

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
Facultad de Educación



INFLUENCIA DE UN PROGRAMA DE DESTREZAS
DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE
SEXTO GRADO DEL NIVEL PRIMARIO EN LA
ESCUELA SAKERTI, ZONA 7 GUATEMALA.

Trabajo de graduación presentado por
José María Cristina Reyes Agustín de Catalán
para optar el grado académico de Maestría en Medición, Evaluación e
Investigación Educativa

Guatemala,
2015

Influencia de un programa de destrezas de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado del nivel primario en la escuela Sakerti, zona 7 Guatemala.

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
Facultad de Educación



Influencia de un programa de destrezas de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado del nivel primario en la escuela Sakerti, zona 7 Guatemala.

Trabajo de graduación presentado por
José María Cristina Reyes Agustín de Catalán
para optar el grado académico de Maestría en Medición, Evaluación e
Investigación Educativa

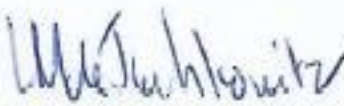
Guatemala,
2015

Vo. Bo.


M. A. María José del Valle de Gálvez-Sobral

Tribunal examinador:


(f)


M. A. Luna Mishaan Smeke de Jaschkowitz

(f)


M. A. María José del Valle de Gálvez-Sobral

(f)


M. A. Otto Vinicio Galindo Muñoz

Fecha de aprobación: 26/11/2015.

ÍNDICE

Lista de tablas	vii
Lista de figuras	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO CONCEPTUAL	4
A. Niveles de comprensión lectora.....	6
B. Destrezas de comprensión lectora	7
C. Desarrollo de destrezas de comprensión lectora	10
D. La comprensión lectora en Guatemala	16
III. METODOLOGÍA.....	19
A. Definición del problema.....	19
B. Objetivos	20
C. Hipótesis.....	21
IV. RESULTADOS	41
V. DISCUSIÓN.....	54
VI. CONCLUSIONES	57
VII. RECOMENDACIONES	58
VIII. BIBLIOGRAFÍA.....	59
IX. APÉNDICE	63
A. Planificación aplicación del programa	63
B. Los niveles de comprensión lectora.....	63

Lista de tablas

Tabla 1. Las destrezas de comprensión lectora a un nivel literal.....	7
Tabla 2. Destrezas de comprensión lectora en un nivel inferencial.....	8
Tabla 3. Destrezas de comprensión lectora en un nivel crítico.....	9
Tabla 4 Diseño del experimento.....	24
Tabla 5 Tipología del diseño.....	24
Tabla 6. Logro evidenciado de primaria a través de los años en comprensión lectora.....	26
Tabla 7. Logro evidenciado de básicos a través de los años en comprensión lectora.....	26
Tabla 8. Logro evidenciado de graduandos a través de los años en comprensión lectora.....	27
Tabla 9. Porcentaje de tipos de textos, palabras y expresiones de sexto grado.....	27
Tabla 10. Variables intervinientes.....	30
Tabla 11. Comparación de los datos de los establecimientos seleccionados.....	33
Tabla 12 Porcentaje de las edades de los estudiantes evaluados.....	34
Tabla 13. Homogeneidad de las edades según los grupos.....	34
Tabla 14 Cantidad de estudiantes y edad promedio.....	35
Tabla 15. Homogeneidad de género de los grupos.....	36
Tabla 16 Comparación de características entre los grupos.....	37
Tabla 17 Descriptivos de los grupos del pretest.....	41
Tabla 18. Diferencia de medias pretest.....	42
Tabla 19. Prueba T para muestras para la igualdad de medias PRETEST.....	42
Tabla 20 Tabla de descriptivos del postest.....	45
Tabla 21. Prueba de muestras independientes Postest.....	47
Tabla 22 Ecuación del modelo de regresión múltiple.....	47
Tabla 23 Variables que se incluyeron en el análisis.....	48
Tabla 24. Resumen del modelo variable independiente, género y edad del postest.....	49
Tabla 25. Anova del modelo variable independiente, género y edad.....	49
Tabla 26. Modelo de regresión múltiple coeficiente Beta.....	50
Tabla 27 Prueba de muestras independientes por destreza.....	53
Tabla 28 Actividades: destrezas del nivel literal inferencial y crítico.....	66
Tabla 29 Planificación de idea principal.....	68
Tabla 30 Actividades: uso de claves de contexto.....	69
Tabla 31 Desarrollo destrezas de vocabulario.....	70
Tabla 32 Planificación de las destrezas de similitudes y diferencias.....	71
Tabla 33 Actividades para identificar el propósito del autor.....	72
Tabla 34 Actividades: predicciones.....	73
Tabla 35 Actividades diferencias y similitudes.....	74
Tabla 36. Resultados de significancias según género y edad.....	78
Tabla 37 Análisis estadístico del pretest y postest.....	79
Tabla 38. Descripción validez interna y externa de la investigación.....	80
Tabla 39 Consideraciones de las variables extrañas tomadas en cuenta.....	82
Tabla 40 Cronograma general de las actividades.....	83

Lista de figuras

Figura 1. Competencias de comprensión lectora	5
Figura 2 Homogeneidad de edad	35
Figura 3 Homogeneidad de género	36
Figura 4 Comparación entre grupos durante el pretest con gráfico de cajas.....	43
Figura 5 Comparación de grupos durante el pretest.....	44
Figura 6 Comparación entre grupos durante el posttest con gráfico de cajas	45
Figura 7 Comparación de grupos durante el posttest	46
Figura 8. Residuo tipificado del posttest.....	51
Figura 9 Porcentaje de las destrezas lectoras posttest.....	52
Figura 10. Comparación antes y después.....	53
Figura 11 Edad promedio de los grupos participantes	76
Figura 12 Género del grupo control y grupo experimental.....	77

Resumen

El presente trabajo de tesis con el tema Influencia de un programa de destrezas de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado del nivel primario en la escuela Sakerti, zona 7 Guatemala, consiste en el desarrollo y la práctica de las destrezas y estrategias de comprensión lectora. El programa se llevó a cabo por medio del uso de la tipología de textos; leyendo media hora cada día, practicando cada una de las destrezas de lectura.

El diseño del trabajo fue de tipo cuasiexperimental. Con observaciones antes y después. La evaluación se llevó a cabo con instrumentos estandarizados de la Dirección General de Evaluación Educativa, Digeduca, dirección del Ministerio de Educación. Estos miden las estrategias y destrezas de comprensión lectora y fueron aplicados a dos grupos de estudiantes de sexto grado del nivel primario.

La pregunta central de la investigación fue comprobar sí, ¿influye un programa de destrezas de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la escuela Sakerti, zona 7 Guatemala? Para el análisis se utilizó el método paramétrico t de student y el modelo de regresión múltiple. En ambos análisis se pudo comprobar que los resultados son estadísticamente significativos, es decir los estudiantes que desarrollaron destrezas de comprensión lectora, mejoraron en comparación con el grupo que no estuvo expuesto.

El programa influyó para mejorar la competencia lectora de los participantes. Por ello cuando se desarrolla un programa de destrezas lectoras, es necesario brindar acompañamiento y dar seguimiento a cada una de las destrezas que se van desarrollando.

I. INTRODUCCIÓN

El involucramiento constante de los estudiantes en la lectura permite mejorar la comprensión en los textos que lee. Esto se comprobó a través de un estudio realizado en dos establecimientos diferentes del sector oficial. Se le proporcionaron diversas herramientas de lectura a un grupo de estudiantes durante un tiempo establecido, se esperaba que esto influyera en el desarrollo de la comprensión de lectura, más que los estudiantes del grupo que no participaron.

La influencia desarrollada permitiría que los estudiantes comprendieran distintos tipos de textos en cualquier área curricular que leen. La comprensión de lectura se mejora a través de tener un hábito lector, contar con libros, conocer las destrezas lectoras. Por tal razón en esta intervención se llevó a cabo el desarrollo de dieciocho destrezas lectoras; incluyendo el uso de las estrategias de vocabulario. Para ello se capacitó a la profesora del grupo participante.

Se trabajó con estudiantes de sexto grado del nivel primario a través de una investigación cuasiexperimental con observaciones de antes y después del desarrollo del programa de lectura. La intervención se llevó a cabo en tres fases. El instrumento utilizado es una prueba estandarizada proporcionada por la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –DIGEDUCA- del Ministerio de Educación. Este dispositivo de medición¹ evalúa destrezas y estrategias de comprensión lectora, ya que un estudiante necesita un cumulo de habilidades para alcanzar la competencia lectora²

¹ Dispositivo de medición: es una herramienta que permite recabar y medir determinada información. En evaluación es utilizado como el instrumento o batería de pruebas que será utilizado durante la evaluación. W. James Popham (1978 p. 123).

² Competencia lectora: es la capacidad de poner en práctica de forma integrada las destrezas y estrategias, conocimientos y actitudes para enfrentarse; poder resolver problemas y situaciones. Es la capacidad de construir, atribuir valores y reflexionar a partir del significado de lo que se lee en una amplia gama de tipos de textos continuos, discontinuos, asociados comúnmente con las PISA distintas situaciones que pueden darse dentro o fuera del centro educativo. Cuevas A. Anales de documentación PISA, La competencia lectora en el estudio PISA, Programme for International Student Assessment (2005 p. 58)

La primera fase consistió en la aplicación de la prueba en el pretest. Los resultados demuestran que los grupos seleccionados son homogéneos es decir existe homocedasticidad en la igualdad de varianzas. Con base en estos resultados se dio continuidad al estudio.

En la segunda etapa se desarrolló el programa de las destrezas de comprensión lectora. Este aborda la enseñanza y la práctica de cada una de las destrezas de comprensión lectora. Los niveles de lectura que incluye son: literal, inferencial y crítico. Para lograrlo requiere leer durante 17 semanas, media hora cada día, textos informativos, argumentativos y narrativos de las diferentes áreas curriculares.

El grupo A fue seleccionado como grupo experimental; estudiantes a quienes se les haría la intervención. Mientras que al grupo B se eligió como grupo control; estudiantes que continuarían con su plan regular de clases. Se procedió con la capacitación y acompañamiento a la profesora del grupo A. Se le hizo entrega de material didáctico; cuadernillos pedagógicos que indican cómo practicar las destrezas lectoras. Otra de las herramientas que se le proporcionó fue una planificación que fue ejecutada durante el programa. Posterior a la intervención se realizó la aplicación del postest. Por último se hizo el análisis a través de una regresión múltiple utilizando el programa SPSS.

En el postest se identificó que el programa de destrezas de comprensión lectora influyó en la adquisición de la competencia lectora. Esto, debido a que el nivel de significancia no sobrepasa el valor alfa establecido de 0.5% por lo que se rechazó la hipótesis nula, es decir los resultados fueron estadísticamente significativos.

Uno de los hallazgos encontrados fue que los estudiantes del grupo A, son capaces de leer a un nivel literal, inferencial y crítico. Esto se comprueba después de la aplicación del postest y luego de obtener los resultados. Asimismo, dominan las destrezas y estrategias de las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas. Se puede identificar que los estudiantes que reciben un estímulo, que incluye acompañamiento, material pedagógico específico de destrezas y estrategias lectoras, mejoraron

significativamente. Mientras que el grupo control únicamente recibió un programa de lectura, sin conocer a fondo el dominio de cada una de las destrezas lectoras.

En el presente trabajo encontrará los temas que fueron desarrollados. El marco conceptual aborda la importancia de la lectura. La metodología describe el proceso de la investigación: hipótesis, variables, diseño, procedimiento, resultados, entre otros. Por último encontrará las conclusiones y recomendaciones de la investigación.

II. MARCO CONCEPTUAL

Las competencias básicas para la vida comprenden conocimientos, habilidades o destrezas, así como actitudes y valores. Es por ello que en la comprensión lectora los estudiantes deben ser capaces de comprender lo que leen, así mismo deben comunicarse en forma oral y escrita. Para leer comprensivamente el estudiante «Aplica sus habilidades lectoras con sentido crítico al seleccionar información importante en todo contexto». (Mineduc, 2012). «Comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe». (USAID, 2015). «Las competencias de escribir, de leer con comprensión y con efectividad comunicativa son centrales en las competencias comunicacionales en un sentido más amplio y establecen la base de un pensamiento ordenado», (Reimers y Jacobs 2009 p. 5).

La lectura se hace instrumental en la comunicación. En los grados iniciales la enseñanza-aprendizaje del código escrito requiere de tiempo y esfuerzo. Con el desarrollo de la comprensión lectora los estudiantes se convierten en lectores independientes. Por tal motivo la lectura es un «proceso psico-motor adquirido muy complejo, que se caracteriza por la percepción e identificación de símbolos que contienen y transmiten ideas y mensajes» (DICADE, 2006, p. 6).

El –CNB-, en el área de Comunicación y Lenguaje señala

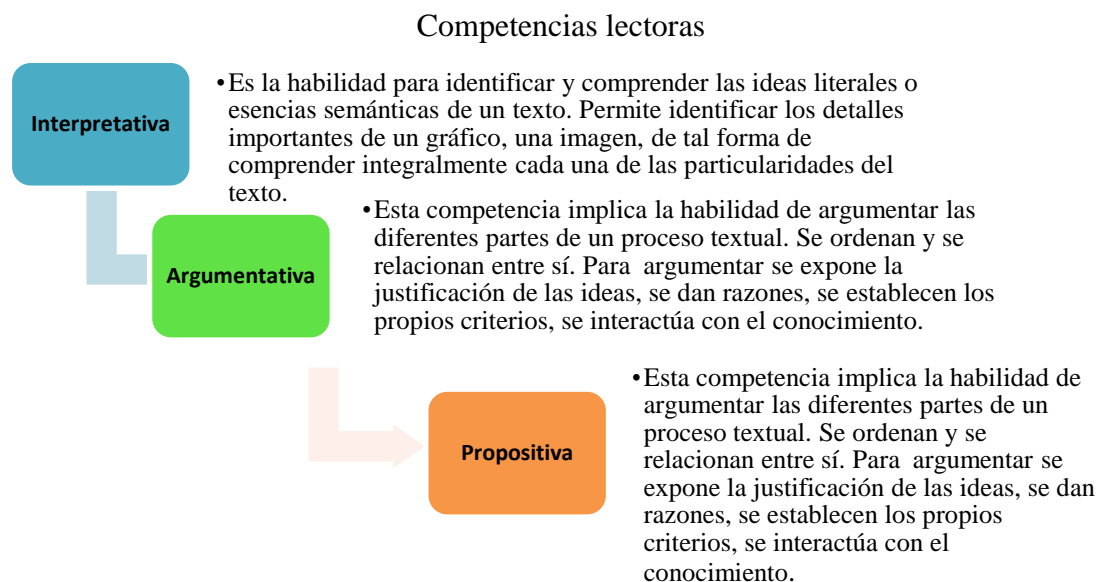
«Comunicación escrita (leer y escribir): la lectura representa el acceso a nuevos conocimientos e inquietudes, el acercamiento al otro y su entendimiento. Se fortalece el desarrollo de la comprensión lectora y se incluye la lectura de obras literarias de reconocida calidad y acorde a sus preferencias juveniles, enfocadas no sólo en el aprecio a la cultura manifestada en ellas, sino al análisis del contexto social, político y económico en el que se desarrollaron, como un medio de reflexión e interiorización dirigido a la propia realidad». (CNB, 2012).

La lectura es un proceso complejo, en el cual el lector con su experiencia previa construye el texto. Durante la lectura se tiene la oportunidad de experimentar emociones, compartir experiencias, confrontar puntos de vista y sentir placer estético. Charria y Gonzáles (1993). Otro de los autores describe que la lectura es «uno de los requisitos culturales y sociales fundamentales para el desarrollo de la persona» (Muñoz y Hernández, 2011). Es por eso que la lectura es una competencia básica en la vida del ser humano.

La Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española (2015), define comprensión como «la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas. Como una acción de comprender».

La siguiente figura describe las competencias de comprensión lectora. Las competencias descritas aparecen según el orden de gradualidad, las cuales son: interpretativa, argumentativa y propositiva.

Figura 1. Competencias de comprensión lectora



Adaptado de: PISA, evaluación de las competencias lectoras para el siglo XXI, Marco de la evaluación (2011)

Otro de los autores como Solé describe la lectura como una competencia por medio del cual se comprende el lenguaje escrito. Exhibe que en dicha comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Propone que para leer se necesita manejar soltura, las habilidades de decodificación y aportar al texto objetivos, ideas y conocimientos previos. Solé I. (1992 p.6).

La teoría de Aprendizaje y desarrollo «lo que se crea en la zona de desarrollo es un rasgo elemental de aprendizaje; el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante». El lenguaje es una herramienta para aprender además de usarse para la comunicación interpersonal, Vigotsky (1988, p.138).

Asimismo Piaget concluye que «la comunicación provoca la necesidad de examinar y confirmar los propios pensamientos, proceso que es característico del pensamiento adulto». Piaget, citado por Cole M. (1978 p. 12). En la comprensión lectora el estudiante necesita estar en el contexto del aprendizaje significativo de la lectura. Según la Reforma Educativa en el Aula la competencia comunicativa es «Comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe». (USAID, 2009)

A. Niveles de comprensión lectora

Cuando un estudiante lee determinado texto, lo asimila en diferentes niveles de comprensión lectora. Esto dependerá según haya desarrollado las habilidades necesarias para cada uno de ellos.

1. Nivel literal: lo que aparece explícito en el texto, se comprende la información de manera textual, es decir según el sentido exacto de lo que se lee. Barnes (1996).

2. Nivel inferencial; es lo que se predice, generaliza, se sacan conclusiones con base en la información que proporciona el texto, es decir se sacan inferencias generales. (Jenkinson, M. D. 1976).

3. Nivel crítico: se compara el contenido con otros criterios, el estudiante es capaz de emitir juicios. El conocimiento y la práctica de las destrezas de comprensión lectora, permiten el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora en la interpretación de los textos que se leen. Frederick D. y Roe, B. (1987 p. 93-94).

B. Destrezas de comprensión lectora

Las destrezas son los procedimientos, habilidades, reglas, técnicas o estrategias que se realizan para interpretar un texto. Es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a consecución de una meta. Coll. (1987 p. 89).

