

En igual forma, el propósito con el que la persona lee está directamente relacionado con la competencia lectora. Las razones por las que las personas leen se contemplan en la lectura para disfrute personal, la lectura para la participación en la sociedad y la lectura para aprender (Mullis, 2006). En relación con este aspecto, las respuestas de los docentes coinciden con las de los alumnos pues en ambos casos los porcentajes que indicaron que el alumno lee para aprender son altos. Sin embargo la respuesta del docente estuvo en la mayoría de los casos vinculada a la realización de tareas por parte del alumno, lo que puede interpretarse como una lectura de alguna forma impuesta.

Lo anterior es congruente con la respuesta del docente sobre la conducta del alumno ante la lectura, que como ya se indicó, se refiere al gusto por ella, en la que el 23% de docentes, indicó que el alumno no tiene una actitud adecuada ante la lectura y el 44% indicó que a veces la tiene, estos resultados determinan un nivel de desempeño regular en este aspecto.

Retomando el tema del propósito de la lectura por recreación incluida en la lectura como experiencia literaria (Mullis, 2006), se debe resaltar el bajo porcentaje de alumnos que leen por placer o recreación, según lo indicaron, alumnos y docentes. Estos resultados son importantes porque dan indicios del hábito lector del alumno, puesto que son el tipo de lectura que la mayoría de veces se realiza por voluntad propia.

Con respecto a lo anterior, las primeras lecturas del niño ya sea en el hogar o en la escuela son textos literarios narrativos. En consecuencia, la lectura como experiencia literaria se desarrolla en los primeros años de la escuela primaria, tema que puede constituirse en el núcleo central de futuras investigaciones.

Para concluir, el nivel de comprensión lectora de los alumnos es bajo por lo que se considera imprescindible la aplicación de estrategias por parte de todos los docentes para desarrollar en primer lugar el gusto por la lectura, la comprensión lectora y, consecuentemente el hábito lector del alumno.

4.3 Relación entre aprendizaje y competencia lectora

Los resultados muestran que de las cuatro áreas curriculares que se asociaron con la comprensión lectora, sólo el área de ciencias naturales evidenció asociación con la comprensión lectora.

Sin embargo, al correlacionar las áreas de comunicación y lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales con la comprensión lectora, se determinó

que hay correlación entre cada una de las cuatro áreas curriculares mencionadas y la comprensión lectora. Lo anterior significa que existe una relación directamente proporcional entre la comprensión lectora y el aprendizaje. Aunque debe aclararse que la intensidad de dicha correlación es débil.

No obstante, otras investigaciones han determinado correlación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y el aprendizaje, tal es el caso de Chaúd (2016).

Del mismo modo las gráficas obtenidas de la tabla de contingencia y que muestran la asociación entre las variables, evidencian una alta probabilidad de que un alumno con nivel de comprensión lectora aceptable logre aprobar las áreas curriculares. Esta probabilidad es uno de los principales aportes de este estudio ya que debe servir de motivación para desarrollar la competencia lectora en el alumno puesto que, es una de las competencias básicas en el aprendizaje educativo, y se relaciona con el éxito escolar y económico futuro (Melgarejo, 2006).

Lo anterior se refuerza con el hecho de que cerca de la totalidad de docentes considera que el alumno con mejor nivel de comprensión lectora alcanza mejores niveles de aprendizaje.

Por otro lado, los resultados muestran que un alto porcentaje de alumnos a pesar de poseer una comprensión lectora inaceptable, logra aprobar las áreas curriculares. Estos resultados aparentemente contradictorios encuentran su explicación en la baja calidad educativa del sistema educativo nacional, evidenciado en las pruebas sensales que practica el MINEDUC y, por el hecho de que en el tema del aprendizaje se mencionó, cada institución educativa evalúa según sus propios parámetros sin regirse a ningún tipo de lineamiento o control general. En ese sentido se considera que una forma más conveniente de

realizar este tipo de estudios es midiendo la variable aprendizaje a través de una prueba de conocimientos básicos para el grado escolar correspondiente.

En otro orden de ideas, las actividades de aprendizaje ocupan un lugar preponderante dentro del proceso educativo, estas actividades suelen realizarse dentro y fuera del establecimiento educativo. El desarrollo de estas actividades se ve afectado por el escaso desarrollo de la competencia lectora en los alumnos que se pone de manifiesto en sus dificultades en lo que respecta a la comprensión de instrucciones. En este sentido cabe resaltar que la comprensión de textos es parte del desarrollo del lenguaje y se encuentra presente en todas las áreas del conocimiento, el alumno que no comprende lo que lee poseerá diversidad de dificultades con su aprendizaje autónomo (Cantú, 2017).

Del mismo modo, la lectura produce en el individuo que la cultiva cambios emocionales e intelectuales. Estos cambios favorecen el desenvolvimiento del alumno en el ámbito escolar, por lo que los alumnos con una competencia lectora deficiente pueden carecer de esos beneficios que limitan su desenvolvimiento efectivo como estudiantes.

En conclusión, los resultados de la investigación evidenciaron correlación estadísticamente débil entre la competencia lectora y aprendizaje del alumno pero, se detectaron elementos que indican que un nivel aceptable de competencia lectora producirá mejores niveles de aprendizaje. Asimismo, la falta de comprensión de instrucciones afecta el desempeño del alumno con respecto a las actividades de aprendizaje que debe realizar en el hogar.

Conclusiones

- a) El nivel de aprendizaje del alumno de primer grado de educación básica en las áreas de comunicación y lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales se ubica en un nivel medio, puesto que aunque un alto porcentaje de alumnos aprueba dichas áreas, la media de las calificaciones no supera los 73 puntos. Asimismo el desempeño del alumno en la realización de tareas es regular tanto en relación al cumplimiento en su entrega como en la calidad con la que se realizan.
- b) La competencia lectora de los alumnos de primer grado de educación básica corresponde a un nivel bajo, debido a que la mayoría de ellos obtuvo una calificación inaceptable en la prueba de comprensión lectora, lo cual evidencia carencia del hábito lector. De la misma forma, la dificultad de los alumnos en cuanto a la comprensión de instrucciones demuestra la debilidad de su competencia lectora.
- c) La correlación entre la comprensión lectora y el aprendizaje de los alumnos es positiva débil, lo que indica que la comprensión lectora se relaciona de forma directa con el aprendizaje. También se evidencia que el aprendizaje de los alumnos se ve afectado por la deficiente comprensión de instrucciones escritas en los alumnos.
- d) El bajo nivel de competencia lectora de los alumnos evidencia la falta de aplicación de estrategias para desarrollar la comprensión en el ámbito escolar.

Recomendaciones

A Directores y Docentes

- a) Es necesario mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos mediante la implementación de estrategias que fortalezcan el interés del alumno por aprender y el buen desempeño en la realización de tareas.
- b) Es fundamental aumentar el nivel de competencia lectora de los alumnos, para lo que se requiere la implicación de todos los docentes de los centros educativos.
- c) Se recomienda la aplicación de estrategias funcionales que desarrollen el gusto por la lectura y la comprensión lectora en los alumnos, de forma integrada en el desarrollo de las diferentes áreas curriculares.

A Supervisores educativos

- d) Es importante considerar entre los factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos, la competencia lectora, para promover acciones con el fin de desarrollarla.

Referencias

E-Grafía

Libros

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S. & Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación Educativa*. Recuperado de file:///C:/Users/HP/Downloads/InvestigacionEducativa%20Abero.pdf
- Achaerandio Zuazo, L. (2010). *Iniciación a la práctica de la investigación*. Recuperado de <http://maestria.usacefpem.net/especializacion/course/view.php?id=68>
- Aiken, L. (2003). *Tests psicológicos y evaluación*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=2LvyL8JEDmQC>
- Alea Riera, M. (2000). *Estadística con SPSS v. 10.0*. Recuperado de https://books.google.com.gt/books?id=ffoUYc_ZawC&dq=prueba+de+chi+cuadrado&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Alea Riera, M. (2001). *Estadística descriptiva: aplicaciones prácticas*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=aR0saoQkzIcC>
- Alvarado Valencia, J. & Obagi Araújo, J. (2008). *Fundamentos de inferencia estadística*. Recuperado de https://books.google.com.gt/books?id=3uhUqvF0_84C&printsec=frontcover&dq=Fundamentos++de++%09inferencia+estadística+2008&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjo0cCAIqvwAhWESSYKHV9jCy0Q6wEIjAA#v=onepage&q=Fundamentos+de+%09inferencia+estadística+2008&f=false
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa*. Recuperado de file:///C:/Users/HP/Downloads/Aravena%20investigacion-educativa.pdf
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Recuperado de https://books.google.com.gt/books?id=lvhoTqll_EQC&pg=PA34&dq=an%C3%A1lisis+documental&hl=es-

[419&sa=X&ved=0ahUKEwjdspaaw8HVAhVM7SYKHQ3tCnAQ6AEIKzAB#v=onepage&q=an%C3%A1lisis%20documental&f=false](https://books.google.com.gt/books?id=Aw2NKbDJJoZoC)

- Berenson, M., Levine, D. & Krehbiel, T. (2006). *Estadística para administración*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=Aw2NKbDJJoZoC>
- Bernal, L. (2011). *La literatura y la competencia lectora: Degustando la Lectura*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=wdY3DgAAQBAJ>
- Bisquerra Alzina, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=Us50x2XWZF8C>
- Borda Pérez, M. (2013). *El Proceso de Investigación: Visión general de desarrollo*. Recuperado en <https://books.google.com.gt/books?id=jjBKBAAAQBAJ>
- Bravo, F. (2002). *Teoría platónica de la definición*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=gp7Q96lk1HoC>
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Recuperado de <http://maestria.usacefpem.net/especializacion/course/view.php?id=67>
- Caballero Sánchez, P. (2016). *Investigación y recogida de información de mercados*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=sdt0DgAAQBAJ>
- Cáceres Hernández, J. (2007). *Conceptos básicos de estadística para ciencias sociales*. Recuperado de https://books.google.com.gt/books?id=S3i_fndtcIEC&pg=PA129&dq=an%C3%A1lisis+unidimensional&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwiy26b93OHVAhVL4CYKHVskBMwQ6AEIJTAA#v=onepage&q=an%C3%A1lisis%20unidimensional&f=false
- Cantú Cervantes, D. (2017). *Comprensión lectora: Educación y lenguaje*. Recuperado de https://books.google.com.gt/books?id=_YvEDgAAQBAJ&printsec=frontcov

er&dq=Comprensi%C3%B3n+lectora:+Educaci%C3%B3n+y+lenguaje&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwj6tevBmqvWAhVLLSYKHdBbDSAQ6AEIJTAA#v=onepage&q=Comprensi%C3%B3n%20lectora%3A%20Educaci%C3%B3n%20y%20lenguaje&f=false

