



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala

Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

Estrategias de enseñanza para desarrollar la competencia lectora en el nivel de educación media

Estudio realizado en centros educativos de ciclo de educación básica y ciclo de educación diversificada del sector público u oficial y sector privado de Guatemala.

Lic. Edwin Giovanni Hernández Luis

Asesora:

Doctora Amalia Geraldine Grajeda Bradna

Guatemala, noviembre de 2017.



Universidad de San Carlos de Guatemala

Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media

Estrategias de enseñanza para desarrollar la competencia lectora en el nivel de educación media

Estudio realizado en centros educativos de ciclo de educación básica y ciclo de educación diversificada del sector público u oficial y sector privado de Guatemala.

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

Lic. Edwin Giovanni Hernández Luis

Previo a conferírsele el grado académico de:

Maestro en Ciencias en la carrera de
Maestría en Formación Docente

Guatemala, noviembre de 2017

AUTORIDADES GENERALES

Dr. Carlos Guillermo Alvarado	Rector Magnífico de la USAC
Dr. Carlos Enrique Camey Rodas	Secretario Nacional 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. Walda Paola María Flores Luin	Presidente
M.A. Sandra Carolina Cerezo Dávila	Secretario
Lic. Saul Duarte Beza	Vocal

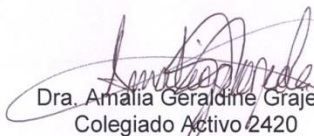
Guatemala 20 de noviembre de 2017

**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 Edwin Geovanni Hernández Luis Carné 200841085 y Cui: 2261855080501 de la carrera Maestría en Formación Docente, en la elaboración del trabajo de graduación denominado: **“Estrategias de enseñanza para desarrollar la competencia lectora en el nivel de educación media” Estudio realizado en centros educativos de ciclo de educación básica y ciclo de educación diversificada del sector público u oficial y sector privado de Guatemala**, 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,


Dra. Amalia Geraldine Grajeda
Colegiado Activo 2420

C.c.Archivo



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 *“Estrategias de enseñanza para desarrollar la competencia lectora en el nivel de educación media. Estudio a realizado en centros educativos de ciclo de educación básica y ciclo de educación diversificada del sector público u oficial y sector privado de Guatemala”*, presentado por el(la) estudiante **EDWIN GEOVANNI HERNÁNDEZ LUIS**, carné No. **200841085**, CUI 2261855080501, de la Maestría en Formación Docente.

CONSIDERANDO

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

AUTORIZA

La impresión de la tesis indicada, debiendo para ello proceder conforme el normativo correspondiente.

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

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”



M.Sc. Mario David Valdés López
Secretario Académico
EFPEM



Ref. SAOIT112-2017

c.c. Archivo
MDVL/caum

DEDICATORIA

- A DIOS: Por concederme la dicha de la vida y permitirme alcanzar esta meta.
- A MI PADRE: Hasta el cielo, muy especialmente.
- A MI MADRE: Gracias por darme la vida, por tu amor incondicional y porque sé que siempre puedo contar contigo.
- A MIS HERMANOS: Elmer Kenny y Ana Delmy, gracias por su cariño incondicional.
- A MIS SOBRINOS: Con todo mi cariño.
- A MIS AMIGOS: Miriam, Gaby, Fernando, Edgar, Lety, Vitti y Magali.

AGRADECIMIENTOS

A:

EFPEM-USAC

Por constituirse como una de las unidades académicas de la Tricentenario Universidad de San Carlos de Guatemala que contribuye a mi formación profesional.

USAID, LEER Y APRENDER

Por el apoyo brindado para este proceso de formación.

DRA. GERALDINE GRAJEDA

Por su apoyo incondicional, paciencia, consejos y amistad brindados.

RESUMEN

Se presenta un estudio orientado a explorar las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes del Ciclo Básico y Diversificado de los sectores público y privado para desarrollar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico en los estudiantes, con el objetivo general de contribuir con el mejoramiento de la competencia lectora en estudiantes del Nivel de Educación Media a través de una propuesta de estrategia de enseñanza para el desarrollo de la competencia lectora.

El proceso de investigación incluyó la aplicación de los métodos deductivo, inductivo, analítico y sintético y técnicas como la revisión de información y entrevista. Asimismo, los sujetos fueron docentes y estudiantes de Ciclo Básico y Ciclo Diversificado de centros educativos del sector público u oficial y sector privado por medio de una muestra de tipo no probalístico intencional compuesta de cuatrocientos estudiantes del Nivel de Educación Media y cuarenta docentes del mismo nivel educativo.

En cuanto a resultados, del presente estudio se pudo obtener que, en los procesos de lectura que actualmente se desarrollan en la formación de estudiantes del Ciclo Básico y Ciclo Diversificado no se evidencia la práctica de estrategias de enseñanza específicas para cada nivel de comprensión lectora, ni la construcción de aprendizajes en lectura comprensiva basados en los saberes previos de los estudiantes, lo que redundó en los bajos porcentajes de respuestas correctas de los estudiantes en las pruebas nacionales de lectura que realiza el Ministerio de Educación a estudiantes de Tercero Básico y a Graduandos del Ciclo Diversificado.

ABSTRACT

A study is presented aimed to explore the teaching strategies used by teachers of middle and high school of public and private sectors to develop the reading comprehension in students at the literal, inferential and critical levels, with the general objective of contributing to the improvement of the reading competence in students of the middle and high school through a proposal of teaching strategy for the development of the reading competence.

The research process included the application of deductive, inductive, analytical and synthetic methods and techniques such as information review and the interview. Likewise, the subjects were teachers and students of middle and high school of educational centers of public and private sectors by means of an intentional sample of non-probabilistic type composed by four hundred students of middle and high school and forty teachers of the same educational level.

In terms of results, by the present study was able to obtain that, regard to the processes that currently take place in the formation of students of middle and high school, is not evident the practice of specific teaching strategies for each level of the reading comprehension, nor the construction of comprehensible reading learning based on the previous knowledge of students, which results in the low percentages of correct answers of students in the national reading tests that the Ministry of Education performs to junior high students and to high school seniors.

ÍNDICE

Resumen	iii
Abstract	iv
Introducción	1
Capítulo I. Plan de Investigación	
1.1 Antecedentes	3
1.2 Planteamiento del Problema	9
1.3 Objetivos	12
1.4 Justificación	13
1.5 Hipótesis	15
1.6 Variables	15
1.7 Tipo de investigación	21
1.8 Metodología	22
1.9 Población y Muestra	25
Capítulo II. Fundamentación Teórica	
2.1 Competencia lectora	27
2.2 Estrategias de enseñanza	32
2.3 Aspectos metodológicos	36
Capítulo III Presentación de resultados	
3.1 Proceso de validación	39
3.2 Procesamiento y tratamiento de datos	40
3.3 Distancia entre el diseño proyectado y el emergente	41
3.4 Variable 1, competencia lectora	41
3.5 Variable 2, estrategias de enseñanza	49

Capítulo IV Análisis y discusión de resultados	
4.1 Variable 1, competencia lectora	70
4.2 Variable 2, estrategias de enseñanza	71
4.3 Conclusiones	77
4.4 Recomendaciones	78
Referencias	79
Anexos	89

Índice de cuadros

Cuadro No. 1, Operacionalización de variables	17
Cuadro No. 2, Actividades para el desarrollo de competencias lectoras	35

Índice de gráficos

Gráfico No. 1, Porcentaje de respuestas correctas, nivel de comprensión lectora literal, evaluación realizada a Tercero Básico en 2013.	43
Gráfico No. 2, Porcentaje de respuestas correctas, nivel de comprensión lectora literal, evaluación realizada a Graduandos del Ciclo Diversificado	44
Gráfico No. 3, Porcentaje de respuestas correctas, nivel de comprensión lectora inferencial, evaluación realizada a Tercero Básico en 2013	45
Gráfico No. 4, Porcentaje de respuestas correctas, nivel de comprensión lectora inferencial, evaluación realizada a Graduandos del Ciclo Diversificado en 2016.	46
Gráfico No. 5, Porcentaje de respuestas correctas, nivel de comprensión lectora crítica, evaluación realizada a Tercero Básico en 2013.	47
Gráfico No. 6, Porcentaje de respuestas correctas, nivel de Comprensión lectora crítica, evaluación realizada a Graduandos	

del Ciclo Diversificado en 2016.	48
Gráfico No. 7, Le ha enseñado su maestro de Comunicación y Lenguaje cómo sacar la idea principal de un texto.	50
Gráfico No. 8, Le ha enseñado su maestro de Comunicación y Lenguaje cómo sacar la idea principal de un texto.	51
Gráfico No. 9, Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora literal	52
Gráfico No. 10, Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora literal	53
Gráfico No. 11, Su maestro de Comunicación y Lenguaje le ha enseñado cómo hacer el resumen de un texto.	54
Gráfico No. 12, Lo ha puesto su maestro de Comunicación y Lenguaje a sacar conclusiones de un texto leído	55
Gráfico No. 13, Su maestro de Comunicación y Lenguaje le ha enseñado cómo hacer el resumen de un texto.	56
Gráfico No. 14, Lo ha puesto su maestro de Comunicación y Lenguaje a sacar conclusiones de un texto leído	57
Gráfico No. 15, Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora inferencial	58
Gráfico No. 16, Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora inferencial	59

Gráfico No. 17, Le ha pedido su maestro de Comunicación y Lenguaje, que usted de su opinión sobre algo que ha leído.	60
Gráfico No. 18, Le ha pedido su maestro de Comunicación y Lenguaje, que usted de su opinión sobre algo que ha leído.	61
Gráfico No. 19, Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora crítica	62
Gráfico No. 20, Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora crítica	63
Gráfico No. 21, Lo han evaluado a través de una prueba de comprensión lectora	64
Gráfico No. 22, Lo han evaluado a través de una prueba de comprensión lectora	65
Gráfico No. 23, Evaluación de la comprensión lectora	66
Gráfico No. 24, Evaluación de la comprensión lectora	67
Gráfico No. 25, Aprendizaje significativo	68
Gráfico No. 26, Aprendizaje significativo	69

Índice de imágenes

Imagen No. 1, Interrelación entre las habilidades cognitivas y los niveles de lectura	32
---	----

INTRODUCCIÓN

El informe final de tesis se concibe como el producto del proceso de elaboración del trabajo de graduación para obtener el grado de Maestría en Formación Docente de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Con la finalidad de producir conocimiento y para dar respuesta a problemáticas del contexto educativo guatemalteco, especialmente en el Nivel de Educación Media, el presente estudio fue realizado para fortalecer los procesos de enseñanza de la competencia lectora, considerando la misma como primordial para el desenvolvimiento en distintos ámbitos.

Particularmente esta investigación se centra en las estrategias que se utilizan para desarrollar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico con el objetivo general de contribuir con el mejoramiento de la competencia lectora en estudiantes del Nivel de Educación Media a través de una propuesta de estrategia de enseñanza para el desarrollo de la competencia lectora.

Metodológicamente el presente estudio incluyó la aplicación de los métodos deductivo, inductivo, analítico y sintético y técnicas como la revisión de información y entrevista. Asimismo, los sujetos fueron docentes y estudiantes de Ciclo Básico y Ciclo Diversificado de centros educativos del sector público u oficial y sector privado por medio de una muestra de tipo no probalístico intencional.

En cuanto a resultados, del presente estudio se pudo obtener que, en los procesos de lectura actuales no se evidencia la práctica de estrategias de

enseñanza específicas para cada nivel de comprensión lectora, ni la construcción de aprendizajes en lectura comprensiva basados en los conocimientos previos de los estudiantes, lo que redundó en los bajos porcentajes de respuestas correctas de los estudiantes en las pruebas nacionales que aplica la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación.

De acuerdo con los lineamientos emitidos por la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala, el documento se estructura con cuatro capítulos: Capítulo I, Plan de Investigación. se presentan los antecedentes Planteamiento y definición del problema que origina el estudio, los objetivos, la justificación que describe el por qué y para qué del estudio, las variables, para esta indagación se plantean dos, las cuales son: competencia lectora y estrategias de enseñanza. En el Capítulo II, Fundamentación teórica, se presentan los basamentos de las variables y de la metodología utilizada para este estudio. El Capítulo III Presentación de resultados está dedicado a presentar los resultados organizados de acuerdo a las variables evidenciando el alcance de los objetivos planteados. El Capítulo IV Análisis y Discusión de resultados permite hacer una contrastación entre los resultados obtenidos, analizándolos a la luz de las teorías y los antecedentes consultados, lo cual permitió comprobar el problema de investigación planteado. Se finaliza con las referencias utilizadas para fundamentar la investigación.

CAPÍTULO I

PLAN DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes

- Salas, P. (2012). El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ciencias con especialidad en Educación. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León. México. El problema planteado se refiere al nivel, dificultades y la incidencia de las estrategias del docente respecto a la comprensión lectora. Los objetivos son: a) Conocer y describir, los logros y dificultades de los alumnos del nivel medio superior, en especial los de la Preparatoria No.1 en relación a la comprensión lectora. b) Proponer acciones y estrategias con base en las fuentes teóricas consultadas, así como en los resultados encontrados en la población seleccionada, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. Estudio descriptivo y explicativo. Población y muestra: nueve maestros y cuarenta y dos estudiantes inscritos en el tercer semestre, del nivel medio superior, Preparatoria No. 1 de Apodaca. En los resultados puede deducirse que el desarrollo de la comprensión lectora, no sólo depende de “leer” sino también es producto estrategias que se utilicen; para este caso las pre-instruccionales.

- Cruz, M. (2013). Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Facultad de Formación del Profesorado. España. Problema referido a, si las decisiones y mediaciones de los docentes permiten desarrollar la capacidad

(competencia) receptora de estudiantes de secundaria. Objetivos: 1) Examinar en algunos discursos de docentes, las interpretaciones que elaboran sobre su trabajo con la literatura, concretamente en lo relacionado con las estrategias que ellos aplican para dinamizar, contextualizar y potenciar los repertorios de los estudiantes en las lecturas de obras literarias narrativas. 2) Contrastar las opiniones y creencias de los docentes con las valoraciones que tienen algunos estudiantes sobre la educación literaria recibida a través de la lectura de obras literarias narrativas. Estudio cualitativo. Población y muestra: seis docentes de Lengua y Literatura que trabajan en colegios de la ciudad de Cali, Colombia, en los niveles de educación Básica Secundaria y Educación Media. Grupos de seis y diez estudiantes de séptimo, octavo, noveno, undécimo grados. Principal resultado: reconocimiento que hicieron muchos de los docentes de su responsabilidad en la educación literaria de sus estudiantes. Afirman que ellos influyen, positiva o negativamente, en la formación literaria escolar.

- Mejía, 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*. Currículo. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”. Honduras. Problema orientado a la comprensión lectora que presentan los alumnos. Como objetivo se planteó, analizar las principales dificultades de comprensión lectora en los alumnos de Séptimo grado sección IV y Octavo grado sección I de Educación Básica del Instituto Oficial Primero de Mayo de 1954 de San Pedro Sula. Estudio de tipo descriptivo. Población compuesta por 847 estudiantes. Muestra 64 estudiantes. En términos generales, como resultado, se pudo establecer que la comprensión lectora de los estudiantes es deficiente.
- Bustamante, M. (2014) Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del centro educativo particular “Juan Pablo II”- Trujillo- 2014. Educación

mención: Problemas de Aprendizaje. Tesis de maestría. Universidad Privada Antenor Orrego. Perú. Problema referido a la influencia de la aplicación del Programa de habilidades comunicativas en los niveles de comprensión lectora. Objetivo: Determinar la influencia de la aplicación del programa de habilidades comunicativas en los niveles de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del Centro Educativo Particular “Juan Pablo II” 2014. Diseño cuasi experimental. Población: 56 alumnos de 5° secundaria. Muestra: 29 alumnos para el grupo experimental y 27 para el grupo control. De acuerdo con los resultados, la efectividad del Programa de Habilidades Comunicativas quedó confirmada debido que se pudo observar una mejora significativa en los niveles de comprensión lectora.

- Arce, L. (2015). Desarrollo de la competencia lectora utilizando recursos digitales de aprendizaje. Educación con mención en Informática Educativa. Tesis de maestría. Universidad de Chile. Se define como problema cómo el uso intencionado de la tecnología puede contribuir a la mejora de niveles de comprensión lectora. El objetivo planteado es analizar la relación del uso de Recursos Digitales de Aprendizaje y el mejoramiento de los resultados en el eje lectura entre estudiantes de primer año de enseñanza media. Estudio de tipo descriptivo. Población: estudiantes de primer año de educación media del Instituto Tecnológico San Mateo en Pudahuel, Santiago. Muestra de 58 estudiantes. Derivado del estudio el principal resultado es que el uso de recursos digitales de aprendizaje vuelve relevante los procesos de desarrollo de la competencia lectora.

- Córdova, M. (2015). Organizadores visuales y niveles de comprensión lectora de los alumnos de secundaria de la I.E. “República Federal de Alemania” Puente Piedra – 2012. Educación. Tesis de maestría. Universidad Nacional Mayo de San Marcos. Perú. Problema referido a la relación que existe entre el uso de los organizadores visuales y los niveles de comprensión lectora en los alumnos del Primero al Quinto Grado del Nivel

Secundaria. El objetivo planteado fue determinar qué relación existe entre el uso de los organizadores visuales y los niveles de comprensión lectora en los alumnos. Investigación descriptiva y correlacional. Población 351 estudiantes. Muestra censal. Dentro de los resultados se pudo obtener que, a mayor uso de organizadores visuales, mayor es el nivel de comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico.

- *Álvarez, B. (2016). Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca.* Educación. Tesis de maestría. Universidad Militar Nueva Granada. Colombia. Problema orientado a estrategias son pertinentes para mejorar y reforzar los niveles de lectura crítica. Objetivo: Proponer una estrategia pedagógica para el mejoramiento de la Lectura Crítica a partir de la comprensión de los procesos de aprendizaje, los problemas de enseñanza y la evaluación de las metodologías desarrolladas por parte de los docentes del Colegio Antonio Nariño. Enfoque mixto. Muestra: La encuesta se aplicó a un total de 75 estudiantes de grado noveno del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, quienes oscilan entre las edades 13 a 19 años. En cuanto a los resultados, entre otros, se obtuvo que los estudiantes sí manejan algunos pasos de comprensión lectora que no eran observables fácilmente pero no llegan al nivel crítico de lectura.

- *Contreras, G. (2016). Desarrollo de la comprensión de lectura inferencial del grado noveno de un Colegio Público de Bogotá.* Educación. Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia. Colombia. Problema referido a qué prácticas pedagógicas en comprensión lectora se pueden asociar positivamente con el desarrollo de los procesos de comprensión de lectura a nivel inferencial. Objetivo: analizar las características de las prácticas pedagógicas y de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se puedan asociar con el desarrollo de los procesos de comprensión de lectura inferencial. Estudio de tipo descriptivo correlacional. Población y muestra:

jefes de área de Humanidades, docentes de español y estudiantes de noveno grado de dos colegios privados un público. En cuanto a resultados se obtuvo que, en las prácticas pedagógicas asociadas con el mejor desarrollo de la comprensión de lectura inferencial, el diseño, planeación y ejecución del plan de estudios está orientado por los principios del modelo pedagógico socio cultural y el método de interestructuración.

- Hernández, E. (2016). Enseñanza Abierta Para La Comprensión Lectora en el IED Antonio García JT. Una mirada desde las estrategias meta cognitivas a través del andamiaje. Proyectos Educativos Mediados por TIC. Tesis de maestría. Universidad de La Sabana. Colombia. Presenta un problema respecto a los alcances y limitaciones de la Enseñanza Abierta, aplicada en niveles de andamiaje específicos, como factor de fortalecimiento de las estrategias de meta cognición de la comprensión lectora. Objetivo: Explorar y documentar los alcances y limitaciones de la Enseñanza abierta, aplicada en niveles de andamiaje específicos, como factor de fortalecimiento de las estrategias metacognitivas de la comprensión lectora en estudiantes de ciclo 4 del Colegio Antonio García IED JT. Investigación cualitativa. Población y muestra 44 estudiantes. El explicitación de los saberes previos permite identificar en la lectura palabras desconocidas y plantear preguntas que dirigen la comprensión a la adaptación y remezcla del contenido original debido a las comprensiones de los lectores.
- Hernández, J. (2016). Mejoramiento de la Comprensión de Textos Narrativos Mediante la Implementación del Recurso Educativo Abierto “Biblioteca Digital Ciudad Seva” a Través de la Plataforma Digital Edmodo. Educación. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Colombia. Problema: ¿Mejoran la comprensión de textos narrativos, los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Distrital Cundinamarca mediante la implementación del recurso educativo abierto “Biblioteca digital Ciudad Seva” a través de la plataforma digital Edmodo? Objetivo: Mejorar la comprensión de textos

narrativos de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa Distrital Cundinamarca mediante la implementación del recurso educativo abierto “Biblioteca digital Ciudad Seva” a través de la plataforma digital Edmodo. Método mixto. Población: Ciento sesenta y cinco (165) estudiantes del grado noveno, jornada mañana, de la Institución Educativa Distrital Cundinamarca. Muestra: Sesenta (60) estudiantes voluntarios. Los estudiantes mejoraron los niveles de comprensión de textos narrativos, en todos los componentes de la lengua, algunos lograron avanzar de un nivel de desempeño a otro superior y que la plataforma educativa Edmodo como mediadora comunicativa del proceso enseñanza aprendizaje y la “Biblioteca Digital Ciudad Seva” como facilitadora textual sí contribuyeron a mejorar la comprensión lectora.

- Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. Ciencias de la Educación. Tesis doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Problema relacionado con la verificación de las prácticas de enseñanza de contenidos mediados por la lectura y la escritura en una escuela secundaria que recibe estudiantes de estos estratos. Objetivo: identificar y comprender las prácticas de enseñanza que favorecen u obstaculizan que leer y escribir se conviertan en herramientas de acceso, participación y apropiación del conocimiento en asignaturas de escuelas secundarias a las que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos. Investigación de tipo cualitativo. Catorce estudiantes y tres docentes participaron en el estudio. Dentro de los resultados se obtuvo que la noción de comprensión lectora que se tienen en las situaciones de aprendizaje e intervenciones docentes, conciben a la lectura, únicamente, como una actividad extractiva del significado dado en lo impreso.

1.2 Planteamiento y definición del problema

De acuerdo con OECD (2009), citado por Remolina (2013) “La competencia lectora consiste en la comprensión, el empleo, la reflexión y el compromiso personal sobre textos escritos, con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y en consecuencia participar en la sociedad.” (p. 227)

En Guatemala, uno de los problemas del sistema educativo, son los resultados que derivan de los procesos de evaluación estandarizada que realiza la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. Según DIGEDUCA (2017) dichos procesos se desarrollan “con el fin de tomar decisiones para la mejora educativa”, y que de manera censal -en el caso del Nivel Medio- verifican el alcance de logros en las áreas fundamentales de Matemáticas y Lectura.