A continuación se describen cada una de las destrezas desarrolladas en el programa.

Tabla 1. Las destrezas de comprensión lectora a un nivel literal

Destreza	Descripción de la destreza
Sinónimos	Es la palabra que significa lo mismo que otra. Los sinónimos deben presentar un contexto para identificar que se trata del significado de la misma expresión. Como parte del vocabulario los sinónimos son importantes en la adquisición de conocimientos previos.
Antónimos	Es una palabra que expresa lo contrario a otra. Los antónimos también forman parte de la adquisición del vocabulario.
Detalles	Es localizar información en un texto. La información debe estar de forma literal. Los detalles son la descripción detallada en el texto y las ideas secundarias explícitamente.
Secuencias	Es localizar de forma ordenada determinada información en el texto, debiendo llevar un orden lógico desde los sucesos de inicio hasta el final.

Barnes (1996) comprobó que una vez controlado el conocimiento previo existían diferencias en la habilidad de generar inferencias. Por lo que sugiere que existen otros factores que determinan la capacidad de inferir.

Tabla 2. Destrezas de comprensión lectora en un nivel inferencial

Destreza	Descripción de la destreza
Similitudes y diferencias	Consiste en detallar las diferentes partes, cualidades o características que se observan en una imagen, personas, animales y otros. Contribuye a ampliar el vocabulario con el uso de sustantivos, adjetivos, verbos, sinónimos y antónimos. Los estudiantes serán capaces de contrastar la información detallada en el texto y a identificar cuál es la diferencia.
Clave de contexto	También se les llama indicios textuales y claves contextuales. Esta estrategia proporciona pistas y señales contenidas en del texto que ayudan al lector a inferir el significado de las palabras nuevas o desconocidas.
Predicción	En la destreza utilizada para identificar lo que ha de ocurrir con base al texto, permitiendo emitir predicciones de lo que podría suceder.
Idea principal	La idea principal resume el texto en una sola frase u oración. Identificar la idea principal es una habilidad necesaria para leer comprensivamente. La idea principal puede ser: explícita, porque está escrita en el texto o implícita, porque no aparece escrita en el texto y el lector tiene que encontrarla.
Tema principal	Esta destreza responde al tema de lo que tratará el texto, es decir los buenos lectores, pueden identificar el tema. Este es más pequeño que una idea principal. El tema permite inferir el contenido de un texto.
Hecho y opinión	Hechos son sucesos o datos independientes de las creencias o juicios de quien los presenta. Los hechos son comprobables, es decir, se puede determinar si son verdaderos o falsos. Permiten reconocer la veracidad y confiabilidad de la información. Las opiniones, por el contrario, son juicios que manifiestan el punto de vista de quien las emite. Expresan creencias personales del autor y por ello no se puede afirmar si son verdaderas o falsas.
Propósito del autor	El propósito del autor es la razón que tienen los autores para escribir. Es importante que los estudiantes reconozcan que los textos tienen un propósito y una intención de comunicar, este es el principal motivo por el cual un autor escribe.

Editado de: RAE, Montenegro R, Quiñonez A. 2013.

La lectura a un nivel crítico es de carácter evaluativo por lo que interviene la formación del lector, su juicio valorativo. (Jenkinson, M. D. 1976).

Tabla 3. Destrezas de comprensión lectora en un nivel crítico

Destreza	Descripción de la destreza
Punto de vista del autor	Es una destreza utilizada para identificar desde qué punto de vista transmite el mensaje el autor. Es decir depende del panorama o la perspectiva utilizada por el autor, para expresar información. Los puntos de vistas son expresados desde diferentes áreas: humanístico, legal, económico, político, social entre otros.
Hipótesis	Formular una suposición de algo posible para obtener de ello una consecuencia, utilizando las ideas contenidas del texto.
Resumir	Es una destreza utilizada para reducir lo esencial de un párrafo, para diferenciarla de una idea principal se debe saber que cada párrafo tienen una idea, y esa idea principal es la que conforma el resumen de varios párrafos, para formar uno solo.
Generalización	Es analizar las cualidades que expresa una idea para considerarlas de manera general, es decir, aplicadas a la mayoría. Abstractar lo que es común y esencial a muchas cosas, para formar el concepto general de las ideas relacionadas con esa abstracción.
Conclusión	Es una destreza utilizada para formular ideas finales de lo expuesto en el texto. Las conclusiones deben formularse de forma objetiva.

Editado de: RAE, Montenegro R, Quiñonez A. 2013.

C. Desarrollo de destrezas de comprensión lectora

Para desarrollar las destrezas lectoras es necesario que cada uno los estudiantes las conozcan y las practiquen. El proceso para dar a conocer las destrezas lectoras requiere que el docente sea capacitado y se le entregue material pedagógico. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO-, (2002) aborda los problemas mundiales de la lectura, lo cual señala que «Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos». Lo cual señala que los libros y la lectura son y continuarán siendo los instrumentos relevantes para conservar culturalmente las destrezas de comprensión lectora, que permiten ser utilizadas en cualquier área curricular.

Ripoll J., y Aguado G. (2014) realizaron un estudio en el Colegio Santa María la Real de Sarriguren, Universidad de Navarra con el tema «La mejora de la comprensión lectora en español». Para llevar a cabo este estudio, analizaron 39 investigaciones. El proceso lo llevaron a cabo con la búsqueda de bases de datos, a través de las referencias de las investigaciones que fueron encontrando. Las fuentes principales fueron: Universidad de Navarra, publicaciones de cátedra para la Lectura y Escritura de la Unesco, Conycit, Ebsco, Educ@ment, E-Libro, Cogprints, Dialnet, Google, Isi Web of Knowledge, Proques Dissertations and Theses, Mastesis, Preiodicals indez Online, PsycINFO, Redined, Sage, Scielo y Teseo. Asimismo, consultaron a 43 autores de investigaciones que habían realizado investigaciones sobre comprensión lectora en lengua española, obteniendo respuesta de 27 de ellas. Para seleccionarlos incluyeron los criterios: si realizaron alguna intervención para mejorar la comprensión lectora, participantes de la lengua española; no universitarios, investigaciones experimentales, la muestra fue representativa; grupos equivalentes y calcularon el tamaño del efecto. Identificaron 177 referencias, de los cuales participaron 3,520 estudiantes. Las muestras eran de entre 10 y 825 participantes; 23 estudios realizaron intervenciones con estrategias de comprensión.

Como parte de los resultados encontraron que las destrezas utilizadas en las intervenciones son ideas principales, tema, progresión temática, construcción de inferencias y elaboración de resúmenes. Asimismo, la supervisión de la propia comprensión, la activación de esquemas, conocimientos sobre la estructura de los textos, la activación de conocimientos previos, los organizadores gráficos y la generación de autopreguntas, contribuye significativamente en mejorar la comprensión de lectura. Con base en esto concluyen que las intervenciones de mejora de la comprensión lectora realizadas en español, incluyendo la enseñanza de la comprensión lectora, producen mejoras notables. Caso contrario en las intervenciones de decodificación, no mostraron evidencias de influir significativamente.

Es por ello que en este meta-análisis se confirma lo que destaca el informe de National Reading Panel (NRP, 2000), en el que se revisaron 215 estudiantes sobre métodos de la mejora de la comprensión lectora. Concluyeron que existen siete formas de intervención; con una alta base científica. Estas formas son: que la supervisión de la comprensión lectora, el aprendizaje cooperativo, organizadores gráficos, instrucción sobre la estructura y el contenido de los textos narrativos, respuesta a preguntas, generación de preguntas, resúmenes, la enseñanza recíproca de estrategias lectoras, sistemas de lecturas repetidas, lecturas en voz alta, actividades de escritura, entre otros, contribuyen significativamente en el mejoramiento de las destrezas lectoras.

Madero I. y Gómez (2013), realizaron un estudio en la ciudad de Guadalajara, México, con el nombre «Proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria». Utilizaron un método de investigación mixto secuencial cuantitativo y cualitativo. Lo primero que realizaron fue establecer el nivel lector de los estudiantes para elegir los de alto y bajo rendimiento. El proceso lo llevaron a cabo después de seleccionar subgrupos, para poderlos entrevistar respecto a los procesos lectores de cada uno. Los participantes fueron 259 estudiantes de diferentes lugares de la zona escolar. El test utilizado fue el de PISA, con los ítems liberados. Posterior a ello ejecutaron un programa con tareas lectoras y diálogos. Como resultados cualitativos encontraron que la metacognición es fundamental en las estrategias de comprensión lectora. Asimismo confirmaron la teoría sobre las destrezas lectoras, que contribuyen a un pensamiento

crítico y a desarrollar las competencias lectoras. Por lo que enseñar destrezas, genera en los estudiantes reflexión sobre el proceso que deben realizar. Es por ello, que en esta investigación llegaron a la conclusión que a la hora de enseñar destrezas lectoras, el estudiante debe ser capaz de monitorearse para detectar problemas y proponer alguna destreza o estrategia de las que ya conoce para lograr comprender el texto.

Valdez, M. (2013) realizó un estudio en Chile, con el tema « ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de comprensión lectora?». El propósito de esta investigación fue conocer los hábitos lectores de los alumnos de cuarto Grado de Primaria. El estudio lo realizaron evaluando a través de la prueba Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en 2011. El método empleado en esta investigación fue de tipo cualitativa. La muestra seleccionada contaba con 107 estudiantes pertenecientes a colegios de Talca, Región de Maule. Para ello fueron evaluados en diferentes conductas asociadas a la lectura como hábito lector. En cuanto a los resultados encontrados, el 29% de los estudiantes presentan hábitos lectores, mientras que el 19% no les gustaba leer. Otro de los factores hallados fue que los estudiantes no encontraban el gusto por la lectura, porque no les gustaban los tipos de textos encontrados en sus bibliotecas. Asimismo encontraron que a un 37% de los estudiantes que no les gusta leer.

Del Valle, M. J. (2012) realizó una investigación con el tema «Variables que inciden en la adquisición de hábitos de lectura de los estudiantes». El estudio fue cuantitativo; con una muestra de 106 establecimientos educativos del nivel primario. La muestra seleccionada fue en los lugares que participaban en el Programa Nacional de Lectura. Los departamentos seleccionados son: Guatemala, Huehuetenango, Jalapa y Quiché. Los instrumentos de evaluación fueron cuestionarios adaptados y de factores asociados de la DIGEDUCA. Otras de las poblaciones incluidas además de los estudiantes fueron los docentes de primero, tercer y sexto grados del nivel primario y los directores de los establecimientos educativos. El análisis para reportar los resultados lo realizaron a través del método extracción de componentes principales, llevado a cabo con un análisis factorial. Los predictores de hábitos lectores los analizaron con una regresión múltiple. Los resultados reportados indican que los factores que influyen son de casa, tiempo

dedicado a la lectura en casa, existencia de libros en casa, lectura en familia, cantidad de materiales de lectura que hay en casa. En conclusión los estudiantes que dedican mayor tiempo a la lectura en casa o leen con algún familiar, alcanzan un mayor puntaje en el índice de hábitos personales. Mientras que los factores asociados que inciden con mayor puntaje es la motivación, ya sea por los padres, tipo de textos, entre otros. En cuanto a los docentes y directores, inciden las variables de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes.

Treviño L., Sola T., y Rivas M. (2013), realizaron un estudio en Trujillo, Venezuela con el tema «Comprensión lectora y gráficos estadísticos en alumnos de cuarto grado de primaria». La investigación la realizaron con estudiantes de cuarto grado de primaria del nivel primario. Fue un estudio cuasiexperimental; con estudiantes del mismo establecimiento educativo. Seleccionaron dos secciones, el grupo experimental con 27 estudiantes y el grupo control con 26. El programa se centró en la enseñanza de la comprensión lectora en imágenes y gráficos. Utilizaron un instrumento que contenía imágenes con gráficos de barras. Estas tenían niveles de 10 hasta 50. Los datos horizontales eran los días de la semana y la columna el mes. Los resultados describen una diferencia entre el grupo control y el grupo experimental. Por lo que concluyen que la comprensión lectora está relacionada con la semiótica. Es por esta razón, que la lectura es una herramienta necesaria en la comprensión de gráficos.

Romero E. y Barboza J. (2012) llevaron a cabo un estudio con el nombre «Estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de lectura». Por la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). Estado Zulia, Venezuela. El estudio se llevó a cabo a través de la investigación acción en el aula. El desarrollo de las destrezas lectoras lo llevaron a cabo por medio de un taller de lectura y escritura. Trabajaron con dos grupos de estudiantes uno con 17 y otro con 26 participantes. El instrumento de evaluación fue de opción múltiple y lo aplicaron antes y después de implementar las acciones de las destrezas de lectura. La ejecución del programa lo llevaron a cabo incluyendo los niveles literales e inferenciales. Asimismo incluyeron el proceso metacognitivo. Durante el proceso del programa implementaron la lectura oral y silenciosa, luego de leer los textos le preguntaban a los estudiantes para

identificar si iban comprendiendo lo leído. El tipo de análisis realizado fue descriptivo, los estudiantes reportan mejoramiento en la comprensión lectora. El nivel literal, ubicado en el nivel cuatro del pretest, obtuvo un 43.75%, mientras que el postest un 89.29, por lo que pudieron concluir que la investigación acción favorece la competencia lectora.

Gómez L. y Silas J. (2012), llevaron a cabo una investigación en el Distrito Federal de México, con el tema «Impacto de un programa de comprensión lectora». El propósito fue el mejoramiento de la comprensión lectora. La metodología empleada en este estudio fue cualitativa y cuantitativa con un diseño experimental. El grupo control estuvo formado por 97 estudiantes, mientras que el grupo experimental por 129. Los estudiantes eran de segundo grado de telesecundaria. La aplicación se llevó a cabo con dos pruebas estandarizadas de complejidad lingüística progresiva (CPL) y ENLACE. El programa lo ejecutaron con la enseñanza de estrategias para la comprensión de lectura. Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes mejoraron de forma estadísticamente significativa. Los resultados del pre; el grupo experimental obtuvo una nota de 37.75% y 38.44% para el grupo control. Mientras que en el post test: el grupo experimental obtuvo un 39.6%, mientras que el control se quedó con una nota de 37.98%. Por lo que pudieron concluir que los grupos experimentales incrementaron su rendimiento lector. Asimismo pudieron observar cualitativamente que los estudiantes rindieron en otras áreas curriculares, incluso mejoraron su vocabulario.

Sotelo L., Sotelo N., Sotelo C., Matalinares M., Aremas C. y Caycho (2012) realizaron un estudio experimental con dos grupos seleccionados de forma aleatoria. El tema es. «Efectos de un programa experimental interactivo para mejorar la comprensión lectora en una población rural de 5. ° Grado de educación primaria». Evaluaron a dos grupos en el pretest y postest. Identificaron los efectos de la aplicación de un programa con una prueba de comprensión lectora; de complejidad lingüística progresiva Allende. La confiabilidad de la prueba era de 0.75. Para llevar a cabo el proceso del programa de comprensión lectora utilizaron medios audiovisuales e internet como soporte tecnológico. Asimismo, usaron 30 lecturas interactivas organizadas según orden de dificultad que incluyen diferentes formas de ejercitar la comprensión de lectura. En los

resultados encontraron que el programa de interacción empleado en el grupo experimental fue estadísticamente significativo. Por lo que concluyeron que el programa interactivo lector mostró eficacia en el mejoramiento de la comprensión de lectura.

Morales Silva, S. (2009), ejecutó un estudio con el tema: «Programa de comprensión de lectura para alumnos de quinto grado de primaria de Lima». Este estudio se llevó a cabo en Perú. El diseño de la investigación fue cuasiexperimental con intervención de un antes y un después, con la participación de 202 estudiantes que formaron dos grupos. El programa incluyó la enseñanza de destrezas de comprensión de lectura del nivel literal, inferencial y crítico. Asimismo incluyó las dimensiones de motivación para leer. El proceso lo llevaron a cabo durante 10 sesiones (20 horas); incluyó capacitación al docente del grupo experimental. Las variables que consideraron fueron los efectos de tiempo, grupo y género. El instrumento utilizado fue PIRLS (Progress in International Reading Literacy Studies). Utilizaron el método análisis de varianza. Los resultados mostraron que el nivel de comprensión se incrementó más en el grupo de intervención, demostrando que el estudio es estadísticamente significativo. Otro de los resultados también demostró que el género no contribuye a las diferencias en comprensión de lectura después de la intervención.

Slavin Robert E. (2008) realizó una investigación en el norte de los Estados Unidos, con el nombre «Programa de lectura efectiva con estudiantes del nivel medio». El diseño del estudio fue cuasiexperimental con un grupo de 33 estudiantes. El programa de lectura lo llevaron a cabo durante 12 semanas. En la primera fase evaluaron a los estudiantes del grupo control y experimental. Posterior a ello sometieron a los estudiantes del grupo experimental a una intervención con métodos de lectura interactiva. Otra de las intervenciones que realizaron durante esta investigación fue que capacitaron al docente de los estudiantes del grupo experimental. La variable controlada fue que incluyeron el uso de la tecnología. Al final de la etapa evaluaron a los dos grupos. De la muestra excluyeron a cinco estudiantes de los dos grupos, es decir solo tomaron en cuenta a 14 estudiantes de cada grupo. Esto se debió a que hubo inasistencia de estudiantes. Los resultados obtenidos evidencian que son estadísticamente significativos. Los estudiantes del grupo experimental aumentaron la efectiva

comprensión lectora. Asimismo también se puede evidenciar que la capacitación docente contribuye en el rendimiento de los estudiantes para otras áreas de estudio como en el uso de la tecnología.