- Catalá Agras, G., Catalá Agras, M. & Molina Hita, E. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Recuperado de [https://books.google.com.gt/books?id=rfVQVUCVwMoC&printsec=frontcover&dq=\).+Evaluación+de++la+comprensión+lectora:+Pruebas+ACL+\(1?-6?+de+primaria\)&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjfo4eKm6vWAhXHKCYKHQ3DC74Q6AEIJTAA#v=onepage&q=\).+Evaluación+de+la+comprensión+lectora%3A+Pruebas+ACL+\(1%3F-6%3F+de+primaria\)&f=false](https://books.google.com.gt/books?id=rfVQVUCVwMoC&printsec=frontcover&dq=).+Evaluación+de++la+comprensión+lectora:+Pruebas+ACL+(1?-6?+de+primaria)&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjfo4eKm6vWAhXHKCYKHQ3DC74Q6AEIJTAA#v=onepage&q=).+Evaluación+de+la+comprensión+lectora%3A+Pruebas+ACL+(1%3F-6%3F+de+primaria)&f=false)
- Cerda, H., Cerda Gutiérrez, H. & León Méndez, A. (2005). *La evaluación en la educación colombiana: a propósito de un estudio sobre la realidad evaluativa en la Universidad Cooperativa de Colombia*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=hHwvTpfk5cUC>
- De Puelles Benítez, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=EjIWdLfHEQUC>
- Díaz Narváez, V. (2009). *Metodología de la investigación científica y bioestadística: para médicos, odontólogos y estudiantes de ciencias de la salud*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=ZPVtPpdFdGMC>
- Ellis Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Recuperado de <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/ellis-aprendizaje-humano.pdf>
- Estévez García, J. (2007). *Sistema de indicadores para el diagnóstico y seguimiento de la educación superior en México*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=tubgwrG4ZkC>
- Etxeberria Murgiondo, J., Tejedor Tejedor, F. & Tejedor Tejedor, F. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=trlCB7wtTcMC>

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=wHFXcQcPvr4C>
- García Ferrer, G. (2006). *Estadística comercial*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=F0YdeWv2nAEC>
- Garrido, F. (2014). *El buen lector se hace, no nace: reflexiones sobre lectura y formación de lectores*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=-qnjAAAAMAAJ>
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=9UDXPe4U7aMC>
- Gvirtz, S. Abregú, V. & Paparella, C. (2015). *Decálogo para la mejora escolar*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=waOuCgAAQBAJ>
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=bjJYAButfB4C>
- Hernández Blázquez, B. (2001). *Técnicas Estadísticas de investigación social*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=vpfVgmaR5qUC>
- Hernández Sampieri, R. Baptista Lucio, C. & Fernández Collado M. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://maestria.usacefpem.net/especializacion/course/view.php?id=68>
- INE (2015). *República de Guatemala: compendio estadístico de educación 2013*. Recuperado de <https://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2015/09/17/jO6xllGSskMn2WpCHQfga47xBoriOVcC.pdf>
- Jarvis, P. (2006). *Universidades corporativas: Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=rxYAuWNjlx0C>
- Jiménez Mínguez, A., Neira González, T., Gutiérrez Merino, M., Etxebeste Mozo, I., Marcotegui León, N., Nemirovsky Taber, M., Landero Luna, V., Valdeón Menéndez, E., Pérez Muñiz, E., Cosío Cuenca, M. & Armas

- Vázquez, D. (2009). *Experiencias escolares con la lectura y la escritura*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=gA99mzzFrKoC>
- Kelly, W.A. (1982). *Psicología de la educación*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=ECaz9yx8MScC>
- Krajewski, L. & Ritzman, L. (2000). *Administración de operaciones: estrategia y análisis*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=B6LAqCoPSeoC>
- Lafrancesco, G. M. (2004). *Evaluación integral y del aprendizaje*. Recuperado de https://books.google.com.gt/books?id=_hKB1Wh8OnlC&printsec=frontcover&dq=Evaluaci%C3%B3n+integral+y+del+aprendizaje&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwj4w-LaoKvWAhVJJCYKHfQ5AQsQ6AEIJTAA#v=onepage&q=Evaluaci%C3%B3n%20integral%20y%20del%20aprendizaje&f=false
- Lara Muñoz, E. (2013). *Fundamentos de Investigación*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=LgDYDAAAQBAJ>
- León, A. (2002). *Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=2yXjdKrQh-4C>
- López Román, L., Montenegro de Timarán, M. & Tapia Fierro, R. (2006). *La investigación, eje fundamental en la enseñanza del derecho*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=KpWmGvA3AS0C>
- Ministerio de Educación. (ED.). (1998). *Familia y escuela: diagnóstico del sistema educativo, 1997*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=n-qOBABDkMYC>
- Mullis, I. (2006). *PIRLS 2006: marcos teóricos y especificaciones de evaluación : estudio internacional de progreso en comprensión lectora*. Recuperado de https://books.google.com.gt/books?id=O_CwAmoN5nIC&dq=PIRLS+2006:+marcos+te%C3%B3ricos+y+especificaciones+de+evaluaci%C3%B3n+:+%09estudio+internacional+de+progreso+en+comprensi%C3%B3n+lectora&source=gbs_navlinks_s

Naghi Namakforoosh, M. (2000). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=ZEJ7-0hmvhwC>

Ortiz Ocaña, A. (2014). *Aprendizaje y Comportamiento basados en el funcionamiento del cerebro humano: emociones, procesos cognitivos, pensamiento e inteligencia. Hacia una teoría del aprendizaje neuroconfigurador*.

Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=8md4zRdV2kwC>

Peña Acuña, B. (2017). *Nuevas fórmulas docentes en el EEES*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=UGw3DwAAQBAJ>

Puigdellivol Aguadé, I., Elboj Saso, C., Soler Gallart, M. & Valls Carol, M. R. (2003). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Recuperado de https://books.google.com.gt/books?id=0Y5lb_Jve4IC&printsec=frontcover&dq=Comunidades+de+aprendizaje:+Transformar+la+educaci%C3%B3n&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwjWpYzGxKzWAhWJ2yYKHVjjC5QQ6AEIJTAA#v=onepage&q=Comunidades%20de%20aprendizaje%3A%20Transformar%20la%20educaci%C3%B3n&f=false

Rehbein De Acebedo, A. (2014). *La buena crianza*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=CUvTAgAAQBAJ>

Rodríguez Gómez, D. & Valldeoriola Roquet, J. (s.f.). *Metodología de la investigación*. Recuperado de: http://zanadoria.com/syllabi/m1019/mat_cast-nodef/PID_00148556-1.pdf

Rodríguez Moguel, E. (2005). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=r4yrEW9Jhe0C>

Rojas Gutiérrez, E. (s.f.). *El usuario de la información*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=qc0vF5RusWwC>

Rojas Soriano, R. (1988). *Investigación social: teoría y praxis*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=a5A-au7zn7YC>

Rojas Soriano, R. (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Recuperado de

- <https://books.google.com.gt/books?id=INHY5Yet-xQC>
Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación*. Recuperado de
<https://books.google.com.gt/books?id=3uIW0vVD63wC>
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. Recuperado de
<https://books.google.es/books?id=4etf9ND6JU8C>
- Silva Aycaguer, L. (1997). *Cultura Estadística e Investigación Científica en el Campo de la Salud: Una Mirada Crítica*. Recuperado de
<https://books.google.com.gt/books?id=hi7pxRZG-a4C>
- Solé Gallart, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Recuperado de
<https://books.google.com.gt/books?id=8cp7am1yjDoC>
- Toro Jaramillo, I. & Parra Ramírez, R. (2006). *Metodología de la investigación*.
Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=4Y-kHGjEjy0C>
- Valdés Veloz, H.; Treviño, E.; Castro, M; Costilla, R.; Acevedo, C.; Carillo, S.;
Bogoya, D. & Pardo, C. (2008). *Segundo estudio regional, comparativo
y explicativo*. Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf>
- Varela Nieto, P. (1989). *Iniciación a la física en el marco de la teoría
constructivista*. Recuperado de
<https://books.google.com.gt/books?id=QrZpkJJtMcC>
- Vladimirovna Panteleeva, O. & Gutiérrez Gonzáles, E. (2014).
Probabilidad y Estadística: Aplicaciones a la Ingeniería y Ciencias.
Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=Y1bABgAAQBAJ>
- Zayas, F. (2012). *10 ideas clave: la competencia lectora según PISA:
reflexiones y orientaciones didácticas*. Recuperado de
<https://books.google.es/books?id=bjp6gggdFxec>
- Zubiría Remy, H.D. (2004). *El constructivismo en los procesos de
enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. Recuperado de
<https://books.google.com.gt/books?id=HCDVmU9EXhIC>

Revistas

Cañete, R., Wilhem D. & Brito, K. (2012). Consentimiento informado:

- algunas consideraciones. *Revista Scielo*. Chile. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-569X2012000100011
- Hurtado, P. (2010, 31 de octubre). Reprobados: 9 de cada 10 graduandos no gana lectura ni matemática. *Revista Albedrío*. Recuperado de <http://www.albedrio.org/htm/articulos/p/ph-009.htm>
- Jimenez Pérez, E. (2004). Comprensión lectora vs competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Artículo de revista*. Recuperado de http://www.academia.edu/16973179/Competencia_lectora_vs_comprension_lectora
- Melgarejo Draper, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/reextra2006a14.pdf>
- MINEDUC (2006). *Currículum Nacional Base*. Recuperado de http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/?p=CNB.asp&t=Curriculo_Nacional_Base_CNB
- MINEDUC (2014). *Informe de revisión nacional de la educación para todos*. Recuperado de http://unesco Guatemala.org/wp-content/uploads/2014/12/FINAL_Inf.-revison-nacional-Educacion-para-Todos.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). La estadística y la probabilidad en el bachillerato. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=c587EtLOkIYC>
- Rus Arboledas, A. (2010). Los problemas de la educación. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141COL4.pdf>
- Solé Gallart, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de <file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/rie59a02.pdf>

Folletos

USAID (2011). Competencias Básicas para la Vida, una oportunidad para enfrentar exitosamente los desafíos del siglo XXI. Recuperado de [file:///C:/Users/HP/Downloads/Competencias%20Básicas%20para%20la%20Vida,%20una%20oportunidad\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Competencias%20Básicas%20para%20la%20Vida,%20una%20oportunidad(1).pdf)

Tesis

Barturén Silva, M. (2012). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en alumnos de quinto año de secundaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). Recuperado de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1097>

Chaúd Costa, S. (2016). *Comprensión lectora y rendimiento escolar en el área de comunicación en alumnos de primer año de secundaria en una institución educativa estatal y no estatal del Distrito de Surco*. (Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma). Recuperado de <file:///C:/Users/HP/Documents/Universidad%202017/Seminario%20de%20investigación/Capítulo%202%20y%204/PSICO%20PROBL%20APRENDIZ%20Silvia%20Cecilia%20Chaúd%20Costa.pdf>

Issó García, D. (2012). *La participación de las familias en la escuela pública española*. (Tesis de doctorado, Universidad de Granada). Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/20378622.pdf>

Jaimes Soncco, J. (2014). *Relación entre comprensión lectora y atribuciones causales de éxito y fracaso en alumnos de tercer año de secundaria de colegios públicos y privados de Lima metropolitana*. (Tesis de maestría, Universidad Católica de Perú). Recuperado de file:///C:/Users/HP/Documents/Universidad%202017/Taller%20de%20Investigación/Módulo%20%202/Antecedentes%202/Antecedentes%20finales/JAIMES_SONCCO_RELACION_COMPRENSION.pdf

