

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

En Guatemala se realizan muy pocas investigaciones en el ramo educativo, muchas experiencias de aula se pierden; a) Los docentes no cuentan con los recursos económicos para sistematizarlas; b) No cuentan con las herramientas, ni con los conocimientos para aplicar el rigor científico en sus actividades cotidianas que facilite el registro de las experiencias positivas, sólo por mencionar algunas causas.

Esta investigación de carácter cuasiexperimental, tiene como objetivo contribuir a visualizar la labor de los docentes en el aula, pues muchas veces pasa desapercibido, demostrando que con una adecuada orientación se pueden obtener resultados positivos en beneficios de los alumnos.

Inicialmente el capítulo II, contiene los antecedentes de investigaciones hechas en otros países latinoamericanos y, por supuesto, en Guatemala, la cual brinda un marco general de los trabajos relacionados en torno a la lectura y sus diferentes facetas.

El capítulo III referente al marco contextual, contiene datos de la situación educativa del municipio donde se llevó a cabo la investigación, describe además los resultados recientes en comprensión de lectura realizada por el PRONERE en el departamento de Sololá y que justifican el estudio.

El capítulo IV contiene el marco conceptual, producto del análisis de literatura concerniente al proceso de lectura comprensiva, sus componentes, su manera de trabajar en el aula y las estrategias para despertar el gusto de la lectura en niños y niñas.

El capítulo V presenta el marco metodológico. Entre sus incisos cabe destacar el planteamiento del problema, la hipótesis de investigación, la descripción de la población y muestras, el diseño de investigación entre otros aspectos.

El capítulo VI presenta los resultados de la investigación, la cual incluye gráficas y tablas para ilustrar mejor los hallazgos.

El penúltimo capítulo contiene las principales conclusiones del trabajo de investigación, siendo en total siete.

El capítulo final contiene las principales recomendaciones dirigido a autoridades educativas del municipio y del departamento. Algunas de las recomendaciones van dirigidas a los docentes quienes son los responsables directos de la acción en el aula.

Finalmente no queda más que externar la satisfacción de haber contribuido en parte a las investigaciones que se realizan en el campo educativo, esperando ser inspirador de futuros investigadores en el campo de la lectura y que este trabajo sirva de apoyo para continuar con la interesante y extensa labor.

CAPÍTULO II. ANTECEDENTES

En Guatemala, estudios anteriores señalan los bajos niveles que existen en la comprensión de lectura. Hay que reconocer que la situación de baja comprensión lectora la padecen otros países, por esto, se hace necesario revisar algunos estudios nacionales e internacionales que permitan brindar un marco de referencia para que se dilucidan las principales dificultades que enfrentan los alumnos al momento de leer.

A. La evaluación de la comprensión de lectura en países Latinoamericanos

En Chile, Rivera (2,003:1-2) cita el estudio realizado por la medición internacional IALS¹ (2000) que concluye:

<<el país chileno tiene más del 80% de la población entre 16 y 65 años ubicada bajo el nivel de lectura mínimo para funcionar en el mundo de hoy, lo cual quiere decir que en este gran porcentaje se encuentran:

- *Personas con habilidades muy pobres, incapaces, por ejemplo, de determinar a partir de la información impresa en el envase, la dosis correcta de medicamentos a ingerir de acuerdo a la edad del niño. (Nivel 1)².*
- *Personas que sólo son capaces de manejar material simple, claramente expuesto, en el cual las tareas requeridas son poco complejas. Estas personas pueden leer, pero tienen muy bajos logros. Si bien han desarrollado capacidades lectoras necesarias para manejarse en la vida cotidiana, su bajo desempeño les hace difícil enfrentar nuevas demandas, así como aprender nuevas habilidades exigidas en su trabajo (Nivel 2).*

Más alarmante resulta el hecho de que sólo el 2% de la población chilena demuestran un dominio de habilidades de alto nivel, necesarias para procesar información (Nivel 4 y 5)>>

La baja calidad de la educación en la región Latinoamericana es generalizada y cada vez tiende a ser más precaria, según la OREALC (1992:5):

<<Las pruebas de rendimiento realizadas en Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Jamaica y México sugieren que la mitad de los alumnos de cuarto grado no

¹ Internacional Adult Literacy Survey (Encuesta internacional de Alfabetización de Adultos) realizada por la Organización para el desarrollo Económico y aplicada, por primera vez, en Chile en el año 2000.