Respecto a los resultados, específicamente en evaluaciones relacionadas con la competencia lectora, aplicadas a graduandos de Bachillerato, Perito, Magisterio y Secretariado -la que se realiza cada año-, según datos de DIGEDUCA (2017) desde el año 2010 -cuando el logro en lectura fue de 22.39%- para el 2016 hubo un incremento en el nivel de logro, sin embargo, el aumento no fue tan significativo dado que el logro en lectura fue de 32.32%.

Al analizar particularmente el nivel de logro obtenido en pruebas relacionadas con la competencia lectora, de los 149,815 estudiantes “graduandos” evaluados en 2016, según DIGEDUCA (2017) un 37.42 se ubicó en el nivel “Insatisfactorio, el 30.26 % en “Debe mejorar”, ambos que representan al “No logro”; un 13.82% en “Satisfactorio” y solo un 18.51 en “Excelente” que pertenecen al nivel de “Logro”.

Esta problemática, en lo que se refiere a modalidades especiales o alternativas de entrega educativa, los datos del logro en lectura son más alarmantes, los cuales se describen a continuación:

Según DIGEDUCA (2015) en la evaluación de Tercero Básico realizada en 2013 -que fue la última realizada en ese ciclo-, de acuerdo a modalidades de entrega educativa en Ciclo Básico del sector oficial, los centros educativos del programa Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo -NUFED- que funcionan con la Metodología de la Alternancia en zonas rurales de Guatemala, fueron los que menor “Logro” obtuvieron en lo que se refiere a resultados de la prueba relacionada con competencia lectora, con una cifra del 3% contra el 4% que obtuvo Telesecundaria y el 14% de los Institutos Nacionales de Educación Básica -INEB-.

Asimismo, según DIGEDUCA (2017) en la evaluación de graduandos de Ciclo Diversificado del año 2016, los planes de estudio “Fin de semana” y “A distancia” obtuvieron un nivel de logro en lectura del 17% y 19% respectivamente, a diferencia del “Regular” que evidenció un nivel de logro del 38%.

Para el desarrollo efectivo de la competencia lectora son necesarias e importantes las habilidades docentes, dado que depende de ellas principalmente, la construcción de dicha habilidad. Según Treviño et al. (2007), en un estudio realizado se estableció que “la organización del trabajo del docente, los hábitos lectores de los profesores, su formación inicial y continua, y la dotación de recursos en la escuela, como factores que influyen en las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora” en sus estudiantes” (p. 8).

En el ámbito socioeducativo guatemalteco los docentes optantes a plaza forman parte de la problemática de insatisfacción en lectura en tanto que, según DIGEDUCA (2017) de 26,761 mentores evaluados a través de una prueba

diagnóstica en 2016, el porcentaje de respuestas correctas para lectura fue del 49.11%. Al mismo tiempo las estrategias docentes, que también son evaluadas por DIGEDUCA conjuntamente con Lectura y Matemática, son referentes de insatisfacción, debido que de acuerdo con DIGEDUCA (2017) de 26,761 docentes evaluados en “Estrategias de enseñanza” en 2016, el porcentaje de respuestas correctas fue del 51.98%, que son los resultados más recientes; y de acuerdo con el *Informe de los resultados de la evaluación de docentes optantes a plaza 2009 - 2014* de DIGEDUCA (2015) “Los resultados que los docentes obtuvieron en el área de Estrategias de EnseñanzaEn el año 2009, a nivel nacional, los docentes obtuvieron aproximadamente 74% de respuestas correctas, se debe tener en cuenta que era una prueba diferente, de Habilidades Docentes para ese año. Con lo cual se puede decir que de 50 preguntas que respondieron, 37 de ellas estaban correctas. En el año 2014, los docentes obtuvieron aproximadamente 50 % de respuestas correctas siendo estos dos años cuando obtuvieron mejores resultados.

Por otro lado, en los años 2010, 2011, 2012 y 2013, el porcentaje de respuestas correctas se mantiene en los rangos de 42 % y 43 %.

Para complementar el análisis de la causa del problema -estrategias de enseñanza-, en un estudio realizado por Grajeda & Aragón (2013) para establecer el “Perfil de necesidades educativas.....del equipo de técnicos-facilitadores” del Programa de Educación para Adultos por Correspondencia - PEAC- del Subsistema de Educación Extraescolar, se determinó que, entre otras necesidades, los docentes evidenciaron no tener conocimiento, ni manejo de:

“• Corrientes pedagógicas modernas:

o Constructivismo

o Enfoque Socioformativo

o Mediación pedagógica

• Nuevos paradigmas de la educación

• Modelo basado en competencias o Competencias básicas

Lectura comprensiva”

Esta problemática lleva a cuestionarse:

¿A qué se debe que los jóvenes que egresan del nivel medio no alcancen el logro en competencia lectora?

¿Qué limitaciones se generan para las personas cuando no poseen la competencia lectora bien desarrollada?

¿Qué representa para el país que los estudiantes de Nivel Medio no tengan desarrollada la competencia lectora?

Por lo anterior se plantea como problema de investigación:

¿El poco desarrollo de la competencia lectora de los estudiantes del Nivel de Educación Media está influenciado por las estrategias de enseñanza?

A partir del problema planteado se derivan las siguientes interrogantes:

¿Cuál es el nivel de competencia lectora en los estudiantes de nivel medio?

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza para desarrollar la competencia lectora en estudiantes del Nivel de Educación Media?

¿Cómo influyen las estrategias de enseñanza en el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes del Nivel de Educación Media?

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Contribuir con el mejoramiento de la competencia lectora en estudiantes del Nivel de Educación Media a través de una propuesta de estrategia de enseñanza para el desarrollo de la competencia lectora.

1.3.2 Específicos

- Determinar cuál es el nivel de competencia lectora en estudiantes del Ciclo Básico.
- Determinar cuál es el nivel de competencia lectora en estudiantes del Ciclo Diversificado.
- Identificar la práctica de estrategias de enseñanza para el desarrollo de la competencia lectora en estudiantes del Nivel Medio.
- Presentar una propuesta de estrategia de enseñanza para propiciar efectivamente el desarrollo de la competencia lectora en el Nivel Medio.

1.4 Justificación

Mundialmente, “Educación para todos” es un compromiso que fue pactado por varios países, entre ellos Guatemala, en el Foro Mundial sobre la Educación a través del Marco de Acción de Dakar, UNESCO (2000), que entre otros elementos define como un objetivo primordial “Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales” (p. 8).

En seguimiento al compromiso y objetivo mencionados anteriormente-especialmente lo relacionado a lectura-, Guatemala realizó una revisión y derivado de ello el “Informe de revisión nacional de la educación para todos Guatemala 2000 - 2013” que según UNESCO (2014) entre los rezagos y brechas están:

A pesar de las intervenciones que se han realizado en el país, la calidad educativa aún sigue siendo un reto. Los resultados de las pruebas nacionales aplicadas en... tercer grado del ciclo básico y graduandos, demuestran que al egresar del sistema educativo únicamente uno de cada cuatro estudiantes alcanza el logro esperado en lectura. Estas brechas se agudizan cuando se presentan los resultados por área o pertenencia étnica: las poblaciones más vulnerables son la población del área rural e indígena, la cual presenta menores logros de aprendizaje” (p. 130).

Según la Declaración de Incheón, Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, UNESCO (2015), el Estado de Guatemala se comprometió con brindar “una educación de calidad.” que entre otros aspectos “...garantiza la adquisición de las competencias básicas en lectura, escritura...” (p. 2).

Con base a lo planteado anteriormente, el presente estudio se realizó con la finalidad de explorar y profundizar en un problema de actualidad, que coadyuvará al adecuado desarrollo de los procesos de aprendizaje relacionados con el desarrollo de la competencia lectora, enfocándose principalmente en las estrategias de enseñanza, para que en ellas germinen las acciones que generarán éxito y el alcance de niveles satisfactorios en dicha habilidad.

Derivado de la realización de esta investigación se obtuvo información importante y actualizada que generó conocimiento respecto a qué y cómo el docente puede generar calidad y pertinencia en la competencia lectora en estudiantes del Nivel de Educación Media.

Posterior al proceso de indagación se construyó una propuesta de solución, con la función orientar los procesos de formación inicial o continua de docentes de Nivel Medio, y al propio docente en el desarrollo de la competencia lectora.

1.5 Hipótesis

De acuerdo con Caballeros & Achaerandio (2005) “no todas las investigaciones necesitan llevar obligatoriamente hipótesis” (p. 6). Para el presente estudio, debido a que el enfoque metodológico es descriptivo, no es aceptable plantear hipótesis.

1.6 Variables

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) “una variable es una propiedad que puede fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse” (p. 93).

En función de lo anterior y con base a lo que implica para el presente estudio la construcción de variables, es importante definir los elementos que componen el cuadro que para ese fin se diseña:

Según Hernández, et al (2010) una “definición conceptual...” o teórica “trata a la variable con otros términos”. Asimismo (Kerlinger, 2002; Rojas, 2001) citados por Hernández, et al (2010) indican que una “definición conceptual...” o teórica es una definición “de diccionarios o de libros especializados” (p. 110).

Respecto a la definición operativa, Hernández, et al (2010) indican que la “definición operacional” se concibe como un “Conjunto de procedimientos y actividades que se desarrollan para medir una variable” (p. 111).

Con relación a los indicadores, según Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba & Zúñiga (2006), estos “permiten establecer y señalar los rasgos de las dimensiones o variables a medir. Ello implica seleccionar los indicadores de acuerdo al significado que se le ha otorgado, a través de sus dimensiones, a las variables en estudio” (p. 115).

En cuanto a técnicas e instrumentos, Rodríguez-Gómez & Valdeoriola (2009) indican que: “técnicas se refieren a modos, maneras o estilos de recoger la información...” “los instrumentos, son herramientas concretas de cada técnica... que nos permiten llevar a la práctica la obtención de la información” (p. 38).

Listado de variables

- Competencia lectora
- Estrategias de enseñanza

Cuadro No. 1 Operacionalización de variables

Definición teórica	Definición operativa	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
Variable: competencia lectora				
<p>“La competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (p. 2)</p> <p>OCDE (2006)</p>	<p>La competencia lectora se refiere a las habilidades y destrezas que los estudiantes de Nivel de Educación Media poseen para realizar adecuadamente un proceso de comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico.</p>	<p>Nivel de comprensión lectora literal de los estudiantes del Nivel de Educación Media Ciclo Básico.</p>	<p>Revisión de resultados de las evaluaciones de DIGEDUCA, del Nivel Medio, Ciclo Básico, sector oficial.</p> <p>Revisión de resultados de las evaluaciones de DIGEDUCA, del Nivel Medio, Ciclo Básico, sector privado.</p>	<p>Guía de revisión</p> <p>Guía de revisión</p>
		<p>Nivel de comprensión lectora inferencial de los estudiantes del Nivel de Educación Media Ciclo Básico.</p>	<p>Revisión de resultados de las evaluaciones de DIGEDUCA del Nivel Medio, Ciclo Básico, sector oficial.</p> <p>Revisión de resultados de las evaluaciones de DIGEDUCA del Nivel Medio, Ciclo Básico, sector privado.</p>	<p>Guía de revisión</p> <p>Guía de revisión</p>
		<p>Nivel de comprensión lectora crítica de los estudiantes del Nivel de Educación Media Ciclo Básico.</p>	<p>Revisión de resultados de evaluaciones de DIGEDUCA del Nivel Medio, Ciclo Básico, sector oficial.</p>	<p>Guía de revisión</p>

Definición teórica	Definición operativa	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
			Revisión de resultados de evaluaciones de DIGEDUCA del Nivel Medio, Ciclo Básico, sector privado.	Guía de revisión
		Nivel de comprensión lectora literal de los estudiantes del Nivel de Educación Media, Ciclo Diversificado.	Revisión de resultados de evaluaciones de DIGEDUCA del Nivel Medio, Ciclo Diversificado, sector oficial. Revisión de resultados de evaluaciones de DIGEDUCA del Nivel Medio, Ciclo Básico, sector privado.	Guía de revisión Guía de revisión
		Nivel de comprensión lectora inferencial de los estudiantes del Nivel de Educación Media, Ciclo Diversificado	Revisión de resultados de evaluaciones de DIGEDUCA del Nivel Medio, Ciclo Diversificado, sector oficial. Revisión de resultados de evaluaciones de DIGEDUCA del Nivel Medio, Ciclo Básico, sector privado.	Guía de revisión Guía de revisión
		Nivel de comprensión lectora crítica de los estudiantes del Nivel de	Revisión de resultados de evaluaciones de DIGEDUCA del Nivel	Guía de revisión

Definición teórica	Definición operativa	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
		Educación Media, Ciclo Diversificado	Medio, Ciclo Diversificado, sector oficial Revisión de resultados de evaluaciones de DIGEDUCA del Nivel Medio, Ciclo Diversificado, sector privado.	Guía de revisión
Variable: estrategias de enseñanza				
"Son los procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible (...) para promover la mayor calidad y cantidad de aprendizajes significativos en los alumnos" (Zavala & Zubillaga, 2014, s/p).	Son los recursos, procedimientos y actividades que el docente utiliza para desarrollar asertivamente la comprensión de lectura en sus niveles literal, inferencial y crítico como medio para el alcance de la competencia lectora.	Enseñanza de la comprensión lectora literal, inferencial y crítica en el Nivel de Educación Media Ciclo Básico.	Entrevista abierta a docentes de centros educativos de Nivel de Educación Media, Ciclo Básico, sector oficial. Entrevista abierta a Docentes de centros educativos de Nivel de Educación Media, Ciclo Básico, sector privado. Entrevista estructurada a estudiantes del Nivel de Educación Media, Ciclo Básico, sector oficial. Entrevista a estudiantes del Nivel de Educación	Guía de entrevista Guía de entrevista Cuestionario de entrevista Cuestionario de entrevista

Definición teórica	Definición operativa	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
			Media, Ciclo Básico, sector privado.	
		Enseñanza de la comprensión lectora literal, inferencial y crítica en el Nivel de Educación Media, Ciclo Diversificado.	<p>Entrevista abierta a docentes de centros educativos de Nivel de Educación Media, Ciclo Diversificado, sector oficial.</p> <p>Entrevista estructurada abierta a docentes de centros educativos de Nivel de Educación Media, Ciclo Diversificado, sector privado.</p> <p>Entrevista estructurada a estudiantes del Nivel de Educación Media, Ciclo Diversificado, sector oficial.</p> <p>Entrevista a estudiantes del Nivel de Educación Media, Ciclo Diversificado, sector privado.</p>	<p>Guía de entrevista</p> <p>Guía de entrevista</p> <p>Cuestionario de entrevista</p> <p>Cuestionario de entrevista</p>

Fuente: Elaboración propia

1.7 Tipo de investigación

Descriptiva

Según Hernández, et al (2010) “Busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice.” “...únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (p. 80)

Aplicada

El estudio fue aplicado, dado que

su objetivo es aplicar los conocimientos obtenidos al investigar una realidad o práctica concreta para modificarla y transformarla hasta donde sea posible para mejorarla. En educación este tipo de investigación es especialmente relevante por el interés que tiene tanto para los docentes y educadores, como para los centros e instituciones educativas y responsables de la política educativa, mejorar las prácticas de aprendizaje y de enseñanza, la organización de los centros y sus dinámicas, la implicación de los estudiantes, y otros factores asociados a la consecución de mejores resultados y calidad educativa (Martínez, 2007, p.10)

Mixta

El presente estudio, por el origen de los datos, fue de tipo mixto en tanto que definido por Hernández & Mendoza (2008) citado por Hernández, et al (2010) se refiere a

un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (p. 546).

Transversal

La presente investigación fue de tipo transversal, debido que se desarrolló en el marco de “una situación y población concreta en un momento determinado y recogiendo datos una sola vez de cada sujeto en estudio” (Martínez, 2007, p. 16)

1.8 Metodología

1.8.1 Métodos

El desarrollo del presente proceso de investigación incluyó la aplicación interdependiente de métodos:

Deductivo

Este método se utilizó en el estudio en tanto que, “en la investigación científica, este método tiene una doble función encubrir consecuencias desconocidos de principios conocidos” (Cano, 1975, p. 45) citado por (Maya, 2014, p. 14).

Concretamente permitió, con base a premisas generales llegar a la comprensión de elementos particulares.

Inductivo

Para el desarrollo de este proceso de indagación se concibe como “el razonamiento mediante el cual, a partir del análisis de hechos e información singulares y concretos, se pretende llegar a leyes o conclusiones” (Maya, 2014, p. 15)

Analítico

El estudio implicó, sobre los datos o información obtenida, realizar procesos de discernimiento para la comprensión de elementos relacionados al problema de investigación.

Según Gutiérrez- Sánchez (1990, citado por Maya,2014) este método “distingue las partes de un todo y procede a la revisión ordenada de cada uno de los elementos por separado...del material” y datos necesarios “para la investigación” (13).

Sintético

Este método, seguido al análisis, permitió reunir elementos centrales y conocimientos importantes en la información recabada.

De acuerdo con Maya (2014) “Es el que analiza y sintetiza la información recopilada, lo que permite ir estructurando las ideas” (p. 13).

1.8.2 Técnicas

Revisión

Esta técnica se utilizó en tanto que permitió explorar y conocer específicamente resultados relacionados con la comprensión lectora y los aspectos particulares que de dicha habilidad se evalúan en el Nivel de Educación Media en Guatemala.

Entrevista

De acuerdo con Martínez (2007) “Consiste en una conversación directa, intencionada y planificada entre dos personas —en ocasiones entre varias personas— que asumen roles diferentes y asimétricos: una la de preguntar, y

otra la de responder. persigue recoger información precisa sobre aspectos subjetivos”. Asimismo “persigue recoger información precisa sobre aspectos subjetivos de las personas: opiniones, emociones, argumentos, preocupaciones, dudas, etc., que son aspectos muy vinculados a la acción educativa” (p. 46).

1.8.3 Instrumentos

➤ Guía de revisión

Se diseñó un instrumento que sirvió para recabar datos específicos, que permitieron obtener información detallada para la interpretación del efecto del problema que se investigó.

➤ Guía de entrevista

Este instrumento se concibe como un cuestionario de preguntas abiertas

fundamentalmente con fines exploratorios para averiguar tendencias de comportamiento de los sujetos; es decir, para conocer cómo se comportan o cómo interpretan las personas un determinado tema desde su propia perspectiva, con todas sus posibles variaciones y sin que el investigador proponga previamente distintas opciones de respuesta” (Martínez, 2007, p. 45)

1.8.4 Procedimientos

- Solicitar los permisos correspondientes para la recolección de información.
- Elaboración de instrumentos
- Validación de instrumentos
- Ejecución de proceso de recolección de datos.

1.9 Población y muestra

1.9.1 Sujetos

De acuerdo con Martínez (2007) “para que la investigación pueda llevarse a cabo se necesita contar con sujetos que reúnan características acordes con el tema y con las variables que se pretende estudiar” (p. 35).

Para efectos del presente proceso de indagación los sujetos fueron:

- Docentes de Ciclo Básico
- Docentes de Ciclo Diversificado
- Estudiantes de Ciclo Básico
- Estudiantes de Ciclo Diversificado

1.9.2 Población

Según Martínez (2007) “las personas que reúnen potencialmente... características acordes con el tema y variables que se necesitan estudiar configuran la denominada población del estudio” (p. 36).

- 801, 223 estudiantes del Nivel de Educación Media, Ciclo Básico.
- 408,746 estudiantes de Nivel de Educación Media, Ciclo Diversificado
- 52,318 docentes del Nivel de Educación Media, Ciclo Básico.
- 39,567 docentes de Nivel de Educación Media, Ciclo Diversificado.

Fuente: Sistema de Registros Educativos -SIRE-, Ministerio de Educación. (Datos al 08 de agosto 2017)

1.9.3 Muestra

Por su alcance el presente estudio se considera macro, que según Cano (1998) “hace referencia al conjunto del sistema educativo” (p.6).

En función de lo anterior, para el presente estudio se tomó una muestra de tipo no probalístico intencional que, según Aravena, et al (2006 es la muestra en la “que los sujetos ... se eligen sobre la base de probabilidades conocidas” (p.137) y que también es llamada muestra dirigida. Particularmente es intencional, dado que los sujetos fueron escogidos a criterio del investigador con base a la temática del proceso de investigación.

Para efectos de la recolección de datos, el presente estudio tuvo como muestra los sujetos siguientes:

100 estudiantes del Nivel Medio, Ciclo Básico, sector público.

100 estudiantes del Nivel Medio, Ciclo Diversificado, sector privado.

100 estudiantes del Nivel Medio, Ciclo Diversificado, sector público.

100 estudiantes del Nivel Medio, Ciclo Diversificado, sector privado.

22 docentes del Nivel de Educación Media, Ciclo Básico, sector público.

22 docentes del Nivel de Educación Media, Ciclo Básico, sector privado.

18 docentes del Nivel de Educación Media, Ciclo Diversificado, sector público.

18 docentes del Nivel de Educación Media, Ciclo Diversificado, sector privado.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 La competencia lectora

Existen diversas acepciones sobre competencias. Para Marco (2008) “ser competente es tener capacidad para hacer algo (p. 19).

La competencia lectora es una competencia básica que incluye destrezas muy complejas, necesarias para interactuar en todos los ámbitos de vida social. Ser lector competente es mucho más que reconocer palabras y acceder al significado literal de los enunciados. Implica interactuar con los textos para elaborar el sentido a partir de los propios conocimientos y de los objetivos que nos llevan a la lectura, que son diferentes según las situaciones en las que actuamos mediante el lenguaje. (Zayas, 2012, p. 17).

De acuerdo con Moreno (2012) en el proceso educativo “la competencia lectora exige el desarrollo de habilidades intelectuales y afectivas que es preciso abordar en clases de lengua y literatura, por supuesto, pero, también en el resto de las áreas” (p. 30). Indica también que el desarrollo de la competencia lectora debe o debería ser transversal en todas las áreas de formación, en virtud que “en todas ellas se le obliga a identificar, interpretar, valorar y organizar lo que se lee” (p. 31).

La competencia lectora se define como la habilidad y destreza que se posee para decodificar, interpretar, inferir y criticar un texto; pero sobre todo la capacidad o el saber complejo que se tiene para comprender escritos y ponerlos en práctica en situaciones del entorno, familiar, económico o social.

Ser competente en materia lectora, implica que los saberes sean funcionales, que el individuo pueda desempeñarse asertivamente en la cotidianidad, pero

también, según Freire (2004) haya una relación “entre texto y el contexto” o sea una secuencia entre “la lectura de la palabra con la lectura del mundo” (p. 94).

Marina (2012, citado por Jiménez, 2014) indica que “la competencia lectora añade más peso a una variable pragmática, la socialización, la inteligencia social o la inteligencia ejecutiva” (p. 71).

Particularmente, Jiménez (2014) refiere que,

...la competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad (p.71).