Marín Gálvez, F. (2012). *Nivel de comprensión lectora de textos narrativos*

y de problemas matemáticos de las y los estudiantes de primer y segundo ciclo de educación básica de la Escuela de Aplicación República del Paraguay de Tegucigalpa, M.D.C., y su incidencia en el planteamiento de un modelo aritmético para resolver un problema matemático. (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán). Recuperado de <file:///C:/Users/HP/Documents/Universidad%202017/Taller%20de%20Investigación/Módulo%20%202/Antecedentes%202/Antecedentes%20finales/Marín%20Gálvez,%20F..pdf>

Mejía Alvarado, G. (2013). *Dificultades de comprensión lectora en los alumnos de séptimo y octavo grado de educación básica del Instituto Oficial Primero de mayo de 1954.* (Tesis de maestría, Francisco Morazán). Recuperado de <file:///C:/Users/HP/Documents/Universidad%202017/Taller%20de%20Investigación/Módulo%20%202/Antecedentes%202/Antecedentes%20finales/dificultades-de-comprension-lectora-en-los-alumnos-de-septimo-y-octavo-grado-de-educacion-basica-del-instituto-oficial-primero-de-mayo-de-1954.pdf>

Murillo López, E. (2013). *Factores que inciden en el rendimiento académico en el área de matemática en los estudiantes de noveno grado en los centro de educación básica de la ciudad de Tela, Atlanta.* (Tesis de maestría, Universidad Francisco Morazán). Recuperado de <file:///C:/Users/HP/AppData/Local/Temp/factores-que-inciden-en-el-rendimiento-academico-en-el-area-de-matematicas-de-los-estudiantes-de-noveno-grado-en-los-centros-de-educacion-basica-de-la-ciudad-de-tela-atlantida.pdf>

Palacios Almendro, M. (2015). *Fomento del hábito lector mediante la aplicación de estrategias de animación a la lectura en primero de secundaria.* (Tesis de maestría, Universidad de Piura), Recuperado de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2301/MAE_EDUC_161.pdf?sequence=1

- Ramos Gaona, Z. (2013). *La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/11740/1/43731062.2014.pdf>
- Velásquez Trujillo, W. (2013). *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de grado 9° de básica secundaria*. (Tesis de maestría, Universidad de Antioquia). Recuperado de http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/6587/1/WilliamVelasquez_2013_aprendizajerendimiento.pdf
- Zárate Solano, G. (2015). *Los estilos de aprendizaje y su relación con la comprensión lectora en los estudiantes del nivel secundario de las instituciones educativas de ATE-UGEL no. 06 ATE-VITARTE*. (Tesis de maestría, Universidad Enrique Guzmán y Valle). Recuperado de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1018>

Páginas web

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (s.f.). Evaluación Tercero básico 2013. Recuperado de http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/Resultados_Basicos/2013/Chimaltenango.pdf

Leyes

Constitución Política de la República

Ley de Educación Nacional (1991)

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

Manual de estrategias de comprensión lectora

Ciclo de educación básica

Clemencia Avila Urizar

06/11/2017

Índice

Introducción	1
Objetivos	2
Justificación	2
Fundamentación teórica	
La lectura	4
Comprensión de lectura	5
Estrategias de comprensión de lectura	8
Metodología del manual de estrategias de comprensión lectora	9
Estrategia 1: Activación del conocimiento previo	10
Estrategia 2: Idea principal en listas de palabras	11
Estrategia 3: Ideas principales implícitas y detalles en párrafos	12
Estrategia 4: Idea principal en pasajes breves	14
Estrategia 5: Relación, reconocer secuencias, síntesis y ordenación jerárquica	16
Estrategia 6: Buscar supuestos, síntesis, comprensión global y autoevaluación	19
Estrategia 7: Realizar inferencias	21
Estrategia 8: Comparar	22
Estrategia 9: Integrar, interpretar, reflexionar y evaluar	23
Estrategia 10: Sinónimos y antónimos, inferencias y secuencias	25
Referencias	28

Introducción

El manual de estrategias para desarrollar comprensión lectora en alumnos del ciclo de educación básica que se presenta, es producto de la investigación realizada sobre el aprendizaje y la competencia lectora en alumnos de primero básico. Puesto que los resultados obtenidos evidencian un nivel bajo en la comprensión lectora de los alumnos del grado educativo mencionado.

En igual forma, en la investigación antes referida se encontraron evidencias de que la falta de comprensión influye en el desempeño de los alumnos en las actividades de aprendizaje, por ello se considera imprescindible realizar acciones para mejorar la comprensión lectora ya que ésta fortalece en el individuo la capacidad de un aprendizaje autónomo y eficiente.

Con este manual se pretende proporcionar al docente estrategias que pueda aplicar directamente en el aula para desarrollar procesos de comprensión lectora en los alumnos del ciclo básico, debido a que la comprensión lectora es un proceso de se realiza a lo largo de la vida.

El manual consta de dos partes elementales: una parte teórica, que sirve de fundamento al planteamiento de las estrategias y, que puede servir al docente para incrementar sus conocimientos sobre el tema y, la otra parte en la que se presenta cada una de las estrategias propuestas. Finalmente se presentan las referencias consultadas.

Para su elaboración se consideró la inclusión de distintos grados de dificultad así como también el hecho de abarcar el mayor número posible de procesos de comprensión lectora. En igual forma se tuvo en cuenta el uso de lecturas sobre temas variados y lo más contextualizados posible.

Objetivos

a) General

Coadyuvar con el sistema educativo mediante la aplicación de estrategias para desarrollar la comprensión lectora en los alumnos del ciclo de educación básica.

b) Específicos

- Incrementar los conocimientos de los docentes acerca de la lectura y los procesos que intervienen en la comprensión lectora.
- Proponer estrategias para desarrollar la comprensión lectora en los alumnos del ciclo de educación básica.
- Explicar brevemente los pasos a seguir en la aplicación de las estrategias propuestas.

Justificación

La lectura es un elemento esencial en la vida del ser humano, “Leer es comprender, por lo que la lectura representa el medio por excelencia para adquirir conocimientos” (FLACSO & SEMS, s.f., p.39).

Dado que el ciclo de educación básica continúa la preparación de los alumnos para la vida, es indispensable que desarrolle en ellos habilidades lectoras y comportamientos y actitudes favorables hacia la lectura, pues la carencia de estos elementos dificulta su desenvolvimiento en el ámbito académico y social.

Los resultados obtenidos en la investigación evidencian que la mayoría de los alumnos de primer grado de educación básica carece de habilidades de comprensión lectora, lo cual ha afectado su desempeño en las actividades de

aprendizaje. En este contexto, es importante proveer al alumno de las herramientas metodológicas que faciliten el desarrollo de la comprensión lectora, para lo cual, es ineludible poner a la lectura en un espacio de reflexión permanente y considerar que la aplicación de estrategias debe formar parte de cada disciplina.

En este sentido, quienes están comprometidos con la educación deben estar conscientes de que la tarea educativa va más allá de la transmisión de contenidos y que, es responsabilidad de todos los actores institucionales desde cada una de las disciplinas el orientar al alumno en el desarrollo de las habilidades y estrategias que le permitan autonomía en su formación y en la construcción del conocimiento (Rodríguez, Cañarte, Pibaque, Acuña, Pionce & Caicedo, 2017).

Consecuentemente, es necesario que el docente cuente con los recursos didácticos de los cuales pueda hacer uso para este fin, o en su defecto, le sirvan de orientación para elaborar los propios desde la perspectiva de la disciplina que imparte.

Siguiendo estas líneas, se presenta el “Manual de estrategias de comprensión lectora” con la finalidad de incrementar los conocimientos de los docentes acerca de la importancia de la lectura así como su conocimiento acerca de las estrategias que puede aplicar para desarrollar la comprensión lectora de los alumnos del ciclo de educación básica. Lo cual se espera contribuya a mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos de este ciclo educativo.

Fundamentación teórica

La lectura

Según la UNESCO (2000), (citado en SEMS & FLACSO, s.f., p.31) “la lectura es, antes que nada, un derecho básico del ser humano reconocido en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos”. Además, Pellicer (2006) (citado en SEMS & FLACSO, s.f., p.31) explica que, “leer es una capacidad intelectual y una actividad y práctica social”.

Durante la adolescencia, la lectura ayuda a los jóvenes a: ampliar su vocabulario, desarrollar el pensamiento inferencial y argumentativo, calmar nervios y ansiedad, estimula el lóbulo derecho del cerebro incidiendo directamente en la capacidad de análisis, expresión, intuición y creatividad, aumentando la capacidad de defenderse de enfermedades neuropatológicas como la demencia (FLACSO & SEMS, s.f.).

Por lo general, se ha hecho énfasis en el desarrollo de la competencia lectora en los primeros años de escolaridad, sin embargo, la competencia lectora es un proceso de evolución que incluye conocimientos, habilidades y estrategias que las personas construyen durante toda su vida, mediante la interacción con sus pares, con la familia, en la escuela y con la sociedad en la que se encuentran inmersos (FLACSO & SEMS, s.f.).

En ese contexto, vivir en un ambiente donde se valora la lectura es esencial para que el joven pueda llegar a ser un lector competente (EURYDICE, 2013).

En cuanto a la incidencia de la lectura en el aprendizaje, se han realizado investigaciones en las que los resultados sugieren la existencia de una relación directa entre la competencia lectora del alumno y su aprendizaje. Del mismo modo, “la lectura –y su contraparte, la escritura- son la llave de la educación, el

conocimiento, la formación, la instrucción, la interacción y participación social, económica y cultural” (FLACSO & SEMS, s.f., p.31)

La competencia lectora es una de las competencias básicas en el aprendizaje educativo, y se relaciona con el éxito escolar y económico futuro (Melgarejo, 2006).

Tradicionalmente se ha considerado que el aprendizaje es para los niños y jóvenes, sin embargo, el ser humano tiene la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida y la competencia lectora ocupa un papel relevante en ese proceso porque a través de la lectura accedemos al conocimiento de forma autónoma y personal (Melgarejo, 2006). En este sentido puede decirse que la competencia lectora fortalece la capacidad de autoaprendizaje.

En la lectura intervienen diversos factores que deben considerarse en su aprendizaje, Recasens (2005), menciona los siguientes: el estado de la vista y el estado de ánimo; la colocación del texto debe ser en forma inclinada; la iluminación, las aulas deberían tener las ventanas a la izquierda de los alumnos; la legibilidad; la vocalización afecta la velocidad lectora; los movimientos de cabeza y seguimiento con el dedo retardan la velocidad lectora.

Comprensión de lectura

La lectura no es una actividad simple y mecánica, sino por el contrario, es una actividad compleja que conlleva diversos procesos que se interrelacionan entre sí, puede decirse que, “Leer implica comprender el texto escrito” (Solé, 1992, p.18).

Asimismo, la comprensión de escritos incrementa el conocimiento del sujeto, reconstruye su saber y transforma su ideología y comportamiento (Cantú, 2017).

La comprensión de textos es parte del desarrollo del lenguaje y se encuentra presente en todas las áreas del conocimiento, el alumno que no comprende lo que lee poseerá diversidad de dificultades con su aprendizaje autónomo (Cantú, 2017).