² El IALS establece cinco niveles de lectura, desde el 1(mínimo) hasta el cinco (máximo).

entienden lo que deletrean, lo que se suma a los problemas de repetición. El análisis de los puntajes de pruebas estandarizadas de rendimiento en la educación básica indica un impacto inequitativo de los problemas de la calidad de la educación. Los promedios de rendimientos en las escuelas que atienden a los alumnos de niveles socioeconómicos bajos, son equivalentes a la mitad o la tercera parte de los puntajes de las escuelas que reciben a los niños de niveles socioeconómicos altos>>.

Las investigaciones anteriores demuestran la deficiente formación que reciben los alumnos de la región latinoamericana, el problema se agudiza más en el área rural, especialmente en el sector indígena y mujer, pues según la fuente citada de la OREALC la diferencia entre el área rural y urbana esta asociada al origen indígena, la pobreza, padres sin educación y a la falta de acceso a los servicios públicos.

A simple vista parece difícil solventar la deficiencia en la comprensión lectora, pero hay estudios que también demuestran que se puede mejorar con métodos efectivos y sistemáticos. Di Musio A. y Gutiérrez M. (2003): Realizaron una investigación de tipo cuasi-experimental con 100 niños de 8 y 9 años de edad de segundo grado elemental, en Argentina. Se plantearon la siguiente pregunta ¿Qué metodología de enseñanza es más efectiva para mejorar la comprensión de lectura?, utilizaron tres métodos (enseñanza recíproca, instrucción directa, combinado: enseñanza recíproca e instrucción directa). El instrumento utilizado para medir el efecto de los tratamientos fue la prueba estandarizada de GATES MAC GINITE (incluye ejercicios de práctica seguida por 45 preguntas de vocabulario de escogencia múltiple, 4 ítems por cada palabra y la prueba de comprensión incluye 40 preguntas de escogencia múltiple, 4 ítems por cada oración). La investigación concluye que el método de enseñanza recíproca es la más consistente, porque demuestra ganancias similares tanto en vocabulario como en comprensión lectora.

Otro estudio alentador en la línea de la mejora de la comprensión lectura es el realizado en Argentina. Araneda J.L y Barrios L.E, (2001): Ellos se plantearon el siguiente problema: ¿Cómo desarrollar en los estudiantes la capacidad de comprender textos leídos, mediante un procedimiento eficiente, que sea acorde con los descubrimientos de la Psicología del Aprendizaje y además de fácil aplicación?, la hipótesis para el referido problema fue: Un algoritmo construido para la comprensión lectora, que sea coherente con los hechos demostrados por la

Psicología y Pedagogía, debería desarrollar, en los estudiantes que lo utilicen, la capacidad de comprender textos leídos.

El tratamiento lo aplicaron a 40 estudiantes que provenían de diversas escuelas de Enseñanza General Básica. La experimentación se realizó durante cuatro años, desde 1996 hasta 1999. Se inició en el primer año de enseñanza media de los sujetos y terminó a fin del cuarto año medio. Se hicieron mediciones al inicio de la investigación, durante el desarrollo de la misma y al final de ella. Para mayor evidencia, se consideraron como datos referenciales, los puntajes obtenidos en la parte Verbal de la Prueba de Aptitud Académica.

Los estudiantes recibían un texto que debían leer siguiendo las instrucciones del Algoritmo de Comprensión Lectora, al término del cual debían responder ocho preguntas, de las cuales dos eran textuales y seis inferenciales y/o de síntesis.

El Algoritmo se les aplicó en un bloque de dos horas de clases, por un tiempo de 30 minutos, una vez por semana, durante diez semanas no consecutivas anualmente.