Comprensión lectora

De acuerdo con Achaerandio (2012), el “perfil del alumno egresado de la educación secundaria” incluye el desarrollo de “competencias fundamentales” entre las cuales se encuentra la “competencia instrumental” denominada “comprensión lectora” y que según el autor “es la gran herramienta para lograr aprendizajes significativos” (p. 116).

Para Solé (2009) la comprensión lectora

es un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata” (p. 37).

Cassany, Luna & y Sanz (2003) indican que, “la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema” (p. 204).

Bernal (2011), refiere que “la acción de comprender los significados del mensaje...es la que permite al lector, interpretar, entender, asimilar, internalizar el mensaje escrito” y que

la lectura como todo proceso se va retro-alimentando. Es decir, que, a mayor lectura, se van relacionando mejor los significados nuevos, con aquellos que ya se conocen. Esto crea la posibilidad de interpretar con mayor claridad, facilidad, gozo y hondura, las nuevas lecturas (p. 6, 7)

Rioseco, Ziliani, & Sequeida. (1992), plantean que

La comprensión es dotar de significado a un texto determinado. Supone un proceso evolutivo que pasa por fases simples de comprensión de la lengua escrita (nivel denotativo), hasta llegar a la formación de una estructura cognitiva en la cual el lector es capaz de interactuar activamente con la información que recibe (nivel connotativo); es decir, es capaz de “dar” un significado y aportar sus propios conocimientos sobre el tema (p. 21).

Los aportes anteriores exponen en común, lo relacionado a comprensión lectora, como un proceso, una construcción de saberes con base a la experiencia previa. Idea que complementan Díaz Barriga & Hernández (2002), quienes indican que “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado”, cuya construcción

...se elabora a partir de la información que le propone el texto, pero esta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias e integraciones que el lector adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar. (p. 275).

Niveles de comprensión lectora

Según García (2002) los niveles de comprensión lectora son los siguientes:

Primer nivel, es el nivel literal, en el cual la persona se limita a obtener “la información dada en el texto”. A este nivel pertenece la lectura de tipo

exploratorio o de inspección, también conocida como lectura selectiva, en la que únicamente se hojean y se exploran los textos con el fin de verificar si son de utilidad y seleccionarlos según sea el caso (p. 34).

Segundo nivel o nivel inferencial-analítico. A este nivel pertenecen la lectura analítica y de comprensión que “es aquella que se realiza para entender el sentido de un texto” con acciones como el análisis y comprensión del significado del vocabulario, y la lectura crítica que “tiene por objeto valorar la información proporcionada en el texto” (p. 34).

Tercer nivel o nivel analógico-interpretativo. Es el nivel más alto de lectura que se concreta con la lectura interpretativa, que es el tipo de lectura que permite comparar la información y extender el conocimiento más allá de lo leído en el texto. (p. 34)

Achaerandio (2012), también clasifica a la comprensión lectora por niveles y lo hace de la siguiente manera:

“El primer nivel es de la descodificación y codificación” que consiste “en descifrar las letras y algunas palabras y algunas frases cortas y sencillas”. Según el autor, “se considera “analfabeto” el que no llega a este nivel” (p. 117).

“El segundo nivel es el de los que leen sólo superficialmente”. De acuerdo con Achaerandio “estos lectores no captan más allá que lo simplemente lineal de lo que expresan los textos”, “no llegan a penetrar en el significado hondo del texto”. El autor clasifica como “analfabetos funcionales” a los que sólo alcanzan este nivel de comprensión en lectura. (p. 118)

El tercer nivel, es el nivel de comprensión lectora que, según el autor, es donde los lectores “son capaces de resumir las ideas en los textos, los relacionan, hacen inferencias, deducciones...” (p. 118).

El autor dentro de su clasificación propuesta incluye un cuarto nivel, que es donde se ubican “los buenos lectores que comprenden profundamente lo que leen”. Según Achaerandio este nivel “supone metacognición o metacompreensión y la autorregulación:” que implicaría que paralelo a la lectura, el sujeto vaya “supervisando y regulando su proceso de lectura”. (p. 118).

Sánchez (2013) también jerarquiza la comprensión lectora por niveles, particularmente este teórico asocia el pensamiento crítico a cada uno de los niveles de lectura que propone. El autor indica que:

...el pensamiento crítico como capacidad comprende operaciones y procesos que en una situación de estudio o lectura pueden ir definiendo niveles. Las operaciones se manifiestan en habilidades básicas o simples y complejas en tanto que los procesos del pensamiento adoptan formas lógicas y no lógicas (p. 35).

El siguiente gráfico, según Sánchez, “resume la interrelación entre las habilidades cognitivas y los niveles de lectura en especial el vinculado al pensamiento crítico” (p.35).

Imagen No. 1

Niveles	Literal	Inferencial	Crítico
Simplees o básicas	Percibir, Observar Discriminar Nombrar o identificar Emparejar Secuenciar u ordenar Retener	Comparar o contrastar Describir	
Complejas		Inferir Categorizar clasificar Explicar Analizar Identificar causa efecto Interpretar Resumir Predecir estimar Generalizar Resolver problemas	Debatir o argu- mentar Evaluar Juzgar o criticar

Fuente: Sánchez (2013)

2.2 Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora

Desde el punto de vista didáctico, Pimienta (2012) indica que “las estrategias son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes” (p. 3). Y de acuerdo con Monereo, Castelló, Clariana, Palma & Pérez (1999), las estrategias se caracterizan por ser “siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje” (p. 11,12)

Al relacionar la lectura con la escuela, Solé (2009) indica que la última, uno de los múltiples retos que debe afrontar es

conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente. Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje (p.27).

Concretamente en comprensión lectora, una estrategia, según Moreno (2012)

...es un procedimiento, un método, mediante el cual el sujeto se enfrenta una tarea gracias a la que logrará, o no alcanzar un objetivo que se (le) ha propuesto. Para ello se verá precisado a poner en práctica su capacidad de identificar, de interpretar, de valorar y de organizar lo que lee. (p. 36).

De acuerdo con Condemarín, García-Huidobro y Gutiérrez (2011) “un docente no se improvisa, se educa, incorpora nuevas cosas, integra elementos cognitivos, afectivos y volitivos en su desempeño como educador” (s/p).

Asimismo, estos autores plantean estrategias de comprensión lectora basadas en el “enseñar a pensar” a través de la “enseñanza para la lectura auto-regulada, que consiste en despertar en los estudiantes la conciencia de las variables que son importantes y su capacidad para tomar el control de su aprendizaje. También proponen las siguientes estrategias:

- Enseñanza previa de la lectura del texto o entrega de un nuevo concepto, desarrollando la meta-cognición.
- Enseñanza de estrategias durante la lectura, como subrayar, buscar la idea principal, hacerse preguntas claves, clasificar la información.
- Enseñar post lectura, como resumir, esquematizar, tomar apuntes, recordar, repasar, graficar, aplicar los contenidos y la información a nuevas situaciones” (s/p).

Megías (2010) realiza tres planteamientos concretos respecto a las estrategias para la comprensión lectora:

Primeramente, plantea que

la comprensión implica el uso de estrategias de razonamiento:

- El lector utiliza una serie de estrategias que le permiten construir un modelo de significado para el texto a partir tanto de las claves que le proporciona el texto, como de la información que sobre dichas claves almacena en su propia mente.
- El lector construye dicho modelo utilizando sus esquemas y estructuras de conocimiento, y los distintos sistemas de claves que le proporciona el autor como, por ejemplo, claves grafo-fonéticas, sintácticas y semánticas, información social...
- Estas estrategias deben, en gran parte, inferirse, ya que el texto no puede ser nunca totalmente explícito e, incluso, el significado exacto de las palabras debe inferirse también a partir del contexto” (p. 45).

Asimismo, la autora, con base a la cita de Jonson (1983) refiere que

...otro tipo de estrategias utilizadas en la comprensión lectora son aquellas a través de las cuales los lectores monitorizan o auto-controlan sus propios progresos en el proceso de comprensión del texto, detectan los fallos que cometen en la comprensión y utilizan procedimientos que permiten la rectificación de dichos fallos. (p. 45).

La autora, como tercer punto, hace referencia a la importancia que se debe dar a los conocimientos previos del estudiante para la construcción de procesos de comprensión lectora (p. 45).

Megías (2010), “además de ... estrategias generales para incitar a una lectura comprensiva, tanto en clase como en casa” también propone “distintas técnicas o ejercicios que favorezcan la adquisición de esta habilidad...

- Idea principal. Esta técnica, (...) consiste en mostrar (...) una ilustración de una acción concreta y posteriormente ofrecer varias opciones textuales en las que se explique el dibujo, de modo que tenga que elegir aquella que es la más explicativa de la ilustración; esto (...) permitirá aprender a extraer la idea principal de un texto.

- Procedimiento cloze. Este ejercicio, por muy simple que parezca, obliga al lector a esforzarse en gran medida en comprender el texto que está leyendo, ya que consiste en adivinar una serie de palabras que han sido omitidas de manera sistemática en un texto escrito y reemplazadas por espacios en blanco o líneas; el lector, para lograr dar un sentido completo al texto, debe relacionar el contenido y procesarlo como un todo para adivinar el término que falta.
- Lectura simultánea. Consiste en leer una frase determinada y a continuación enunciar otra en términos muy similares, pero más comprensibles para el alumno. Este método permite que el lector sea capaz de comprender lo leído gracias a la implicación de otro.
- Resumir. El resumen puede ser una de las mejores técnicas para ejercitar la comprensión lectora, un ejercicio mediante el cual el niño debe leer pequeños fragmentos de un texto y escribir posteriormente una o dos frases que lo resuman” (p. 46).

Moreno (2012) propone “como orientación” una serie de actividades para el desarrollo de competencias lectoras (p. 34).

Cuadro No

. 2

COMPETENCIAS LECTORAS	ACTIVIDADES
Recordar/Reconocer	<ul style="list-style-type: none"> • Retener palabras clave o fundamentales. • Recordar datos para responder a preguntas. • Recordar detalles. • Localizar, identificar y comprender la información. • Retener lo más relevante.
Interpretar	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué dice el título? • Determinar el emisor, el destinatario y la finalidad. • Asociar ideas con párrafos de los textos.

COMPETENCIAS LECTORAS	ACTIVIDADES
	<ul style="list-style-type: none"> • Formarse una opinión. • Captar el sentido de un párrafo. • Establecer la jerarquía entre ideas. • Obtener diversas ideas: principales, secundarias... • Deducir ideas implícitas. • Deducir conclusiones • Comparar y contrastar información. • Realizar inferencias.
Valorar	<ul style="list-style-type: none"> • Captar el sentido de lo leído. • Considerar críticamente el contenido. • Posicionarse ante la representación de la realidad presentada en el texto. • Diferenciar lo verdadero de lo falso. • Diferenciar lo real de lo imaginario. • Separar y clasificar ideas o hechos. • Relacionar elementos textuales entre sí. • Generalizar o matizar. • Relacionar texto y vida.
Organizar	<ul style="list-style-type: none"> • Elegir un título para cada párrafo. • Establecer consecuencias. • Analizar coherencia, cohesión, adecuación. • Evaluar el impacto de ciertas características lingüísticas. • Descubrir rasgos subyacentes e identificar matices. • Seguir órdenes y aplicar instrucciones. • Hacer esquemas y mapas conceptuales. • Completar estructuras. • Resumir.

Fuente: Moreno (2012)

2.3 Aspectos metodológicos

La realización de un proceso de investigación implica un “cómo”, una serie procedimientos, de fases y a su vez el desarrollo de determinadas metodologías o técnicas sustentadas teóricamente para el estudio de que se trate.

De acuerdo a la estructura metodológica del presente estudio, la base teórica es la siguiente:

En los “tipos de investigación”, Hernández, et al (2010) indican que: la investigación descriptiva hace énfasis en especificar propiedades características y rasgos de un problema o fenómeno que se estudia y la investigación de tipo mixta se caracteriza por la recolección de datos cualitativos y cuantitativos. (p. 80, 81, 546). Martínez (2007) refiere que la investigación aplicada en campo educativo se utiliza para mejorar determinadas problemáticas y la transversal es un tipo de investigación que implica la recolección de datos en una sola ocasión en un tiempo determinado (p. 10,16)

Los métodos de investigación utilizados en el presente estudio son fundamentados por Maya (2014), que refiere que el método deductivo es el que permite realizar inferencias particulares a partir de premisas generales, el método inductivo que implica un procedimiento contrario al deductivo y que los métodos analítico y sintético se relacionan en virtud de que con base al discernimiento realizado en el primer método se procede a la reunión de elementos importantes con el método sintético (p. 13, 14 y 15).

En cuanto a técnicas, según Martínez (2007), indica que la entrevista “consiste en una conversación directa, intencionada y planificada” generalmente esta técnica, según el autor, recoge datos subjetivos (p. 46). Los instrumentos que, con base a las técnicas, se utilizan para la recolección de datos, según Martínez (2007): al ser guía de entrevista un cuestionario de preguntas abiertas, fundamentalmente se aplica “con fines exploratorios” (p. 45).

Con relación a sujetos, población y muestra: Martínez (2007) indica que los sujetos son las personas que reúnen las “características acordes al tema y variables que se pretenden estudiar” y la población es el conglomerado total de personas que poseen características específicas relacionadas con el tema y variables de investigación, (p.35 y 36), y es de esta última que se toma la muestra que según Aravena, et al (2006), para el presente estudio es de tipo no probalístico intencional (p. 137), debido al alcance del estudio que es de tipo

nacional o macro que “hace referencia al conjunto del sistema educativo (Cano, 1998, p. 6).

El “tratamiento de los datos” y el “cronograma de trabajo” se definen con base a Placeres, Balderas & Barrientos (2009) que indican que el primero es el proceso donde se clasifican y ordenan los datos y sobre ello se realizan inferencias para llegar a conclusiones, y el segundo se refiere al gráfico que particularmente contiene los tiempos y “las actividades que será necesario desarrollar en cada etapa de la investigación” (p. 24, 25).

Lo que se refiere a “recursos y presupuesto” se define con base a Burgos & Ortíz (2001) que indican que los proyectos de investigación, para su desarrollo y realización requieren de recursos humanos, materiales y financieros. (p. 34).

CAPÍTULO III

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

3.1 Proceso de validación de instrumentos

Para probar el grado de confiabilidad de los instrumentos se realizó un proceso de validación, con una experta en el área de lectura, particularmente ese proceso incluyó las siguientes actividades:

- Se contactó a una experta en el área de Comunicación y Lenguaje de una entidad de cooperación internacional, solicitando vía correo electrónico la revisión de los instrumentos y sus respectivos ítems.
- La experta sugirió una reunión presencial para poder revisar los instrumentos en conjunto.
- En la reunión, a nivel general para todos los instrumentos la experta sugirió que fueran pocos cuestionamientos y con lenguaje sencillo para que fueran comprendidos fácilmente por los estudiantes y los docentes.
- Asimismo, la experta indicó que los cuestionamientos no se centraban en medir un solo aspecto sino varios, argumentando que las preguntas se referían, varias a estrategias de enseñanza de comprensión de lectura, algunas a momentos lectores y otras a niveles de comprensión lectora.
- Al finalizar la revisión y luego de compartir sus conocimientos para el enriquecimiento de los instrumentos recalcó la importante de hacer un

instrumento sencillo y que de manera concreta cuestionara a los estudiantes y a los docentes.

3.2 Procesamiento y tratamiento de datos

Variable: competencia lectora

Instrumento: Guía de revisión

Se solicitó y se revisó información a la base de datos de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –DIGEDUCA- del Ministerio de Educación. Dicha dependencia proporcionó información del porcentaje de respuestas correctas por cada nivel de comprensión lectora, datos tanto del sector público como del sector privado del Ciclo Básico. La información proporcionada por esa entidad para el caso del Ciclo Básico fue de la evaluación de lectura realizada en el año 2013, que fue el último año en que se aplicó dicha prueba.

Asimismo, del Ciclo Diversificado, la dependencia antes mencionada proporcionó información de la evaluación de lectura realizada a Graduandos del año 2016, específicamente el porcentaje de respuestas correctas por cada nivel de comprensión lectora, del sector público y privado.

Con los datos anteriormente mencionados se procedió a graficar la información, por cada nivel de lectura, haciendo una comparación entre el porcentaje de respuestas correctas del sector oficial o público y el sector privado.

Se diseñaron tres (3) gráficas para representar la información del Ciclo Básico y tres (3) gráficas para los datos del Ciclo Diversificado.

Variable: competencia lectora

Instrumento: Cuestionario de entrevista

La tabulación de los datos se hizo de manera manual, clasificando los instrumentos por ciclo y sector educativo. Posterior a la tabulación de los datos obtenidos por cada ítem e instrumento se procedió a graficar la información, manteniendo la estrategia de presentar datos por ítem de manera comparativa entre sectores educativos.

Variable: competencia lectora

Instrumento: Guía de entrevista

La tabulación de los datos se hizo de manera manual, clasificando los instrumentos por ciclo y sector educativo. Para la tabulación de los datos de este instrumento de entrevista abierta, con base al análisis de las respuestas se establecieron categorías para clasificar la información. Se tabularon los datos obtenidos. Posterior a la tabulación por cada categoría e instrumento se procedió a graficar la información, manteniendo la estrategia de presentar datos por ítem de manera comparativa entre sectores educativos.

3.3 Distancia entre el diseño proyectado y el diseño emergente

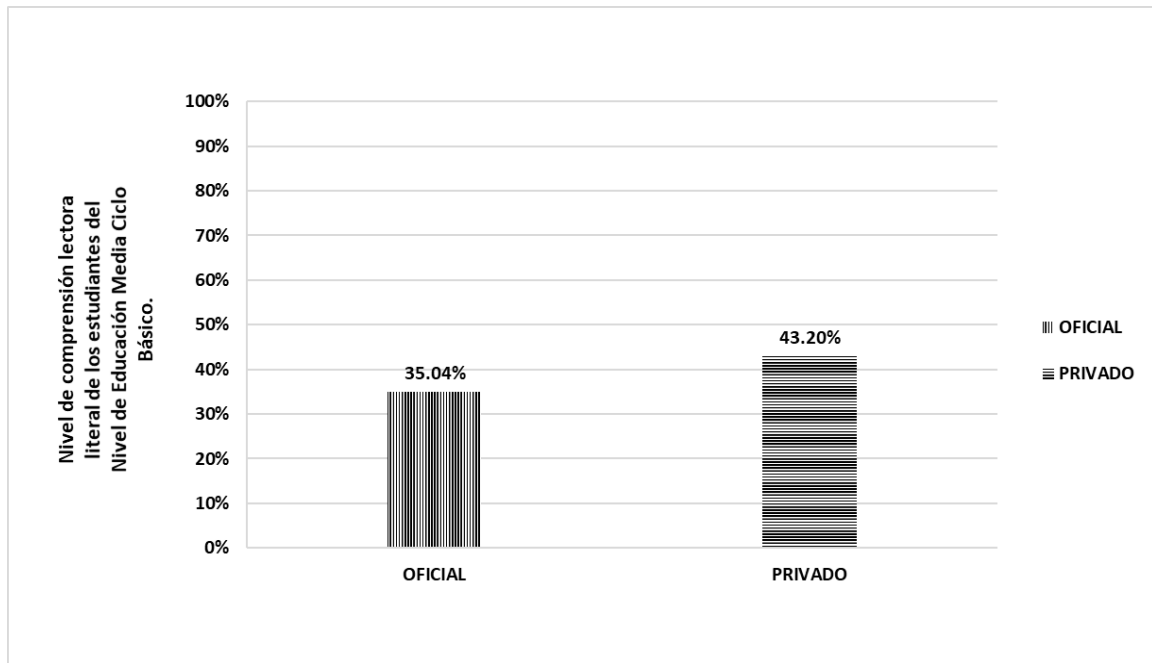
Se tenía planificado la aplicación de la técnica de la observación, sin embargo, no fue posible aplicarla dado que el ciclo escolar o la docencia regular ya había finalizado al momento del proceso de recolección de datos.

3.4 Competencia lectora

Los resultados de esta variable se presentan con base a información proporcionada por la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA) del Ministerio de Educación. De la gráfica número uno (1) a la gráfica número seis (6) son resultados de la evaluación estandarizada de

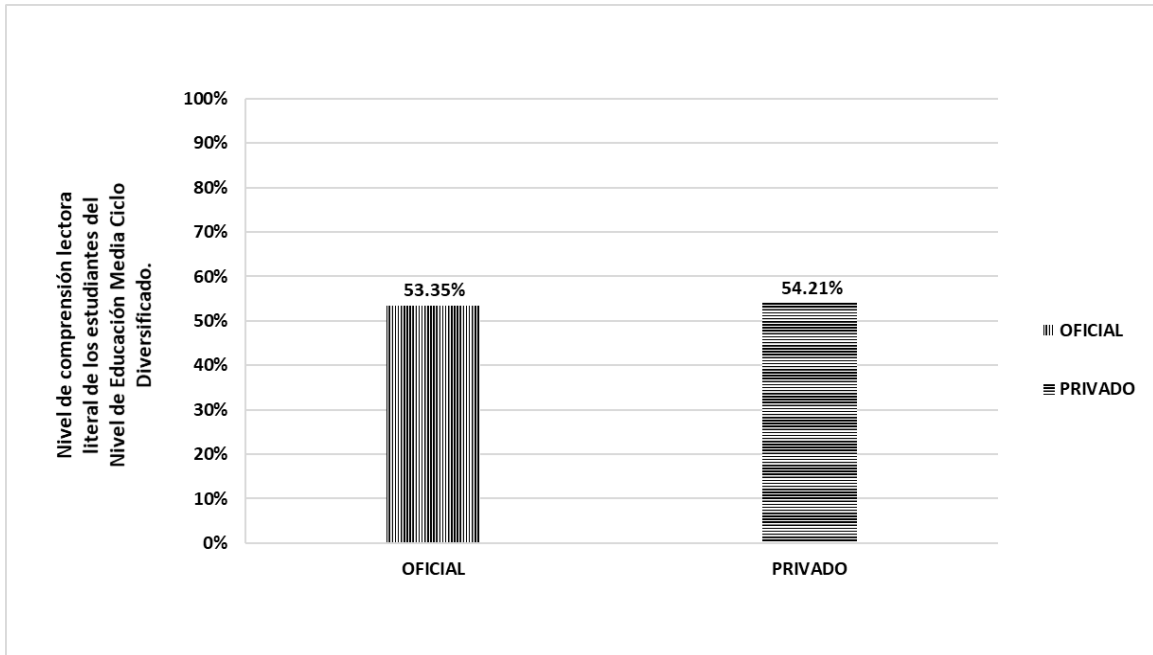
Tercero Básico realizada en el 2013 y resultados de la evaluación estandarizada de Graduados de diversificado del año 2016. Particularmente, los gráficos se organizan por nivel de lectura, presentando por cada nivel, el desempeño de los estudiantes del Ciclo Básico y Ciclo Diversificado, comparativamente a la vez entre sectores educativos.