Por lo anterior puede deducirse que la comprensión de textos escritos es de importancia relevante para el desarrollo de la persona dentro de la sociedad, no se limita al aspecto académico sino influye en el desarrollo de la personalidad del individuo. La capacidad de comprensión lectora es un ejercicio de autonomía y de libertad (FLACSO & SEMS, s.f., p39).

En este contexto, el docente debe considerar que, la práctica frecuente de la lectura mejora la propia habilidad lectora. A medida que se amplía el rango de experiencias lectoras de un alumno y mejora su comprensión, aumenta su motivación por leer (EURYDICE, 2013, p.142).

De acuerdo con Gómez (2014) (citado en FLACSO & SEMS, s.f.), leer no es simplemente descifrar o decodificar los signos gráficos de la escritura, implica comprender, reflexionar, imaginar y adquirir nuevos conocimientos, la lectura permite profundizar en las ideas y desarrollar las propias, además, es fuente de experiencias, emociones y afectos.

Por otro lado, Catalá, Catalá, & Molina (2001), distinguen tres componentes de la comprensión lectora, los cuales han sido detallados de la forma siguiente:

Dimensión literal

Según Catalá et al. (2001), la dimensión literal se refiere al reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, incluye: identificación de ideas principales, identificar relaciones causa-efecto, seguir instrucciones, reconocer secuencias de acciones, reconocer elementos de una comparación, identificar

analogías, encontrar sentido a palabras polisémicas, identificar sinónimos, antónimos y homófonos y, dominar el vocabulario básico a su edad.

Dimensión reorganizativa

Esta dimensión, se refiere a sintetizar, esquematizar, resumir, consolidar, reordenar ideas de la información (Catalá et al., 2001). Entre algunas de las actividades que desarrollan esta dimensión señaladas por este autor, están: suprimir información trivial, reorganizar información según determinados objetivos, resumir de forma jerarquizada, clasificar según criterios dados, deducir criterios de clasificación, esquematizar un texto, interpretar un esquema, poner título a un texto, dividir un texto en partes significativas y encontrarles subtítulos.

Dimensión inferencial o interpretativa

La dimensión inferencial o interpretativa se realiza cuando se activa el conocimiento previo del lector y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona la lectura (Catalá et al., 2001). Para desarrollar esta dimensión, según este autor, pueden realizarse las actividades siguientes: predecir resultados, inferir el significado de palabras desconocidas, inferir efectos a determinadas causas, entrever la causa de determinados efectos, inferir secuencias lógicas, inferir el significado de frases según el contexto, recomponer un texto variando algún hecho o personaje y prever un final diferente.

También debe tenerse en cuenta la comprensión global del texto, la cual, según Zayas (2012), significa considerar el texto desde una perspectiva general. Además este autor señala que, el lector desarrolla una comprensión global cuando es capaz de identificar el tema o la finalidad del texto.

Estrategias de comprensión lectora

La lectura comprende el uso de estrategias efectivas de lectura por parte del lector, la manifestación de una actitud positiva hacia la lectura y la lectura para el disfrute personal (Mullis, 2006).

En este contexto es necesario contar con estrategias metodológicas que faciliten el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos. Una estrategia metodológica consiste en un conjunto de acciones planificadas para facilitar el desarrollo de la comprensión lectora. (Rodríguez, Cañarte, Pibaque, Acuña, Pionce & Caicedo, 2017, p.17).

La escuela sigue siendo el espacio en el cual se deben formar los lectores, el profesorado del nivel medio debe tener absoluta conciencia de que la enseñanza de la comprensión de la lectura, es un proceso, que no es de incumbencia exclusiva de los docentes de lengua y literatura sino del profesorado de todas las asignaturas (FLACSO & SEMS, s.f.). Asimismo, según este autor, el docente debe estar consciente que se debe trabajar en el aula con diversas manifestaciones textuales, no sólo lo que dicen los libros de texto, sino también los lenguajes de la imagen, de la publicidad, del cine, internet, y otros que, por distintas razones, la escuela deja fuera.

Las estrategias pueden clasificarse por el momento de su aplicación, aunque en la realidad no existe entre ellas una separación rígida.

Estrategias antes de la lectura: en esta etapa, lo importante es activar los conocimientos previos y formular los propósitos del texto que nos presentan (Solé, 1992). Activar los conocimientos previos, es entregar información que ya se conoce sobre un tema. Formular propósitos, es señalar lo que esperas del texto. En esta etapa de la comprensión lectora, el alumno debiera responder a las siguientes preguntas: ¿Qué sé de este tema?, ¿Qué quiero aprender?

Estrategias durante la lectura: formular predicciones sobre el texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto, resumir las ideas del texto (Solé, 1992).

Estrategias después de la lectura: idea principal, resúmenes y formulación de preguntas (Solé, 1992).

Metodología del manual de estrategias de comprensión lectora

El manual que se presenta contiene una serie de estrategias que desarrollan procesos de comprensión lectora. En la mayoría de las estrategias propuestas se describe de forma breve los procedimientos esenciales que es necesario realizar, o bien se explica en qué consiste el proceso a desarrollar.

Asimismo, el planteamiento de cada una de las estrategias de comprensión lectora se realizó con base en un texto específico de lectura, en algunas se proponen ejercicios similares para la práctica del alumno. Además, en la mayoría de las actividades propuestas se indica la respuesta, lo cual puede ser de utilidad al docente.

Debe tenerse en cuenta que al momento de realizar las actividades el alumno puede inicialmente realizar una lectura general del texto y luego consultarlo de nuevo para analizar puntos específicos que sean requeridos, es decir, el alumno debe tener acceso al texto durante la realización de toda la actividad.

Con la práctica de las estrategias se pretende que el alumno en un futuro realice estas actividades de forma mental para reflexionar y evaluar su propia comprensión lectora. Al final, el listado de referencias sirve de guía para el lector que desee profundizar y ampliar sus conocimientos relacionados al tema tratado en el manual.

Estrategia 1

Activación del conocimiento previo

Estas estrategias se aplican antes de la lectura.

Cuadro No. 1

Los efectos de los terremotos

Los sismos más intensos pueden producir verdaderas catástrofes. Los temblores de tierra provocan el derrumbe de numerosas estructuras, se fracturan carreteras y se derrumba todo tipo de edificios. Muchas personas pueden quedar atrapadas bajo los escombros, por lo que se han ido perfeccionando los métodos de búsqueda (detectores de radiación infrarroja, etc.). Pueden provocarse corrimientos de tierras, avalanchas de nieve, etc., cuando el epicentro se encuentra cerca de regiones montañosas. Tras el sismo se producen numerosos incendios, ya que los temblores de tierra pueden romper los conductos de líquidos y gases altamente inflamables, con lo que cualquier chispa provoca la ignición de los materiales. En las regiones costeras se provocan olas gigantes llamadas tsunamis, que pueden alcanzar varias decenas de metros de altura y adentrarse muchos metros hacia el interior de la costa. Debido a los daños causados, se intentan predecir los seísmos para alertar a la población y que los habitantes de la región afectada tomen las medidas oportunas.

1. Preguntas de diálogo previo:

- ¿De qué crees que puede tratar el texto?
- ¿Sabes qué es un terremoto?
- ¿Qué crees que pueden provocar los terremotos?
- ¿Conoces alguna noticia sobre terremotos?

2. Rodea la definición correcta de cada palabra:

– Sismo:

- a) Terremoto
- b) Movimiento de las aguas del mar según la atracción de la Luna.
- c) Es lo que ocurre cuando un volcán estalla.

– Epicentro:

- a) Es el centro de una ciudad.

- b) Es el lugar de la superficie de la terrestre donde más fuerte se nota el temblor de tierra.
- c) Es lo mismo que el cráter de un volcán.

– Inflamable:

- a) Que se puede encender provocando llamas.
- b) Que se puede hinchar.
- c) Gas que hace que se eleven los globos.

3. Usa tus propias palabras, ¿qué entiendes por?:

- Corrimiento de tierra:
- Avalancha de nieve:
- Ignición:

Estrategia 2

Idea principal en listas de palabras

Se debe enseñar a los alumnos a comparar las palabras de la lista con los detalles y el título de la lista de palabras, la idea principal no hace referencia a detalles, sino a conceptos generales. Ejemplos:

¿Cuál es la idea principal?

Ropa
Pantalón
Blusa
Camisa
Falda
Calceta
Calcetín

Respuesta: ropa

Escribe el título de la lista

Chimaltenango
Sololá
Tonicapán
Quetzaltenango
Petén
Sacatepéquez

Respuesta: departamentos

Ejemplo: Rosa en el mercado vende melones, bananos, manzanas, peras, sandías.

Respuesta: Rosa en el mercado vende frutas.

Estrategia 3

Ideas principales implícitas y detalles en párrafos

Primero debe determinarse el tema de la idea principal, Aulls (citado en Solé, 1992) indica que es aquello sobre lo que trata un texto, y puede expresarse mediante una palabra o un sintagma. La idea principal informa sobre el enunciado (o enunciados) más importante que el escritor utiliza para explicar el tema, puede estar explícita o implícita en el texto (Solé, 1992).

Instrucciones: determine la idea principal del párrafo del Cuadro 2.

Cuadro No. 2

Las tormentas pueden provocar inundaciones y hay gente que se ha ahogado en ellas. Durante las tormentas caen rayos y las personas pueden morir fulminadas por él. A veces se levantan vientos huracanados y algunas personas han sido golpeadas o han resultado heridas por objetos volantes. Y, por supuesto, los tornados también pueden acompañar a las tormentas y ya sabes el peligro que entrañan.

Tema del párrafo: las tormentas

Oraciones que explican el tema:

- Las tormentas provocan inundaciones.
- Durante las tormentas caen rayos.
- Las personas pueden morir o resultar heridas en una tormenta.
- En las tormentas soplan vientos huracanados.

Idea principal: Las tormentas son peligrosas.

Ejercicio

Instrucciones: en el Cuadro 3 se le presentan textos en los que debe identificar la idea principal, selecciónela o enúnciela según sea el caso.

Cuadro No. 3

1. Los caballos transportan a las personas. Las mulas arrastran cargas pesadas. Los perros guían a las personas ciegas por las calles.
 - a) Los animales nos dan muchas clases de alimentos.
 - b) Los caballos y las mulas hacen el trabajo pesado.
 - c) Los animales ayudan a las personas de distintas maneras.
 - d) Los perros y los caballos son buenos compañeros de las personas.

2. Los dinosaurios eran animales enormes que recorrían pesadamente la tierra. Algunos eran de tamaño mediano, como el hombre o como caballos pequeños. Y otros eran bastante pequeños. Algunos de ellos vivían en la tierra, pero la mayoría vivían en el agua o se remontaban en el aire.
 - a) Los dinosaurios eran de distintos tamaños.
 - b) La mayoría de los dinosaurios eran bestias grandes.
 - c) Algunos dinosaurios eran de tamaño mediano, como las personas.
 - d) Los dinosaurios eran criaturas peligrosas.