Ponce H, López M., Labra J., Pierre J., Brugerolles y Tirado C. (2007) integrantes de la universidad de Santiago de Chile, USACH, realizaron un estudio con el tema «Evaluación experimental de un programa virtual de entrenamiento en lectura significativa». Este estudio se llevó a cabo con un diseño experimental con dos grupos uno control y el otro experimental. Los participantes fueron estudiantes de 4to. Grado del nivel medio. Este grupo presentaba problemas de comprensión de lectura. La hipótesis era que los estudiantes del grupo experimental del programa e-PILS (Programa Virtual de entrenamiento en Lectura Significativa), adquirirían un dominio de las estrategias de aprendizaje y mejorarían significativamente su capacidad de comprensión lectora, comparada con los estudiantes que no participaron. La muestra estuvo constituida por dos grupos; con una muestra de 45 estudiantes de un curso, seleccionaron 20 de forma aleatoria, conformando de esta forma en cada grupo de 10 estudiantes. En este caso, verificaron en el pre que ambos grupos fueran similares, en el cual identificaron que el grupo experimental mostraba deficiencias en comprensión lectora igual que el grupo control, pero los resultados obtenidos después de la aplicación del programa, observaron que los grupos son distintos, es decir si hubo una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos. La aplicación del programa en la línea de la lectura significativa e –PIRLS, sí se obtiene un mejor un mejor desempeño en el nivel de comprensión lectora, con una T calculada de 4.34 y un P-valor de 0.007, $df=5$ y $\alpha=0.05$.

D. La comprensión lectora en Guatemala

El Ministerio de Educación de Guatemala -MINEDUC- es el encargado de mejorar la calidad educativa del país. Como parte de las políticas educativas el MINEDUC establece el plan de prioridades estratégicas (2012-2016). MINEDUC, (2012 p. 30). Con el programa «Leamos Juntos» el propósito es impulsar el avance en la lectura, así como en comprensión lectora.

En el 2013 amplió la estrategia para la secundaria, lo cual adquirió 1.3 millones de libros de lectura. De esta forma benefició a más de 6,000 establecimientos oficiales, asimismo dentro del plan incluye «Rendir cuentas un cambio de cultura» del cual surge como objetivo específico: evaluar y monitorear las actividades para una mejora continua en los resultados. MINEDUC (2011, p. 11).

El área de evaluación del Ministerio de Educación está a cargo de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –DIGEDUCA-. Esta dirección es la encargada de evaluar el sistema educativo nacional, evalúa el nivel primario, básicos, diversificado, docentes en servicio incluyendo a los que optan por una plaza en el MINEDUC. Asimismo ha participado en evaluaciones internacionales como el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo -SERCE- (2006) y en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo -TERCE- (2013). Actualmente tiene el compromiso de participar en Cuarto Estudio Regional Comparativo y Explicativo, así como en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos -PISA- Para el Desarrollo, iniciativa de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE-.

EL TERCE evaluó los logros de aprendizaje en las disciplinas de lenguaje (lectura y escritura), matemáticas para los grados de tercero y sexto primaria, asimismo incluye ciencias naturales para sexto grado.

Los resultados de lectura fueron interpretados en una puntuación media en la escala de puntaje promedio regional de 700 puntos. Existen tres grupos de agrupación de acuerdo a la media significativa: inferior, media y superior. Guatemala se ubica en el mismo grupo en todas las áreas por debajo de la media establecida. Los resultados de lectura para sexto grado muestran que el 70% de los estudiantes a nivel regional se encuentran en los niveles de desempeño I y II, es decir de los tres niveles: literal, inferencial y crítico, los estudiantes se ubican en los primeros dos. Los logros en estos niveles se centran en la comprensión de textos con base en claves explícitas e implícitas. TERCE (2015 p. 5).

El conocimiento y la práctica de las destrezas de comprensión lectora, permiten el desarrollo de la competencia de la comprensión lectora en la interpretación de los textos que se leen. Los estudiantes que leen comprensivamente, pueden aplicar sus destrezas lectoras en otras áreas de estudio. La lectura abarca un complejo conjunto de procesos mentales que incluyen información sobre el significado, la sintaxis, el vocabulario, la forma del texto, las letras, etc. y sobre la situación comunicativa, el objeto al que el texto se refiere, al modo de tratar la información, etc. (SERCE, 2009).

La evaluación que realiza la DIGEDUCA para el nivel primario se denomina «Primaria Nacional» la realiza de forma muestral. Los grados que evalúan son: primero, tercero y sexto primaria; evalúa lectura y el área de matemáticas. Los resultados que reporta, lo hacen por medio de niveles de logro y de desempeño. Los niveles de desempeño son cuatro niveles que fueron establecidos a través de juicio de expertos: insatisfactorio, debe mejorar, satisfactorio y excelente. Los estudiantes se ubican de acuerdo a la habilidad demostrada en las respuestas dadas a lo largo de la prueba; luego, este resultado se agrupa en logro y no logro. Cuando un grupo de estudiantes evaluados se encuentra en el nivel de desempeño³ satisfactorio y excelente quiere decir que «lograron» los aprendizajes esperados. Por el contrario el «no logro» se refiere al porcentaje que se ubica en los niveles de desempeño insatisfactorio y debe mejorar. Los resultados de la evaluación censal de Graduandos 2014 reporta 26.0% de logro a nivel nacional en el área de Lectura. Esto significa que de cada 100 estudiantes, únicamente 26 de ellos alcanza el nivel de logro. Informe DIGEDUCA (2014 p. 5).

^{3 3} Niveles de desempeño: describen en qué medida los estudiantes han alcanzado el dominio de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades en cada momento evaluado. Excelente: dominio superior de los conocimientos y desarrollo de habilidades esperadas al concluir el grado. Satisfactorio: dominio adecuado de los conocimientos y desarrollo de habilidades esperadas al terminar el grado. Debe mejorar: es el dominio inferior de los conocimientos y deficiencia en el desarrollo de habilidades esperadas al concluir el grado. Insatisfactorio: deficiencia en el desarrollo de las habilidades y carencia de conocimientos esperados al concluir el grado. Informe de resultados Dgeduca, (2013 P. 2). Publicado en http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/Resultados_Primary_2013/Guatemala.pdf

III. METODOLOGÍA

En el siguiente apartado se describe el método y el proceso que se realizó durante la investigación. Para llevar a cabo esta investigación, se trabajó con dos grupos, un grupo control y uno experimental. Los grupos participantes fueron:

- Escuela Oficial Urbana Mixta No.901 Amparo 1. Ubicado en 33 Avenida 36-60, Colonia Sakerti II, ciudad de Guatemala.
- Escuela Oficial Urbana Mixta, Sakerti No. 153; ubicado en 35 calle C, 33-43, Colonia Sakerti, ciudad de Guatemala.

A. Definición del problema

Existe evidencia que indica que los estudiantes del país, tienen bajo nivel de comprensión de lectura. Con base en los resultados de las evaluaciones nacionales que realiza el Ministerio de Educación, se puede evidenciar que los estudiantes no alcanzan los niveles de desempeño esperados.

En el año 2013 la DIGEDUCA reportó los resultados de la evaluación del nivel primario. En ellos reportan que de cada 10 niños evaluados, 4 obtuvieron el nivel de logro. Esto quiere decir que 6 niños no alcanzaron los niveles de desempeño esperados para el grado que cursan. Informe de resultados de Dgeduca, (2013, P. 3).

Como una alternativa para combatir esta problemática se llevó a cabo la presente investigación. Esto, con el objetivo de desarrollar destrezas de comprensión lectora a través de una investigación cuasiexperimental.

«El problema es la declaración del problema de investigación. Este debe ser el inicio de la etapa del proceso científico; por lo que debe estar delimitado y concreto». Hernández R., Collado C. y Baptista M. (2010).

1. Pregunta central. Se desea comprobar si, ¿influye un programa de destrezas de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la escuela Sakerti, zona 7 Guatemala?

2. Preguntas auxiliares

- a. ¿Cuál es el porcentaje de las variables predictoras dependiente e independiente?
- b. ¿Existirá influencia significativa en los resultados según el género de los estudiantes?
- c. ¿Existirá influencia significativa en los resultados según la edad de los estudiantes?
- d. ¿Cuáles son las destrezas lectoras que obtuvieron mejores resultados?

B. Objetivos

Evaluar la influencia de un programa de destrezas de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la escuela Sakerti, zona 7 Guatemala.

1. Objetivos específicos

- a. Identificar, si un grupo de estudiantes que recibe un programa de destrezas lectoras obtienen mejor rendimiento lector que los estudiantes que no lo reciben.
- b. Identificar si existe diferencia estadísticamente significativa en los resultados según el género de los estudiantes.
- c. Identificar si existe diferencia estadísticamente significativa en los resultados según la edad de los estudiantes.

d. Identificar si cada una de las destrezas desarrolladas en el programa, influyen en la adquisición de la competencial lectora.

C. Hipótesis

Los estudiantes fueron evaluados y sometidos a las siguientes hipótesis de investigación.

1. Hipótesis del pretest. Durante el pretest se estableció la homogeneidad de las variables género y edad de los estudiantes.

a. Hipótesis de homogeneidad; género

H_0 : Los estudiantes de la escuela Sakerti, según el género, son iguales estadísticamente significativos que los estudiantes de la escuela Amparo.

$$H_0: \bar{\mu}_1 = \bar{\mu}_2$$

H_1 : Los estudiantes de la escuela Sakerti, según el género, son diferentes estadísticamente significativos que los estudiantes de la escuela Amparo.

$$H_0: \bar{\mu}_1 \neq \bar{\mu}_2$$

b. Hipótesis del pretest: homogeneidad; edad

H_0 : Los estudiantes de la escuela Sakerti, según la edad, son iguales estadísticamente significativos que los estudiantes de la escuela Amparo.

$$H_0: \bar{\mu}_1 = \bar{\mu}_2$$

H_1 : Los estudiantes de la escuela Sakerti, según la edad, son diferentes estadísticamente significativos que los estudiantes de la escuela Amparo.

$$H_0: \bar{\mu}_1 \neq \bar{\mu}_2$$

2. Hipótesis del postest. Se relacionó la variable del dominio de las destrezas lectoras con la variable independiente, es decir los grupos A y B. «Una hipótesis es un enunciado conjetural de la relación entre dos o más variables», Kerlinger y Lee, (2002 p. 23).

a. Programa de las destrezas lectoras

H_0 : Los estudiantes que reciben un programa de destrezas lectoras de la escuela Sakerti, obtienen igual promedio, que los estudiantes de la escuela Amparo que no lo recibe.

$$H_0: \bar{\mu}_1 = \bar{\mu}_2$$

H_1 : Los estudiantes que reciben un programa de destrezas lectoras de la escuela Sakerti, obtienen diferente promedio que los estudiantes de la escuela Amparo que no lo reciben.

$$H_0: \bar{\mu}_1 \neq \bar{\mu}_2$$

b. Hipótesis del postest: comparación del género

H_0 : Los estudiantes que reciben un programa de destrezas lectoras de la escuela Sakerti, según el género, tienen igual promedio que los estudiantes de la escuela Amparo que no recibe el programa.

$$H_0: \bar{\mu}_1 = \bar{\mu}_2$$

H_1 : Los estudiantes que reciben un programa de destrezas lectoras de la escuela Sakerti, según el género, tienen diferente promedio que los estudiantes de la escuela Amparo que no lo recibe.

$$H_0: \bar{\mu}_1 \neq \bar{\mu}_2$$

c. Hipótesis del posttest: comparación de la edad

H_0 : Los estudiantes que reciben un programa de destrezas lectoras de la escuela Sakerti, según la edad, tienen igual promedio que los estudiantes de la escuela Amparo que no lo recibe.

$$H_0: \bar{\mu}_1 = \bar{\mu}_2$$

H_1 : Los estudiantes que reciben un programa de destrezas lectoras de la escuela Sakerti, según la edad, tienen diferente promedio que los estudiantes de la escuela Amparo que no recibe el programa.

$$H_0: \bar{\mu}_1 \neq \bar{\mu}_2$$

d. Desarrollo de cada una de las destrezas

H_0 : Los estudiantes que desarrollan cada una de las destrezas lectoras de la escuela Sakerti, obtienen igual resultado, que los estudiantes de la escuela Amparo que no las desarrollan.

$$H_0: \bar{\mu}_1 = \bar{\mu}_2$$

H_1 : Los estudiantes que desarrollan cada una de las destrezas lectoras de la escuela Sakerti, obtienen diferente resultado, que los estudiantes de la escuela Amparo que no las desarrollan.

$$H_0: \bar{\mu}_1 \neq \bar{\mu}_2$$

3. Diseño. Para la siguiente investigación se seleccionó un diseño cuasiexperimental, antes y después con grupo control. Se seleccionaron dos grupos de estudiantes de diferentes establecimientos educativos del sector oficial. «Los diseños cuasiexperimentales también manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, solo que difieren de los experimentos «puros» en el grado de seguridad o confiabilidad

que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos». (Hernández S. R, Fernández C. F., Baptista M. 2010 p. 148).

La siguiente tabla incluye los dos grupos que fueron sometidos a la investigación. El grupo G1 fue el que recibió el tratamiento del desarrollo de las destrezas lectoras, mientras que el G2 fue el grupo control.

Tabla 4 Diseño del experimento

Grupos	No.	Tratamiento	No.
G1	O ₁	X	O ₂
G2	O ₃	–	O ₄

Fuente: Hernández P. Universidad de Murcia Cap. 3 p. 98-99.

Este diseño cuasiexperimental se diferencian de un experimental, porque no se realizó una selección aleatoria de los estudiantes. En la siguiente tabla se describe la tipología del diseño cuasiexperimental.

Tabla 5 Tipología del diseño

Símbolos de la tipología del diseño
G: Grupo de estudiantes
X: Tratamiento de destrezas lectoras
O1, O2, O3, O4 = Variables observadas, medición
- : Ausencia del tratamiento

Fuente: Hernández P. Universidad de Murcia Cap. 3 p. 98-99.

4. Justificación. Al desarrollar las destrezas de comprensión lectora, se asegurará el fortalecimiento de la competencia. De acuerdo con Linan-Thompson (2012), las investigaciones ejecutadas en la última década, han aportado adelantos en lectura. Es por ello que se presenta el reto de futuras investigaciones; lo cual deben ser parte de la evaluación formativa de la práctica en el aula; para que los resultados coadyuven a la toma de decisiones de las políticas educativas.

Existen diversas razones, por las cuales es relevante el desarrollo de destrezas de comprensión lectora.

a. Los resultados de las evaluaciones nacionales reportan bajo desempeño. La educación como parte del sistema nacional educativo de nuestro país, ha presentado inconvenientes en la cobertura y la calidad. El Ministerio de Educación, junto con otras instituciones no gubernamentales, ha realizado constantes esfuerzos para el fortalecimiento y promoción de la lectura. El siguiente cuadro detalla el logro nacional de las evaluaciones nacionales de lectura. DIGEDUCA, (2013 P. 3).

La educación como parte del sistema nacional educativo de nuestro país, ha presentado inconvenientes en la cobertura y la calidad. El Ministerio de Educación, junto con otras instituciones no gubernamentales, ha realizado constantes esfuerzos para el fortalecimiento y promoción de la lectura. El siguiente cuadro detalla el logro nacional de las evaluaciones nacionales de lectura.

Tabla 6. Logro evidenciado de primaria a través de los años en comprensión lectora

Evaluación	Logro nacional
Sexto Primaria 2006	24.18%
Sexto Primaria 2007	38.23%
Sexto Primaria 2008	35.31%
Sexto Primaria 2009	30.88%
Sexto Primaria 2010	30.06%
Sexto Primaria 2013	35.66%
Sexto Primaria 2014	40.40%

Fuente: DIGEDUCA, 2014.

Los resultados de la última evaluación de lectura, indican que un 40.40% de los estudiantes de sexto primaria alcanzaron el nivel de logro en el 2014. Por lo que se evidencia que únicamente un 16.22% del logro ha incrementado durante nueve años.

Tabla 7. Logro evidenciado de básicos a través de los años en comprensión lectora

Evaluación	Logro nacional
III Básico 2006	27.22%
III Básico 2009	18.88%
III Básico 2013	14.58%

Fuente: DIGEDUCA, 2015.

En básicos a comparación con primaria, los resultados de la última evaluación de lectura, indican que un 14.58% de logro nacional fue alcanzado en el 2013. Por lo que se evidencia que únicamente un 12.64% del logro ha incrementado durante siete años.

Tabla 8. Logro evidenciado de graduandos a través de los años en comprensión lectora

Evaluación	Logro nacional
Graduandos 2006	23.65%
Graduandos 2007	14.03%
Graduandos 2008	11.10%
Graduandos 2009	7.38%
Graduandos 2010	22.39%
Graduandos 2011	23.67%
Graduandos 2012	24.47%
Graduandos 2013	26.03%
Graduandos 2014	26.02%
Graduandos 2015	25.97%

Fuente: DIGEDUCA, 2015.

En graduandos a comparación con básicos, los resultados de la última evaluación de lectura, indican que un 25.97% de logro fue alcanzado en el 2015. Por lo que se evidencia que únicamente un 2.2% del logro ha incrementado durante nueve años.

b. Bajos resultados del SERCE Y TERCE. La organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– realizó el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE. En donde Guatemala obtuvo los siguientes resultados.

Tabla 9. Porcentaje de tipos de textos, palabras y expresiones de sexto grado

País	Narración	Descripción	Explicación	Argumentación	Instrucción	Palabras y expresiones
Guatemala	55.9	43.21	40.54	39.29	55.07	44.9

Tomado de: SERCE, 2009.

En la tabla de los resultados del SERCE se puede observar el porcentaje obtenido en las clases de textos evaluados para sexto grado del nivel primario. El texto de la argumentación tiene un 39%.²⁹, por lo que se puede evidenciar que les resulta complejo a los estudiantes, asimismo los textos descriptivos, las palabras y expresiones son otros de los textos que le siguen a la argumentación. Siendo esta la tipología que deben dominar los estudiantes en la comprensión lectora, es necesario que los estudiantes conozcan cómo deben desarrollar las destrezas lectoras en cada uno de los textos que se les presentan.

Además, existen otras variables que inciden en la adquisición de la comprensión lectora. A continuación se describen algunas de ellas.