Gráfica No. 1
Porcentaje de respuestas correctas, nivel de comprensión lectora
literal, evaluación realizada a tercero básico en 2013



La gráfica muestra el porcentaje de respuestas correctas de los estudiantes del Ciclo Básico en el nivel literal de comprensión de lectura. Para el Ciclo Básico, sector oficial, el porcentaje de respuestas correctas fue del 35.04 % de 77, 667 y para el sector privado el porcentaje de respuestas correctas fue de 43.20% de 73,568 evaluados.

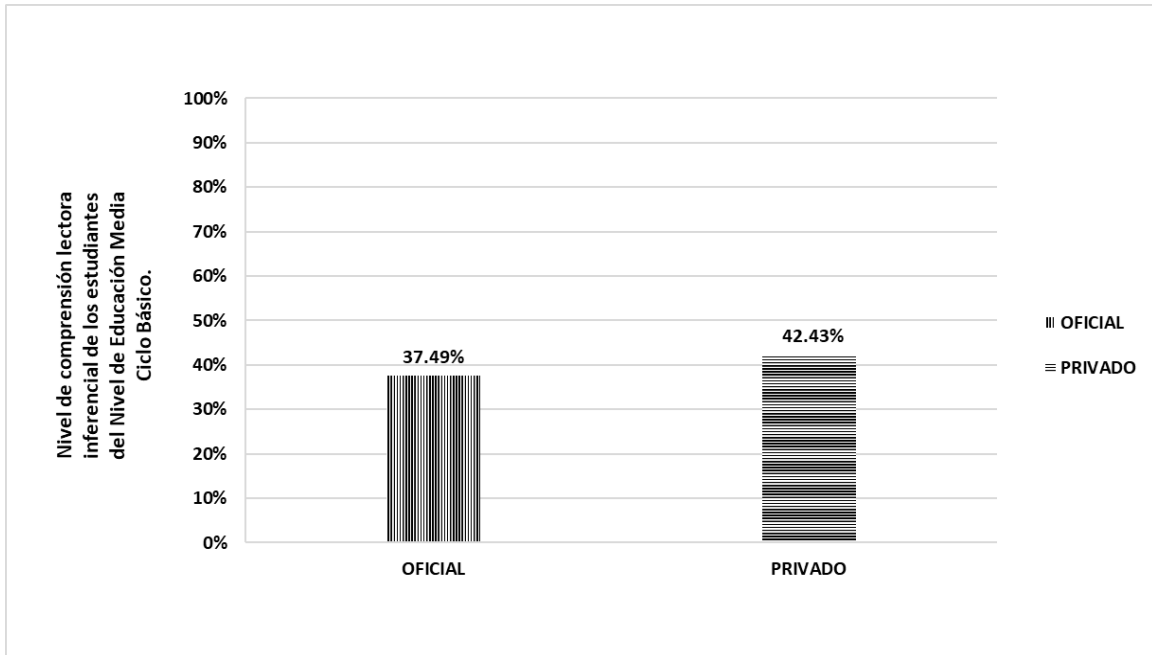
Gráfica No. 2
Porcentaje de respuestas correctas, nivel de comprensión lectora literal, evaluación realizada a graduandos del ciclo diversificado en 2016



Fuente: Elaboración propia con datos de DIGEDUCA – MINEDUC.

La gráfica muestra el porcentaje de respuestas correctas de los Graduandos en el nivel literal de comprensión de lectura. Para Graduandos, sector oficial, el porcentaje de respuestas correctas fue del 53.35 % de 31, 662 evaluados y para el sector privado el porcentaje de respuestas correctas fue de 54.21% de 116, 924 evaluados.

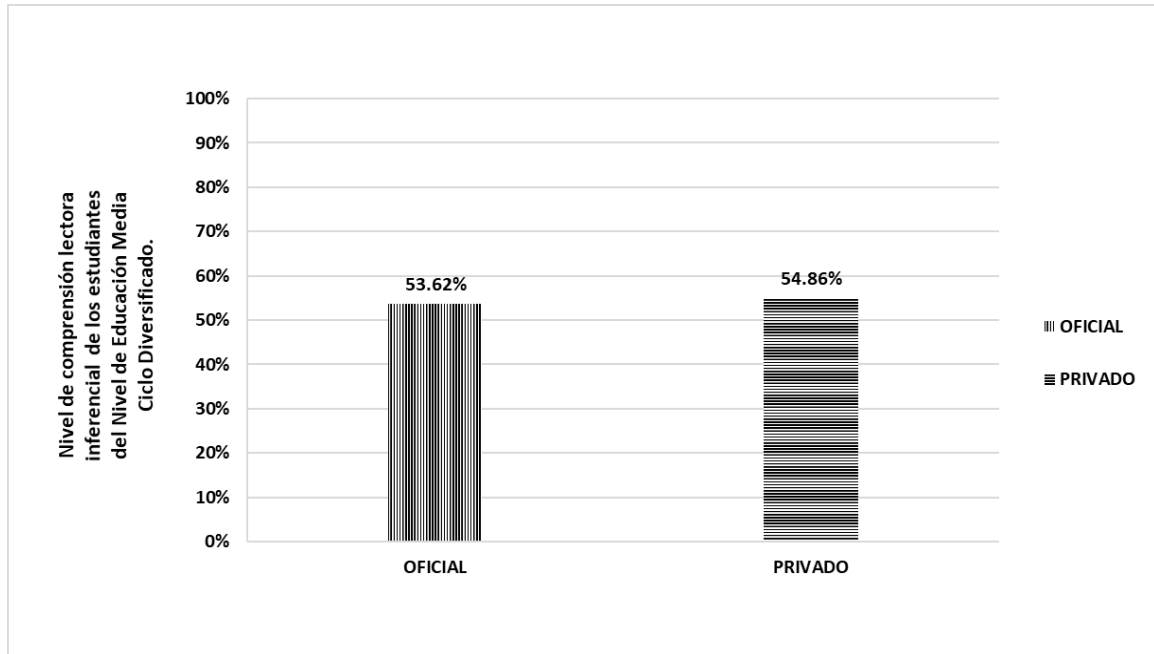
Gráfica No. 3
Porcentaje de respuestas correctas, nivel de comprensión lectora
inferencial, evaluación realizada a tercero básico en 2013



Fuente: Elaboración propia con datos de DIGEDUCA – MINEDUC.

La gráfica muestra el porcentaje de respuestas correctas de los estudiantes del Ciclo Básico en el nivel inferencial de comprensión de lectura. Para el Ciclo Básico, sector oficial, el porcentaje de respuestas correctas fue del 37.49 % de 77, 667 y para el sector privado el porcentaje de respuestas correctas fue de 42.43% de 73,568 evaluados.

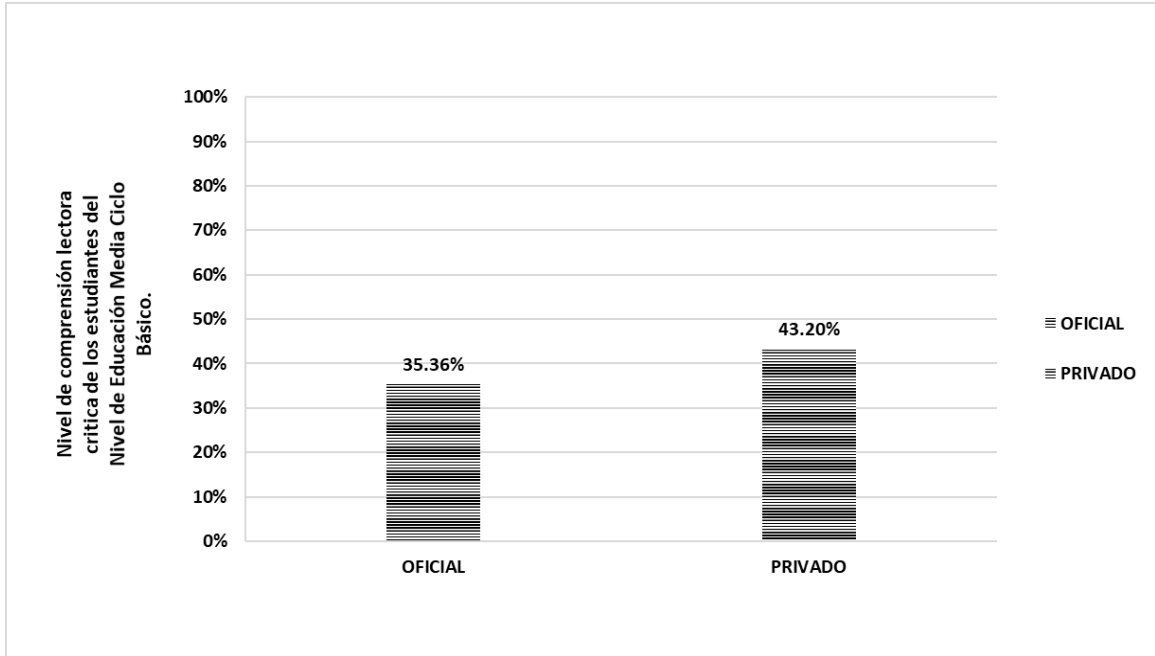
Gráfica No. 4
Porcentaje de respuestas correctas, nivel de comprensión lectora inferencial, evaluación realizada a graduandos del ciclo diversificado en 2016



Fuente: Elaboración propia con datos de DIGEDUCA – MINEDUC.

La gráfica muestra el porcentaje de respuestas correctas de los Graduandos en el nivel inferencial de comprensión de lectura. Para Graduandos, sector oficial, el porcentaje de respuestas correctas fue del 53.62% de 31, 662 evaluados y para el sector privado el porcentaje de respuestas correctas fue de 54.86% de 116, 924 evaluados.

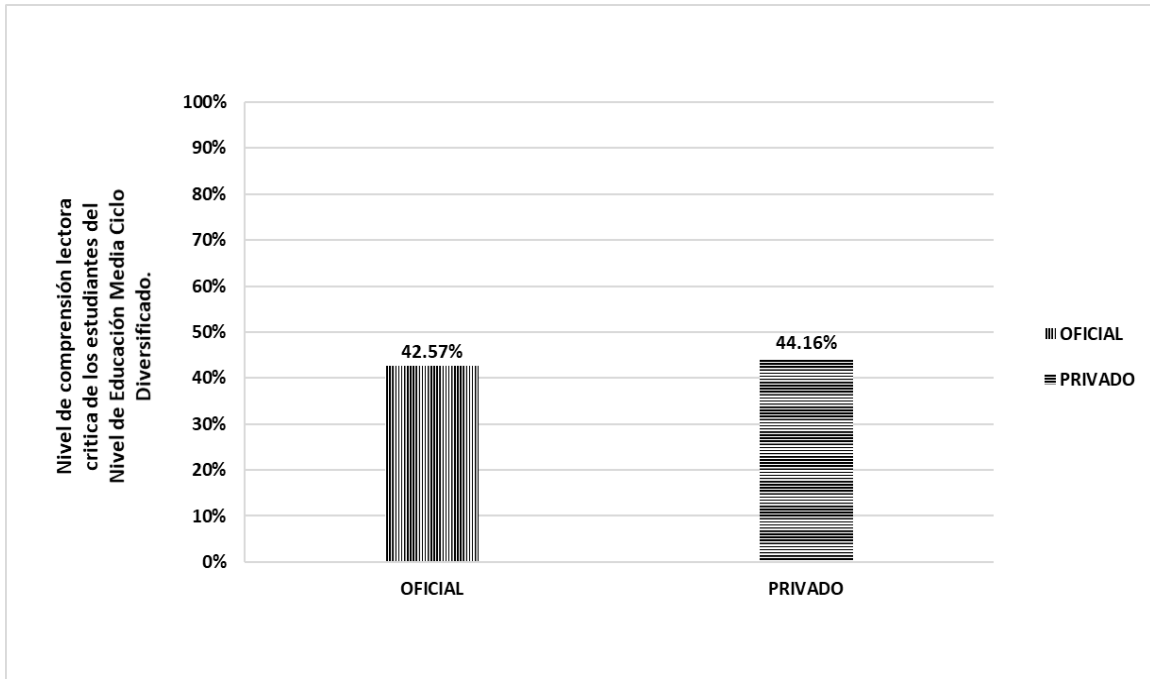
Gráfica No. 5
Porcentaje de respuestas correctas, nivel de comprensión lectora crítica, evaluación realizada a tercero básico en 2013



Fuente: Elaboración propia con datos de DIGEDUCA – MINEDUC.

La gráfica muestra el porcentaje de respuestas correctas de los estudiantes del Ciclo Básico en el nivel crítico de comprensión de lectura. Para el Ciclo Básico, sector oficial, el porcentaje de respuestas correctas fue del 35.36 % de 77, 667 y para el sector privado el porcentaje de respuestas correctas fue de 43.20% de 73,568 evaluados.

Gráfica No. 6
Porcentaje de respuestas correctas, nivel de comprensión lectora crítica, evaluación realizada a graduandos del ciclo diversificado en 2016



Fuente: Elaboración propia con datos de DIGEDUCA – MINEDUC.

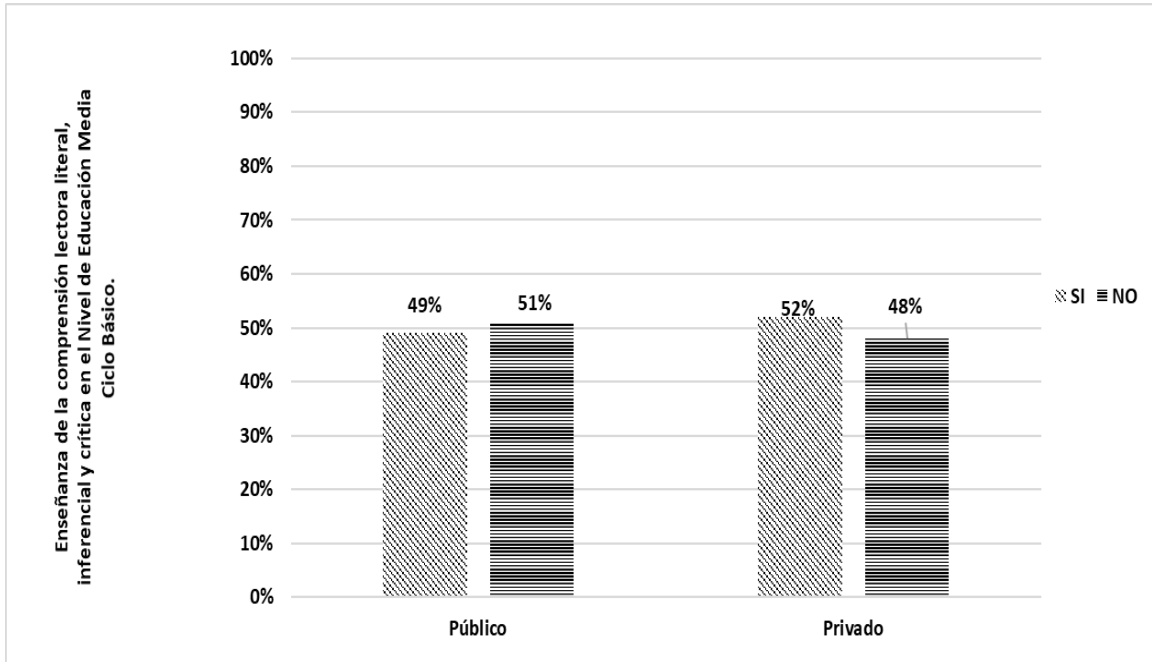
La gráfica muestra el porcentaje de respuestas correctas de los Graduandos en el nivel crítico de comprensión de lectura. Para Graduandos, sector oficial, el porcentaje de respuestas correctas fue del 42.57% de 31, 662 evaluados y para el sector privado el porcentaje de respuestas correctas fue de 44.16% de 116, 924 evaluados.

3.5 Estrategias de enseñanza

Para explorar esta variable se diseñaron dos instrumentos, un cuestionario estructurado para estudiantes y una guía de entrevista para docentes. Las gráficas siete (7) a la diez (10) se refieren a datos obtenidos de la categoría “nivel literal, de las gráficas once (11) a la dieciséis (16) nivel inferencial, de la gráfica diecisiete (17) a la gráfica veinte (20) nivel crítico, de la gráfica veintiuno (21) a la gráfica veinticuatro (24) y las gráficas veinticinco (25) y veintiséis (26) son los datos obtenidos en la exploración de la categoría “aprendizaje significativo”.

Gráfica No. 7

Le ha enseñado su maestro de Comunicación y Lenguaje cómo sacar la idea principal de un texto



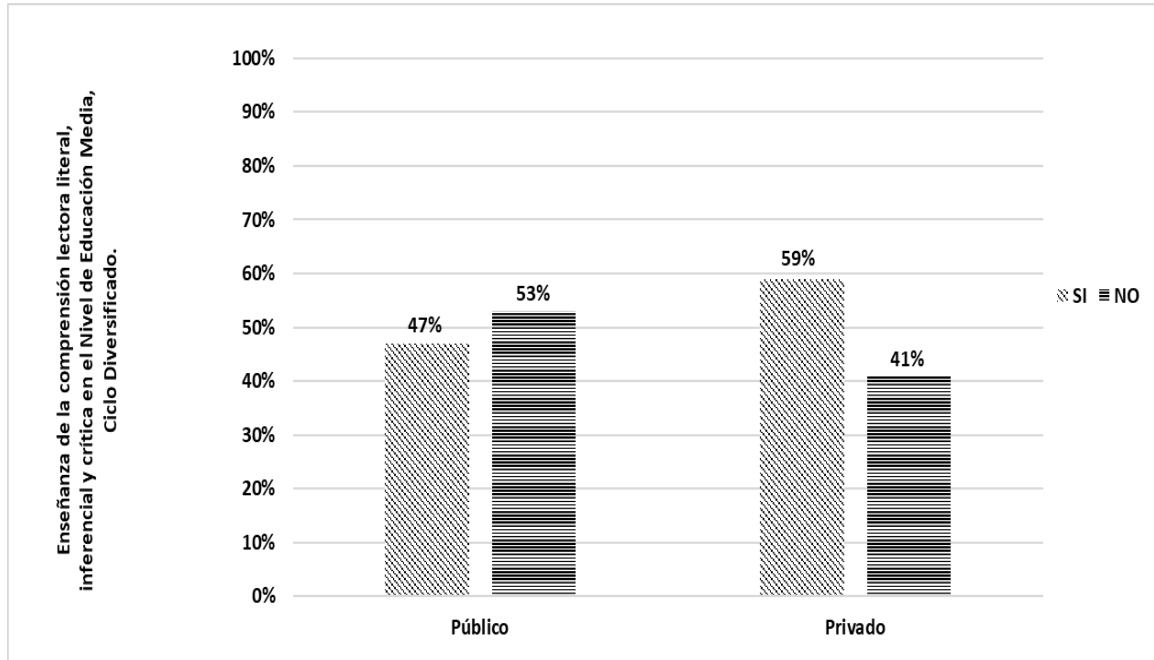
Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Básico del sector público u oficial el 49% respondió que el maestro de Comunicación y Lenguaje sí le ha enseñado como sacar la idea principal de un texto y el 51% respondió que no.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Básico del privado el 52% respondió que el maestro de Comunicación y Lenguaje sí le ha enseñado como sacar la idea principal de un texto sí y el 48% respondió que no.

Gráfica No. 8

Le ha enseñado su maestro de Comunicación y Lenguaje cómo sacar la idea principal de un texto

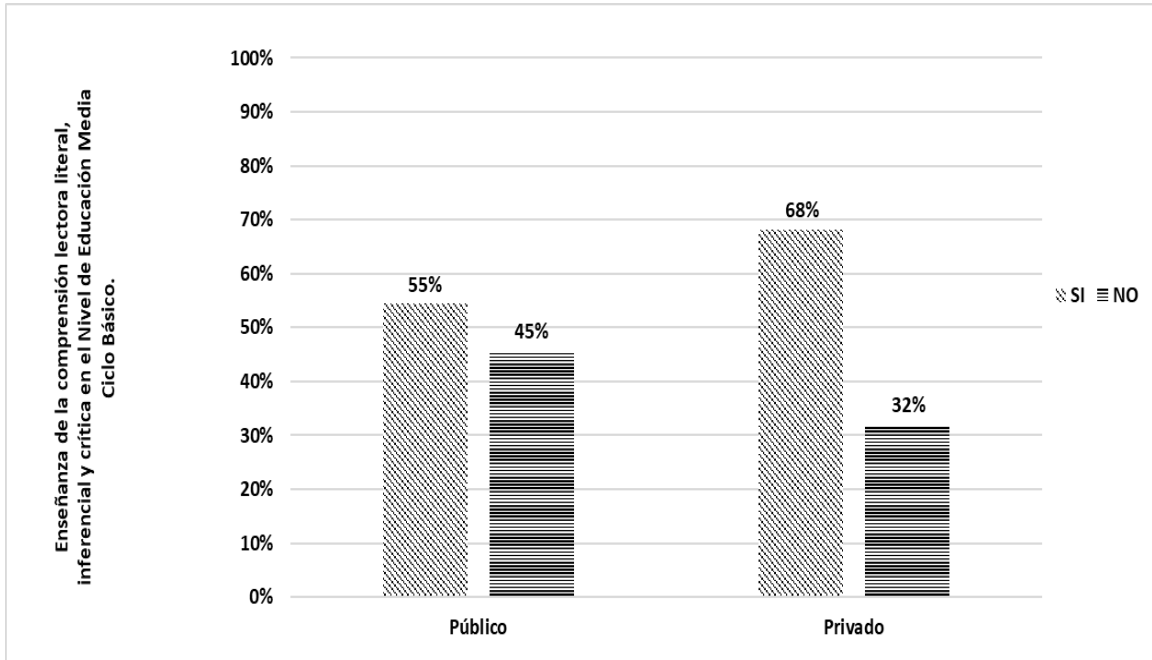


Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Diversificado del sector público u oficial el 47% respondió que sí le ha enseñado su maestro de Comunicación y Lenguaje cómo sacar la idea principal de un texto y el 53% respondió que no.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Diversificado del privado el 59% respondió que sí le ha enseñado su maestro de Comunicación y Lenguaje cómo sacar la idea principal de un texto y el 41% respondió que no

Gráfica No. 9
Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora literal

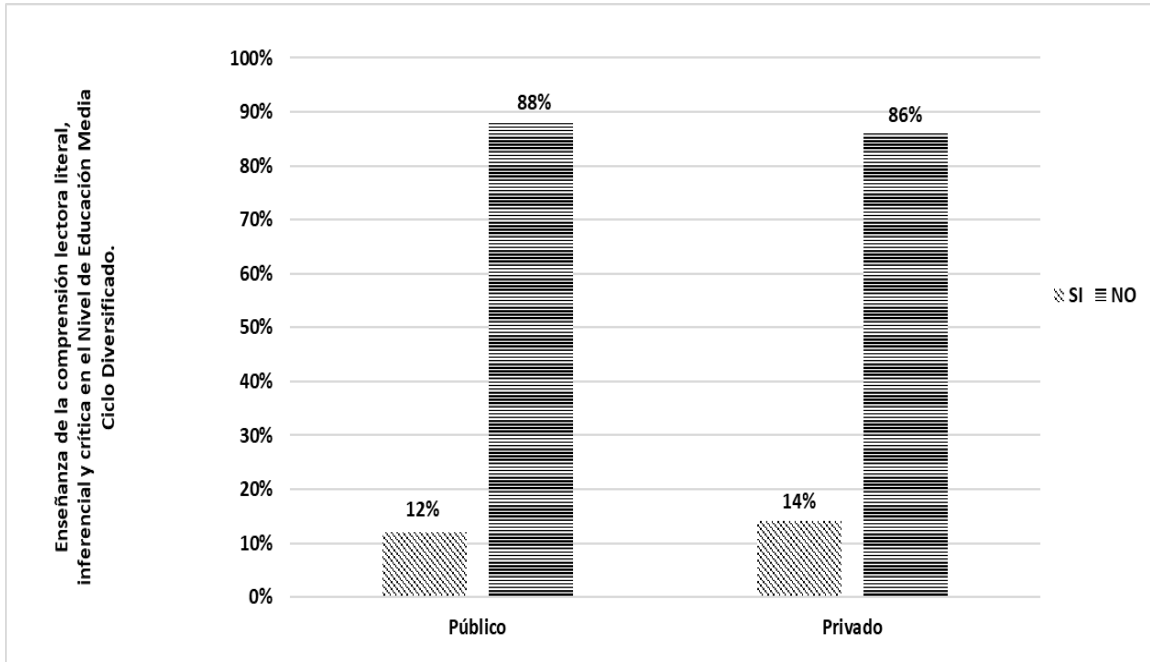


Según la gráfica gráfico anterior, de 22 docentes del Ciclo Básico del sector oficial, el 55% refirió que utiliza estrategias específicas para la enseñanza de la comprensión lectora literal y el 45% no lo hizo.