3. Los petirrojos hacen sus nidos en los árboles. Las águilas construyen sus nidos en lugares altos y rocosos. Los faisanes construyen los nidos en campos o praderas. A los gorriones les gusta hacer los nidos en pajareras o en los aleros de las casas. Los pingüinos construyen sus nidos en playas rocosas.

4. Para crecer, las plantas necesitan un suelo rico en minerales. Las plantas también necesitan un gas llamado dióxido de carbono. Sin él, las plantas morirían. Y, por supuesto, las plantas necesitan agua y una temperatura cálida.

Estrategia 4

Idea principal en pasajes breves

Instrucciones: determine el tema del texto del Cuadro 4, la idea principal de cada párrafo y luego obtenga la idea principal de todo el pasaje.

Cuadro No.4

La energía eléctrica es importante en la vida de todas las personas. Hay muchas formas de generar electricidad. Una es en centrales que queman carbón, petróleo o gas natural. Esto produce vapor que hace girar un generador y produce electricidad. las centrales de carbón, petróleo y gas son la forma más común de generar electricidad.

También se produce electricidad en las centrales nucleares. La energía nuclear desprende calor. Este calor desprende vapor que hace girar un generador y produce electricidad, igual que una central que emplee carbón, petróleo o gas. Las centrales nucleares funcionan bien, pero hay quien piensa que son peligrosas y deberían cerrarse.

También los saltos de agua producen electricidad. El agua contenida en una presa pasa por grandes tuberías a enormes ruedas de metal. El agua mueve las ruedas que están conectadas a un generador. Las centrales que emplean agua son buenas porque son limpias y seguras.

También se utiliza la luz del sol y el viento para producir electricidad. Los paneles solares calientan el agua que se empleará para producir electricidad. Para ello se conectan aspas de enormes molinos a los generadores. La electricidad del viento o el sol son una buena idea porque el sol y el viento son de todos.

Tema: la electricidad

Idea principal de todo el pasaje: Hay muchas formas de generar energía.

Ideas principales en los párrafos del pasaje:

1. La energía eléctrica puede generarse en centrales que queman petróleo, gas o carbón.
2. Las centrales nucleares se emplean para generar electricidad.

3. También pueden aprovecharse los saltos de agua para producir electricidad.
4. La luz del sol y el viento también pueden aprovecharse para producir electricidad.

Ejercicio

Instrucciones: determine el tema del texto del Cuadro 5, la idea principal de cada párrafo y luego obtenga la idea principal de todo el pasaje.

Cuadro No. 5

Muchas mercancías se transportan por tierra. Por ejemplo, camiones grandes y pequeños transportan mercancías y material de todas las formas y tamaños. Los trenes transportan cargas extremadamente pesadas y voluminosas. Los aviones llevan cargas aéreas. En los negocios se emplea el transporte aéreo porque es muy rápido, pero también es muy caro. Los helicópteros también se utilizan para transportar mercancías por aire y, en algunos lugares, se utilizan globos de aire caliente para el transporte de materiales.

Los barcos, lanchas y otras embarcaciones se utilizan frecuentemente para transportar mercancías por lagos, ríos, canales y océanos, las grandes cargas de petróleo, carbón y cereal se transportan frecuentemente por vía fluvial. Por tanto, las mercancías pueden transportarse por tierra, aire y agua.

Tema: transporte de mercancías

Idea principal del pasaje: Las mercancías pueden transportarse por tierra, aire y agua.

Ideas principales en los párrafos del pasaje:

1. Muchas mercancías se transportan por tierra.
2. Algunas mercancías se transportan por aire.
3. Algunas mercancías se transportan por agua.

Estrategia 5

Relación: en la actividad se les pide que busque el término de una relación.

Reconocer secuencias: consiste en representar gráficamente sucesos que guardan una relación temporal.

Síntesis: consiste en obtener la idea principal del párrafo.

Ordenación jerárquica: se refiere a representar gráficamente las relaciones que se dan entre los términos de lectura.

Cuadro No. 6

El pan y los molinos

Pan es una porción de masa de harina y agua que, después de fermentada y cocida en horno, sirve de alimento al hombre. Pero por extensión suele también llamarse «pan» a todos lo que sirve para el sustento diario, y así se dice en la oración dominical: «el pan nuestro de cada día, dánosle hoy».

Antes de que se conociera el pan, el hombre comió los granos de trigo masticándolos; después aprendió a triturarlos entre dos piedras, como se ha observado en las excavaciones hechas en las ruinas de Troya; más tarde se tuvieron piedras oblongas, ligeramente cóncavas, donde se machacaban, como puede verse en las colecciones del Museo Numantino de Soria. En Egipto ya se conocieron de mano, con una piedra fija y otra movida con un manubrio.

En un principio, la harina era gruesa mezclada con cascarilla y otros granos enteros. El pan era mal fermentado y mal cocido, áspero y duro, y como los hombres más que masticarlo lo trituraban, gastábanse los dientes hasta las encías, como se advierte en algunas momias egipcias.

La experiencia mostró muy pronto el valor nutritivo de los granos de trigo, y se extendió su uso. En Egipto se amasaba cada día, y era oficio de las mujeres y por eso había piedras o muelas en cada casa. Lo propio ocurría en otros países de Oriente y en Grecia.

El pan era ácido. Después se aprendió a ponerle un poco de levadura, es decir, masa atrasada, y así se logró que fermentara, con lo que se hizo menos pesado, más esponjoso y digestible. Los romanos supieron ya fabricar un pan muy aceptable.

Después que se comían los granos triturándolos, hasta que se amasó el pan de flor de los romanos, hubo sin duda muchas maneras de aprovechar la pasta. Mas, ¿quién ha sido el inventor del pan?

Los griegos atribuyeron la invención del pan a Triptolomeo o al dios Pan, unos 1400 años antes de Jesucristo. Pero, hablando de la invención del pan, hace esta juiciosa y profunda observación el filósofo español Eduardo Benot: «Sabemos cómo se llamaba Atila, e ignoramos el nombre del inventor del pan».

Relación

Instrucciones: escriba la palabra que completa la relación.

excavaciones	han descubierto	_____
pan ácimo	no tenía	_____
pan de flor	era	_____
pan	se hace con	_____

Fuente:

Elaborado con base en datos obtenidos de Sanz Moreno, A. (2003).

Reconocer secuencias

Instrucciones: elabore un diagrama lineal de la elaboración del pan



Fuente: Elaborado con base en datos obtenidos de Sanz Moreno, A. (2003).

Síntesis

Instrucciones: obtenga la idea principal de cada párrafo.

Primer párrafo: Qué es el pan

Segundo párrafo: Qué se hacía antes de conocer el pan.

Tercer párrafo: Cómo eran las harinas de los antiguos.

Cuarto párrafo: Se empieza a amasar la harina y a hacer pan en Egipto, Oriente y Grecia.

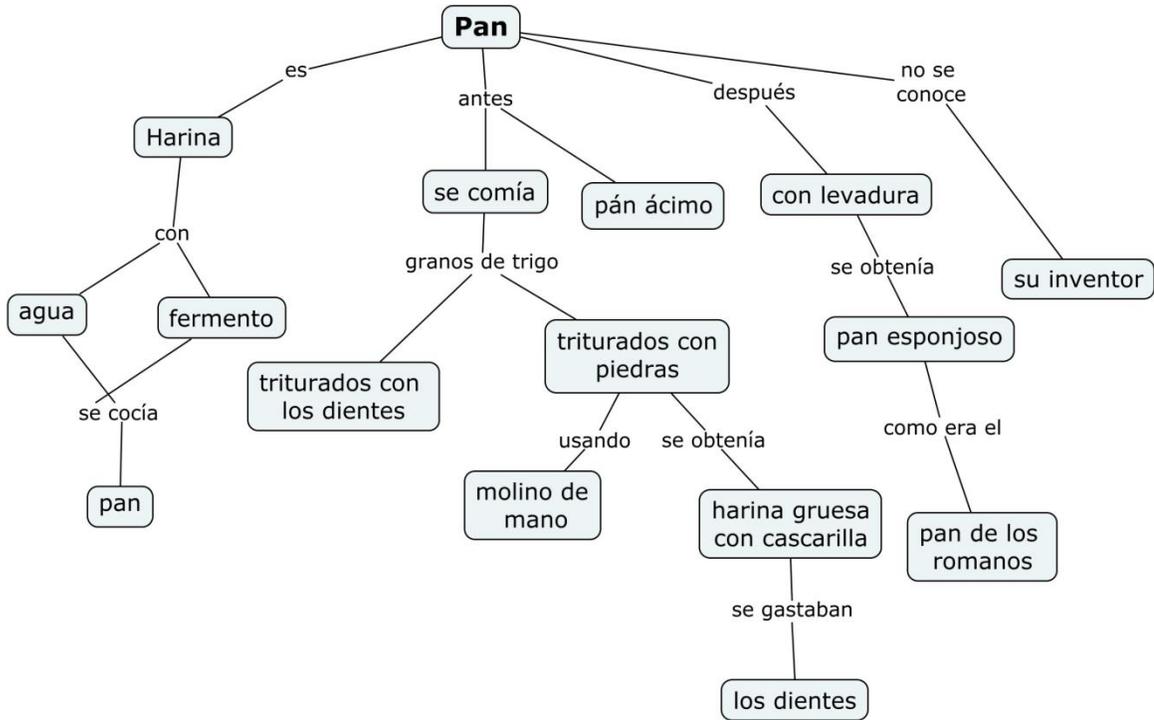
Quinto párrafo: El pan ácimo y con levadura.

Sexto párrafo: Aprovechamiento de la pasta.

Sétimo párrafo: No se sabe quién inventó el pan.

Ordenación jerárquica

Instrucciones: Al hilo de una segunda lectura elaborar un mapa conceptual



Fuente: Elabora con base datos en obtenidos de Sanz Moreno, A. (2003).

Los alumnos, a partir del mapa hacen el resumen de la lectura. El profesor puede dar pautas, e incluso hacerlo oralmente.

Estrategia 6

Buscar supuestos: identificar suposiciones

Síntesis: consiste en obtener la idea principal del párrafo.

Comprensión global: determinar la finalidad del texto.

Autoevaluación: comparar

Cuadro No. 7



La liebre

Ilustración 1

No se sabe que la liebre tenga amigos en el mundo animal. En cambio, son muchísimos sus enemigos: todos ellos carnívoros, desde la minúscula comadreja al perezosísimo tejón semivegetariano.

Por sentirse tan perseguida, la liebre ha aprendido a desconfiar de todo, actuar con máxima cautela y potenciar sus dotes de huida. Una liebre acosada no huye en línea recta, como los demás animales, sino en zig-zag, y da unos curiosos saltos, todos ellos con el objeto de perturbar a sus enemigos. Si la suerte le permite llegar a las cercanías de su madriguera, no penetra en ella directamente, sino que se entretiene en confundir sus rastros, también para desorientar al perseguidor.

A pesar de todas estas precauciones, son muchas las liebres cazadas. Previéndolo así, la naturaleza hizo a este animal muy prolífico para dificultar su extinción. Una hembra de quince meses puede parir cuatro camadas en un año, con un total aproximado de nueve crías. Admitiendo que cuatro de éstas sean también hembras, y siguiendo el mismo ritmo de procreación, en nueve años una liebre puede dar una descendencia de 65.501 individuos.