- c. Si un docente no domina las destrezas lectoras, tampoco puede enseñárselas a sus estudiantes. Solís Z. (2005, p. 1).
- d. Las destrezas lectoras contribuyen al fortalecimiento de otras áreas curriculares. Hirsch E.D. (2012, p. 232).
- e. Estudios internacionales evidencias bajo rendimiento en los estudiantes. TERCE (2015 p. 5).
- f. La falta de motivación lectora evita la permanencia de los estudiantes por lo que genera deserción escolar. Del Valle, M. J. (2012 p. 37).
- g. Falta de una herramienta instrumental, es decir de pensamiento crítico de los estudiantes, genera actitudes negativas ante situaciones cotidianas de la vida. Crispín M. L (2011, p. 6)
- h. Falta de fluidez lectora. Kuhn, M. (2014 p. 4).

5. Variables. Las variables primarias que se tomaron en cuenta fue el dominio de las destrezas lectoras y los estudiantes participantes.

«Una variable es un símbolo al que se le asignan valores o números» (cfr. Kerlinger y Lee 2002 p.36). Siendo la unidad de análisis los estudiantes, se consideraron varias variables en este estudio.

1. Variable dependiente. Es el rendimiento del dominio de las destrezas de comprensión lectora de los estudiantes. Los estudiantes que son expuestos al programa adquieren un grado de dominio de las estrategias de lectura.

a. Definición operacional de la comprensión lectora. Para poder leer un texto comprensivamente se requiere de estrategias y destrezas de comprensión lectora. La competencia lectora es la capacidad de comprender, analizar y utilizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad (cfr. Alois, 2011, p. 7).

Este dominio de destrezas lectoras contribuirá a la mejora, tanto en lectura como en otras áreas curriculares, y como parte de las estrategias que forman parte de un buen lector competente, cabe mencionar que en nuestro contexto, no se registran estudios enfocados específicamente en enseñar y evaluar las destrezas mencionadas. Para lograrlo requiere leer durante 17 semanas, media hora cada día, textos informativos, argumentativos y narrativos de las diferentes áreas curriculares.

- Programa de comprensión lectora

El programa se constituye con el conocimiento y la práctica de las destrezas lectoras por medio del uso de la tipología de textos; leyendo media hora cada día los diferentes tipos de textos; y, luego de leer el texto, la docente utiliza la coevaluación para interpretar, argumentar y realizar análisis críticos de las lecturas leídas.

2. Variable independiente. Son los grupos participantes: control y experimental. Estos se ven expuestos a través de la participación en el programa de desarrollo de la comprensión lectora. El grupo control y el grupo experimental son variables primordiales que también son intervinientes.

Tabla 10. Variables intervinientes

Variable	Descripción
Género	El género de los estudiantes fue otra de las variables independientes consideradas para este estudio.
Edad	La edad de los estudiantes fue otra de las variables incluidas. El propósito fue saber si la edad incide en el rendimiento. Edades comprendidas entre 12 a 14 años.

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015.

- a. Unidad de análisis. Los estudiantes
- b. Variable controlada

Docente escuela Sakerti	Docente Escuela Amparo (grupo de comparación)
Profesión: Maestra de Educación Primaria Urbana Género: mujer Experiencia: 8 años Sabía del proceso de la investigación: sí Continuó trabajando con el programa de clases: sí	Profesión: Maestra de Educación Primaria Urbana Género: mujer Experiencia 10 años Sabía del proceso de la investigación: no Continuó trabajando con el programa de clases: sí

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015.

6. Instrumentos. La prueba que se utilizó se llama NAC1. Esta prueba corresponde a sexto grado del nivel primario del área de lectura; la forma tiene 40 ítems para ser respondidos en lápiz y papel con ítems⁴ de formato de selección múltiple. La habilidad es medida a través de tres ítems por destreza en el instrumento.

Confiabilidad es lo mismo que estabilidad; en psicometría se asume que una prueba mide una característica relativamente estable. Supone que la calificación observada de una persona está compuesta por una puntuación real más algún error sistemático. Se refiere diversos procedimientos para el cálculo del coeficiente de fiabilidad de un test

⁴ Son los estímulos o reactivos que se presentan a los sujetos para que respondan y pongan de manifiesto conductas asociadas con un atributo determinado. Dependiendo del tipo de prueba, los ítems varían sustancialmente. Glosario curso medición (2014, p. 9).

basadas covarianzas o correlaciones entre los ítems u otras partes del test. Glosario curso medición (2014, p.7).

El instrumento tiene una confiabilidad de 0.8458, proporcionado por la DIGEDUCA, fue entregado con un acuerdo de confidencialidad y un instructivo con los lineamientos que la Dirección solicita, lo cual describe cómo se debe utilizar y aplicar una prueba estandarizada. La prueba tuvo una duración de 60 minutos.

La prueba de Lectura tiene como base el constructo del componente de: leer, escribir, creación y producción comunicativa. De esta área el componente de lectura, y competencia lectora, el cual es un «proceso psico-motor adquirido muy complejo, que se caracteriza por la percepción e identificación de símbolos que contienen y transmiten ideas y mensajes» (DICADE, 2006). Además del referente del CNB, las pruebas de la DIGEDUCA tienen una alineación con los niveles de comprensión lectora de Frederick Davis, citada por Roe, E., Stoodt, B., Burns, P. señala que la lectura comprensiva se da en cuatro niveles: a) literal, b) inferencial, c) crítico y d) creativo, de los cuales han seleccionado los niveles literal, inferencial y crítico, para cumplir con los requisitos de una prueba estandarizada.

Las pruebas del nivel primario están equilibradas en contenido y dificultad. Para controlar la dificultad incluyen la taxonomía propuesta por Robert Marzano, la cual permite equilibrar la cantidad de ítems fáciles y difíciles a lo largo de la prueba. Los niveles de cognición de la taxonomía de Robert Marzano: conocimiento / recuerdo, comprensión y análisis. (Marzano, *Designing a new taxonomy of educational objectives*, 2000).

El referente principal de las pruebas es el CNB, ya que este está organizado por competencias, ejes y áreas para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. De las áreas se toma en cuenta Matemática y el componente de Comunicación y Lenguaje: «Lectura». En cuanto al contenido del componente lector, la prueba incluye destrezas de lectura que se encuentran en el componente «Leer, escribir, creación y producción comunicativa» DIGECADE (2007).

La lectura ayuda a la formación del pensamiento, desarrollo de la afectividad e imaginación y construcción de nuevos conocimientos.

Las competencias lectoras específicas en lectura que incluye la prueba son: interpretativa, argumentativa y crítica. A un nivel literal; incluye el vocabulario; sinónimos, antónimos, secuencias, ideas principales explícitas y la destreza de descubrir palabras nuevas. Argumentativa a un nivel inferencial; el estudiante es capaz de poder inferir ideas principales implícitas, análisis de similitudes y diferencias, identificación de hechos reales diferenciados de las opiniones emitidas, claves de contextos, identificación del tema del texto, realizar predicciones y será capaz de identificar el propósito del autor del texto. Propositiva a un nivel crítico, es estudiante es capaz de poder realizar generalizaciones, resúmenes, obtener conclusiones e hipótesis.

7. Muestra. La muestra seleccionada para este estudio fue no probabilística. Una «Muestra no probabilística o dirigida a un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación». Hernández S. (2010, p. 176).

Para seleccionar la muestra se utilizó una base de datos de estudiantes de sexto grado del nivel primario. La base corresponde a una muestra liberada por la DIGEDUCA. Esta es una base de datos que ya ha sido utilizada en una aplicación nacional en el nivel primario.

Teniendo una base de datos, aleatoria estratificada y representativa de toda la población educativa de Guatemala; se procedió a seleccionar a los establecimientos educativos con los siguientes criterios, los cuales fueron seleccionados por la conveniencia de la finalidad del estudio.

- Sector oficial
- Ubicados en la ciudad de Guatemala y debían estar en la zona 7
- Género de los estudiantes: femenino y masculino

- Edad de los estudiantes, acorde al grado en el que cursan, en este caso 12 años, que es el promedio de la edad que un estudiante debe tener al finalizar el nivel primario.

Los establecimientos seleccionados fueron: EOUM No.901 Amparo I y EOUM No.153 Sakerti. Posterior a realizar la selección de los establecimientos educativos. En la siguiente tabla se describen las características de cada uno.

Tabla 11. Comparación de los datos de los establecimientos seleccionados

Datos	Grupo de comparación (sección «B»)	Grupo experimental (sección «A»)
Código	00-07-0584-43	00-07-0592-43
Plan	Diario (Regular)	Diario (Regular)
Departamento	Guatemala, Guatemala	Guatemala, Guatemala
Zona del municipio	7	7
Establecimiento	EOUM No.901 Amparo I	EOUM No.153 Sakerti
Dirección:	33 Ave. 36-60 Colonia Amparo	35 Calle C 33-43 Colonia Sakerti
Número de teléfono	24311941	53992649
Distrito supervisión MINEDUC	01-617	01-623
Género del director:	Femenino	Hombre
Nivel	Primaria	Primaria
Sector	Oficial	Oficial
Área	Urbana	Urbana
Jornada	Matutina	Matutina
Modalidad	Monolingüe	Monolingüe

Ministerio de Educación de Guatemala, ficha escolar 2015.

Luego de haber evaluado a 26 estudiantes del primer establecimiento educativo, se procedió a evaluar el segundo establecimiento EOUM No.153 Sakerti, correspondiente a la sección «A» con 26 estudiantes, el cual se llevó a cabo el mismo procedimiento que se realizó en el primer establecimiento.

Para determinar qué grupo sería el grupo experimental se hizo una asignación aleatoria. Ambos grupos tenían 26 estudiantes.

a. Homogeneidad de los grupos según la edad. Se realizó una prueba para comprobar la homogeneidad de los grupos, estudiantes de la escuela Sakerti y de la escuela Amparo. Se observó que los grupos no eran homogéneos (Ver tabla 11) se analizaron los grupos y se determinó que un grupo presentaba estudiantes de 12 a 14 años, mientras que el otro grupo presentaba de 11 a 14.

Tabla 12 Porcentaje de las edades de los estudiantes evaluados

Edades	Escuela Amparo	Escuela Sakerti
11		12%
12	62%	73%
13	27%	12%
14	12%	4%

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015

Por lo tanto, para asegurar que los grupos fueran iguales, se determinó quedarse solamente con estudiantes de 12 a 14 años, de modo que la media de edad fuera similar.

Se comprobó estadísticamente para saber si eran grupos homogéneos, y esta vez, se evidenció que los grupos eran iguales (Ver Tabla 13)

La siguiente tabla detalla la media de la edad entre ambos grupos. En la cual se puede localizar una media muy parecida. Esto se puede confirmar con la prueba de significancia, con un 0.12, asumiendo varianzas iguales. Por lo que es estadísticamente significativa. Es decir los grupos son homogéneos en cuanto a la edad de los estudiantes. (Ver en anexos Tabla 32).

Tabla 13. Homogeneidad de las edades según los grupos

Estadísticos de grupo					
	Grupo control (Sección "B", Escuela Sakerti) - Grupo experimental (Sección "A", Escuela Amparo I)	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Edad del estudiante	Control	26	12.50	.707	.139
	Experimental	23	12.22	.518	.108

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015 en SPSS.

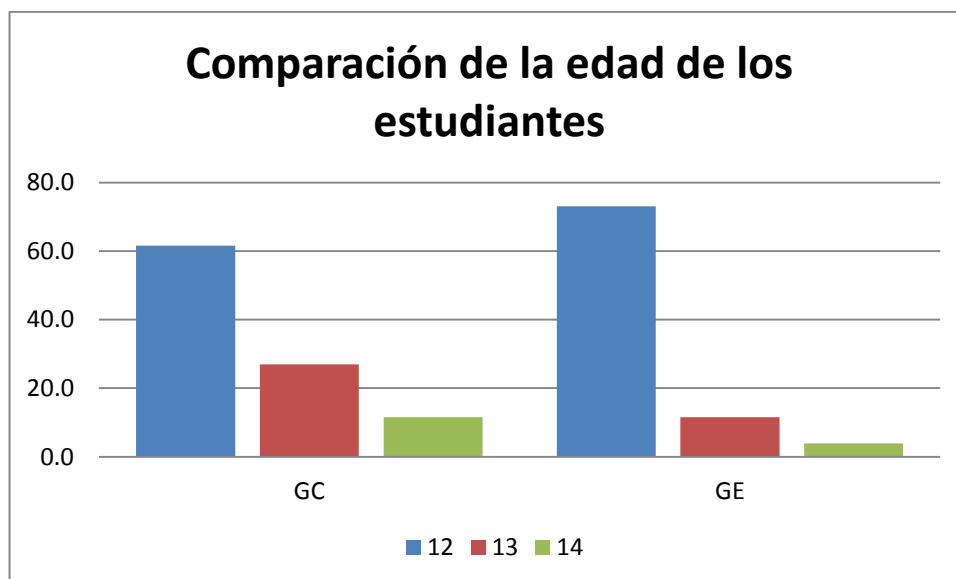
Tabla 14 Cantidad de estudiantes y edad promedio

Grupos	Edad promedio	Cantidad de estudiantes
Sección «A» Experimental	12	23
Sección «B» Control	12	26

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015.

La siguiente gráfica detalla las edades entre ambos grupos

Figura 2 Homogeneidad de edad



Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015 en SPSS y Excel.

b. Homogeneidad de los grupos según el género. A continuación se especifica la media del género entre ambos grupos. En este caso se puede observar una diferencia entre las medias. Los resultados describen que son estadísticamente significativos. Es decir los grupos son homogéneos en cuanto al género de los estudiantes. (Ver Tabla 19 de significancia en resultados del pretest).

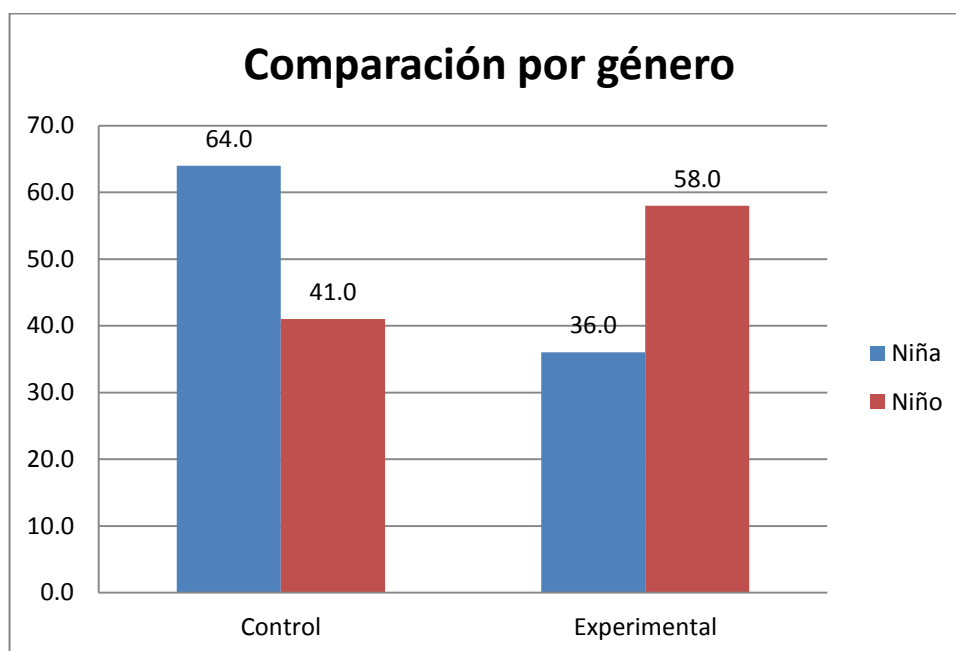
Tabla 15. Homogeneidad de género de los grupos

Estadísticos de grupo					
	Grupo control (Sección "B", Escuela Sakerti) - Grupo experimental (Sección "A", Escuela Amparo I)	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Género del estudiante	Control	26	.38	.496	.097
	Experimental	23	.61	.499	.104

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015 en SPSS.

En la siguiente figura se puede observar la comparación de medias según el género.

Figura 3 Homogeneidad de género



Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015 en SPSS y Excel.

c. Características del grupo según otras variables. Otras de las características que se observaron fueron: el salón de clase, escritorios, espacio, iluminación y ventilación para que ambos grupos estuvieran en ambientes similares. Cabe mencionar que el alcance de la investigación fue con fines de estudio, por lo que no se puede generalizar a todos los establecimientos de este mismo grado. Los resultados se deben tomar con cautela para poder replicar el modelo en otros establecimientos con características similares.

Tabla 16 Comparación de características entre los grupos

Grupos	Escritorios	Iluminación	Espacio	Ventilación
Escuela Sakerti	30	Sí	Sí	Sí
Escuela Amparo	29	Sí	Sí	Sí

Fuente: observación cualitativa en cada establecimiento.

d. Procedimiento. Antes de identificar los problemas que presenta la falta de comprensión de lectura en los estudiantes y de iniciar la aplicación. El proceso se realizó en las siguientes fases:

Fase I. planificación y elaboración de la investigación pretest.

Se definió el diseño: el problema, las preguntas, las hipótesis, los objetivos y las variables.

1. Como parte de la planificación se inició a elegir los establecimientos educativos.
2. Una vez elegidos los establecimientos se solicitó a los directores la autorización respectiva con los permisos de protocolo y presentación del propósito de la investigación.
3. Se realizó una observación a cada establecimiento, para identificar las variables a incluir en la investigación, según las características del plantel educativo.
4. Se programó una entrevista con el docente, donde se le dio toda la información relacionada a la capacitación de las destrezas lectoras.
5. Se le informó al docente sobre la planificación de cómo se debía llevar a cabo el desarrollo de la investigación y el rol que él tendría en el proceso.