Asimismo, en el Ciclo Básico, sector privado, de 22 docentes entrevistados el 68% dijo que utiliza estrategias específicas para la enseñanza de la comprensión lectora literal y el 32% no lo hizo.

Gráfica No. 10

Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora literal



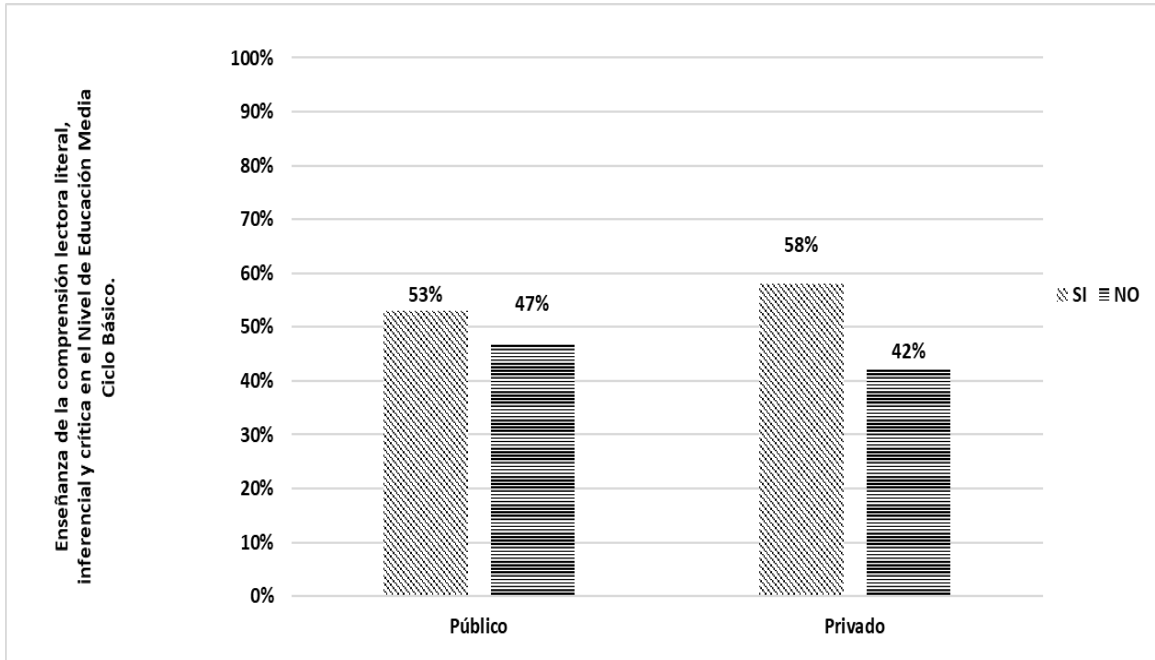
Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

Según la gráfica gráfico anterior, de 18 docentes del Ciclo Diversificado del sector oficial, el 12% refirió que utiliza estrategias específicas para la enseñanza de la comprensión lectora literal y el 88% no lo hizo.

Asimismo, en el Ciclo Diversificado, sector privado, de 18 docentes entrevistados el 14% dijo que utiliza estrategias específicas para la enseñanza de la comprensión lectora literal y el 86% no lo hizo.

Gráfica No. 11

Su maestro de Comunicación y Lenguaje le ha enseñado cómo hacer el resumen de un texto

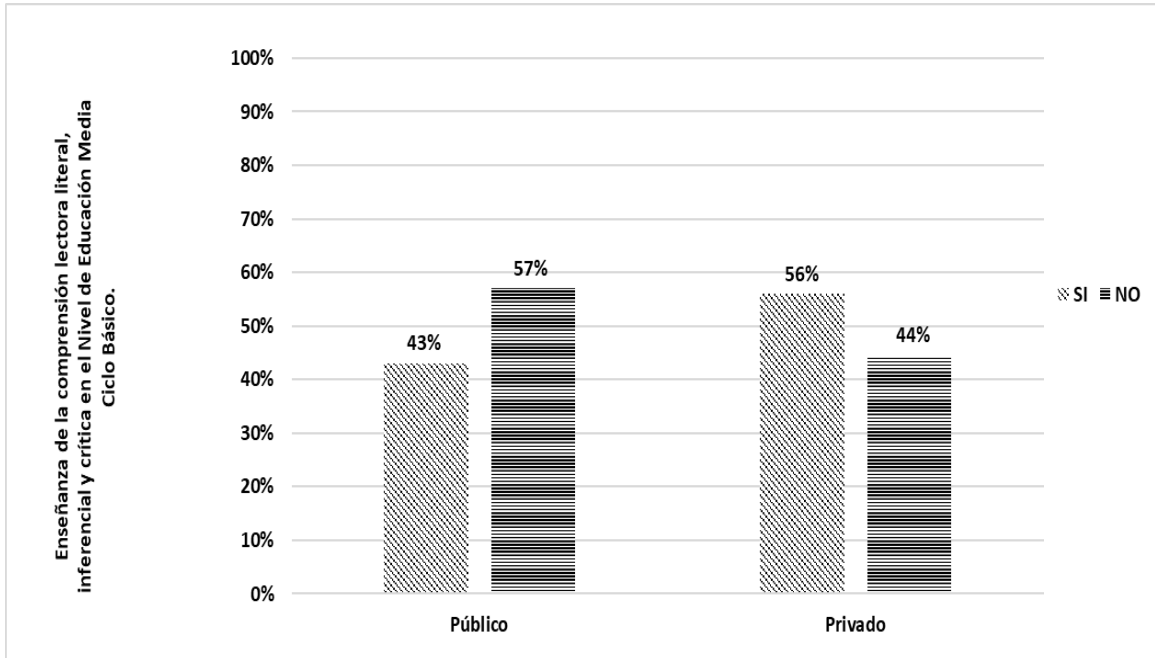


Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Básico del sector público u oficial el 53% respondió que el maestro de Comunicación y Lenguaje sí le ha enseñado a hacer el resumen de un texto y el 47% respondió que no.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Básico del privado el 58% respondió que el maestro de Comunicación y Lenguaje sí le ha enseñado a hacer el resumen de un texto y el 42% respondió que no.

Gráfica No. 12
Lo ha puesto su maestro de Comunicación y Lenguaje a sacar conclusiones de un texto leído



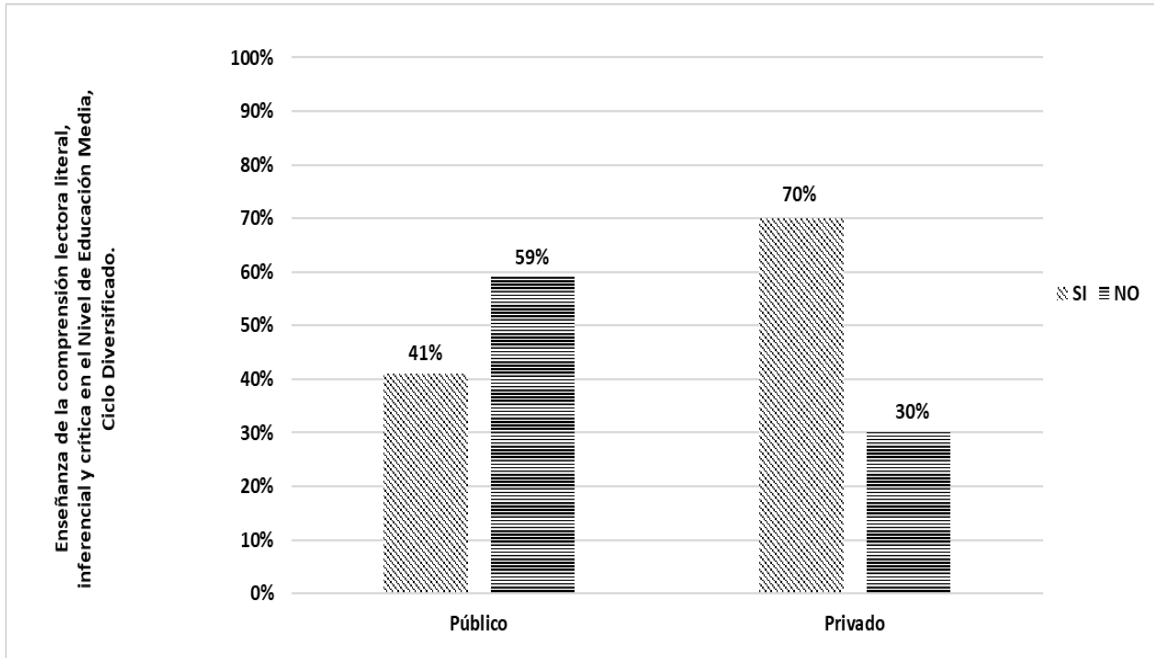
Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Básico del sector público u oficial el 43% respondió que su maestro de Comunicación y Lenguaje si lo ha puesto a sacar conclusiones de un texto leído y el 57% respondió que no.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Básico del privado el 56% respondió que su maestro de Comunicación y Lenguaje si lo ha puesto a sacar conclusiones de un texto leído y el 44% respondió que no.

Gráfica No. 13

Su maestro de Comunicación y Lenguaje le ha enseñado cómo hacer el resumen de un texto

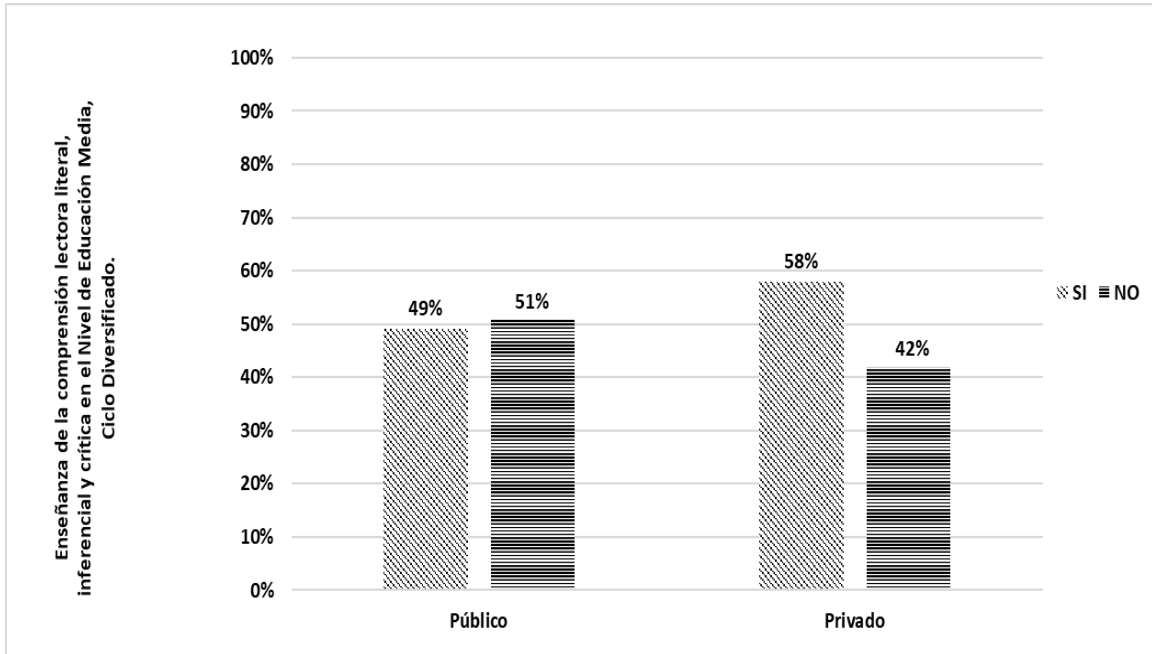


Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Diversificado del sector público u oficial el 41% respondió que su maestro de Comunicación y Lenguaje si le ha enseñado cómo hacer el resumen de un texto y el 59% respondió que no.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Diversificado del privado el 70% respondió que su maestro de Comunicación y Lenguaje si le ha enseñado cómo hacer el resumen de un texto y el 30% respondió que no.

Gráfica No. 14
Lo ha puesto su maestro de Comunicación y Lenguaje a sacar
conclusiones de un texto leído



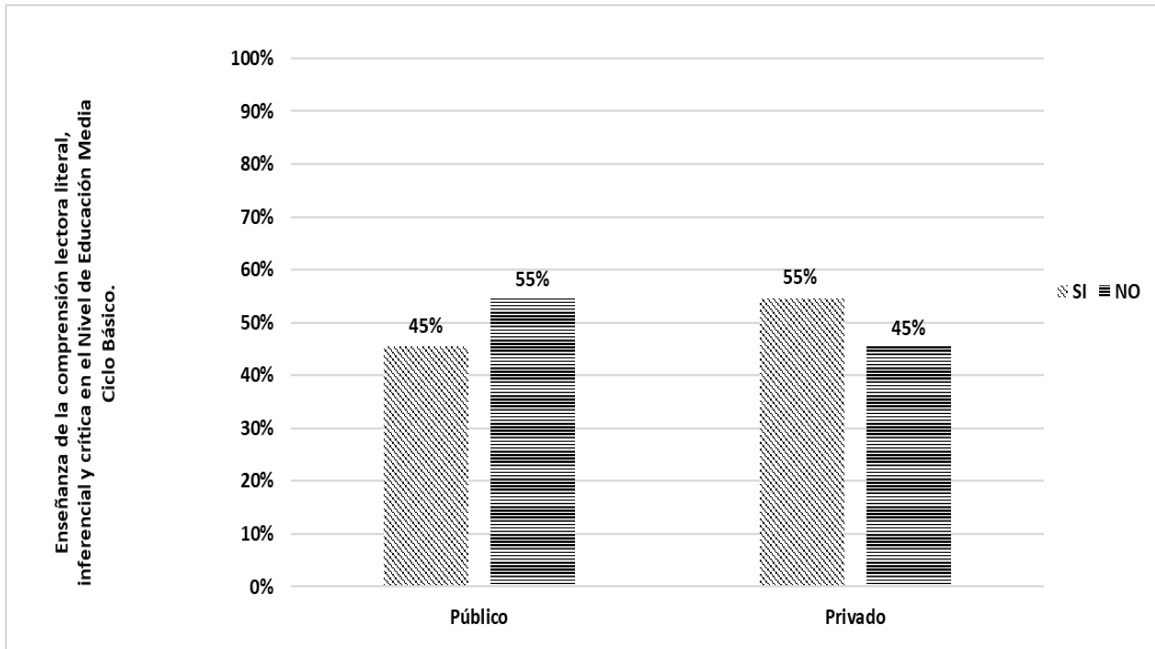
Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Diversificado del sector público u oficial el 49% respondió que su maestro de Comunicación y Lenguaje si lo ha puesto a sacar conclusiones de un texto leído y el 51% respondió que no.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Diversificado del privado el 58% respondió que su maestro de Comunicación y Lenguaje si lo ha puesto a sacar conclusiones de un texto leído y el 42% respondió que no

Gráfica No. 15

Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora inferencial



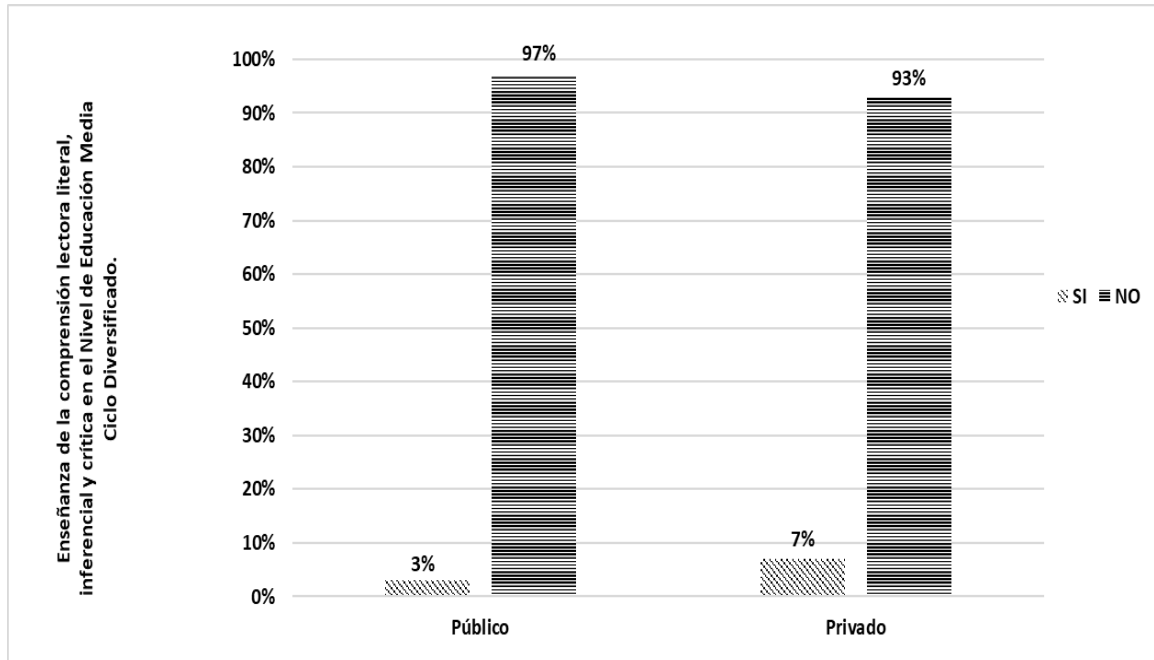
Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

Según la gráfica anterior, de 22 docentes del Ciclo Básico del sector oficial, el 45% refirió que utiliza estrategias específicas para la enseñanza de la comprensión lectora inferencial y el 55% no lo hizo.

Asimismo, en el Ciclo Básico, sector privado, de 22 docentes entrevistados el 55% dijo que utiliza estrategias específicas para la enseñanza de la comprensión lectora inferencial y el 45% no lo hizo.

Gráfica No. 16

Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora inferencial

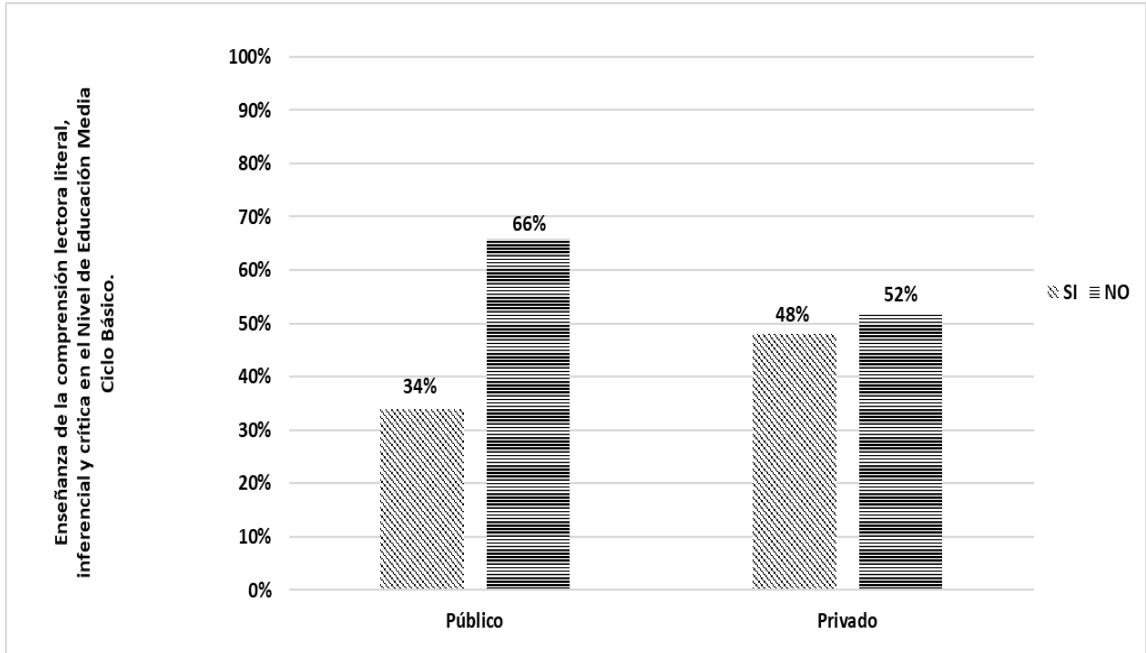


Según la gráfica anterior, de 18 docentes del Ciclo Diversificado del sector oficial, el 3% refirió que utiliza estrategias específicas para la enseñanza de la comprensión lectora inferencial y el 97% no lo hizo.

Asimismo, en el Ciclo Diversificado, sector privado, de 18 docentes entrevistados el 7% dijo que utiliza estrategias específicas para la enseñanza de la comprensión lectora inferencial y el 93% no lo hizo.