Buscar supuestos

Instrucciones: responda las siguientes preguntas.

- ¿Por qué la liebre es desconfiada?
- ¿Por qué huye en zig-zag?
- ¿Qué pasaría si desapareciesen los carnívoros en el hábitat de la liebre?
- ¿Por qué no penetra directamente en la madriguera cuando es perseguida?
- ¿Por qué es un animal tan prolífico?

Síntesis

Instrucciones: localice en los párrafos las frases u oraciones que explican el enunciado indicado.

1. Las liebres tienen muchos enemigos

Esta expresión se refiere a:

Respuestas: que la comadreja es su enemigo, que el tejón es su enemigo, que otros carnívoros son sus enemigos

2. La liebre tiene sus trucos para librarse de sus perseguidores

Esta expresión se refiere a:

Respuestas: da saltos, avanza en zigzag, borra las huellas cercanas a su madriguera.

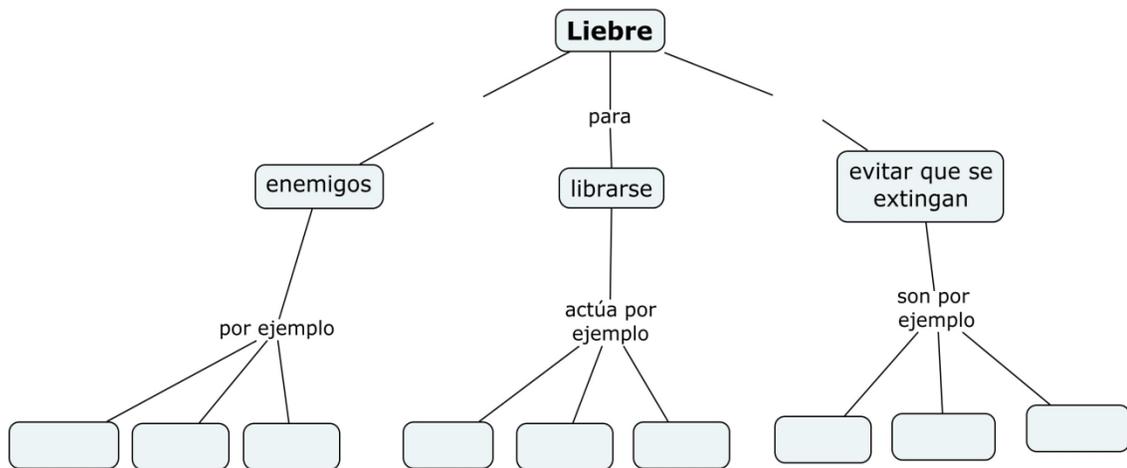
3. La liebre es un animal muy prolífico

Esta expresión se refiere a:

Respuestas: Una hembra puede parir cuatro camadas en un año, la hembra puede tener muchas crías.

Comprensión global

Instrucciones: complete el siguiente mapa conceptual.



Fuente: Elaborado con base en datos obtenidos de Sanz Moreno, A. (2003).

Aparte de la anterior propuesta, el alumno sacará las ideas importantes de cada párrafo y el resumen del texto con el fin de realizar la autoevaluación.
 Compara las ideas principales de los párrafos que has sacado con las siguientes:

Primer párrafo: La liebre tiene muchos enemigos.

Segundo párrafo: Gracias a que ha desarrollado algunos recursos, la liebre puede deshacerse de sus perseguidores.

Tercer párrafo: Como mueren muchas liebres, son muy prolíficas.

Ahora compara tu resumen con el siguiente:

Cuadro No. 8

Las liebres tienen muchos enemigos carnívoros. Para librarse de ellos actúa con cautela y despista a sus enemigos. Aun así, muchas liebres mueren y la naturaleza las ha hecho muy prolíficas.

Estrategia 7

Realizar inferencias

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto.

Instrucciones: complete el siguiente cuadro.

Cuadro No. 9

Afirmación	Inferencias	Claves
María sonrió y saludó cuando vio a su amiga.	María está alegre.	Sonrió y saludó.
Aquí no llueve nunca; el lugar es tan seco que no permite la vida de animales ni plantas.		
Juan andaba con paraguas y abrigo.		
Los árboles comienzan a perder sus hojas.		
Pedro golpeaba puertas y tiraba las cosas.		
La madre de Claudia está preparando un viaje.		

Fuente: Elaborado con base en datos obtenidos de Jouini, K. (2005).

Respuestas:

Cuadro No. 10

Afirmación	Inferencias	Claves
María sonrió y saludó cuando vio a su amiga.	María está alegre.	Sonrió y saludó.
Aquí no llueve nunca; el lugar es tan seco que no permite la vida de animales ni plantas.	El lugar es un desierto.	Nunca llueve. Lugar seco sin vida.
Juan andaba con paraguas y abrigo.	El día estaba nublado.	Paraguas y abrigo.
Los árboles comienzan a perder sus hojas.	Inicio del otoño.	Perder hojas.
Pedro golpeaba puertas y tiraba las cosas.	Pedro estaba enojado	Golpeaba puertas y tiraba cosas.
La madre de Claudia está preparando un viaje	Claudia viajará.	Su mamá prepara un viaje.

Fuente: Elaboración propia.

Estrategia 8

Comparar: examinar semejanzas y diferencias

Instrucciones: encuentre las diez diferencias en la ilustración 2.

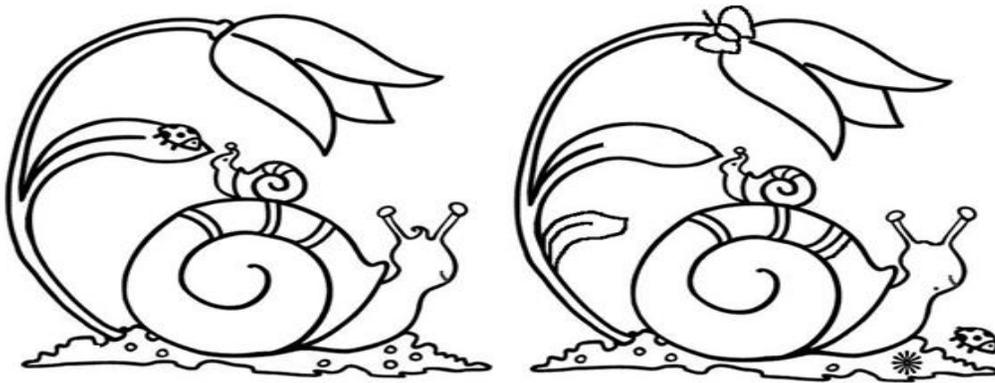
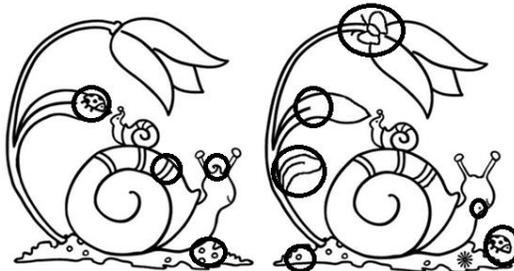


Ilustración 2

Respuesta:



Estrategia No. 9

Integrar, interpretar, reflexionar y evaluar

¿Son peligrosos los teléfonos móviles?

	Si	No
	1. Las ondas de radio emitidas por los teléfonos móviles pueden elevar la temperatura de los tejidos del organismo y tener efectos dañinos.	Las ondas de radio no son lo suficientemente potentes como para dañar el organismo elevando su temperatura.
Punto clave Los informes contradictorios sobre los peligros que tienen para la salud los teléfonos móviles aparecieron a finales de los años noventa.	2. Los campos magnéticos creados por los teléfonos móviles pueden modificar el funcionamiento de las células del organismo.	Los campos magnéticos son increíblemente pequeños y por tanto es improbable que afecten a las células del organismo.
	3. Las personas que realizan llamadas de larga duración con los teléfonos móviles se quejan, en ocasiones, de fatiga, dolor de cabeza y pérdida de concentración.	Estos efectos nunca se han observado en las investigaciones realizadas en los laboratorios y pueden deberse a otros factores presentes en la vida moderna.
Punto clave Hasta el momento, se han invertido muchos millones de euros para investigar científicamente los efectos de los teléfonos móviles.	4. Los usuarios de teléfonos móviles tienen 2,5 veces más probabilidades de desarrollar en las zonas del cerebro próximas a la oreja en que se pone el móvil.	Los investigadores admiten que este aumento tenga relación con el uso de los teléfonos móviles.
	5. El Centro Internacional de Investigación sobre el Cáncer descubrió una relación entre el cáncer infantil y las líneas eléctricas. Al igual que las líneas eléctricas, los teléfonos móviles también emiten radiaciones.	La radiación producida por las líneas eléctricas es un tipo distinto de radiación, mucho más potente que la procedente de los teléfonos móviles
	6. Las ondas de radiofrecuencia similares a las de los teléfonos móviles alteraron la expresión de los genes de los gusanos nematodos.	Los gusanos no son seres humanos, por lo que no existen garantías de que las células de nuestro cerebro vayan a reaccionar del mismo modo.

Fuente: elaborado con base en datos obtenidos de Zayas, F. (2012).

Punto clave	Si usas teléfono móvil...	
	Haz	No hagas
Dado el elevado número de usuarios de teléfonos móviles, incluso un pequeño efecto adverso sobre la salud podría tener importantes repercusiones sobre la salud pública.	Limita la duración de las llamadas.	No uses el teléfono móvil si la recepción es débil, puesto que el teléfono necesita más potencia para comunicarse con la estación base y las emisiones de ondas de radio son más fuertes.
Punto clave E laño 2000, el informe Stewart (un informe británico) no encontró problemas de salud conocidos producidos por los teléfonos móviles, pero, sobre todo entre los jóvenes, recomendaba atención hasta que se hagan más investigaciones. Nuevos informes realizados en 2004 confirmaron esas conclusiones.	Mantén el móvil alejado del cuerpo cuando lo lleves en modo de espera.	No compres un teléfono móvil con una tasa «SAR» ¹ elevada, esto significa que emite más radiación.
	Compra un móvil «con gran autonomía en llamada». Es más eficaz y las emisiones son menos potentes.	No compres aparatos de protección a menos que hayan sido probados por un organismo independiente.

Fuente: elaborado con base en datos obtenidos de Zayas, F. (2012).

1. ¿Cuál es la finalidad de los **puntos clave**?
 - a) Describir el peligro que entraña el uso de los teléfonos móviles.
 - b) Dar a entender que hay un debate abierto sobre la seguridad de los teléfonos móviles.
 - a) Describir las precauciones que deben tomar quienes utilizan teléfonos móviles.
 - d) Dar a entender que no hay ningún problema de salud causado por los teléfonos móviles.