6. Luego de tener previsto los dos establecimientos educativos donde se llevaría a cabo la investigación, y de verificar que ambos establecimientos contaban con características muy parecidas. Se realizó un cronograma de actividades.
7. Se realizó la solicitud de un instrumento de evaluación de lectura para sexto primaria a la DIGEDUCA. El proceso se llevó a cabo en tres fases: la primera fue realizar el proceso del pre-test, la segunda fue aplicar el programa de destrezas de comprensión lectora y la tercera fue aplicar las pruebas para el pos-test.
8. Aplicación de la prueba pre-test. Se llevó a cabo la presentación en el establecimiento EOUM No.901 Amparo I, se aplicó el test con el nombre NAC1 a sexto primaria sección «B». La aplicación se realizó con base en los lineamientos que establece la DIGEDUCA, respetando la estandarización.
9. Luego de tener las pruebas aplicadas, se realizó la base de datos para el ingreso de información. Asimismo se procedió a ingresar cada una de las opciones de respuestas que los estudiantes consignaron en los cuadernillos. Una vez obtenida la base de datos se procedió a realizar los respectivos análisis de ítems y las comparaciones entre cada grupo de estudiantes. Se utilizó el programa SPSS utilizando el método paramétrico t de student para muestras independientes, es decir a través de un tipo de contraste de dos muestras independientes.⁵ El objetivo era identificar la diferencia de medias, y para verificar si los grupos eran homogéneos se verificó a través del análisis de Levene.
10. Una vez realizado el análisis de Levene para establecer la homogeneidad entre los grupos, según la variable género, edad y la cantidad de los estudiantes, se procedió a realizar el análisis.

⁵ Prueba t para dos muestras independientes es un procedimiento que se realiza cuando se requiere una comparación de medias de dos poblaciones independientes, es decir, los individuos de una de las poblaciones son distintos a los individuos de la otra. (REIRE, Vol. 5, núm. 2, julio 2012 P. 88).

Fase II. Desarrollo de las destrezas lectoras.

1. En la segunda fase se procedió a indicarle al director de la escuela Sakerti, grupo experimental, acerca del programa de destrezas lectoras que se llevaría en su establecimiento. Como parte del proceso se realizó una planificación de las destrezas lectoras que se enseñarían a los estudiantes. La planificación fue entregada a la maestra, (ver planificación en anexos).
2. Los insumos brindados fueron: un libro de destrezas de comprensión lectora (MINEDUC, 2009). Los instrumentos metodológicos sobre cómo utilizar las destrezas de comprensión lectora; cuadernillos pedagógicos, aprender del error, definiciones de las 16 destrezas de comprensión lectora y el libro del Tesoro de la Lectura. Cabe mencionar que a los estudiantes se les proporcionó fotocopias del material original. Se dio seguimiento con cada destreza iniciando desde el aprendizaje del vocabulario que principia con un nivel cognitivo de conocimiento, hasta un nivel crítico en el análisis de generalizaciones y conclusiones. El método empleado en el proceso del programa fue activo llevado a cabo a través de la planificación brindada. Cada cuadernillo describe una destreza de lectura; incluye cómo usar el cuadernillo y como enseñarle los estudiantes la estrategia de lectura.
3. Durante el proceso se dio acompañamiento para verificar cómo se estaba llevando a cabo la enseñanza de las destrezas lectoras; la maestra a cargo del proceso realizó las actividades para trabajar cada destreza.
4. Luego de conocer y asegurarse que los estudiantes dominaran las destrezas, la maestra practicó las destrezas en otras áreas curriculares; por ejemplo, cuando los estudiantes sabían que una idea principal se encuentra en la primera oración, la identificaban en otros textos de áreas como Medio Social y Natural, Ciencias Naturales y Tecnología, Ciencias Sociales, Matemática, entre otros.
5. El desarrollo de las destrezas lectoras, se llevó a cabo durante los 30 minutos de lectura establecidos en el calendario escolar, abarcó 17 semanas, realizado

durante todos los días. Las destrezas desarrolladas son las siguientes: sinónimos, antónimos, claves de contexto, lenguaje figurado, secuencias, idea principal, generalización, predicción, detalles, personaje secundario, personaje principal, propósito del autor, diferencias y similitudes. Se realizaron visitas al establecimiento educativo. Durante los tres meses trabajados, se asistió tres veces por semana, 30 minutos en cada visita.

6. Cabe mencionar que en el curso de Comunicación y Lenguaje incluye el componente de lectura como lo establece el CNB en la competencia número cuatro «Lee con sentido crítico identificando ideas y datos importantes que le permiten comunicarse de manera funcional e informarse, ampliar y profundizar sus conocimientos» CNB (2008) P. 57. En los otros períodos de clases también se practicarán las destrezas, ya que se adaptan para mejorar la comprensión de textos informativos, descriptivos, literales, narrativos, entre otros, que incluyen los libros. Cabe mencionar que el grupo control continuó trabajando con el programa de lectura, según el plan de clases.

Fase III. Proceso del postest

1. Una vez llegada la fecha de la segunda aplicación y luego de haber transcurrido el tiempo establecido, se procedió a realizar la evaluación del postest. Cabe mencionar que se sostuvo una conversación previa con los profesores, para asegurar la asistencia de los estudiantes. Se aplicó la prueba al grupo control el 30/09/2015, y al grupo experimental 01/10/2015. Se procedió a ingresar la base de datos de los estudiantes de la sección «A», escuela Sakerti, (grupo experimental) y la sección «B», escuela Amparo I, (grupo control), se pudo contabilizar a 26 estudiantes para el grupo experimental y para el grupo control. Aunque la muestra de los estudiantes estuvo completa, se tuvo una pérdida de 3 parejas de datos. Estos no habían sido considerados desde el pretest, por la homogeneidad explicada anteriormente. El siguiente paso fue realizar el análisis estadístico a través de una regresión múltiple.
2. Por último se realizó el reporte final de los resultados.

IV. RESULTADOS

Como parte de la primera fase se realizó el pretest. Este consistió en la aplicación de las pruebas estandarizadas. Estas se aplicaron a dos grupos de estudiantes, para identificar cómo se encontraban en el dominio de las destrezas lectoras y conocer la equivalencia entre ambos grupos. Estos resultados son muy importantes, porque permitirían conocer el nivel de comprensión lectora de ambos grupos, establecer la línea base de ambos grupos, para luego comparar el crecimiento después de un tratamiento específico.

A. Resultados del pretest

Luego de limpiar y revisar la base de datos se obtuvieron los resultados. A continuación se detallan cada uno de los análisis obtenidos.

Tabla 17 Descriptivos de los grupos del pretest

Descriptivos			
Grupo control (Sección "B", Escuela Sakerti) - Grupo experimental (Sección "A", Escuela Amparo I)		Control	Experimental
Resultados del grupo PRETEST	Media	62.77	64.61
	Media recortada al 5%	62.66	64.32
	Mediana	64.00	65.00
	Varianza	109.865	94.98
	Desv. típ.	10.482	9.75
	Mínimo	45	45.00
	Máximo	83	90.00
	Rango	38	45.00

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015, tabla modificada de SPSS.

Tabla 18. Diferencia de medias pretest

Estadísticos de grupo					
	Grupo control (Sección "B", Escuela Sakerti) - Grupo experimental (Sección "A", Escuela Amparo I)	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Resultados del grupo PRETEST	Control	26	62.77	10.482	2.056
	Experimental	23	64.61	9.746	2.032
	Diferencia		1.84	0.18	

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015 gráfico en SPSS

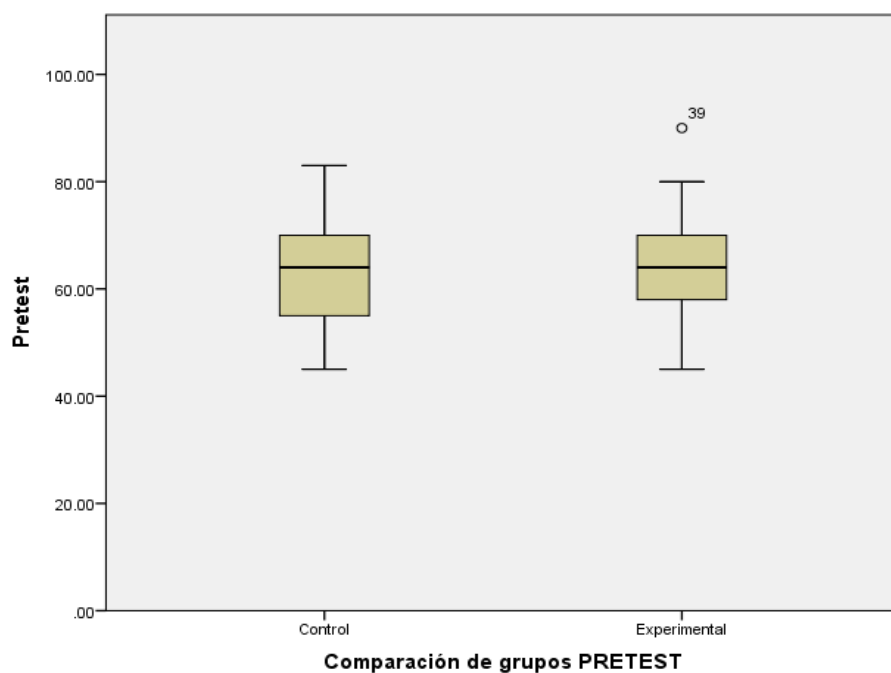
Tabla 19. Prueba T para muestras para la igualdad de medias PRETEST

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior		Superior
Resultados del grupo PRETEST	Se han asumido varianzas iguales	1.007	.321	-.633	47	.529	-1.839	2.904	-7.681	4.002
	No se han asumido varianzas iguales			-.636	46.871	.528	-1.839	2.890	-7.655	3.976

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015 gráfico en SPSS

Con base en los resultados obtenidos, se determinó que ambos grupos son iguales. Por lo que se acepta la hipótesis nula. Es decir no existe diferencia significativa entre el grupo control y el grupo experimental.

Figura 4 Comparación entre grupos durante el pretest con gráfico de cajas

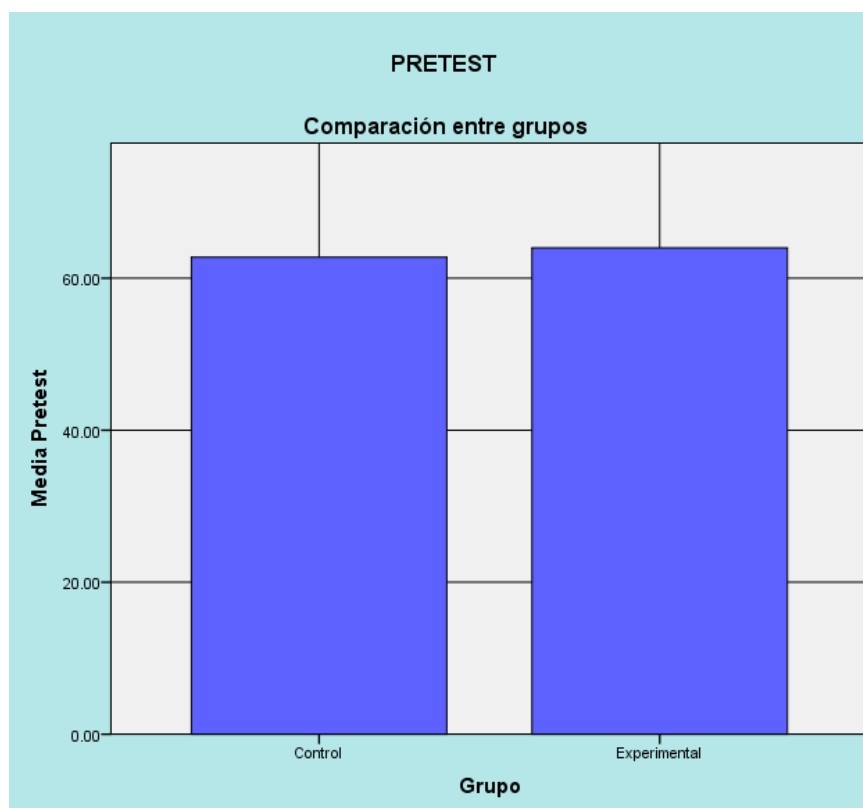


Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015 gráfico en SPSS

En la Figura 4, se puede visualizar el percentil 50 de ambos grupos, arriba del promedio de 60. Por lo que se puede concluir que ambos grupos son iguales. Cabe mencionar que en el grupo experimental se pueden visualizar casos atípicos, ver círculo, porque este valor está alejado más de 1.5 de longitud de la caja del percentil 75.

La siguiente gráfica se hizo una comparación, pero con gráficas de barras. Al observar la gráfica el grupo control se puede identificar que es igual con el grupo experimental.

Figura 5 Comparación de grupos durante el pretest



Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015 gráfico en SPSS.

B. Resultados del postest

Luego de haber transcurrido tres meses, tiempo en el que se realizó el programa de destrezas lectoras. Se realizó el postest, este consistió en la aplicación de las pruebas estandarizadas a los mismos grupos de estudiantes evaluados en el pretest. De esta forma permitiría poder saber cuánto han mejorado los estudiantes que fueron intervenidos con el desarrollo de destrezas lectoras.

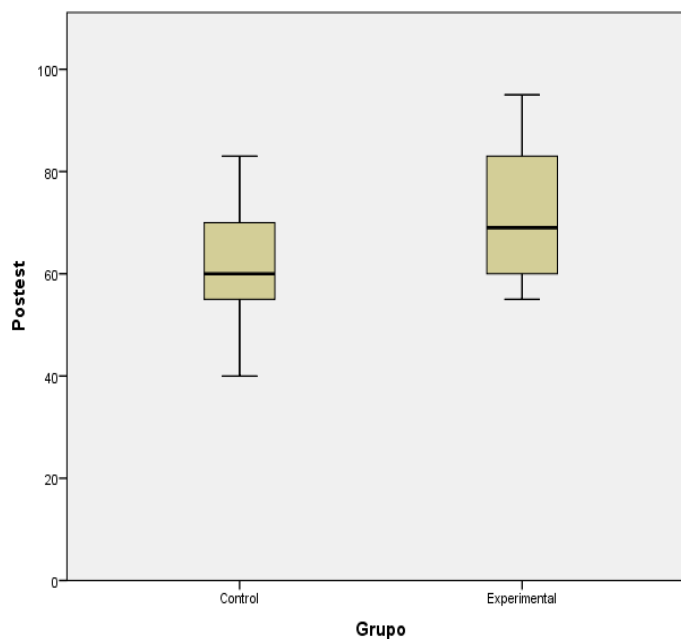
Para obtener los resultados del postest se realizaron los análisis a través de una regresión múltiple. Previo a estos análisis, se realizó un análisis descriptivo y de frecuencias, para identificar las variables que influyen en la participación de los estudiantes.

Tabla 20 Tabla de descriptivos del postest

Descriptivos			
Grupo control (Sección "B", Escuela Sakerti) - Grupo experimental (Sección "A", Escuela Amparo I)		Control	Experimental
Resultados del grupo POSTEST	Media	62	72
	Mediana	60	65
	Varianza	124	167
	Desv. típ.	11	13
	Mínimo	40	55
	Máximo	83	95
	Rango	43	40

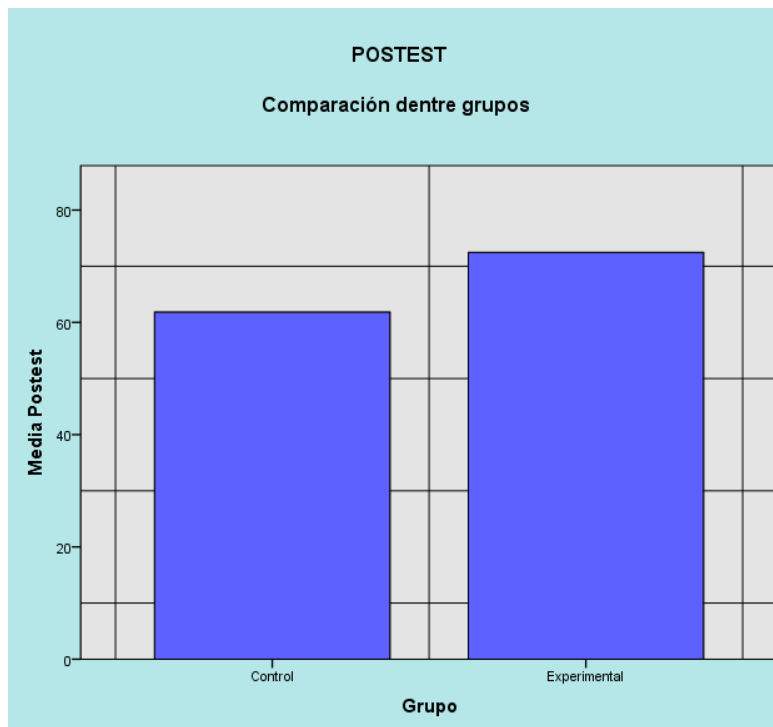
Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015 gráfico en SPSS.

Figura 6 Comparación entre grupos durante el postest con gráfico de cajas



Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015 gráfico en SPSS.

Figura 7 Comparación de grupos durante el posttest



Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015 gráfico en SPSS.

En esta gráfica, se puede observar que el grupo que fue sometido a un tratamiento superó al que no estuvo expuesto a las destrezas lectoras.

A continuación se detalla la tabla de comparación de medias a través de una prueba de muestras independientes. Donde se puede identificar que los resultados son estadísticamente significativos, porque el alfa es menor al 0.5%, es decir los estudiantes que desarrollaron destrezas de comprensión lectora, mejoraron en comparación con el grupo que no estuvo expuesto.

Tabla 21. Prueba de muestras independientes Postest

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de	
									Inferior	Superior
Resultados del grupo POSTEST	Se han asumido varianzas iguales	2.918	.094	-2.988	47	.004	-10.279	3.441	-17.201	-3.358
	No se han asumido varianzas iguales			-2.960	43.766	.005	-10.279	3.473	-17.279	-3.280

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015 gráfico en SPSS.

Además de la prueba de Levene, se utilizó otro modelo estadístico; modelo de regresión múltiple. Con el propósito es identificar el poder predictivo y explicativo de las variables género, edad y el haber participado en un grupo control o experimental y los resultados obtenidos de los estudiantes sobre la variable dependiente. Asimismo, poder determinar el valor explicativo del modelo.

Tabla 22 Ecuación del modelo de regresión múltiple.

$$Y' = a + \beta_1 * X_1 + \beta_2 * X_2 + \beta_3 * X_3 \dots + \epsilon$$

Descripción:

Y' = son las variables predictoras a = constante

B_1 = pendiente

X = variables independientes o predictoras obtenidas, las cuales explicarán qué tan fuerte o débil es el efecto sobre las otras variables.