Gráfica No. 17

Le ha pedido su maestro de Comunicación y Lenguaje, que usted de su opinión sobre algo que ha leído



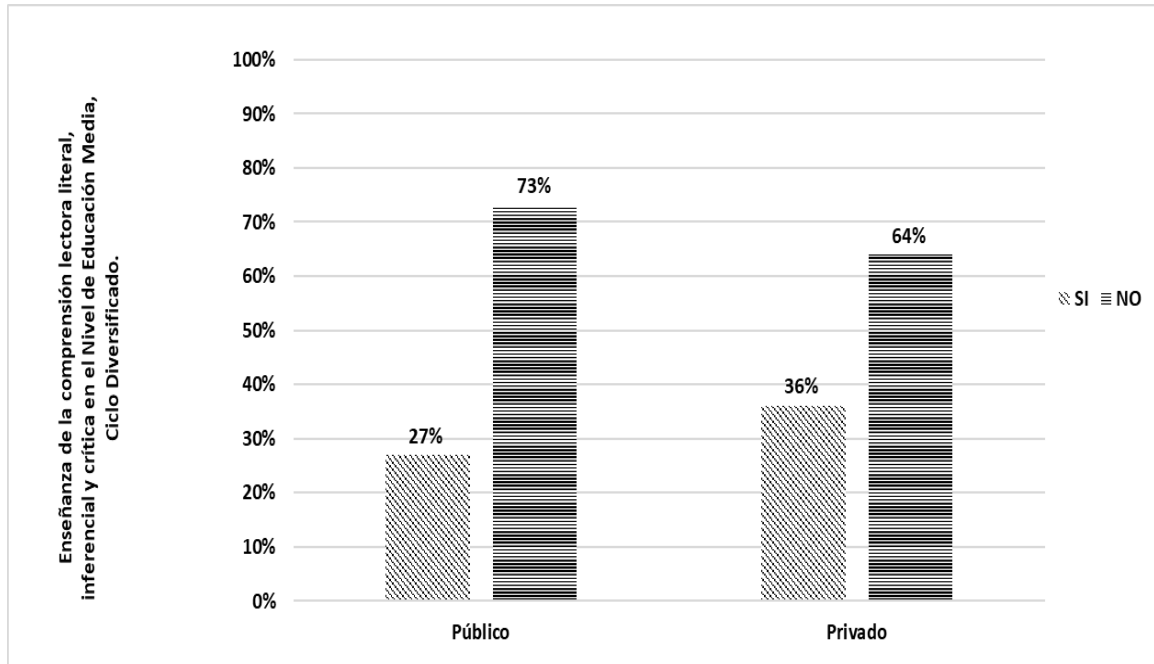
Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Básico del sector público u oficial el 34% respondió que su maestro de Comunicación y Lenguaje si le ha pedido, que usted de su opinión sobre algo que ha leído y el 66% respondió que no.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Básico del privado el 48% respondió que su maestro de Comunicación y Lenguaje si le ha pedido, que usted de su opinión sobre algo que ha leído y el 52% respondió que no.

Gráfica No. 18

Le ha pedido su maestro de Comunicación y Lenguaje, que usted de su opinión sobre algo que ha leído

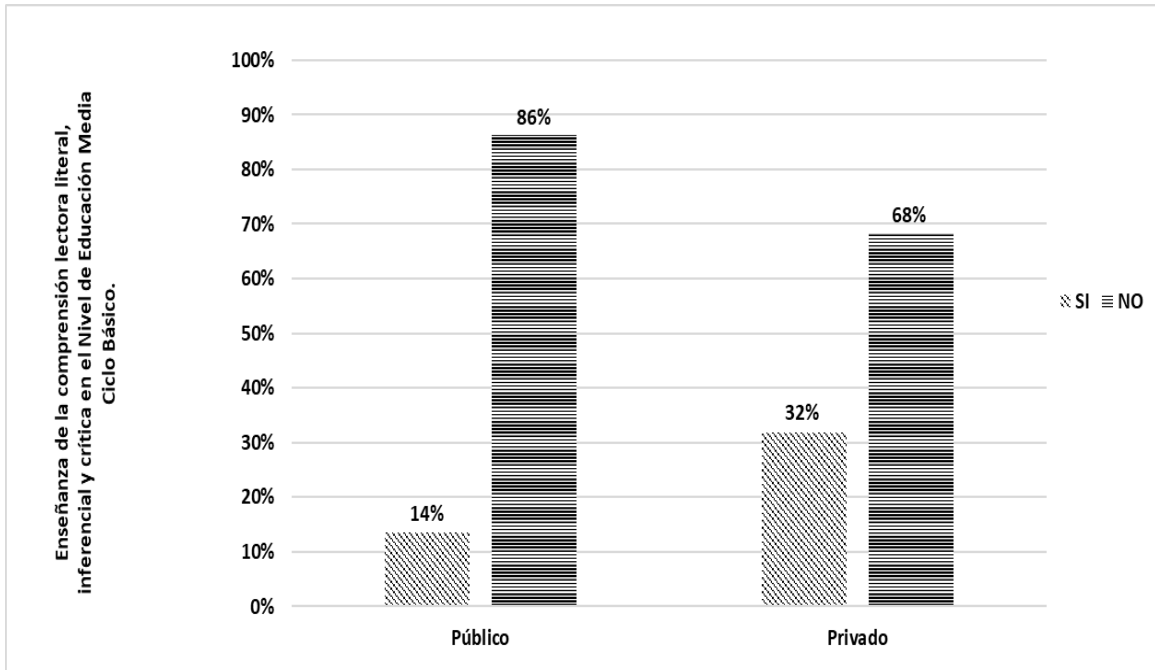


Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Diversificado del sector público u oficial el 27% respondió que su maestro de Comunicación y Lenguaje si le ha pedido, que usted de su opinión sobre algo que ha leído y el 73% respondió que no.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Diversificado del privado el 36% respondió que su maestro de Comunicación y Lenguaje si le ha pedido, que usted de su opinión sobre algo que ha leído y el 64% respondió que no.

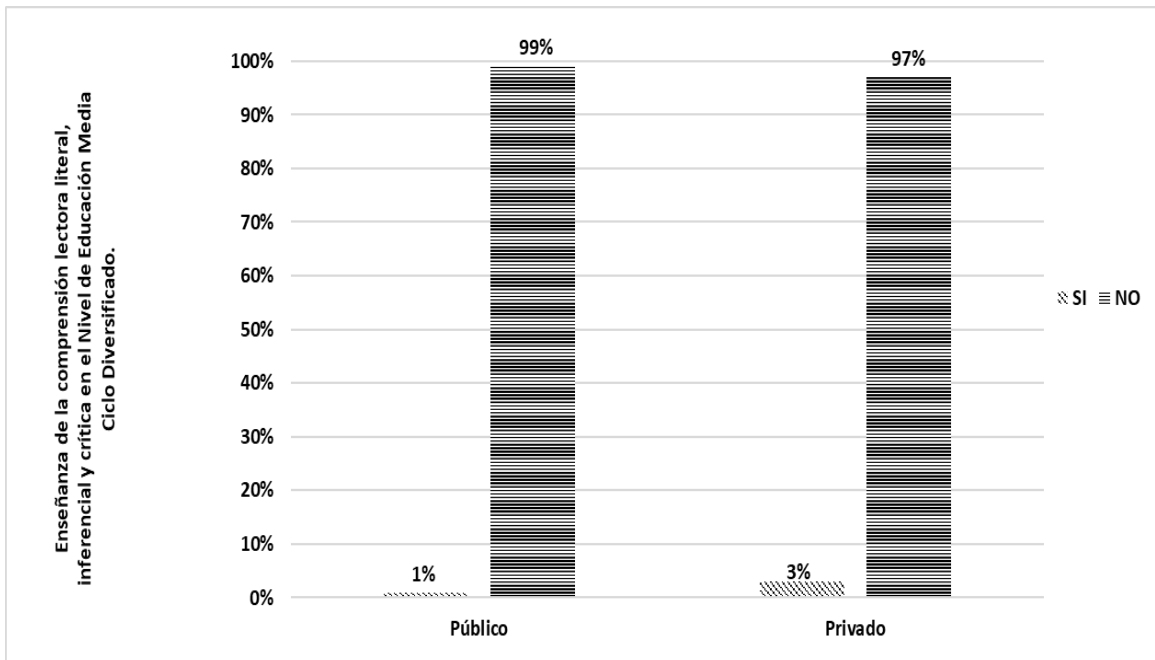
Gráfica No. 19
Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora crítica



Según la gráfica gráfico anterior, de 22 docentes del Ciclo Básico del sector oficial, el 14% refirió que utiliza estrategias específicas para la enseñanza de la comprensión lectora crítica y el 86% no lo hizo.

Asimismo, en el Ciclo Básico, sector privado, de 22 docentes entrevistados el 32% dijo que utiliza estrategias específicas para la enseñanza de la comprensión lectora crítica y el 68% no lo hizo.

Gráfica No. 20
Estrategias de enseñanza de la comprensión lectora crítica



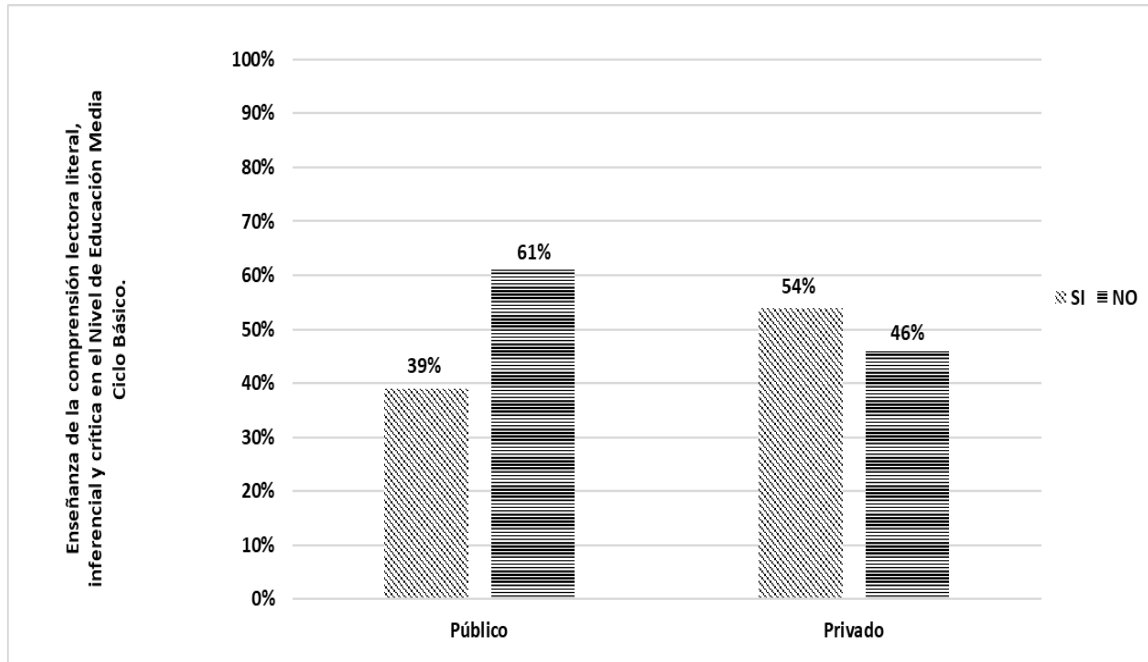
Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

Según la gráfica gráfico anterior, de 18 docentes del Ciclo Diversificado del sector oficial, el 1% refirió que utiliza estrategias específicas para la enseñanza de la comprensión lectora crítica y el 99% no lo hizo.

Asimismo, en el Ciclo Diversificado, sector privado, de 18 docentes entrevistados el 3% dijo que utiliza estrategias específicas para la enseñanza de la comprensión lectora crítica y el 97% no lo hizo.

Gráfica No. 21

Lo han evaluado a través de una prueba de comprensión de lectura



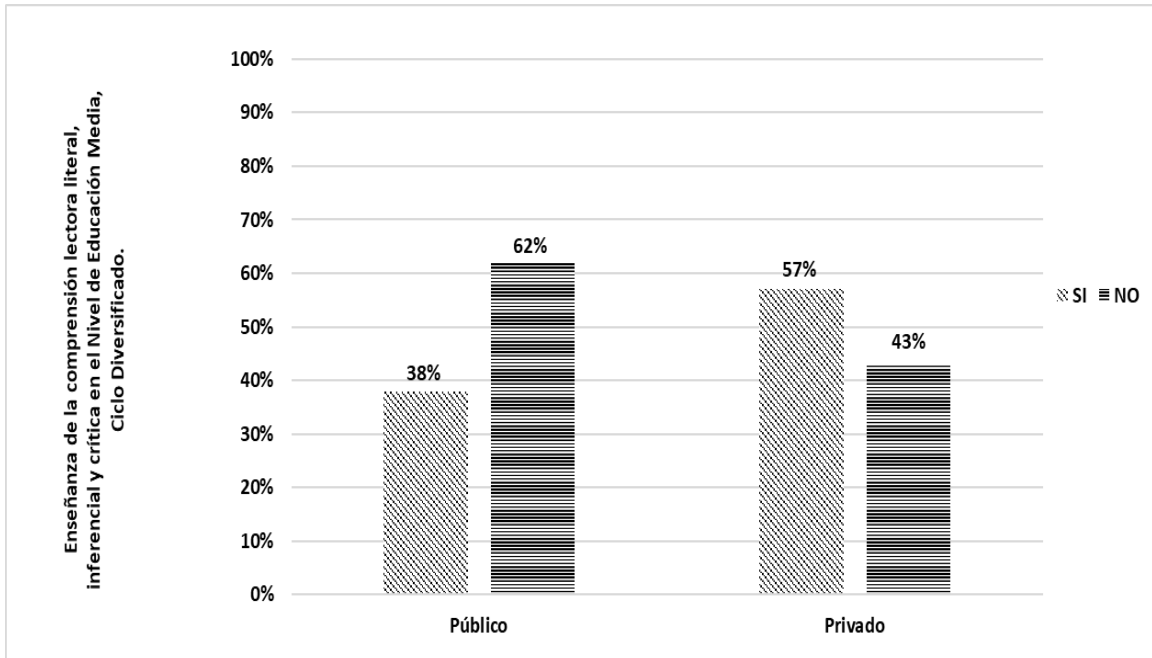
Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Básico del sector público u oficial el 39% respondió que sí lo han evaluado a través de una prueba de comprensión de lectura y el 61% respondió que no.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Básico del privado el 54% respondió que sí lo han evaluado a través de una prueba de comprensión de lectura y el 46% respondió que no.

Gráfica No. 22

Lo han evaluado a través de una prueba de comprensión de lectura

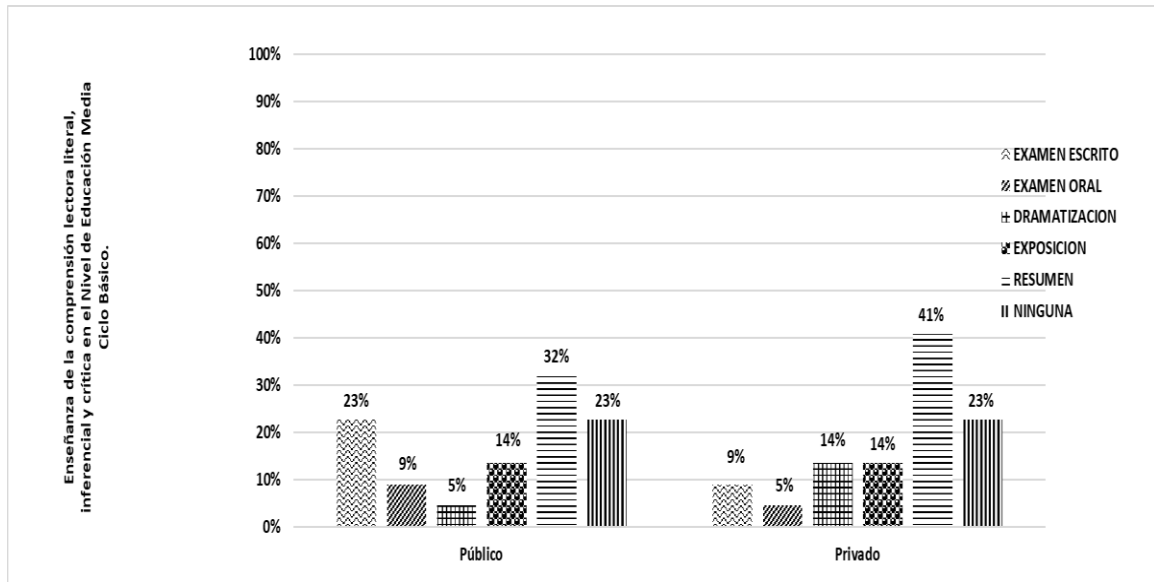


Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Diversificado del sector público u oficial el 38% respondió que sí lo han evaluado a través de una prueba de comprensión de lectura y el 62% respondió que no.

La gráfica muestra que de 100 estudiantes entrevistados en el Ciclo Diversificado del privado el 57% respondió que sí lo han evaluado a través de una prueba de comprensión de lectura y el 43% respondió que no.

Gráfica No. 23
Evaluación de la comprensión lectora

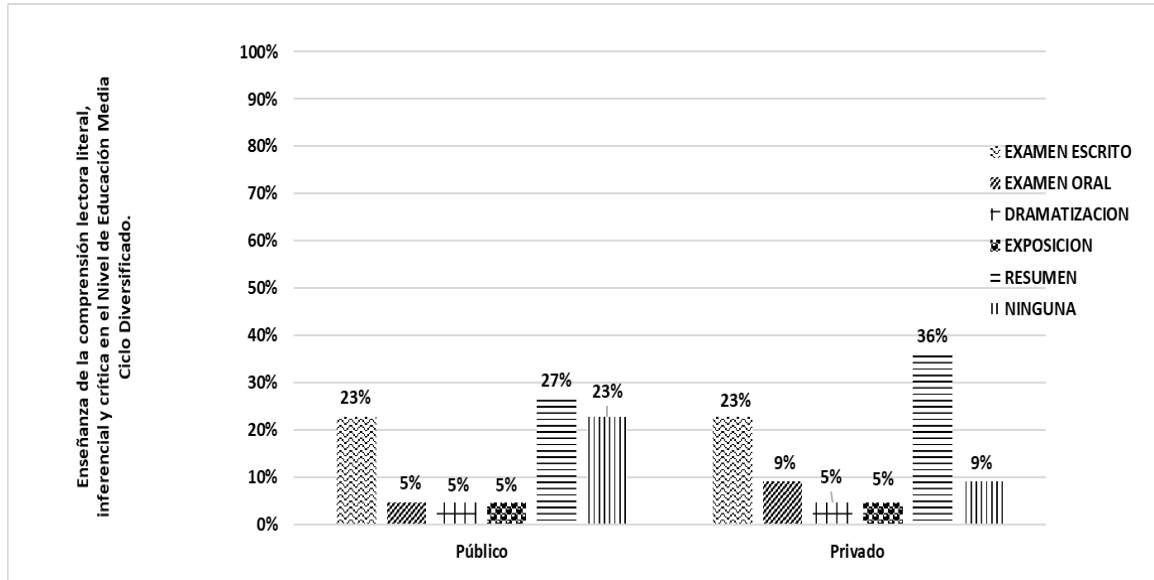


Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

Como se puede observar en la gráfica anterior, de 22 docentes entrevistados, en el Ciclo Básico, sector oficial, para evaluar comprensión lectora el 23% utiliza examen escrito, el 9% utiliza examen oral, un 5% usa dramatizaciones, el 14% emplea la exposición, 32% utiliza el resumen y el 23% no mencionó alguna estrategia para evaluar la comprensión lectora.

En el Ciclo Básico, sector privado, de 22 docentes entrevistados, según la gráfica, para evaluar comprensión lectora el 9% utiliza examen escrito, el 5% utiliza examen oral, un 14% usa dramatizaciones, el 14% emplea la exposición, 41% utiliza el resumen y el 21% no mencionó alguna estrategia para evaluar la comprensión lectora.

Gráfica No. 24
Evaluación de la comprensión lectora

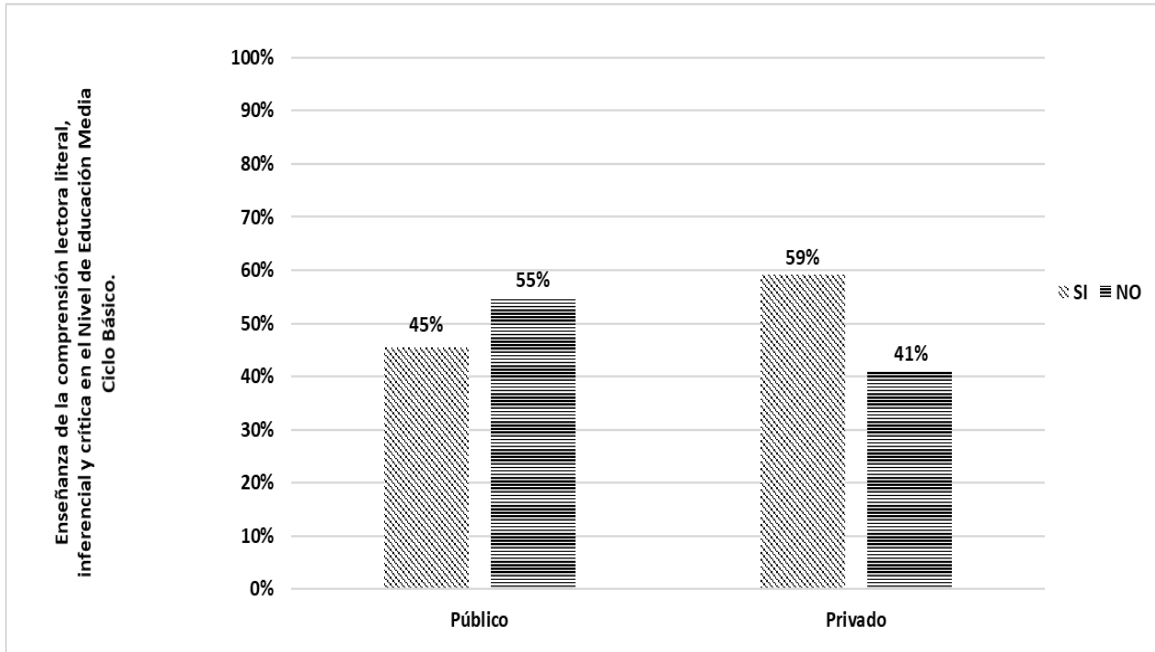


Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

Como se puede observar en la gráfica anterior, de 18 docentes entrevistados, en el Ciclo Diversificado, sector oficial, para evaluar comprensión lectora el 23% utiliza examen escrito, el 5% utiliza examen oral, un 5% usa dramatizaciones, el 5% emplea la exposición, 27% utiliza el resumen y el 23% no mencionó alguna estrategia para evaluar la comprensión lectora.

En el Ciclo Diversificado, sector privado, de 22 docentes entrevistados, según la gráfica, para evaluar comprensión lectora el 23% utiliza examen escrito, el 9% utiliza examen oral, un 5% usa dramatizaciones, el 5% emplea la exposición, 36% utiliza el resumen y el 9% no mencionó alguna estrategia para evaluar la comprensión lectora.