2. “Es difícil demostrar que una cosa ha sido, definitivamente, la causa de otra”. ¿Qué relación tiene esta información con las afirmaciones del Punto 4 que aparecen en las columnas Sí y No de la tabla ¿Son peligrosos los teléfonos móviles?
 - a) Respalda el argumento del Sí pero no lo demuestra.
 - b) Demuestra el argumento del Sí.
 - c) Respalda el argumento del No pero no lo demuestra.
 - d) Muestra que el argumento del No es falso

3. Fíjate en la tabla titulada, Si usas teléfono móvil... ¿En cuál de estas ideas se basa la tabla?
- No hay peligro en el uso de los teléfonos móviles.
 - Hay un riesgo probado en el uso de los teléfonos móviles.
 - Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero vale la pena tomar precauciones.
 - Puede o no puede haber peligro en el uso de los teléfonos móviles, pero no deberían usarse hasta que no se sepa con certeza.
 - Las instrucciones de la columna Haz están dirigidas a quienes se toman la amenaza en serio; y las de la columna No hagas, a todos los demás.
4. Fíjate en el punto 3 de la columna “**No**” de la tabla. En ese contexto ¿cuál podría ser uno de esos “otros factores”? Justifica tu respuesta.

Respuestas: 1. b), 2. c), 3. c), 4. La respuesta no debe repetir lo que dice el texto

Estrategia 10

Sinónimos y antónimos, inferencias y secuencias

Cuadro No. 11

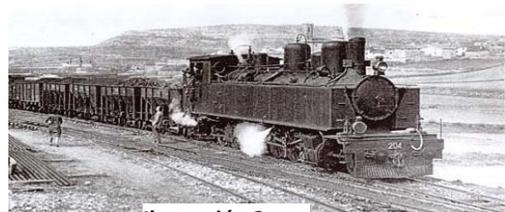


Ilustración 3

Uno de los fuertes impulsores del proyecto de introducir el ferrocarril a Guatemala fue Miguel García Granados, presidente de facto, político y militar. Él quería un tren de ancho estándar que viajara del puerto San José hacia la ciudad de Escuintla y luego hacia Guatemala para favorecer el traslado del café.

El ingeniero británico Federico Nanne y el militar salvadoreño Luis Schlesinger, fueron los contratistas designados en 1877 para lo que correspondía a la edificación del nuevo ramal, el que iría de Escuintla hacia la capital y pasaría por Amatitlán.

La primera estación fue inaugurada el 20 de junio de 1880 por el entonces presidente de la República, General Justo Rufino Barrios. Aunque fue hasta el 15 de septiembre de 1884 cuando el plan comenzó a funcionar.

Algunos escritores de la historia del ferrocarril describen el ferrocarril de Guatemala con nostalgia del recuerdo que hoy queda de aquellas locomotoras que se vieron trasladarse por tierras guatemaltecas. Otros en cambio guardan un molesto recuerdo de un proyecto que nunca fue producido para beneficio de la población guatemalteca.

El Observatorio de Trasnacionales de América Latina en un texto dedicado al ferrocarril de Guatemala como un proyecto aprovechado para otorgar las primeras concesiones y privatizaciones del país.

De hecho, Justo Rufino Barrios, es mencionado como una de las personas que solo buscó la forma de optimizar el desplazamiento y el traslado del café para mejora de los cafetaleros.

Según el Observatorio, los tramos que se construyeron del ferrocarril fueron parte de un monopolio con la United Fruit Company que acordó con el gobierno guatemalteco el uso de las vías para su exclusividad y transporte del correo entre Guatemala y Estados Unidos. En un futuro también se aceptó favorecer a la producción bananera.

Para octubre de 1997, el gobierno del entonces presidente de Guatemala Álvaro Arzú, decide privatizar Ferrocarriles de Guatemala –FEGUA-. El Congreso de la República entonces formalmente aprueba el usufructo y cede todos los bienes de Fegua a la empresa ferrocarrilera norteamericana RDC. Fegua pasó a ser parte de Ferrovías de Guatemala.

A la llegada de 2006, el gobierno decide hacer un nuevo cambio. Señala que el contrato antes concretado es perjudicial para los intereses del Estado y entonces decide asumir el control de los activos guatemaltecos de RDC. Los cual lleva a una disputa legal que culmina en 2013. El Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones ordena entonces a Guatemala pagar US\$14,6 millones para compensar a RDC. Una vez realizado el pago, el gobierno logró recuperar el 82% de la firma

Mientras esto ocurría, los servicios del ferrocarril de carga fueron suspendieron por casi tres años. Sin embargo, en 2015 todo vuelve a cambiar, y se anuncia la reactivación del tramo que va de México a Guatemala.

Para iniciar nuevamente operaciones se espera la rehabilitación de un kilómetro de vía férrea. Ahora se ofrece mantener una conexión ferroviaria entre la frontera de Tecún Umán, Guatemala y México.

Sinónimos y antónimos

Instrucciones: subraye la respuesta que considere correcta.

1. ¿Cuál de las siguientes palabras significa lo mismo que “impulsar”?
 - a) Empezar
 - b) Empujar
 - c) Retrasar
 - d) Terminar

2. ¿Cuál de las siguientes palabras significa lo opuesto de “disputa”?
 - a) Amistad
 - b) Pelea
 - c) Debate
 - d) Desacuerdo

3. Nostalgia significa:

- a) Alegría
- b) Amistad
- c) Acuerdo
- d) Tristeza

Respuestas: 1. b), 2. a) y 3. d)

Inferencias

Instrucciones: subraye la respuesta que considere correcta.

1. ¿Cuál fue el propósito principal de traer el ferrocarril a Guatemala?

- a) Favorecer a los guatemaltecos
- b) Razones económicas
- c) Mejorar los medios de transporte
- d) Facilitar la movilidad de los guatemaltecos

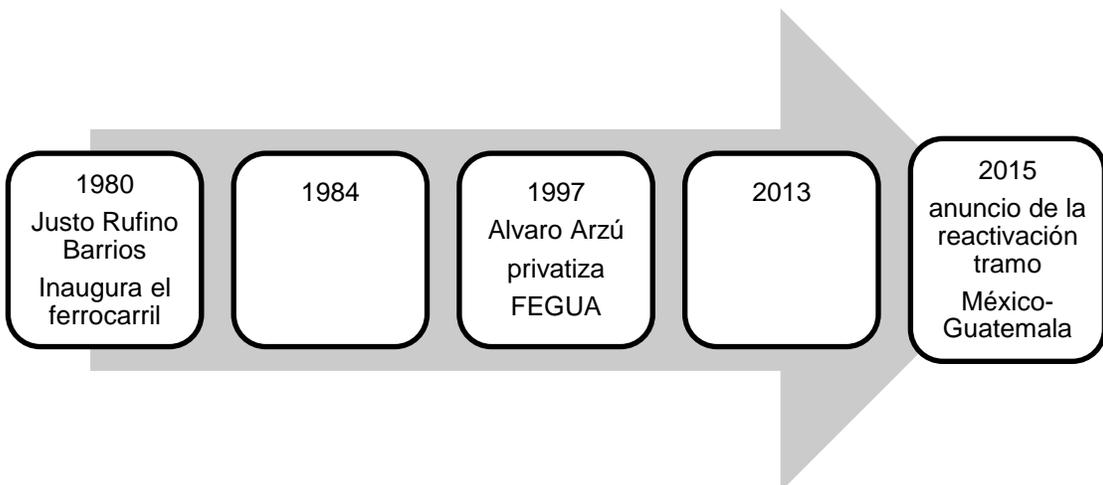
2. ¿Cuál es el propósito del texto?

- a) Despertar nostalgia en los guatemaltecos
- b) Informar a los guatemaltecos
- c) Dar a conocer la historia del ferrocarril en Guatemala
- d) Que los guatemaltecos conozcan el ferrocarril

Respuestas: 1. b), 2. c)

Secuencias

Instrucciones: complete la siguiente línea de tiempo.



Fuente: elaboración propia.

Referencias

Libros

- Caballero Hernández, J., Jiménez Muñoz, G. & López Jiménez, A. (1999). *Cómo trabajar la idea principal*. Recuperado de <file:///C:/Users/HP/Documents/Universidad%202017/Seminario%20de%20investigación/Propuesta/LibroIdeaPrincipal.pdf>
- Cantú Cervantes, D. (2017). *Comprensión lectora: Educación y lenguaje*. Recuperado de [https://books.google.com.gt/books?id=_YvEDgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Comprensión%3%3n+lectora:+Educación%3%3n+y+lenguaje&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwj6tevBmqvWAhVLLSYKHdBbDSAQ6AEIJTAA#v=onepage&q=Comprensión%20lectora%3A%20Educación%3%3n%20y%20lenguaje&f=false](https://books.google.com.gt/books?id=_YvEDgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=Comprensión+lectora:+Educación+y+lenguaje&hl=es419&sa=X&ved=0ahUKEwj6tevBmqvWAhVLLSYKHdBbDSAQ6AEIJTAA#v=onepage&q=Comprensión%20lectora%3A%20Educación%20y%20lenguaje&f=false)
- Catalá Agras, G., Catalá Agras, M. & Molina Hita, E. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Recuperado de [https://books.google.com.gt/books?id=rfVQVUCVwMoC&printsec=frontcover&dq=\).+Evaluación+de++la+comprensión+lectora:+Pruebas+ACL+\(1?-6?+de+primaria\)&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjfo4eKm6vWAhXHKCYKHQ3DC74Q6AEIJTAA#v=onepage&q=\).+Evaluación+de+la+comprensión+lectora%3A+Pruebas+ACL+\(1%3F-6%3F+de+primaria\)&f=false](https://books.google.com.gt/books?id=rfVQVUCVwMoC&printsec=frontcover&dq=).+Evaluación+de++la+comprensión+lectora:+Pruebas+ACL+(1?-6?+de+primaria)&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwjfo4eKm6vWAhXHKCYKHQ3DC74Q6AEIJTAA#v=onepage&q=).+Evaluación+de+la+comprensión+lectora%3A+Pruebas+ACL+(1%3F-6%3F+de+primaria)&f=false)
- EURYDICE (2013). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=uWnzCQAAQBAJ>
- FLACSO y SEMS (s.f.). *Estrategia para incrementar y fortalecer la capacidad lectora*. Recuperado de file:///C:/Users/HP/Documents/Universidad%202017/Seminario%20de%20investigación/Propuesta/estrategia_lectora.pdf
- Melgarejo Draper, J. (2006). *La selección y formación del profesorado:*

clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2006/reextra2006a14.pdf>

Mullis, I. (2006). *PIRLS 2006: marcos teóricos y especificaciones de evaluación : estudio internacional de progreso en comprensión lectora*. Recuperado de https://books.google.com.gt/books?id=O_CwAmoN5nIC&dq=PIRLS+2006:+marcos+te%C3%B3ricos+y+especificaciones+de+evaluaci%C3%B3n+:++%09estudio+internacional+de+progreso+en+comprensi%C3%B3n+lector+a&source=gbs_navlinks_s

Recasens, M. (2005). *Actividades para mejorar como lectores*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=VQjM5r816c0C>

Rodríguez González, A., Cañarte Ávila, J., Pibaque Pionce, M., Acuña Acebo, M., Pionce Parrales, A. & Caicedo Plúa, C. (2017). Estrategia metodológica utilizando técnicas para desarrollar la comprensión lectora en inglés en los estudiantes del nivel superior. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=z1LXDgAAQBAJ>

Sanz Moreno, A. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*. Recuperado de <file:///C:/Users/HP/Documents/Universidad%202017/Seminario%20de%20investigación/Propuesta/blitzama5.pdf>