ϵ = error

Para este análisis se consideraron los siguientes cuatro pasos. El número 1 y 2 describen la bondad del modelo, es decir si el conjunto de variables independientes (causas) explican la variable dependiente (resultado) y el 3 y 4 describen la influencia de las variables independientes. Rua (2015 p. 110).

1. Significación de F-test: cuando el porcentaje es menor a 0.05, el modelo es estadísticamente significativo. Esto quiere decir que las variables dependientes explican algo, la variable dependiente cuando algo es la R- cuadrado.
2. R Cuadrado: la variable independiente explica la variable dependiente. El coeficiente de determinación R², identifica qué tan bien se ajusta la ecuación de regresión a los datos muestrales. En este caso se utilizaron variables al tamaño de la muestra a través de R² Ajustada, coeficiente ajustado de determinación, porque no necesariamente todas las variables influyen en el modelo o bien, en la misma proporción. (Triola M. 2004:544).
3. Significación de t-test: si es menor al 0.05 la variable independiente se relaciona de forma significativa con la variable dependiente, por lo que influye en ella, es decir explica algo.
4. Coeficiente beta (β): indica la intensidad y la dirección de la variable independiente y la dependiente. Es decir, cuanto más se acerca a 0, más fuerte es la relación. El signo (+) indica que al aumentar la variable independiente aumenta también la variable dependiente. Igual el signo (-) indica que al aumentar los valores de la variable independiente, la variable dependiente desciende.

Tabla 23 Variables que se incluyeron en el análisis

Variabes	Descripción	Codificación
Grupos	Es la asignación que se le dio a cada grupo.	Control=0
		Experimental=1
Género	Es el nombre que se le dio a las mujeres y a los hombres que participaron en ambos grupos.	Niña= 0
		Niño=1
Edad	La edad de los estudiantes fue medida con escala.	Edades= 12,13 y 14

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015 gráfico en SPSS.

Bondad del modelo del postest:

1. La significancia F

Tabla 24. Resumen del modelo variable independiente, género y edad del postest

Resumen del modelo^b

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	.402 ^a	.161	.105	12.272	.161	2.883	3	45	.046	2.082

a. Variables predictoras: (Constante), Grupo control (Sección "B", Escuela Sakerti) - Grupo experimental (Sección "A", Escuela Amparo I), Género del estudiante, Edad del estudiante

b. Variable dependiente: Resultados del grupo POSTEST

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015 gráfico en SPSS.

a. El R-cuadrado es 0.105 lo cual indica que el modelo explica el 10% de la varianza de la variable dependiente.

La siguiente tabla describe el estadístico de ANOVA. La letra F, nos permite contrastar la H_0 de que R^2 es igual a 0. Si P-valor asociado al estadístico F es menor que el nivel de significación, rechazamos la hipótesis nula. Rúa (2015 p. 115).

Tabla 25. Anova del modelo variable independiente, género y edad

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	1302.541	3	434.180	2.883	.046 ^b
	Residual	6776.847	45	150.597		
	Total	8079.388	48			

a. Variable dependiente: Resultados del grupo POSTEST

b. Variables predictoras: (Constante), Grupo control (Sección "B", Escuela Sakerti) - Grupo experimental (Sección "A", Escuela Amparo I), Género del estudiante, Edad del estudiante

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015.

b. La significación de F es menor de 0.05 por tanto el modelo permite explicar la variable dependiente, porque es estadísticamente significativo.

2. Significación de T-test:

Tabla 26. Modelo de regresión múltiple coeficiente Beta

Coeficientes^a

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	51.152	36.946		1.384	.173
Género del estudiante	.452	3.679	.018	.123	.903
Edad del estudiante	.839	2.924	.041	.287	.776
1 Grupo control (Sección "B", Escuela Sakerti) - Grupo experimental (Sección "A", Escuela Amparo I)	10.415	3.663	.405	2.843	.007

a. Variable dependiente: Resultados del grupo POSTEST

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015.

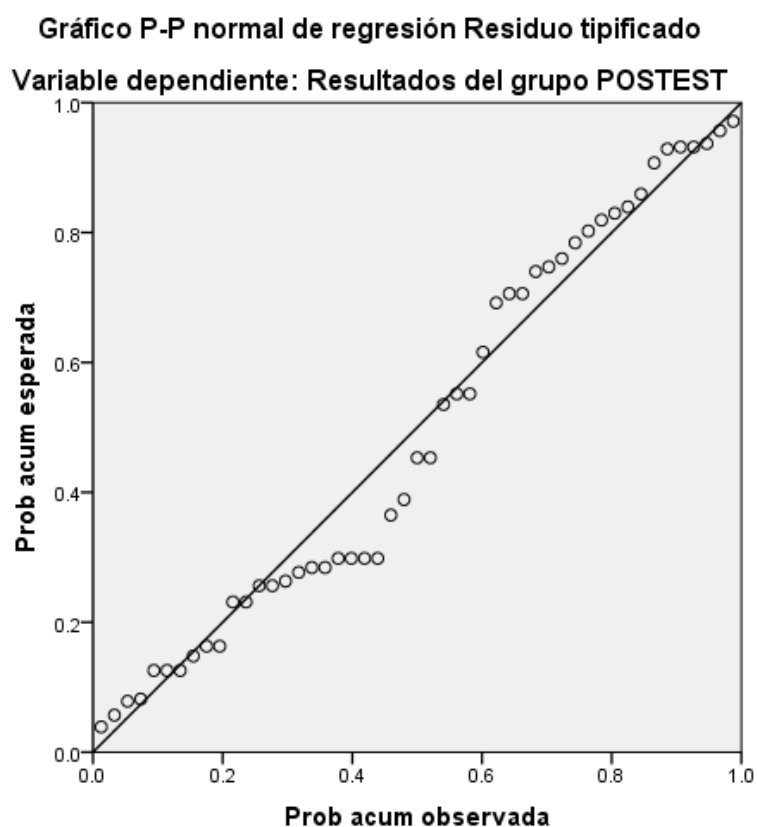
- Significación de t-test: la significación del género es 0.90 y de la edad es 0.77. Esta significación es mayor a 0.05. Por lo que no explican la justificación del rendimiento lector en los estudiantes. Mientras que el resultado de los grupos es de 0.007, por lo que sí es estadísticamente significativo el resultado de los grupos.
- Coeficientes Beta (β): para los coeficientes del modelo de regresión, las puntuaciones T, indican que las variables resultados de los estudiantes, edad y género, aportan significativamente, al modelo de predicción. En este caso el coeficiente tipificado es positivo, porque más se aproxima 1. (Grupo control= 0, grupo experimental: 1).

Para este estudio, se utilizó la siguiente ecuación:

$$Y' = 54.152 + 0.452 * \text{género} + 0.839 * \text{edad} + 10.415 * \text{grupo de estudiantes} + 12.272$$

La Figura 9 detalla el residuo tipificado del posttest a través de un gráfico. Este muestra la estimación de los errores verdaderos de las variables independientes. En este caso la curva se muestra un tanto normal; por lo que nos permite relacionar esta normalidad con los resultados obtenidos.

Figura 8. Residuo tipificado del postest



Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015.

En la siguiente gráfica se puede localizar el porcentaje de las destrezas lectoras que respondieron los estudiantes. Se puede identificar que los detalles, ideas principales, personajes principales y secundarios, son las destrezas que más dominan ambos grupos. Estas destrezas son del nivel literal y corresponde a la competencia interpretativa.

Asimismo también se puede observar que los estudiantes del grupo experimental tienen ventaja de los estudiantes del grupo control.

Figura 9 Porcentaje de las destrezas lectoras postest



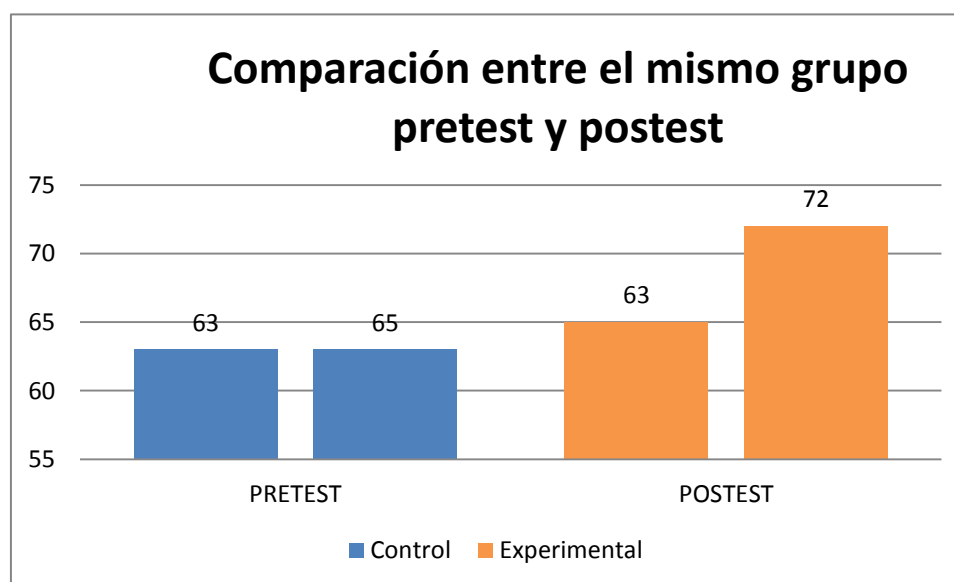
Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015 gráfico de Excel con datos de SPSS.

La tabla de resultados del grupo control y experimental describe las medias obtenidas en los diferentes momentos del mismo grupo.

Tabla 27 Prueba de muestras independientes por destreza

No.	Prueba de muestras independientes			
	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias	
			Sig.	Sig. (bilateral)
1	Suma de todas las preguntas de detalles	Se han asumido varianzas iguales	.658	.044
2	Suma de todas las preguntas de sinónimos	Se han asumido varianzas iguales	.024	.002
3	Suma de todas las preguntas de antónimo	Se han asumido varianzas iguales	.000	.044
4	Suma de todas las preguntas de claves de contexto	Se han asumido varianzas iguales	.285	.211
5	Suma de todas las preguntas de lenguaje figurado	Se han asumido varianzas iguales	.949	.001
6	Suma de todas las preguntas de secuencias	Se han asumido varianzas iguales	.864	.606
7	Suma de todas las preguntas de idea principal	Se han asumido varianzas iguales	.371	.008
8	Suma de todas las preguntas de generalización	Se han asumido varianzas iguales	.026	.565
9	Suma de todas las preguntas de predicción	Se han asumido varianzas iguales	.304	.725
10	Suma de todas las preguntas de personaje secundario	Se han asumido varianzas iguales	.000	.015
11	Suma de todas las preguntas de personaje principal	Se han asumido varianzas iguales	.000	.008
12	Suma de todas las preguntas de propósito del autor	Se han asumido varianzas iguales	.159	.558
13	Suma de todas las preguntas de diferencias y similitudes	Se han asumido varianzas iguales	.286	.475

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015.

Figura 10. Comparación antes y después

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015.

V. DISCUSIÓN

La enseñanza de las destrezas lectoras influyó en el grupo experimental, estudiantes de la escuela Sakerti, zona 7, Guatemala. Con base en este resultado, se afirma lo encontrado por los autores: Romero E. y Barboza J. (2012) en el estudio estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de lectura, encontraron que los niveles de lectura obtuvieron mejora significativamente la comprensión de lectura.

El uso eficaz del material pedagógico fue otro de los factores que probablemente influyó en la adquisición de las destrezas lectoras. Cuando se tienen libros y material pedagógico es necesario conocerlo y saber cómo se utiliza. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO-, (2002) hace énfasis en esta problemática de los libros; señala que el uso de los libros constituyen los pilares de la adquisición de los conocimientos. Es necesario conocer cuáles son las destrezas lectoras, esto permitirá hacer buen uso del material que se tenga disponible.

Otro de los estudios que confirma el efecto que produce un programa de destrezas lectoras es el de Morales Silva, S. (2009). Este fue un estudio cuasiexperimental con intervención de un antes y un después, con la participación de 202 estudiantes que formaron dos grupos. Desarrollaron un programa de destrezas de comprensión lectora. Los niveles de lectura que utilizaron fueron: literal, inferencial y crítico. Los resultados demostraron que estos niveles influyeron en los estudiantes significativamente. Asimismo encontraron que el género no influye en el rendimiento lector.

Del Valle, M. J. (2012), confirma las variables que inciden en la adquisición de los hábitos de lectura. Los factores que se reportan son: tiempo dedicado a la lectura en casa, existencia de libros en casa, lectura en familia, cantidad de materiales de lectura que hay en casa, entre otros. Por tal motivo, los estudiantes que dedican mayor tiempo a la lectura en casa, leen con algún familiar, alcanzan un mayor puntaje en el índice de

hábitos personales. Asimismo encontraron que los factores asociados que inciden con mayor punteo es la motivación, ya sea por los padres, tipo de textos, entre otros. En cuanto a los docentes y directores, inciden las variables de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes. Es por ello que estos factores, como el uso de material, acompañamiento y la práctica contribuyen para adquirir la competencia lectora.

Gómez L. y Silas J. (2012), Desarrollaron un programa de comprensión lectora. El objetivo fue el mejoramiento de la comprensión lectora. La metodología empleada en este estudio fue cualitativa y cuantitativa con un diseño experimental. El grupo control estuvo formado por 97 estudiantes, mientras que el grupo experimental por 129. Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes mejoraron de forma estadísticamente significativa. Por lo que pudieron concluir que los grupos experimentales incrementaron su rendimiento lector. Con este estudio se confirma una vez más la intervención efectiva de destrezas lectoras mejora el rendimiento lector y mejora el vocabulario de los estudiantes

Ponce H, López M., Labra J., Pierre J., Brugerolles y Tirado C. (2007) realizaron un estudio para evaluar un programa virtual de entrenamiento en lectura significativa. Este estudio se llevó a cabo con un diseño experimental con dos grupos uno control y el otro experimental. Los participantes fueron estudiantes de 4to. Grado del nivel medio. Este grupo presentaba problemas de comprensión de lectura. Deseaban comprobar si el grupo que fue intervenido con un programa de destrezas lectoras, mejoraba su rendimiento lector. Otra de las variables que también deseaban comprobar era si la edad influía en la adquisición de las destrezas lectoras. Los resultados indican que los estudiantes mejoraron su comprensión lectora. Asimismo comprobaron que la edad de los estudiantes no incide para que los estudiantes adquieran las destrezas de comprensión lectora. Al igual que en el presente estudio, la edad no influyó en la adquisición de las destrezas lectoras.

Sin duda alguna, la comprensión lectora es una competencia básica para la vida. La lectura contribuye para la adquisición de otros conocimientos necesarios en la vida cotidiana. Para adquirir destrezas lectoras se puede hacer uso de los recursos disponibles. Diversos estudios han comprobado que los programas efectivos contribuyen en mejorar la comprensión lectora. Tal es el caso de una intervención realizada por Sotelo L., Sotelo N., Sotelo C., Matalinares M., Aremas C. y Caycho (2012). Esta investigación la llevaron a cabo con dos grupos; uno control y el otro experimental. Luego de realizar un pretest, un programa de intervención y evaluar a los estudiantes en un postest, para verificar cuanto habían aprendido. Los resultados encontrados en este estudio indican que los estudiantes mejoraron su comprensión lectora. Cabe mencionar que para este estudio utilizaron recursos de medios audiovisuales e internet como soporte tecnológico. Demostraron que la tecnología es otra herramienta para la adquisición de la lectura. Es por eso que el uso adecuado de los medios o materiales disponibles, incide en la adquisición de la comprensión de lectura. Al igual como en la presente investigación, se utilizaron cuadernillos pedagógicos que explicaban cómo practicar las destrezas y estrategias de lectura. Después de realizar la intervención y de haber sido evaluados los estudiantes. Los resultados confirmaron la eficacia del tratamiento.

VI. CONCLUSIONES

Luego de realizar y analizar el proceso del presente trabajo se llega a las siguientes conclusiones:

1. El desarrollo de un programa de destrezas de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado de primaria de la escuela Sakerty, zona 7 Guatemala, influyó para mejorar la competencia lectora de los participantes.
2. Se pudo identificar que el género de los estudiantes no influye en la adquisición de las destrezas lectoras.
3. La edad de los estudiantes no influye en la adquisición de las destrezas lectoras.
4. Desarrollar un programa de destrezas específicas de comprensión lectora y que además sean las mismas que evalúa la DIGEDUCA, demuestra que los estudiantes fueron capaces de adquirir las competencias lectoras interpretativa, argumentativa y propositiva.
5. Se pudo identificar cuáles son las destrezas que influyeron en la adquisición de la comprensión de lectura.
6. Se comprobó que existe diferencia estadísticamente significativa entre los estudiantes de sexto grado de primaria que participaron en un programa de destrezas de comprensión lectora y los estudiantes que no participaron.