Gráfica No. 25
Aprendizaje significativo

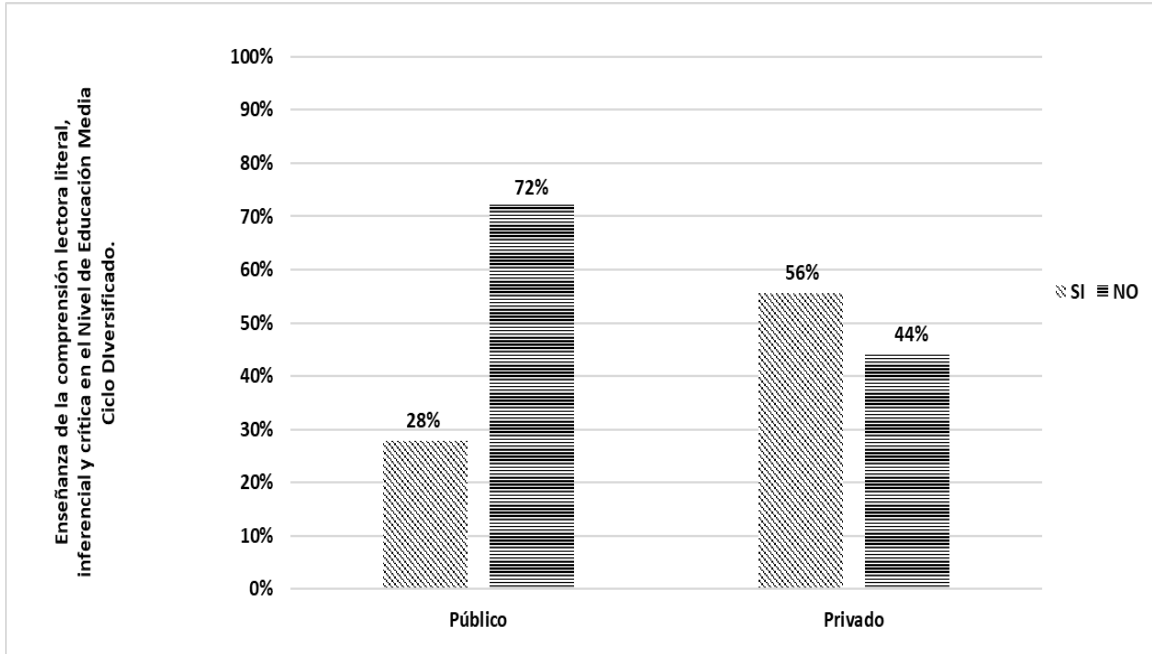


Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

Según el gráfico anterior, de 22 docentes del Ciclo Básico del sector oficial, el 45% evidenció enseñar comprensión lectora tomando en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y el 55% no lo hizo.

Asimismo, en el Ciclo Básico, sector privado, de 22 docentes entrevistados el 59% evidenció enseñar comprensión lectora tomando en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y el 41% no lo hizo.

Gráfica No. 26
Aprendizaje significativo



Fuente: elaboración propia con datos del estudio realizado.

Según el gráfico anterior, de 18 docentes del Ciclo Diversificado del sector oficial, el 28% evidenció enseñar comprensión lectora tomando en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y el 72% no lo hizo.

Asimismo, en el Ciclo Diversificado, sector privado, de 18 docentes entrevistados el 56% evidenció enseñar comprensión lectora tomando en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y el 44% no lo hizo.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1 Competencia lectora

La información obtenida a través de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación permite obtener un panorama concreto del desarrollo de la competencia lectora en estudiantes del Nivel de Educación Media.

De acuerdo con DIGEDUCA (2017)

“para el proceso de evaluación ...se utilizan pruebas desarrolladas por la DIGEDUCA para el área de lectura.... Se evalúan destrezas lectoras, las cuales además de descifrar un texto escrito, permiten a los estudiantes comprender y reflexionar sobre sus contenidos. Se espera que los alumnos sean capaces de percibir, comparar, analizar, relacionar, inferir, plantear hipótesis, generalizar y dominar las competencias necesarias para alcanzar la comprensión. La comprensión lectora puede darse en varios niveles y el instrumento utilizado evalúa los niveles literal, inferencial y crítico”. (p. 96)

Tanto para el Ciclo Básico (datos de la evaluación realizada en 2013) como para el Ciclo Diversificado (datos de la evaluación realizada a graduandos en 2016), se deja ver que los estudiantes tienen un desempeño similar en los dos primeros niveles de los tres que se evalúan; el nivel literal de comprensión lectora que es donde los estudiantes se limitan a extraer información de los textos y en el nivel inferencial, donde los estudiantes realizan deducciones, conclusiones, entre otras. El nivel crítico, según los resultados de DIGEDUCA, es el nivel de comprensión con mayor deficiencia en los estudiantes evaluados muestran en los resultados que no poseen bien desarrolladas las habilidades para juzgar, opinar y aplicar metacognición sobre textos leídos.

Asimismo, según García (2002) el ser hábiles en el nivel literal, demuestra capacidad únicamente para realizar “lectura exploratoria”.

Al hacer inferencia y relación entre sectores educativos se tiene que, aunque a nivel general el desempeño es descendente de acuerdo a los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico); el sector privado muestra un mayor porcentaje de respuestas correctas en todos los niveles de comprensión lectora en comparación con el sector público.

Asimismo, entre el Ciclo Básico y el Ciclo Diversificado existe similitud en cuanto que los porcentajes de respuestas correctas en el nivel crítico de comprensión de lectura son bajos en relación a los niveles inferencial y literal.

Zayas (2012), Moreno (2012), Freire (2004), Marina (2012) citado por Jiménez (2014), exponen en común que la competencia lectora se distingue por ser una habilidad para el desenvolvimiento del ser humano en el contexto social, en tal sentido y con base a los datos de Digeduca que evalúa la comprensión lectora que es un elemento dicha competencia, se entiende que, al no alcanzar niveles de logro aceptables, el Nivel de Educación Media por obvias razones no está formando lectores competentes.

4.2 Estrategias de enseñanza

Según Achaerandio (2012), Solé (2009), Cassany, Luna y Sanz (2003), Bernal (2011), Rioseco, Ziliany & Sequeida (1992), Díaz Barriga & Hernández (2002), Condemarin, García-Huidobro & Gutiérrez (2011) y Megías (2010), el proceso de comprensión de lectura no es más que la construcción y conexión entre conocimientos previos con los que proporciona la lectura (nueva). Al analizar los datos obtenidos se tiene que el aprendizaje significativo casi no es aplicado como estrategia en el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de lectura en sus tres niveles, prevaleciendo ello en los dos ciclos,

básico y diversificado, y en los dos sectores, público y privado. Se desconoce, no es importante y no interesa explorar los conocimientos que el estudiante posee al emprender una lectura.

Respecto a estrategias para la enseñanza, específicamente en el nivel literal de comprensión lectora, se percibe el uso mínimo de aplicación de procedimientos, actividades y recursos para la construcción de aprendizajes de comprensión lectora, resaltando que los docentes, aun siendo tan poco, es de mayor énfasis en los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación con los otros niveles de comprensión lectora. Esta tendencia es similar en los dos sectores educativos y Ciclos de estudio.

Según DIGEDUCA (2015) el nivel inferencial es donde “se aprovecha la información que comunica el texto para obtener una nueva. Se profundiza más el significado de la lectura, se interpretan los hechos, se establecen generalizaciones y se elaboran definiciones. Requiere que el lector examine las palabras del autor y que se lea entre líneas para comprender lo que no está explícito en el texto” (p. 13); con base a ello y los datos obtenidos en el estudio se entiende que no existe actualmente aplicación sustancial de estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora en este nivel, ni en el sector público ni en el privado, asimismo no se perciben concretamente en ninguno de los dos ciclos de estudio abordados. De acuerdo con Sánchez (2013, que propone la transversalidad de la criticidad en los tres niveles de comprensión lectora, en el nivel inferencial se debería desarrollar habilidades simples o básicas y habilidades complejas, sin embargo, de este nivel únicamente se aplica por rutina el resumen, desconociendo a la vez a qué nivel pertenece esta estrategia según la información obtenida de los docentes de ambos ciclos y sectores educativos.

El nivel crítico de comprensión lectora que es el menos desarrollado en los estudiantes del Nivel de Educación Media en la variable anterior (el efecto); en la

presente, la información obtenida permite comprender que la causa de dicho problema es la ausencia de prácticas, actividades, recursos y acciones estratégicas para la comprensión crítica de lectura que según DIGEDUCA (2015) debería hacer del lector una persona “capaz de emitir juicios con relación al valor, calidad y validez de lo que lee” basado en la comparación del “contenido de lo que lee con criterios que se derivan de la experiencia personal y de lo que conoce del tema”(p.13). Con base a lo expuesto por García (2002), el nivel crítico debería también permitir la comparación de “la información y extender el conocimiento más allá de lo leído en el texto” (p-34), sin embargo, en la práctica de procesos educativos de comprensión lectora en el Nivel de Educación Media de Guatemala, con base en el estudio, se observa que el desarrollo de estas habilidades no es prioridad.

En la categoría de evaluación para y del aprendizaje de la comprensión lectora, se utilizan actualmente pruebas de comprensión de lectura, “exámenes escritos” pero sobresale la utilización del resumen como un proceso de evaluación, siendo dicha actividad la que prevalece en la información obtenida de docentes de los sectores educativos público y privado y los dos ciclos de estudio.

Concretamente, en lectura, según Moreno (2012) una estrategia “es un procedimiento, un método” por medio del cual el estudiante “se verá precisado a poner en práctica su capacidad de identificar, de interpretar, de valorar y de organizar lo que lee” (p. 36); sin embargo, al analizar los resultados, es casi nula la aplicación de estrategias de enseñanza congruentes y necesarias para el aprendizaje de la comprensión lectora. La realidad muestra que lo que se desarrolla son actividades superficiales, sin organización ni planificación, orientadas a “leer por leer” y no al desarrollo de comprensión de textos.

A la luz de los antecedentes planteados para la presente investigación, los resultados se analizan, interpretan y discuten de la siguiente manera:

Salas (2012) y Hernández (2016), ponen en común, dentro de sus resultados de investigación que el aprendizaje significativo es necesario e importante para la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, al relacionarlo con el presente estudio se tiene que la ausencia de dicho enfoque es evidente en la información obtenida, lo que puede incidir en el bajo desempeño de estudiantes en las evaluaciones estandarizadas de comprensión de lectura.

El estudio de Mejía (2013) obtuvo como resultado que la comprensión lectora en estudiantes de secundaria en un centro educativo de Honduras era deficiente. Siendo para el presente estudio el mismo resultado, el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del Nivel de Educación Media en Guatemala es deficiente.

Arce (2015) y Hernández (2016) realizaron estudios en los cuales se referían a la incidencia del uso de herramientas tecnológicas o digitales para el desarrollo de la comprensión lectora. En la exploración realizada en el presente estudio, particularmente en las estrategias que emplean los docentes para la enseñanza de la comprensión lectora en sus diferentes niveles, no se obtuvo dato alguno respecto al uso de herramientas tecnológicas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el ciclo básico y diversificado.

De acuerdo con Córdova (2015) el uso de organizadores visuales favorece el mejoramiento de la comprensión lectora en sus niveles literal, inferencial y crítico, sin embargo, en la presente investigación en la información obtenida, específicamente de los docentes de ciclo básico y diversificado, tanto del sector público como privado; no se evidenció el uso de organizadores gráficos como estrategias cognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora en sus respectivos niveles.

Cruz (2013) en su estudio obtuvo como resultado que los docentes, sujetos de la investigación tenían como objetivo “la comprensión de los textos, donde la

lectura es más una actividad cognitiva” (p. 234). Al relacionar esta información con los resultados del presente estudio, se tiene que básicamente en la muestra tomada, no se evidencia el uso del enfoque del aprendizaje significativo que está inmerso dentro del paradigma cognitivo.

Álvarez (2016) en su estudio realizado obtuvo a través de una encuesta que los estudiantes manejaban “algunos pasos de comprensión lectora” sin embargo no llegaban al nivel crítico de comprensión; situación que sucede de igual manera en el Nivel de Educación Media en Guatemala donde los estudiantes del Ciclo Básico y Diversificado no alcanzan niveles de logro aceptables en las evaluaciones que aplica la Dirección de Evaluación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación.

Bustamante (2014) en su tesis denominada Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del centro educativo particular “Juan Pablo II”, en Perú, obtuvo como resultado que la aplicación de un programa denominado “Programa de Habilidades Comunicativas” mejoraba de manera significativa los niveles de comprensión lectora en los estudiantes. Al reflexionar respecto a la realidad explorada en el presente estudio, se puede inferir que la realización de procesos educativos estratégicamente desarrollados podría incidir en la mejora la comprensión lectora de los estudiantes, sin embargo, ello no se observa en la enseñanza de la comprensión lectora en el Nivel de Educación Media en Guatemala, particularmente en la muestra tomada.

De acuerdo con Contreras (2016) en su estudio de tesis de maestría realizado en Colombia, en los resultados se obtuvo que en los procesos de enseñanza de la comprensión lectora inferencial se tomaban “en consideración los conocimientos previos e intereses de los estudiantes (...) y las estrategias de comprensión se dan en espacios de socialización, discusión, y construcción conjunta de saberes”. Al comparar estos datos con la información obtenida del

presente estudio, es importante mencionar, que en los tres niveles de comprensión lectora no sólo en el inferencial, es casi nula la aplicación de procesos de aprendizaje significativo en la comprensión lectora, dado que no es del interés del docente tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes. Asimismo, los docentes dejan ver una ausencia de construcción de aprendizajes en comprensión lectora de manera colaborativa y enmarcados en la socialización y discusión entre los estudiantes.

En el estudio realizado como parte de su tesis doctoral, Rosli (2016) encontró en su muestra de catorce estudiantes y tres docentes que la lectura se concebía, “únicamente como una actividad extractiva del significado impreso. Situación similar ocurre en la muestra tomada en el presente estudio. Los docentes priorizan la extracción directa de información contenida en el texto, y no se favorece la criticidad y la metacognición, lo que se observa también en los datos proporcionados por Digeduca en los resultados de evaluaciones aplicadas a Terceño Básico y Graduandos del Ciclo Diversificado donde se deja ver que los estudiantes tienen “un mejor desempeño” en el nivel literal e inferencial, más no en el crítico.

4.3 Conclusiones

Los estudiantes del Ciclo Básico, demuestran, de acuerdo a la evaluación de Tercero Básico realizada por DIGEDUCA en el 2013, un bajo desempeño en los tres niveles de comprensión lectora al no pasar del 37% en porcentaje de respuestas correctas en ninguno de los niveles mencionados en el caso particular del sector público u oficial. Al analizar los datos de manera comparativa entre sectores educativos, los estudiantes del sector privado muestran un mejor desempeño, aunque los porcentajes de respuestas correctas en los tres niveles de comprensión no rebasan el 43%.

El Ciclo Diversificado, a través de la información obtenida en la evaluación de graduandos de 2016, muestra, en el caso del sector oficial un mejor desempeño en los niveles literal e inferencial donde el porcentaje de respuestas correctas sobrepasa el 53%, no así el nivel crítico donde el porcentaje de respuestas correctas es del 43% aproximadamente. En el sector privado, a pesar de que los datos en el nivel crítico son bajos, 44.16%, el desempeño es mejor con relación al sector oficial en los tres niveles de comprensión lectora.

La información obtenida permite inferir que no existe conocimiento ni práctica de estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora. Las actividades superficiales que los docentes mencionan no están orientadas claramente al desarrollo de un nivel de comprensión de lectura. Aunque de manera mínima se favorece un ambiente lector, un gusto por la lectura, pero sin vinculación con la comprensión lectora.

Los conocimientos previos del estudiante sobre un texto son importantes para la comprensión de lectura, sin embargo, el estudio deja ver que actualmente estos conocimientos no son tomados en cuenta en el desarrollo de procesos de comprensión de lectura.

4.4 Recomendaciones

Al ser el Ciclo Básico una fase donde los estudiantes obtienen aprendizajes y desarrollan habilidades generales, se debe fortalecer la formación continua de docentes para fortalecer no sólo el gusto por la lectura sino la enseñanza de la comprensión lectora. Es también en este ciclo donde debe propiciarse el desarrollo intenso de los niveles literal e inferencial de comprensión lectora.

Por la edad y nivel cognitivo de los estudiantes del Ciclo Diversificado, debe en este ciclo hacerse énfasis en desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel crítico de lectura, para el fortalecimiento competencias propositivas y el uso de estrategias de metacognición.

Es necesario, de acuerdo a la organización de los niveles de comprensión de lectura con los cuales DIGEDUCA evalúa, que se diseñen materiales de apoyo para el fortalecimiento de la enseñanza de la comprensión lectora y los mismos sean entregados técnicamente por medio viables, tomando en cuenta la realidad socioeducativa del país.

Se sugiere, para la enseñanza de la comprensión de lectura, el desarrollo de situaciones de aprendizaje en las que con base al aprendizaje significativo se construyan habilidades y destrezas de comprensión en los niveles literal, inferencial y crítico.

REFERENCIAS

Libros

Achaerandio, L. (2012). *Introducción a algunos importantes temas sobre educación y aprendizaje*. Guatemala: Editorial Cara Parens.

Informes

Grajeda, G & Aragón, M. (2013). *Perfil de las necesidades educativas, con base a la nueva metodología, del equipo de técnicos-facilitadores, se presenta el perfil de necesidades educativas, a partir del diagnóstico realizado en el Taller "Conociendo nuestra realidad"*. Guatemala.

Egrafía

Libros

Aravena, M, Kimelman, E, Micheli, B, Torrealba, R, & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Recuperado de <https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>

Bernal, L. (2011). *La literatura y la competencia lectora*. Colombia. Recuperado de https://books.google.com.gt/books?id=wdY3DgAAQBAJ&pg=PA6&dq=Bernal+la+acci%C3%B3n+de+comprender+los+significados+del+mensaje&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Bernal%20la%20acci%C3%B3n%20de%20comprender%20los%20significados%20del%20mensaje&f=false

- Burgos, M, & Ortíz, L. (2001). *Investigaciones y trabajo de grado, diseño, elabore y presente sus informes de investigación*. Recuperado de http://drupal.puj.edu.co/files/OI081_Luis%20Augusto_0.pdf
- Caballeros, H. & Achaerandio, L. (2005) *Guía general para realizar trabajos de investigación en la URL*. Recuperado de http://recursosbiblio.url.edu.gt/publicijlg/url/vice_acad/guia_invest.pdf
- Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/12/ECPI_Cano_Unidad_3.pdf
- Cassany,D, Luna, M, & y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Recuperado de http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf
- Condemarín, E, García-Huidobro, C, & Gutiérrez, M. (2011). *Con amor se enseña mejor, propuestas para docentes de hoy*. Chile. Recuperado de https://books.google.com.gt/books?id=i5ABCgAAQBAJ&pg=PT77&dq=Condemar%C3%ADn,+Garc%C3%ADa-Huidobro+y+Guti%C3%A9rrez+un+docente+no+se+improvisa,+se+educar,+incorpora+nuevas+cosas,+integra+elementos+cognitivos,+afectivos+y+volitivos+en+su+desempe%C3%B1o+como+educador&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiE3c_s0bXWAhWOyIMKHU-uBcAQ6AEIJTAA#v=onepage&q=Condemar%C3%ADn%2C%20Garc%C3%ADa-Huidobro%20y%20Guti%C3%A9rrez%20un%20docente%20no%20se%20improvisa%2C%20se%20educar%2C%20incorpora%20nuevas%20cosas%2C%20integra%20elementos%20cognitivos%2C%20afectivos%20y%20volitivos%20en%20su%20desempe%C3%B1o%20como%20educador&f=false

Díaz-Barriga, F, & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Una interpretación constructivista*. Recuperado de <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>

Freire. P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Recuperado de <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2015/12/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberaci%C3%B3n.pdf>

García, D. (2002). *Taller de lectura y redacción, Un enfoque hacia el razonamiento verbal*. Recuperado de https://books.google.com.gt/books?id=YMRn5XAz4GkC&pg=PA34&dq=es+aquella+que+se+realiza+para+entender+el+sentido+de+un+texto&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=es%20aquella%20que%20se%20realiza%20para%20entender%20el%20sentido%20de%20un%20texto&f=false

Hernández, R, Fernández, C, & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Marco, B. (2008). *Competencias básicas, hacia un nuevo paradigma educativo*. Recuperado de https://books.google.com.gt/books?id=5Q6ZEdQPEFIC&printsec=frontcover&dq=marco+2008+competencias&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=marco%202008%20competencias&f=false

Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa*. Recuperado de

http://sistemaucem.edu.mx/bibliotecavirtual/oferta/maestria/educacion/ME101/la_investigacion_en_la_practica_educativa_completo.pdf

Maya, E. (2014). *Métodos y técnicas de investigación*. Recuperado de http://arquitectura.unam.mx/uploads/8/1/1/0/8110907/metodos_y_tecnicas.pdf

Megías, M. (2010). *La enseñanza de la lectura y comprensión lectora*. España. Recuperado de <https://www.bubok.es/libros/204293/La-ensenanza-de-la-lectura-y-comprension-lectora>

Monereo, C, Castelló, M, Clariana, M, Palma, M, & Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje, Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. España. Recuperado de http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/ESTRATEGIAS%20DE%20ENSENANZA%20Y%20APRENDIZAJE%20DE%20MONEREO.pdf

Moreno, V. (2012). *Lectura de prensa y desarrollo de la competencia lectora*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=qS0bAgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=moreno+2012+competencia+lectora&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjf5szLr7TWAhUEOSYKHUKQDI8Q6AEIJDA#v=onepage&q=moreno%202012%20competencia%20lectora&f=false>

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de <http://web.uaemex.mx/incorporadas/docs/MATERIAL%20DE%20PLANEACION%20INCORPORADAS/SD%20Estrategias%20de%20ensenanza-aprendizaje.pdf>

Placeres, R, Balderas, I, & Barrientos, H. (2009). *Manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Recuperado de <http://www.uphm.edu.mx/manuales/Manual-para-elaboracion-de-tesis-y-trabajos-de-investigacion.pdf>

Rioseco, R, Ziliani, M, & Sequeida, J. (1992). *Yo pienso y aprendo, Guía del profesor, Texto de Castellano*. Recuperado de https://books.google.com.gt/books?id=HRY9glbEiCcC&pg=PA21&dq=Rioseco+y+Ziliani+La+comprensi%C3%B3n+es+dotar+de+significado+a+un+texto+determinado.+Supone+un+proceso+evolutivo+que+pasa+por+fases+simples+de+comprensi%C3%B3n+de+la+lengua+escrita&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Rioseco%20y%20Ziliani%20La%20comprensi%C3%B3n%20es%20dotar%20de%20significado%20a%20un%20texto%20determinado.%20Supone%20un%20proceso%20evolutivo%20que%20pasa%20por%20fases%20simples%20de%20comprensi%C3%B3n%20de%20la%20lengua%20escrita&f=false

Solé, Isabel. (2009). *Estrategias de lectura*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=8cp7am1yjDoC&printsec=frontcover&dq=Sol%C3%A9+2009+comprensi%C3%B3n+lectora&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiY0rrsyLTWAhXMzVQKH5eCBEQ6AEIJDA#v=onepage&q&f=false>