Solé Gallart, S. (1992). *Estrategias de lectura*. Recuperado de <file:///C:/Users/HP/Documents/Universidad%202017/Seminario%20de%20investigación/Propuesta/Estrategias-de-lectura.pdf>

Zayas, F. (2012). *10 ideas clave: la competencia lectora según PISA: reflexiones y orientaciones didácticas*. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=bjp6gggdFxEC>

Revistas

Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas*

Didácticas *Revista electrónica internacional*. Recuperado de file:///C:/Users/HP/Documents/Universidad%202017/Seminario%20de%20investigación/Propuesta/GD13_10.pdf

González, M. & Barba, M. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de file:///C:/Users/HP/Documents/Universidad%202017/Seminario%20de%20investigación/Propuesta/3225Gonzalez.pdf

Páginas web

<http://mundochapin.com/2011/08/ferrocarril-en-guatemala-1880/775/>



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA
MEDIA –EFPEM-
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRIA EN FORMACIÓN DOCENTE

CONSENTIMIENTO INFORMADO

INVESTIGACIÓN:

Aprendizaje y competencia lectora en alumnos de primero básico

Lugar y Fecha: _____

Yo, _____, una vez informado sobre los propósitos, objetivos y procedimientos que se llevarán a cabo en esta investigación. Adicionalmente se me informó que mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria. Además, se espera que los resultados obtenidos permitan mejorar los aprendizajes de los estudiantes de primero básico mediante la aplicación de estrategias que desarrollen la competencia lectora. Toda la información obtenida será tratada confidencialmente. Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales u otras instituciones educativas. Autorizo a Clemencia Avila Urizar, estudiante de la Universidad de San Carlos de Guatemala, hacer uso de los datos que proporcione.

Firma



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA
MEDIA -EFPEM-
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRIA EN FORMACION DOCENTE

Prueba de comprensión lectora para estudiantes de primero básico

Información general: este instrumento tiene como objetivo recolectar información sobre la comprensión lectora de los alumnos de primero básico. Los datos se utilizarán de forma confidencial en un estudio referente a la relación entre el aprendizaje y la competencia lectora, como tesis de la Maestría en Formación Docente. Agradezco su colaboración.

Instrucciones: a continuación se le presenta un texto y luego una serie de ítems. Puede leer todo el texto antes de comenzar a responder, o ir leyendo el texto conforme vaya respondiendo. Subraye la respuesta que considere correcta.

El lenguaje de las abejas

Una obrera exploradora ha salido como cada mañana a buscar alimento. No muy lejos ha encontrado un prado lleno de flores, pero ¿cómo podrá explicar el descubrimiento a sus compañeras?

La abeja vuelve a la colmena y convoca a sus compañeras. Cuando están todas atentas comienza a ejecutar una curiosa danza. Su baile se compone de vueltas que describen una figura similar a un ocho: primero un círculo, después una línea recta en la que agita el abdomen de un lado a otro y, por último, otro círculo girando en sentido contrario al primero. Estos movimientos darán la clave de dónde está situado el prado a sus compañeras. La línea recta indica la posición del sol. Es la que más información proporciona. La exploradora ha localizado la comida en la dirección del sol y hacia él, por tanto, recorre la línea recta ascendiendo verticalmente por la superficie del panal. Si hubiera encontrado la comida en sentido contrario al sol, la exploradora hubiera recorrido la línea recta descendiendo verticalmente. Como el alimento se encuentra a 40° a la derecha del sol, la línea recta forma un ángulo de 40° con la vertical. La exploradora indica a sus compañeras que el alimento está bastante alejado agitando mucho el abdomen. Si la comida hubiera estado cerca, es decir, a menos de 50 metros, en lugar de «la danza del ocho» la abeja hubiera realizado una «danza en círculo». En ella hubiera dado numerosas vueltas en círculo alternando una vuelta en el sentido de las agujas del reloj y la siguiente en sentido contrario

Un beneficio mutuo

Las abejas son atraídas por la forma, color y aroma de las fl ores. Sobre todo prefieren las de tonos amarillos y azules, con aromas frescos y cantidades moderadas de néctar con el que se fabricará la miel que tomamos las personas. El néctar se produce en glándulas denominadas nectarios, que se sitúan en el interior de las fl ores.

Así, para chupar o libar el néctar, la abeja debe avanzar un trayecto más o menos largo durante el cual cabeza y dorso tocan distintas partes de la flor, entre ellas los estambres, impregnándose de polen. Cuando la misma abeja visite la próxima flor depositará estos granos de polen sobre la parte femenina o estigma de la flor, dejándolos en la situación adecuada para llevar a cabo la reproducción de la planta. De esta forma se cierra el ciclo de beneficio mutuo mediante el cual las abejas extraen el néctar de las fl ores ayudando a su reproducción.

1. De los movimientos de la abeja, ¿cuál es el que mayor información proporciona?
 - a) El círculo
 - b) La línea recta
 - c) La agitación del abdomen
 - d) La forma de ocho
2. ¿Cuál de las siguientes palabras tiene el mismo significado que “ascender”?
 - a) Subir
 - b) Bajar
 - c) Bailar
 - d) Volar
3. ¿Para qué baila la abeja?
 - a) Buscar alimento
 - b) Transportar el polen
 - c) Extraer el néctar de las flores
 - d) Indicar la dirección del alimento
4. La frase “untarse de polen”, significa:
 - a) Quitarse el polen
 - b) Limpiarse el polen
 - c) pringarse de polen
 - d) Sacudirse el polen
5. ¿Cómo la abeja exploradora indica que el alimento está bastante alejado?
 - a) Bailando en círculos
 - b) Volando en línea recta
 - c) Agitando la cabeza
 - d) Agitando mucho el abdomen
6. Una abeja exploradora ha encontrado alimento en dirección opuesta al sol. ¿Cómo indicará a sus compañeras la dirección del alimento?
 - a) Descenderá verticalmente
 - b) Realizará la “danza del círculo”.
 - c) Moverá el abdomen.
 - d) Ascenderá en círculos.

7. ¿Cuál es el orden de lo que realiza la abeja exploradora?
- a) Llama a sus compañeras, sale a buscar alimento, regresa y danza.
 - b) Sale a buscar alimento, regresa, llama a sus compañeras y danza.
 - c) Danza, sale a buscar alimento, llama a sus compañeras y regresa.
 - d) Sale a buscar alimento, llama a sus compañeras, danza y regresa.
8. El propósito de la sección titulada: Un beneficio mutuo, es explicar:
- a) En qué consiste la danza de las abejas.
 - b) La utilidad de la miel para los seres humanos.
 - c) Que las flores se benefician tanto como las abejas.
 - d) Que los humanos nos beneficiamos tanto como las abejas.
9. ¿Por qué se dice que las abejas tienen lenguaje?
- a) Porque emiten sonidos que otras abejas pueden reconocer.
 - b) Porque son capaces de aprender unas de otras.
 - c) Porque se benefician mutuamente.
 - d) Porque se transmiten información entre ellas
10. ¿Qué forma tiene la danza de las abejas cuando la fuente de alimento está a 30 metros de la colmena?
- a) Línea recta
 - b) Forma de “ocho”
 - c) Forma de círculo
 - d) Forma de reloj
11. ¿Qué harán las abejas, luego de la danza de la exploradora?
- a) Irán a trabajar al panal.
 - b) Danzarán igual que la exploradora.
 - c) Saldrán a buscar flores.
 - d) Irán al prado que les indicó la exploradora.
12. ¿Qué flores prefieren las abejas?
- a) Con mucho néctar
 - b) Sin néctar
 - c) Con regular cantidad de néctar
 - d) Con muy poco néctar
13. La persona que lee este texto, ¿qué puede llegar a saber de las abejas?
- a) Como bailan.
 - b) Como vuelan
 - c) Como encuentran comida.
 - d) Como se comunican

14. Las abejas transportan el polen de una flor a otra flor tomando el polen:
- a) Del nectario de una flor y llevándolo a los estambres de otra flor.
 - b) De los estambres de una flor y llevándolo al estigma de otra flor.
 - c) Del nectario de una flor y llevándolo al estigma de otra flor.
 - d) De los estambres de una flor y llevándolo a los estambres de otra flor.
15. ¿Qué oración resume mejor el fragmento? "...ejecuta una curiosa danza. Su baile se compone de vueltas que describen una figura similar a un ocho..."
- a) Ejecuta una curiosa danza formando una figura similar a un ocho.
 - b) Ejecuta una danza que se compone de vueltas similares a un ocho.
 - c) Ejecuta una danza en forma de "ocho".
 - d) Ejecuta vueltas similares a un ocho.
16. ¿Qué subtítulo considera más apropiado para la primera parte del texto?
- a) El baile de la abeja
 - b) La danza del Sol
 - c) Un mensaje bailando
 - d) El baile en el prado
17. Las palabras: estigma, nectarios, estambres, se refieren a...
- a) Partes de una flor
 - b) Partes del cuerpo de la abeja
 - c) Nombres de flores
 - d) Lugares que visitó la abeja
18. ¿Qué expresiones de las siguientes expresan dirección?
- a) Angulo de 40°; en el sentido de las agujas del reloj.
 - b) Bastante alejado; en línea recta ascendente.
 - c) En sentido contrario de las agujas del reloj; prado lleno de flores.
 - d) Convoca a sus compañeras; hacia el sol
19. ¿Cuál de las siguientes expresiones es un hecho?
- a) Las abejas son valientes.
 - b) El baile de las abejas es interesante.
 - c) Las abejas son madrugadoras.
 - d) Las abejas producen miel.
20. ¿Cuál de las siguientes expresiones es una opinión?
- a) Las abejas son atraídas por la forma y color de las flores.
 - b) La danza de las abejas es muy importante.
 - c) Las abejas prefieren las flores azules y amarillas.
 - d) Las abejas depositan el polen en el estigma de la flor.

4. Les agrada la lectura a los alumnos:

si no a veces

5. El alumno tiene claro el objetivo al realizar una lectura:

si no a veces

6. Los alumnos comprenden instrucciones escritas:

si no a veces

7. Los alumnos que poseen un mejor nivel de comprensión lectora, logran mejores niveles de aprendizaje:

si no a veces

8. ¿Cuál considera que es el motivo más frecuente por el que el alumno realiza una lectura?

9. ¿Cuál es su opinión en relación al cumplimiento de las tareas de los alumnos?



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA
MEDIA -EFPEM-
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN FORMACIÓN DOCENTE

Guía de entrevista para padres de familia de los alumnos de primero básico

Información general: este instrumento tiene como objetivo recolectar información sobre el aprendizaje de los alumnos de primero básico. El uso de los datos será confidencial.

Datos generales:

Rango de edad: 25 a 35 36 a 45 46 a 55 56 ó más
Escolaridad : Primaria Básicos Diversificado Universitario

1. ¿Cómo considera que son los resultados de su hijo en la escuela?

2. ¿Cuáles considera que podrían ser las causas de esos resultados?

3. ¿Qué dificultades ha observado en su hijo en relación a la escuela?

4. ¿Su hijo posee un horario diario para realizar tareas o estudiar en casa?

5. ¿Cómo ha sido el comportamiento de su hijo en la escuela?