VII. RECOMENDACIONES

Luego de darle seguimiento al programa donde se desarrollaron destrezas de comprensión lectora en la escuela Sakerti, zona 7 de Guatemala, y de llevar a cabo la presente investigación. Se realizan las siguientes recomendaciones:

1. Es importante que al docente se le proporcionen capacitaciones sobre el uso de las destrezas lectoras. De esta forma si el docente domina y conoce las destrezas, será capaz de poderse las enseñar a sus estudiantes.
2. Si un docente tiene conocimiento pleno del uso de las destrezas lectoras. Deberá hacer uso de cualquier material de lectura, libros de otras áreas curriculares, periódicos, libros que brinda el Ministerio de Educación, entre otros.
3. Cuando se desarrolla un programa de destrezas lectoras, es necesario brindar acompañamiento, dar seguimiento a cada una de las destrezas que se van desarrollando.
4. Para el desarrollo de las destrezas lectoras, es primordial la evaluación formativa. a través de este proceso, se asegurará en qué destrezas hay debilidad. Esto permitirá que cada una de las destrezas sean aprendidas por los estudiantes.
5. Es necesario realizar programas de comprensión lectora. El desarrollo de las destrezas lectoras requiere de recurso humano y material didáctico. Es por ello que en el sector oficial o privado, se puede ir implementando la lectura desde los grados iniciales y durante toda la primaria. Así, los estudiantes que comprenden lo que leen, serán capaces de continuar desarrollando la competencia lectora cuando ingresen al nivel medio y al diversificado.
6. Este programa puede ser implementado en cualquier salón de clase. Para realizarlo se sugiere la planificación proporcionada en los anexos.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Asociación de Academias de la Lengua Española. (3 de Noviembre de 2015). *El Diccionario en el BRAE*. Obtenido de Real Academia Española: <http://dle.rae.es/?id=ClAOq6o&o=h>
- Barnes M., Dennis M., Haefele-Kalvaitis, J. (1996). The effects of knowledge availability The effects of knowledge availability and knowledge accessibility. 61(3), 216-241.
- Barnes, M. D.-K. (1996). The effects of knowledge availability The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age. *Journal of Experimental Child Psychology*,.
- Bronzina, L., Chemello, G., & Agrasar, M. (2009). *Aportes para la enseñanza de la Matemática*. Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Cinetto, L. (2011). *Estrategias de lectura, para mejorar la comprensión*. Buenos Aires, Argentina: I.G. Mármol S. L.
- Cole M., Steiner J., Scribner S., Souberman E. (3 de Noviembre de 1987). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, Grupo editorial Grijalbo. Obtenido de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Coll. (1987). *Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar*. Barcelona: Laia.
- Cuevas A, V. J. (2005). La competencia lectora en el estudio PISA . *Red de Revistas Científicas de América Latina el Caribe, España y Portugal, Sistema de Informacion Científica.*, 51-70.
- Del Valle, M. J. (2012). *Variables que inciden en la adquisición de hábitos de lectura de los estudiantes*. Guatemala: Ministerio de Educación, Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa -DIGEDUCA-.
- DICADE. (2006). *Conceptos básicos sobre la lectura y Estrategias para la comprensión lectora*. Guatemala: Mineduc.
- DIGEDUCA-. (2014). *Contenidos Graduandos*. Guatemala.
- Digeduca. (2014). *Informe de construcción de pruebas del nivel primario*. Guatemala.
- Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo (DICADE). (2006). *herramientas de evaluación en el aula*. Guatemala: MINEDUC.
- Dirección de Calidad y Desarrollo Educativo , DICADE, Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, DIGEBI. (2006). *Orientaciones para el Desarrollo Curricular 6to. Grado, de la Serie Módulos de Aprendizaje, Tejiendo Nuestro Futuro*. Tipografía Nacional.

- Doria C., Rivera A., De la Garza T., Carrillo M., Guerrero L., Patiño H., Caudillo L., Fregoso A., Matínez J., Esquevel M., Loyola M., Costopoulos Y., Athié M. (2011). Aprendizaje autónomo. En M. L. Crispín B.. México: ISBN 978-607-417-137-2.
- DRAE. (22 de octubre de 2015). *Real Academia Española*. Obtenido de Versión digital de la 23.ª Edición del diccionario: <http://www.rae.es>
- Farnham, S. (1920). Hinshelwood, Congenital Word-Blindness. En *LEARNING DISABILITIES S* (págs. pp 53-5). Madrid: Ediciones Morataya S. A.
- Flaviano G., Ramírez G., Ramón C., Ariza J., Rodríguez E. (2012). La colinealidad y la separación en los datos en el modelo de regresión logística. *Scielo*, Versión impresa ISSN 1405-3195.
- Frederick Davis, citado por Roe B. Burns, P. (1987). The Content Areas. Secondary School Reading Instruction. 3rd. Edición. United States: Houghton Mifflin. . 93-94.
- Gómez López, L. F., & Silas Casillas, J. C. (2012). Impacto de un programa de comprensión lectora. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 35-63.
- Gómez, L. F. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXXVIII, núm. 3-4, 95-126.
- González, C. M. (1993). *El placer de leer en un programa de lectura. Colección La escuela y formación de lectores autónomos.* . Colombia, Bogotá: Segunda Edición. Procultura-CERLALC.
- Hernández Sampieri Roberto, F. C. (2010, 2006, 2003, 1998, 1991). *METODOLOGÍA de la investigación*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Jenkinson, M. D. (1976). La enseñanza de la lectura , «Modos de enseñar». Buenos Aires, Huemul.
- Kerlinger F., Lee . (2002). Investigación del Comportamiento, Métodos de investigación en Ciencias Sociales. México: McGraw Hill Interamericana.
- Kuhn, M. (2013). *HotSheet 3: effective practices for reading fluency*. Boston University: Pearson Teacher education and development.
- M., V. (2013). «¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de comprensión lectora?». *Ocnos*, 71-89.
- Madero S., Gómez L. . (2013). Proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa "Redalyc.org"*, 113-139.

- Marzano, R. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Mineduc. (2007). *Currículo Nacional Base -CNB-*. Guatemala: Mineduc.
- MINEDUC. (viernes de mayo de 2009). *MINEDUC*. Recuperado el lunes de Marzo de 2014, de MINISTERIO DE EDUCACION:
<http://www.mineduc.gob.gt/DICONIME/documents/Reglamento%20Interno.pdf>
- MINEDUC. (2011). www.mineduc.gob.gt. *Políticas educativas*, 11. Obtenido de http://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2011/data/Politica/PRESENTACION_PE_2012_2016.pdf
- MINEDUC. (2012). *Programa Nacional de Lectura «Leamos Juntos»*. Guatemala.
- Morales Silva, S. (2009). Programa de comprensión de lectura para alumnos de quinto grado de primaria de Lima. *Revista de Psicología*, vol. XXVII, (ISSN 254-9247).
- Muñoz J. y Hernandez A. (22 de octubre de 2011). *Hábitos lectores en los alumnos de la ESO de Salamanca. ¿Son el género y el entorno factores diferenciales?* Obtenido de http://www.revista.educación.educación.es/rev.354_24.pdf
- Ponce H., López M., Labra J., Pierre J., Brugerolles y Tirado C. (2007). Evaluación experimental de un programa virtual de entrenamiento en lectura significativa (e-PERLS). Chile.
- Popham, J. W. (1971). *Criterion-referenced measurement*. New Jersey: Educational Technology Publications, Inc. Englewood.
- Reimers, F. y. (2009). *Leer (comprender y aprender) Fundación Santillana*. Recuperado el 2014 de Agosto de 2014, de www.oei.es/fomentolectura/DocumentoBasico.pdf:
<http://www.oei.es/fomentolectura/DocumentoBasico.pdf>
- Reyes, C. (2014). Laboratorio investigación resultados de Graduandos "Digeduca". 2.
- Ripoll J., y Aguado G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español. *Revista de Psicodidáctica, Redalyc.org*, 1136-1034.
- Rodríguez, J. M. (3 de noviembre de 2015). *RUA*. Obtenido de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12077/1/Capitulo7.pdf>
- Romero E., Barboza J. (2012). Estrategias interactivas e investigación acción para consolidar la comprensión de la lectura. *Multiciencias, ISSN (VERSIÓN IMPRESA): 1317-2255 Universidad de Zulia, Venezuela, Redalyc.org*, 64-71.
- Slavin R., Cheung A., Groff C., Lake C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: a best evidence synthesis. *International Reading Association*, 290-322.

- Solís, Z. (Jueves de noviembre de 2005). Salón dde maestros perdidos. (Z. Solis, Entrevistador)
- Sotelo L., Sotelo N., Sotelo C., Matalinares M., Aremas C. y Caycho (2012). (2012). Efectos de un programa experimental interactivo para mejorar la comprensión lectora en una población de 5to.grado de educación primaria. *Revista Il PSI Facultad de Psicología UNMSM*, 93-107.
- Treviño L., Sola T., y Rivas M. (2013). (2013), *realizaroComprensión lectora y gráficos estadísticos en alumnos de cuarto grado de primaria*. Trujillo, Venezuela: Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación. Aceptada para publicación 31/09/2013.
- Treviño, E. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. UNESCO-LLECE, SERCE. . Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Triola, M. (2004). Estadística. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, M. M. (2015). Informe de resultados Logros de aprendizaje., (pág. 5). Guatemala.
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, M. M. (2015). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). *Informe de resultados: Antecedentes iniciales (Relato del TERCE)*, 1-5.
- USAID. (21 de octubre de 2015). *Leer y Aprender*. Recuperado el 23 de Junio de 2014, de <http://www.usaidlea.org>
- Valdez, M. (2013). «¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logran un buen nivel de comprensión lectora?». *Ocnos*, 71-89.

IX. APÉNDICE

A continuación se describe la planificación utilizada en la intervención de las destrezas lectoras. Esta planificación corresponde a la programación de los cuadernillos pedagógicos. Además de llevar a cabo esta planificación, también se incluyó en el proceso de lecturas del *Tesoro de la Lectura*, prácticas de las publicaciones aprender del error y libros utilizados en las lecturas en clase.

A. Planificación aplicación del programa

Con el propósito de mejorar la comprensión lectora y el hábito lector de cada uno de los estudiantes, se realiza la siguiente planificación. Con base en los resultados obtenidos en el Pre-test, se puede identificar qué destrezas lectoras deben ser conocidas y practicarse.

1. Enseñanza de destrezas de comprensión lectora

Objetivo: desarrollar la competencia lectora en los estudiantes de sexto primaria de la sección “A” de la escuela Sakerti a través de la enseñanza de las destrezas lectoras.

La lectura es el proceso por medio del cual se comprende el lenguaje escrito. «Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa», (CAMBA, 2010).

Qué es leer: «Se entiende por lectura la capacidad de entender un texto escrito».

a. Competencia: Lee con sentido crítico identificando ideas y datos importantes que le permiten comunicarse de manera funcional e informarse, ampliar y profundizar conocimientos. (CNB 2008 P. 206).

B. Los niveles de comprensión lectora

1. Nivel literal: es cuando el estudiante entiende la información que contiene el texto que ha leído.

2. Nivel inferencial: es cuando se usa las experiencias y conocimientos que se tienen para relacionarlos con la información que proporciona el texto y, además, obtiene conclusiones.

3. Nivel crítico: es cuando se compara las afirmaciones del autor con otras y se exponen juicios sobre el valor de las mismas y se expresa un juicio acerca de lo que se leyó. (Roe, B., Burns, P. 1987).

¿Cuáles son las competencias lectoras?

a. Interpretativa. Comprende aquellas acciones que llevan al lector a encontrarle el sentido a cualquier tipo de texto o a una situación problemática desde el nivel literal. Cuando el lector conoce con precisión lo que dice el texto, está en mejores condiciones para interpretarlo adecuadamente.

Esta competencia es la que hace capaz al lector de:

- Reconocer el tema de un texto.
- Utilizar el dibujo como un símbolo y reconocer en él, elementos significativos.
- Elaborar predicciones.
- Reconocer la idea principal.
- Comprender y definir el significado de palabras desconocidas y usarlas correctamente en un contexto.
- Encontrar al personaje principal o secundario.
- Identificar secuencias temporales.

b. Argumentativa. Es la competencia que se puede definir como todas aquellas acciones orientadas a la justificación de información, explicar alguna afirmación, respaldar conclusiones y valorar las ideas que transmite un texto.

Los lectores que han desarrollado esta competencia son capaces de: Interpretan diversos textos, teniendo en cuenta la intencionalidad y la organización de las ideas.

- Apoyan sus puntos de vista en una argumentación con razones válidas.
- Explican el porqué, el cómo y el para qué de las situaciones presentadas.
- Establecen relaciones entre los textos leídos.

c. Propositiva- Es toda acción que ayuda a la formulación de posibles teorías y al planteamiento de soluciones a problemas de tipo social, a partir de la comprensión y análisis del texto leído.

1). El lector que ha desarrollado esta competencia:

- Interpreta distintos tipos de texto teniendo en cuenta la intencionalidad y la organización de ideas.
- Utiliza la imaginación y la creatividad cuando redacta textos.
- Reconoce la intención de un texto y su autor.
- Resuelve problemas relacionados con las lecturas.

C. Las estrategias lectoras.

Son acciones y operaciones mentales que se realizan intencionalmente para comprender lo que se lee; por lo tanto son requeridas para el dominio de las competencias lectoras. Las estrategias implican la consecución de un objetivo y la evaluación del cambio de comportamiento en función de ese objetivo. (Cfr. Solé, s.f., p.

1. La presente planificación incluye los textos del tesoro de la lectura (puede utilizar textos descriptivos e informativos de otras áreas curriculares).

¿Cuáles son las destrezas lectoras a desarrollar?

Tabla 28 Actividades: destrezas del nivel literal inferencial y crítico

Recursos y tipología del texto	Destrezas o estrategias a desarrollar	Nivel	Actividades	Preguntas de evaluación
Informativo: La deforestación	Vocabulario Detalles Idea Principal	Literal	Copiar el texto la deforestación en el pizarrón. Los estudiantes copiaran y leerán el texto de forma silenciosa ⁶ o compartida. ⁷	¿Qué es la deforestación? ¿Cómo quedan los suelos por las lluvias? ¿Quién provoca casi siempre la deforestación? ¿Cómo es el clima en los lugares deforestados?
	Predicciones Opiniones Inferencias	Inferencial	Hacer preguntas de evaluación a los estudiantes. Indicar a los estudiantes que copien en su cuaderno con lápiz las respuestas que ellos creen que son las correctas. Posterior a que ellos terminen, se dará la respuesta correcta, para que ellos corrijan y vean si su respuesta fue acertada.	¿Qué sucederá si los suelos ya no son fértiles para sembrar plantas alimenticias? ¿Qué beneficios tendrá la reforestación? Si se deja de talar árboles, ¿se evitará tener un clima caluroso?
	Propósito del autor Hipótesis	Crítico		¿Le parece que debe evitarse la deforestación? ¿Es cierto que la reforestación provoca que los bosques se acaben? ¿Cuál es el propósito del texto? ¿La reforestación puede evitar que el clima sea caluroso?

Fuente: Dirección General de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación. Disponible en: Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA>

Idea principal: «La idea principal resume el texto en una sola frase u oración».⁸

Identificar una idea principal es una habilidad necesaria para leer comprensivamente. La idea principal puede ser explícita porque está escrita en el texto o implícita porque no aparece escrita en el texto por lo que se requiere se encuentre de forma inferencial en todo el texto leído.

⁶ **Lectura silenciosa:** el objetivo es leer en forma silenciosa el texto. No deben haber interrupciones y durante un tiempo determinado, Respetar el ritmo y gusto del lector, motivando así, al gusto por la lectura.

⁷ **Lectura compartida:** el profesor lee el texto escrito en el pizarrón. Si los estudiantes copian el texto del pizarrón, llevan la lectura cuando el profesor lo lee, es decir lo van leyendo juntamente. El profesor debe leer con fluidez y utilizando buena entonación, ritmo y volumen. Tiene la ventaja de incluir destrezas antes, durante y después de la lectura. Tomado de: www.encyclopedialectura/2010/03/53/-lalectura.shtml

⁸ García-Ranz, P. (1997). *Súper lectura para estudiantes*. (11ª reimpresión). México: Selector, S. A. de C.V., p. 92.

En la planificación del texto informativo, además de identificar la idea principal, se pueden identificar otras destrezas que pueden ser encontradas en el texto. Esta misma metodología se puede emplear en textos descriptivos, argumentativos y literarios.

Identificar la idea principal para desarrollar la competencia lectora

Actividades: idea principal

Las claves de contexto ayudan a encontrar el significado de una palabra, fijándose en las palabras que rodean la palabra desconocida. Estas son «las pistas o señales del texto que ayudan al lector a inferir el significado de palabras o conceptos que estas denotan».⁹

Detalles: es localizar información en un texto. La información debe estar de forma literal. Los detalles son la descripción detallada en el texto y las ideas secundarias explícitamente.

⁹ Hernández Martín, A. (s.f) *El papel del vocabulario en la enseñanza de la comprensión lectora y composición escrita*. Citando a Gilabert Pérez, R. p. 141.

Tabla 29 Planificación de idea principal

Nombre de la actividad	¿Qué es lo que se espera que aprenda el estudiante?	Actividades que debe realizar el estudiante	Evaluación
Texto: el reportero	Identifica la idea principal en noticias dramatizadas	Dramatizar distintas noticias para que los compañeros identifiquen la idea principal	Responde a la pregunta: ¿cuál es la idea principal de la noticia que les representaron?
Mi historia favorita	Identifica la idea principal implícita en un texto narrativo	Narrar la historia que más le gusta e identificar la idea principal.	Responde a la pregunta: ¿cuál es la idea principal de la historia?
Conozcamos las leyes de Guatemala	Identifica la idea principal en artículos normativos.	Leer distintos textos normativos e identificar la idea principal explícita.	Responde a la pregunta ¿cuál es la idea principal en el artículo 4 de la Constitución Política de Guatemala?
Así es Guatemala	Identifica la idea principal en los párrafos de un texto.	Leer un texto por párrafos para identificar la idea principal de cada uno.	Responde a las preguntas: ¿cuál es la idea principal del párrafo?
A leer noticias	Identifica la idea principal explícita en una noticia.	Leer, imaginar, subrayar las ideas principales. Elaborar un resumen.	Responde a la pregunta: ¿cuál es la idea principal de cada párrafo?
¿Qué dice ese cartel?	¿Identifica la idea principal en carteles o anuncios?	Interpretar las imágenes de los carteles y sus textos e identificar la idea principal.	Responde a la pregunta: ¿Cuál es la idea principal que transmite este cartel?

Fuente: Dirección General de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación. Disponible en: Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA>

Luego de identificar la idea principal, detalles y secuencias los estudiantes son capaces de encontrar la idea principal implícita.

Identificar claves de contexto, sinónimos y antónimos para desarrollar la competencia lectora.