Zabala, A, & Zubillaga, A. (2014) *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. México. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=yoWKDgAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=estrategias+de+ense%C3%B1anza&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiZovDRhajXAhVE5SYKHd TCtwQ6AEIRDAG#v=onepage&q=estrategias%20de%20ense%C3%B1anza&f=false>

Zayas, F. (2012). *10 ideas clave, la competencia lectora según PISA, reflexiones y orientaciones didácticas*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=bjp6gggdFxEC&printsec=frontcover&dq=zayas+2012+competencia+lectora&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiP2oKEr7TWAhUCQSYKHW0JB5oQ6AEIJDA#v=onepage&q=zayas%202012%20competencia%20lectora&f=false>

Tesis

Álvarez, B. (2016). *Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca*. Tesis de maestría. Universidad Militar Nueva Granada, Colombia. Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/14785/1/AlvarezOcampoBlancaYelsi.2016.pdf>

Arce, L. (2015). *Desarrollo de la competencia lectora utilizando recursos digitales de aprendizaje*. Tesis de maestría. Universidad de Chile, Chile. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/136324/Tesis%2021_09_15%20revisada.pdf?sequence=1

Bustamante, M. (2014) *Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del centro educativo particular "juan pablo II"- Trujillo- 2014*. Tesis de maestría. Universidad Privada Antenor Orrego, Perú. Recuperado de http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/932/1/BUSTAMANTE_MARIELLA_HABILIDADES_COMUNICATIVAS_COMPRENSI%C3%93N.pdf

- Contreras, G. (2016). *Desarrollo de la comprensión de lectura inferencial del grado noveno de un Colegio Público de Bogotá*. Tesis de maestría. Universidad Nacional de Colombia, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/51379/1/52793863.2016.pdf>
- Córdova, M. (2015). *Organizadores visuales y niveles de comprensión lectora de los alumnos de secundaria de la I.E. "República Federal de Alemania" Puente Piedra – 2012*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4415/1/C%C3%B3rdova_fm.pdf
- Cruz, M. (2013). *Lectura literaria en secundaria: la mediación de los docentes en la concreción de los repertorios lectores*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, España. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/47204/1/MCC_TESIS.pdf
- Hernández, E. (2016). *Enseñanza Abierta Para La Comprensión Lectora en el IED Antonio García JT. Una mirada desde las estrategias meta cognitivas a través del andamiaje*. Tesis de maestría. Universidad de La Sabana, Colombia. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/24144/Edna%20Roc%C3%ADo%20Hern%C3%A1ndez%20Anzola%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, J. (2016). *Mejoramiento de la Comprensión de Textos Narrativos Mediante la Implementación del Recurso Educativo Abierto "Biblioteca Digital Ciudad Seva" a Través de la Plataforma Digital Edmodo*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/20434/HernandezAriasJorgeEnrique2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mejía, 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, Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”, Honduras. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/dificultades-de-comprension-lectora-en-los-alumnos-de-septimo-y-octavo-grado-de-educacion-basica-del-instituto-oficial-primero-de-mayo-de-1954/>

Rosli, N. (2016). *Leer y escribir en tres asignaturas de una escuela secundaria a la que asisten alumnos de sectores socioeconómicos desfavorecidos*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de <https://www.aacademica.org/natalia.rosli/25.pdf>

Salas, P. (2012). *El desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes del tercer semestre del nivel medio superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León*. Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Recuperado de <http://eprints.uanl.mx/3230/1/1080256466.pdf>

Artículos

Jiménez, E. (2014). *Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas*. 65-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085470>

Sánchez, H. (2013). *La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico*. 21-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5420514.pdf>

Remolina, J. (2013). *La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de*

PISA. *Educação*, 36() 223-231. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84827901010>

Informes

Digeduca. (2015). Informe de los resultados de la evaluación de docentes optantes

a plaza 2009 – 2014. Guatemala. Recuperado de http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/informes/docentes/Informe_Doc_Optantes_Plaza_2009_2014.pdf

DIGEDUCA. (2015). Informe de resultados de evaluación nacional de tercero básico

2013. Guatemala. Recuperado http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/informes/2013/Informe_IIIB2013.pdf

DIGEDUCA. (2017). *Informe departamental y municipal de Graduandos 2016*.

Guatemala. Recuperado de http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/informes/graduandos/informe_Dept_Grad2016.pdf

DIGEDUCA. (2017). Resultados de la evaluación de graduandos. Guatemala.

Recuperado de [http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/resultados/bifoliar_Graduandos_2016_\(imprimir\).pdf](http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/resultados/bifoliar_Graduandos_2016_(imprimir).pdf)

DIGEDUCA. (2017). Resultados generales de evaluación educativa. Guatemala.

Recuperado de [http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/resultados/bifoliar_resultados_digeduca_\(imprimir\).pdf](http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/resultados/bifoliar_resultados_digeduca_(imprimir).pdf)

OCDE. (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Recuperado de http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadertype=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DPISA2006_MT_03LECTURA.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220388215422&ssbinary=true

Treviño et al. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora*. Recuperado de http://www.oei.es/historico/docentes/articulos/practicas_docentes_desarrollo_compreension_lectora_primaria_mexico.pdf

Unesco, (2000). *Marco de Acción de Dakar, Foro mundial sobre la Educación de Dakar, Senegal*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

Unesco. (2014). Informe de revisión nacional de la educación para todos Guatemala 2000 – 2013. Recuperado de http://unescoquatemala.org/wp-content/uploads/2014/12/FINAL_Inf.-revision-nacional-Educacion-para-Todos.pdf

Unesco. (2015). *Declaración de Incheon, Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
ESCUELA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN FORMACIÓN DOCENTE

Leer y comprender para aprender

Propuesta basada en el aprendizaje significativo para el desarrollo de la
competencia lectora en el Nivel de Educación Media en Guatemala

Autor:

Edwin Geovanni Hernández Luis

Guatemala, noviembre de 2017

Índice

Introducción	1
Objetivos	2
Justificación	3
Fundamentación teórica	4
Propuesta: secuencia de aprendizaje significativo	7
Referencias	12

INTRODUCCIÓN

Leer abre un abanico de posibilidades para el desarrollo de habilidades y capacidades, que redundan en la construcción de saberes complejos para la interacción asertiva del ser humano en su entorno social.

A continuación, se presenta una propuesta que se diseña como material de apoyo para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en el Nivel de Educación Media en Guatemala.

Este documento dirigido a centros educativos del ciclo básico y diversificado del sector público y privado promueve el uso del aprendizaje significativo como enfoque congruente para el desarrollo de la comprensión lectora, priorizando con ello la exploración de conocimientos previos como base para la construcción de comprensión lectora

Dentro de su estructura, este documento incluye:

Objetivos, que presentan las intenciones de la presente propuesta.

Justificación, que permite conocer los argumentos, situaciones y necesidades a las cuales se desea responder con el material.

Fundamentación teórica, que contiene el soporte de autores, que su vez constituyen las premisas que dan validez a lo planteado.

Referencias, que contienen el listado de fuentes consultadas para el diseño de la propuesta.

Objetivos

General

Contribuir con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en el Nivel de Educación Media en Guatemala.

Específicos

Presentar una propuesta de enseñanza de la comprensión lectora basada en el aprendizaje significativo.

Promover el uso de secuencias de aprendizaje propuestas por el Ministerio de Educación.

Justificación

Con base al estudio denominado “Estrategias de enseñanza para desarrollar la competencia lectora en el nivel de educación media. Estudio realizado en centros educativos de ciclo de educación básica y ciclo de educación diversificada del sector público u oficial y sector privado de Guatemala” se presenta una propuesta de estrategia de enseñanza basada en el aprendizaje significativo, la cual se sustenta teóricamente con argumentos que promueven la importancia de los saberes previos para la efectividad de los procesos lectores y por ende de la comprensión lectora como medios para alcanzar la competencia lectora.

El uso correcto de la presente permitirá, con la efectiva mediación del docente, la vinculación entre el gusto por la lectura y la comprensión lectora, como dos elementos que deben estar interrelacionados de manera transversal para la construcción de aprendizajes puntuales y el mejoramiento en el desempeño de los estudiantes del Nivel de Educación Media en la comprensión lectora literal, inferencial y crítica.

Concretamente, este material de apoyo se diseña con la finalidad de aportar elementos metodológicos de actualidad para la formación de lectores expertos en el Nivel de Educación Media.

Fundamentación teórica

Aprendizaje significativo

De acuerdo con Ausubel (s/a) citado por Veglia (2007), el aprendizaje significativo se produce cuando el alumno es capaz de establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y lo que ya conoce. Aprender es sinónimo de comprender e implica una visión del aprendizaje basada en los procesos internos del alumno y no sólo en respuestas externas. La teoría del aprendizaje significativo supone poner en relieve el proceso de construcción de significados como elemento central de la enseñanza. (p. 33,34.)

Ausubel (1970) citado por Méndez (1993) el aprendizaje significativo “es un proceso por medio del que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que se intenta aprender” (p. 91).

Aprendizaje significativo en el Currículo Nacional Base

El currículo educativo guatemalteco, en su tercera parte de “lineamientos metodológicos” propone, para “orientar la práctica diaria en el salón de clases” el aprendizaje significativo, dentro de lo planteado está lo siguiente:

“Para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, éste debe reunir varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que la y el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos del aprendizaje. (Díaz Barriga, 1999, p. 21)

Algunos autores, entre los que destacan Spiro y Karmiloff - Smith, proponen que el aprendizaje significativo ocurre en una serie de fases que reflejan una complejidad y profundidad progresiva. Shuell (1990) propone tres fases en donde integra los aportes de varios de esos autores” (p. 395, 396)

Aprendizaje significativo	
Fase inicial	Desafío Exploración de conocimientos previos
Fase intermedia	Organizadores previos o puentes cognitivos Nuevos aprendizajes o aprendizajes puntuales
Fase final	Integración de los aprendizajes Evaluación

Evaluación continua

Fuente: Ministerio de Educación (2013)

Aprendizaje significativo y comprensión lectora

Para Solé (2009) la comprensión lectora “es un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender. Es un proceso que implica activamente al lector, en la medida que la comprensión que realiza no es un derivado de la recitación del contenido de que se trata” (p. 37).

Cassany, Luna & y Sanz (2003) indican que, “la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema” (p. 204).

Bernal (2011), refiere que “la acción de comprender los significados del mensaje...es la que permite al lector, interpretar, entender, asimilar, internalizar el mensaje escrito” y que “la lectura como todo proceso se va retro-alimentando. Es decir, que, a mayor lectura, se van relacionando mejor los significados

nuevos, con aquellos que ya se conocen. Esto crea la posibilidad de interpretar con mayor claridad, facilidad, gozo y hondura, las nuevas lecturas” (p. 6, 7)

Los autores anteriores, en sus premisas hacen énfasis en la construcción de aprendizajes de comprensión lectora con base a los conocimientos previos de los estudiantes, característica específica del aprendizaje significativo.

Propuesta

¿Cómo enseñar comprensión lectora siguiendo una secuencia de aprendizaje significativo?

Pasos previos

1. Diseñar la parte informativa en la que se describa el nombre del centro educativo, grado, sección y otros datos necesarios.
2. Establecer la competencia del área de Comunicación y Lenguaje o Lengua y Literatura que se pretende alcanzar con el desarrollo de la secuencia.
3. Establecer el nivel de comprensión lectora que pretende desarrollar con los estudiantes.
4. Agregar un nombre específico y sobresaliente a la secuencia.

Fase inicial

<p>Desafío</p>	<p>Se debe diseñar para la secuencia una pregunta que se constituya como un reto para los estudiantes. Esta pregunta debe ser abierta y no cerrada de manera que las respuestas de los estudiantes no se reduzcan a un sí o un no.</p> <p>Esta pregunta debe desafiar a los estudiantes a buscar soluciones de una situación problema relacionada con el nivel de comprensión lectora que se quiere desarrollar.</p> <p>Es el inicio de la secuencia de aprendizaje.</p>
<p>Exploración de conocimientos previos</p>	<p>Esta es la parte medular de la secuencia en la cual el docente debe buscar y emplear alternativas para explorar y conocer los conocimientos que el estudiante tiene sobre el texto que leerá.</p> <p>Depende de la mediación del docente, la inclusión de una variedad de estrategias con las cuales el estudiante puede evidenciar lo que ya sabe.</p> <p>Generalmente se usan estrategias vinculadas con preguntas abiertas.</p> <p>En este paso el docente sólo actúa como mediador, no proporciona ninguna orientación ni aporta información.</p>

Fuente: elaboración propia con información de MINEDUC (2013)

Fase intermedia

<p>Organizadores previos o puentes cognitivos</p>	<p>En esta parte el docente de manera intencionada debe utilizar estrategias o actividades que de manera sutil vinculen los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes.</p> <p>Concretamente se conciben estos elementos como canales, hilos conductores entre lo que se sabe y lo que se desea construir.</p>
<p>Nuevos aprendizajes o aprendizajes puntuales</p>	<p>Como su nombre lo indica, es en esta parte donde se construyen los nuevos saberes y aprendizajes, utilizando para ello estrategias diversas para la búsqueda de información que permitan desarrollar de manera puntual los aprendizajes esperados.</p>

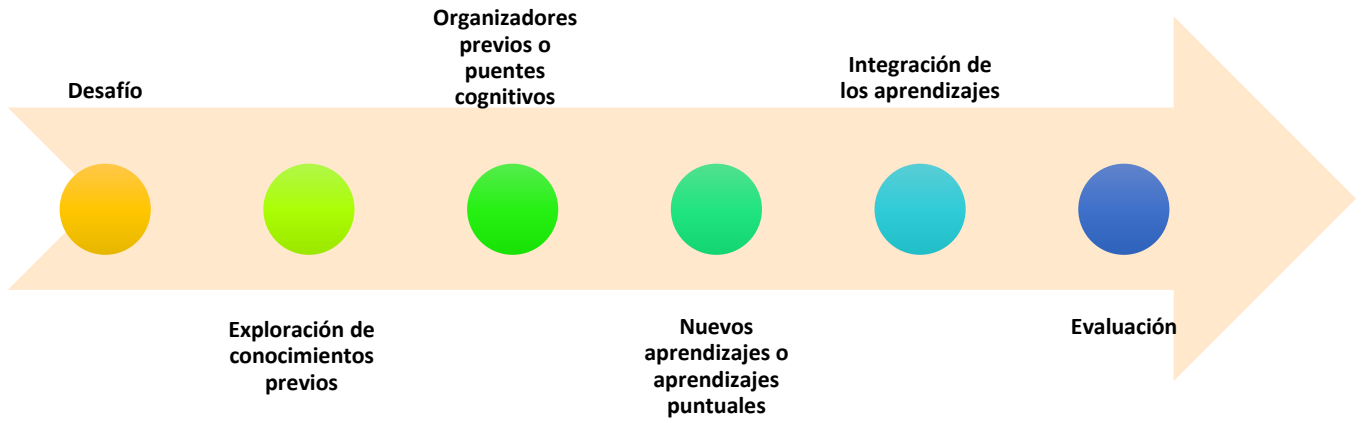
Fuente: elaboración propia con información de MINEDUC (2013)

Fase final

Integración de los aprendizajes	<p>Es acá donde los estudiantes deben relacionar su proceso de aprendizaje de comprensión lectora con otras situaciones de la vida cotidiana y otras áreas de aprendizaje.</p> <p>Por ejemplo, integrar sus saberes con otras áreas como Ciencias Sociales, para favorecer la criticidad y la construcción de aprendizajes integrales.</p>
Evaluación	<p>Aunque se debe priorizar la evaluación formativa a lo largo de toda la secuencia. También debe verificarse el logro de habilidades de los estudiantes, incluyendo para ello técnicas e instrumentos de evaluación que de manera activa, constructiva y significativa permita valorar los aprendizajes.</p>

Fuente: elaboración propia con información de MINEDUC (2013)

Gráfica de secuencia de aprendizaje significativo



Referencias

Ministerio de Educación. (2013). Currículo Nacional Base de Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación. Guatemala.

Egrafía

Libros

Bernal, L. (2011). *La literatura y la competencia lectora*. Colombia. Recuperado de https://books.google.com.gt/books?id=wdY3DgAAQBAJ&pg=PA6&dq=Bernal+la+acci%C3%B3n+de+comprender+los+significados+del+mensaje&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Bernal%20la%20acci%C3%B3n%20de%20comprender%20los%20significados%20del%20mensaje&f=false

Cassany, D, Luna, M, & y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Recuperado de http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-enseñar_lengua.pdf

Méndez, Z. (1993). *Aprendizaje y cognición*. Costa Rica. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=KzvsjxKNPQsC&printsec=frontcover&dq=aprendizaje+y+cognici%C3%B3n&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwipp5bz1bzXAhVJbSYKHUOkA1IQ6AEIJDA#v=onepage&q=aprendizaje%20y%20cognici%C3%B3n&f=false>

Solé, Isabel. (2009). *Estrategias de lectura*. Recuperado de <https://books.google.com.gt/books?id=8cp7am1yjDoC&printsec=frontcover&dq=Sol%C3%A9+2009+comprensi%C3%B3n+lectora&hl=es&sa=X&ve>

[d=0ahUKEwiY0rrsyLTWAhXMzVQKH5eCBEQ6AEIJDA#v=onepage&q&f=false](#)

Veglia, S. (2007). Ciencias naturales y aprendizaje significativo. Argentina.

Recuperado

de

https://books.google.com.gt/books?id=wqgilixiv_QC&printsec=frontcover&dq=ciencias++naturales+y+aprendizaje+significativo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjCz6391LzXAhVIMSYKHS0BCoIQ6AEIJTAA#v=onepage&q=ciencias%20%20naturales%20y%20aprendizaje%20significativo&f=false



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA



ESCUELA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA

DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN FORMACIÓN DOCENTE

Señores
Directores de Centros Educativos
Nivel Medio
Sector público y privado
Guatemala

Estimados profesionales:

Atentamente y en el marco de la realización del estudio denominado “Estrategias de enseñanza para desarrollar la competencia lectora en el nivel de educación media” que se realiza como parte de la tesis de la Maestría en Formación Docente de EFPEM-USAC, me dirijo a ustedes para saludarles y desearles bienestar.

Adicionalmente solicito su autorización para la aplicación de un cuestionario semiestructurado que tiene como finalidad obtener información respecto al desarrollo de la competencia lectora en el sistema educativo nacional. Es importante mencionar que los datos obtenidos serán tratados de manera confidencial y anónima y serán utilizados única y exclusivamente para la realización de este proceso de investigación.

Agradeciendo la atención y facilidades otorgadas, con deferencia,

Licenciado Edwin Hernández Luis
Maestrante
Maestría en Formación Docente
EFPEM – USAC

Yo: _____ en mi calidad de _____ del
centro educativo _____ autorizo la aplicación de
instrumentos a estudiantes de esta institución educativa.

_____ de octubre de 2017.
Lugar _____ día

Firma y sello



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA



ESCUELA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA
MAESTRÍA EN FORMACIÓN DOCENTE

Cuestionario estructura para estudiantes del Nivel de Educación Media

El presente instrumento se aplica con la finalidad de explorar y obtener información en el marco del estudio denominado “Estrategias de enseñanza para desarrollar la competencia lectora en el nivel de educación media” que se realiza como parte de la tesis de la Maestría en Formación Docente de EFPEM-USAC.

Sector:	Público	<input type="checkbox"/>	Privado	<input type="checkbox"/>
Ciclo:	Básico	<input type="checkbox"/>	Diversificado	<input type="checkbox"/>

Instrucciones:

Responda de acuerdo a su criterio y experiencia, subrayando una de las opciones que se le presentan.

1. ¿Le ha enseñado su maestro de Comunicación y Lenguaje cómo sacar la idea principal de un texto que ha leído?

SI
NO

2. ¿Su maestro de Comunicación y Lenguaje le ha enseñado cómo hacer el resumen de un texto?

SI
NO

3. ¿Lo ha puesto su maestro de Comunicación y Lenguaje a sacar conclusiones de un texto leído?

SI
NO

4. ¿Le ha pedido su maestro de Comunicación y Lenguaje, que usted dé su opinión sobre lo que ha leído?

SI
NO

5. ¿Lo han evaluado a través de una prueba de comprensión de lectura?

SI
NO



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA



ESCUELA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA

MAESTRÍA EN FORMACIÓN DOCENTE

Guía de entrevista docentes del Nivel de Educación Media

Ciclo Diversificado

El presente instrumento se aplica con la finalidad de explorar y obtener información en el marco del estudio denominado “Estrategias de enseñanza para desarrollar la competencia lectora en el nivel de educación media” que se realiza como parte de la tesis de la Maestría en Formación Docente.

Sector:	Público	<input type="checkbox"/>	Privado	<input type="checkbox"/>
Ciclo:	Básico	<input type="checkbox"/>	Diversificado	<input type="checkbox"/>

Instrucciones:

A continuación, se le realizarán una serie de preguntas, responda de acuerdo a su criterio y experiencia.

1. Antes de un proceso de lectura, ¿usted relaciona lo que ellos ya saben con lo nuevo que van a leer?
2. ¿Qué estrategias de comprensión lectora utiliza para que sus estudiantes desarrollen el nivel literal?
3. ¿Qué estrategias de comprensión lectora utiliza para que sus estudiantes desarrollen el nivel inferencial?
4. ¿Qué estrategias de comprensión lectora utiliza para que sus estudiantes desarrollen el nivel crítico?
5. ¿Cómo evalúa la comprensión lectora en sus estudiantes?



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA



ESCUELA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA
MAESTRÍA EN FORMACIÓN DOCENTE

Guía de revisión de resultados en Lectura
Evaluaciones de Dgeduca - Mineduc
Tercero Básico 2013

Nivel: Literal Inferencial Crítico
Sector: Público Privado

Instrucciones: Marque con una X la presencia o ausencia del criterio.

No.	Criterio	SI	NO
1.	Autorización de parte de Dgeduca-Mineduc.		
2.	La información revisada es confiable.		
3.	Los datos revisados se presentan numérica y gráficamente de manera conjunta por nivel de comprensión lectora y sector educativo.		
4.	Dentro de la información revisada hay conclusiones respecto a la información.		
5.	La información revisada se encuentra lista para ser incluida en el estudio.		



UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA



ESCUELA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA

MAESTRÍA EN FORMACIÓN

Guía de revisión de resultados en Lectura
Evaluación diagnóstica de Digeduca - Mineduc
Graduandos del Ciclo Diversificado 2016

Nivel: Literal Inferencial Crítico
Sector: Público Privado

Instrucciones: Marque con una X la presencia o ausencia del criterio.

No.	Criterio	SI	NO
6.	Autorización de parte de Digeduca-Mineduc.		
7.	La información revisada es confiable.		
8.	Los datos revisados se presentan numérica y gráficamente de manera conjunta por nivel de comprensión lectora y sector educativo.		
9.	Dentro de la información revisada hay conclusiones respecto a la información.		
10.	La información revisada se encuentra lista para ser incluida en el estudio.		