Tabla 30 Actividades: uso de claves de contexto

Competencia	Indicador de logro	Contenidos	Procedimiento: actividades de aprendizaje y de evaluación	Evaluación	Recursos
Lee con sentido crítico identificando ideas y datos importantes que le permiten comunicarse de manera funcional e informarse, ampliar y profundizar sus conocimientos	Aplica las destrezas de lectura silenciosa al leer materiales en la adquisición de nuevos conocimientos. Aplica destrezas de lectura que le permiten utilizar eficientemente la información necesaria	Aplicación de la destrezas de comprensión lectora: selección de ideas principales	Identificación del significado de palabras por claves de contexto de: Síntesis Verbales Por comparación y contraste Por clasificación De definición Actividades de autoevaluación y heteroevaluación.	Preguntas orales Lista de cotejo Actividades de autoevaluación.	Pizarrón Hojas de trabajo Lápices Cuaderno Recortes de noticias de periódicos Textos redactados por la profesora. Crayones

Fuente: Dirección General de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación. Disponible en: Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA>

Otras actividades a realizar del cuadernillo de claves de contexto:

- Otras palabras me dan pistas
- Sopa de letras,
- Leo y descubro
- Esa palabra significa

Evaluación: lleve a cabo la evaluación formativa a través de la observación de los estudiantes durante las diferentes actividades. Debe realizar un repertorio de oraciones donde se utilicen palabras nuevas en distintos contextos.

Tabla 31 Desarrollo destrezas de vocabulario

Recursos y tipología del texto	Destrezas o estrategias a desarrollar	Nivel	Actividades	Preguntas de evaluación
Informativo: narración corta <i>Los enanos</i>	Vocabulario Sinónimos Antónimos Palabras desconocidas. Palabras. Intranquilos, cuidado, ruido, obedecer, tristes.	Literal	Escriba en el pizarrón las palabras clave, que se usaran para identificar antónimos converse con los estudiantes acerca del significado de esas palabras.	Identifique las respuestas de los estudiantes e indique orientándolos cuando es correcto.
			Modele la actividad y haga preguntas que permitan a los estudiantes encontrar por el contexto, las palabras que completan la narración.	Verificar cómo encuentran las palabras.
			Cuando hayan completado la historia, entre todos comentan de qué trata la historia, entre todos comentan de qué trata la narración. Los que deseen, pueden expresar que sintieron al leerla completa.	Revise los glosarios de los estudiantes para verificar si identificaron correctamente el significado de las palabras nuevas; de lo contrario reoriente los aprendizajes.
			Pida a los estudiantes que hagan un glosario de las palabras nuevas que aprendieron, explicando con sus propias palabras lo que significan.	Pida a los estudiantes que redacten oraciones usando palabras que expresen lo contrario a las que aparecen subrayadas en el texto.

Tabla 32 Planificación de las destrezas de similitudes y diferencias

Competencia	Indicador de logro	Contenidos	Procedimiento: actividades de aprendizaje y de evaluación	Evaluación	Recursos
Lee con sentido crítico identificando ideas y datos importantes que le permiten comunicarse de manera funcional e informarse, ampliar y profundizar sus conocimientos	Aplica las destrezas de lectura que le permiten utilizar eficientemente la información necesaria	Aplicación de destrezas de comprensión lectora: selección de ideas introductorias, principales y concluyentes, inferencias con respecto a la intencionalidad del mensaje, predicción de resultados, entre otras.	Identificación de diferencias y similitudes en personajes de una historia. Identificación de diferencias y similitudes en las acciones de las personas, narradas en una noticia. Formulación de juicios críticos a partir de la identificación de las diferencias y semejanzas en biografías de personajes guatemaltecos. Relación de diferencias y similitudes encontradas en un texto. Responder preguntas.	Lista de cotejo Preguntas orales Prueba de selección múltiple Observaciones Rúbricas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cuaderno ✓ Lápices ✓ Hojas de trabajo ✓ Pizarrón ✓ Marcadores ✓ Papelógrafo

Fuente: Dirección General de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación. Disponible en: Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA>

Tabla 33 Actividades para identificar el propósito del autor.

Nombre de la actividad	¿Qué se espera que aprenda el estudiante?	Actividad que realiza el estudiante	Evaluación
<i>Trío lector</i>	Que ejercite la fluidez lectora.	Realiza una lectura repetida en tríos.	Escala de rango de la fluidez lectora.
¿Qué me dice el autor?	Que identifique el propósito de autor	Clasifica estos según el propósito del autor.	Autoevaluación de comprensión lectora.
<i>Conquisto una montaña</i>	Que desarrolle habilidades metalingüísticas y mejore la fluidez lectora	Elabora una montaña lectora en la que registre sus progresos en fluidez lectora.	Autoevaluación: alcanzar la cima de su montaña lectora.
Creando leyendas	Que cambie parte del texto creando algo nuevo a partir de lo que leyó	Cambia el inicio, desarrollo o final de una leyenda	Responde a: ¿siguió instrucciones? ¿Lo que escribió es coherente y creativo?
Aprendo nuevas palabras	Que conozca el significado de palabras nuevas y las use para comprender un texto	Usa el diccionario para aprender palabras nuevas	Explica palabras desconocidas usando sus propias palabras.

Fuente: Dirección General de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación. Disponible en: Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA>

Identificar predicciones para desarrollar la competencia lectora

Predicción: es la estrategia lectora que permite anticiparse a lo que sucederá en el texto que se va a leer o formular hipótesis sobre el contenido.

Tabla 34 Actividades: predicciones

Competencia	Indicador de logro	Contenidos	Evaluación	Recursos
Lee con sentido crítico identificando ideas y datos importantes que le permiten comunicarse de manera funcional e informarse, ampliar y profundizar sus conocimientos	Aplica las destrezas de lectura que le permiten utilizar eficientemente la información necesaria.	Aplicación de destrezas de comprensión lectora: predicción de resultados, entre otras. 4.3.4. Predicciones sobre los posibles resultados del evento bajo análisis.	Observación Preguntas orales Pruebas objetivas Autoevaluación y coevaluación	Cuaderno Lápices Hojas de trabajo Noticias de periódicos Pizarrón Marcadores

Fuente: Dirección General de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA>

En los cuadernillos pedagógicos se recomiendan realizar actividades para la elaboración de predicciones. *Los textos a utilizar son: Dormir para aprender mejor, el ladrón de las gallinas, los duendecitos del fuego, la casa del espanto de la finca Nimayá y la lectura del chocolate.*

Adicionalmente se trabajarán las predicciones con cada uno de los textos de las otras destrezas lectoras. La predicción se inicia realizando desde el título.

Actividades para identificar: conclusiones, intencionalidad del autor, predicciones e inferencias.

Identificar diferencias y similitudes para desarrollar competencias

Los textos a utilizar para realizar las actividades de diferencias y similitudes Son: *Cinco en uno, Muere el río Huista, El pescador flautista, el flautista de Hamelin, Todos son guatemaltecos y Tres comunidades lingüísticas mayas de Guatemala*. Se relacionan las gráficas; se leen y se interpretan, se verifican las similitudes y las diferencias.

Tabla 35 Actividades diferencias y similitudes

Competencia	Indicador de logro	Contenidos	Procedimiento: actividades de aprendizaje y de evaluación	Evaluación	Recursos
Lee con sentido crítico identificando ideas y datos importantes que le permiten comunicarse de manera funcional e informarse, ampliar y profundizar sus conocimientos	Aplica las destrezas de lectura que le permiten utilizar eficientemente la información necesaria	Aplicación de destrezas de comprensión lectora: selección de ideas introductorias, principales y concluyentes, inferencias con respecto a la intencionalidad del mensaje, predicción de resultados, entre otras.	Aplicar estrategias para identificar el propósito de entretener, convencer e informar del autor de un texto. Redactar textos con los distintos propósitos con los que se puede escribir un texto. Actividades de autoevaluación: Mi baúl de nuevas ideas y NI. Resolver prueba objetivas.	Autoevaluación y evaluación Registro de resultados en listas de cotejo, escalas de rango.	Cuaderno Lápices Hojas de trabajo Pizarrón Marcadores Crayones

Fuente: Dirección General de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA>

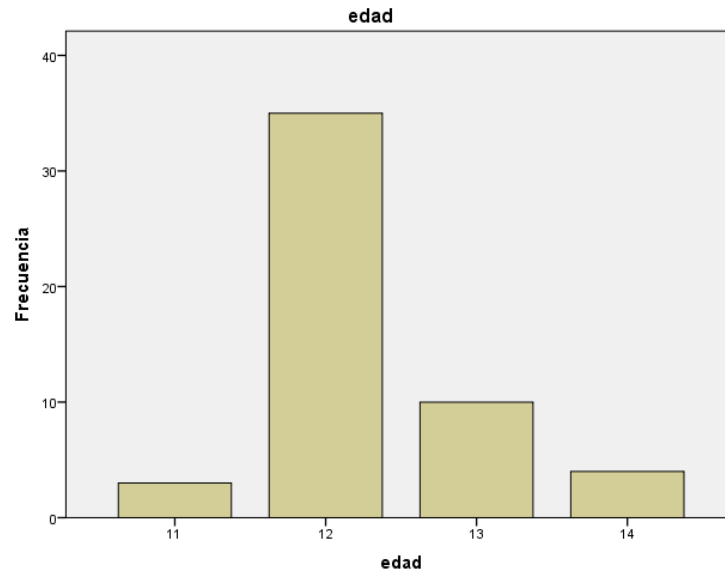
Identificar el propósito o intención del autor para desarrollar competencias lectoras

Al planificar las actividades de enseñanza-aprendizaje, se debe tener en cuenta que se está desarrollando una determinada competencia que se prevé han de lograr gradualmente.

Los textos a utilizar son: *El cajón del autor, Elimine las molestar hormigas, Imagen es percepción, hagamos un folleto informativo, el periódico.*

Observaciones: serán enseñadas todas las destrezas lectoras, sin embargo se dará más prioridad a la destrezas de los niveles: literal e inferencial.

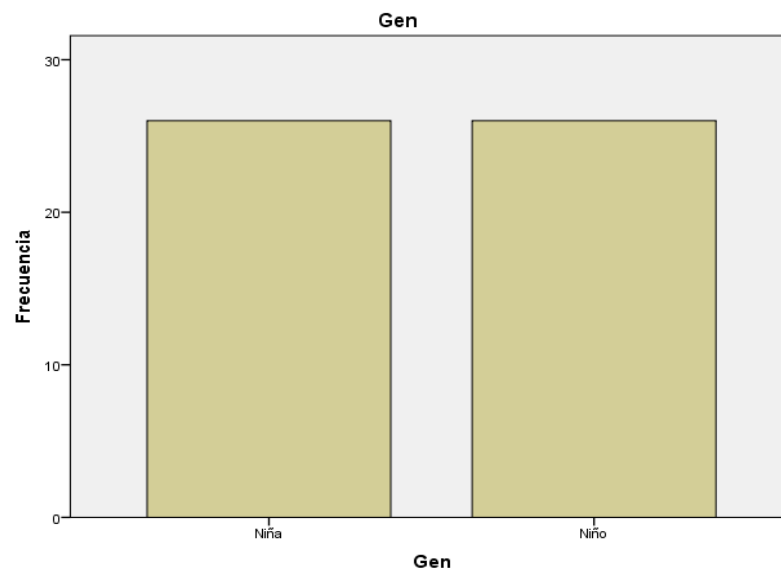
Figura 11 Edad promedio de los grupos participantes



Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015.

Esta era la muestra inicial de los estudiantes. Para controlar la homogeneidad, se tomó la decisión de quitar tres estudiantes al grupo experimental. Con el fin de tener un grupo igual.

Figura 12 Género del grupo control y grupo experimental



Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015.

Tabla 36. Resultados de significancias según género y edad

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Género del estudiante	Se han asumido varianzas iguales	.009	.926	-1.574	47	.122	-.224	.142	-.511	.062
	No se han asumido varianzas iguales			-1.573	46.206	.123	-.224	.142	-.511	.063
Edad del estudiante	Se han asumido varianzas iguales	6.724	.013	1.577	47	.121	.283	.179	-.078	.643
	No se han asumido varianzas iguales			1.607	45.516	.115	.283	.176	-.071	.637

Fuente: Base de datos Taller de Trabajo de Graduación 2015.

La siguiente tabla detalla los resultados obtenidos en la prueba del pretest y del postest.

Tabla 37 Análisis estadístico del pretest y postest

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Resultados del grupo PRETEST	Se han asumido varianzas iguales	1.007	.321	-.633	47	.529	-1.839	2.904	-7.681	4.002
	No se han asumido varianzas iguales			-.636	46.871	.528	-1.839	2.890	-7.655	3.976
Resultados del grupo POSTEST	Se han asumido varianzas iguales	2.918	.094	-2.988	47	.004	-10.279	3.441	-17.201	-3.358
	No se han asumido varianzas iguales			-2.960	43.766	.005	-10.279	3.473	-17.279	-3.280

Fuente: Base de datos de estudiantes de Sexto sección «A» Escuela Sakerti y Amparo I, sección «B», en programa SPSS.

Tabla 38. Descripción validez interna y externa de la investigación

Validez internar	Validez externa
<p>La historia: está relacionada a los eventos ocurridos en el desarrollo del experimento. Afecta la actuación de los estudiantes. Grupo Inv. P. 58. En esta investigación se controlaron los tiempos de los días de la semana. Para ello se llevó a cabo la programación a través de un cronograma, con el objeto de dar acompañamiento a los dos grupos por separado. En cuanto a las condiciones con la idea de igualar a los grupos, se realizaron instrucciones precisas para evitar desajustes en el proceso. La asignación de qué grupo sería el control y el experimental se realizó al azar.</p>	<p>El efecto reactivo o interactivo de las personas: este dependerá del grado en que las condiciones de medición experimental difieran de las características del conjunto, respecto del cual se desea generalizar. Para estas condiciones se aseguró que las características de los estudiantes fueran similares entre grupos. Con base en esto, la variable independiente no tendría que ser el efecto de la variable dependiente. La prueba midió un constructo específico en destrezas de comprensión lectora. Por lo que la variable dependiente o dominio arrojó resultados confiables y homogéneos en ambos grupos durante el pretest.</p>
<p>La maduración: para controlar el efecto de la maduración se consideraron los procesos biológicos y psicológicos. Las variables observadas fueron: estatura, edad, fatiga. El control se consideró desde el momento que en la programación el programa se llevaría a cabo durante cuatro meses. Fechas en las que los estudiantes también estarían trabajando con libros de textos que ellos ya venían trabajando. Otro de los aspectos que se incluyó fue la igualdad de análisis de varianzas de Levene, esto permitió identificar la homogeneidad.</p>	<p>La interacción entre la selección y la variable experimental; «No se tiene garantizada la equivalencia inicial porque no hay asignación aleatoria ni emparejamiento, los grupos están formados antes del experimento, por lo que son grupos intactos». (Hernández Sampieri et. al. 2006). Por lo tanto no se puede generalizar con un estudio cuasiexperimental, sin embargo aunado con el control de la validez interna puede generalizarse escasamente, ya que las destrezas lectoras son transversales por ser parte de la competencia lectora.</p>
<p>La administración del test: esta validez se controló solicitando a los docentes que no indicaran a los estudiantes que serían evaluados en una próxima ocasión. Al final se seleccionaron estudiantes de ambos grupos al azar. Con el objetivo de preguntar a través de preguntas cualitativas como: ¿Recordaste preguntas que habían en la primera prueba? En los tres casos entrevistados de cada grupo respondieron que no se recordaban haber sido evaluados.</p>	<p>Efectos reactivos de los dispositivos experimentales: este aspecto se valió de un fenómeno natural sin caer en cuenta de que se estaba en un experimento. Para este propósito fue muy precisa la instrucción a cada docente. Debían actuar con normalidad y continuar con su programa de estudios, con la ventaja de trabajar en un periodo de clases contemplado en la planificación anual.</p>

Continuación tabla 38

Validez interna	Validez externa
La instrumentación: para controlar esta fuente de sesgo se aseguró el uso del protocolo de evaluación de una prueba estandarizada con una confiabilidad de 85%.	Interferencia de tratamientos múltiples: en este caso se consultó con la directora del establecimiento, si los estudiantes estaban siendo expuestos a otros experimentos. En este caso solo eran sometidos a un programa de lectura donde solo les demandaba leer. Mientras que el programa de destrezas fue complementado con esta lectura para interpretar y argumentar el significado de cada texto leído.
La regresión estadística: este tipo de variable únicamente se consideró en la selección de qué grupo sería quién, no así una aleatorización de toda la población. Ya que por ser un estudio a conveniencia por fines de estudio, no se tuvo esta oportunidad.	
La selección de los sujetos: este tipo de sesgo afecta cuando es una investigación experimental. En esta investigación por ser cuasiexperimental, únicamente se seleccionaron dos grupos de estudiantes. Esto permitió innecesario el análisis intrasujetos en técnicas como covarianzas.	
La mortalidad experimental: la inasistencia de los estudiantes se dio de forma mínima. Para el grupo control tres y para el grupo experimental cinco.	
La interacción entre los distintos factores: se trató de tener cuidado con cada uno de los factores como se describe en cada una de estas interacciones que afectan la validez interna.	

Fuente: Trabajo recopilado durante el proceso de la investigación.

Tabla 39 Consideraciones de las variables extrañas tomadas en cuenta

Las variables extrañas controladas son las siguientes

Control de variables extrañas
1. Eliminación: las variables existentes consideradas desde el inicio, durante y al finalizar la investigación fueron las mismas.
2. Introducción: la variable independiente (grupo control y experimental) con la variable dependiente (dominio de las destrezas) se observaron constantes por tener una igualdad de grupos.
3. Constancia: en el proceso de la investigación no hubo una tercera variable que debía eliminarse, es decir no intervino una tercer variable extraña.
4. Emparejamiento: este es una cuarta técnica de control de los estudiantes. Significa que si una variable correlaciona de forma alta con la variable dependiente el emparejamiento reduce el término de error y aumenta la precisión del experimento. En la presente investigación se emparejaron los datos al principio de realizar el análisis de postest, presto que hubo estudiantes que solo habían tomado un test.
5. Aleatorización: Según Fisher (1928) en el marco experimental se debe utilizar la aleatorización en todo momento. En esta investigación para asegurar que los grupos no interfirieran entre sí. Se optó por seleccionar grupos de diferentes establecimientos educativos. Para decidir qué grupo sería quién, se seleccionó al azar.
6. Control estadístico: el tipo de control estadístico que se enfatizó en este estudio para controlar la igualdad de varianzas fue la de Levene.
7. El diseño intrasujeto: presto que este tipo de sujetos se sugieren más en el área de salud. Para este experimento no se consideró controlar la varianza de esta forma.

Fuente: información recopilada durante el proceso de la investigación.