Los resultados de esta investigación se presentan en los cuadros siguientes:

Año	Grupo experimental		Grupo control	
	Promedio de Respuestas correctas	% de logro	Promedio de Respuestas correctas	% de logro
1996	3.1	13	3.4	14.2
1997	5.2	21.8	3.8	15.9
1998	10.6	44.5	4.2	17.6
1999	19.2	80.5	6.3	26.4

Los investigadores Araneda J.L y Barrios L.E, (2001:8), concluyen:

<<8.1 Los resultados expuestos demuestran que el Algoritmo de Comprensión Lectora satisface las condiciones y cumple la predicción de la hipótesis. 8.2 El Algoritmo es una solución eficiente para solucionar las dificultades de la comprensión lectora de los estudiantes>>.

Estos y otros estudios confirman que la deficiencia en comprensión de lectura, puede mejorarse a través de programas que vayan encaminados a superar la deficiencia en lectura de los estudiantes en todos los niveles educativos.

B. La evaluación de la lectura en Guatemala

Uno de los estudios realizados en Guatemala de medición de la comprensión de lectura es la de Zavala (2,001): Esta investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento escolar. Ella trabajó con tres grupos para un total de 123 estudiantes de sexto grado primaria ubicadas en el Colegio Maria Auxiliadora de Quetzaltenango y la ciudad capital. Utilizó la prueba de lectura de la Serie Interamericana forma DEs nivel 4, para evaluar la comprensión lectora y las notas de 3 bimestres obteniendo los promedios en las asignaturas de idioma español, matemática, ciencias naturales y estudio sociales. El estadígrafo utilizado fue la correlación de Pearson. La investigación concluye que los estudiantes que tienen una buena comprensión de lectura, también poseen un rendimiento escolar alto.

Cabe citar también otra investigación en el área de lectura comprensiva fundamental para esta investigación, y fue hecha por Chinchilla (1,984): El trabajo se sintetiza de esta manera: Él estudió los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del nivel medio, en una población de 839 alumnos de ambos sexos, en cuatro establecimientos educativos públicos de la ciudad de Quetzaltenango. El instrumento que utilizó para realizar su trabajo de campo fue la Prueba de Lectura Nivel 4 Forma DEs de la Serie Interamericana. Chichilla concluye que los alumnos no comprenden el significado de las palabras de los libros de texto, el lenguaje del maestro en sus explicaciones, no expresan a cabalidad las ideas, esto es debido a la pobreza de su lenguaje e incide fuertemente en la comprensión lectora de los alumnos.

Finalmente es importantes analizar estudios en el campo experimental como el que se presenta a continuación hecha por Cruz (1994): Él realizó una investigación de tipo experimental. Estudió los niveles de comprensión de lectura en niños de quinto y sexto grados de primaria, en una población de 170 alumnos de ambos sexos, en dos establecimientos educativos en el municipio de Palín, departamento de Escuintla. El instrumento que utilizó para medir la comprensión fue el Test de Lectura Interamericana Nivel 4 Forma DEs. Aplicó el tratamiento a un grupo de niños durante tres meses en tres sesiones de clase semanal. El hallazgo confirmó

la hipótesis de que los alumnos expuestos al tratamiento, mejoraron significativamente sus procesos de lectura en los aspectos siguientes: comprensión, vocabulario y velocidad.

Guatemala es un país en donde convergen diversas culturas e idiomas, pero históricamente ha existido una cultura dominante que ha influido en la educación. Se hace necesario entonces, revisar estudios en el área de la educación bilingüe relacionada con la lectura, para determinar el impacto del idioma en la educación. El estudio más citado por otros autores ha sido el trabajo realizado por Raymundo (1,993): Investigó la relación del nivel de comprensión de lectura en castellano y el rendimiento académico de las alumnas y alumnos (de origen maya en su mayoría) de primer ingreso a la Escuela Normal Regional de Occidente, Santa Lucía Utatlán, Sololá. Utilizó el procedimiento Cloze como instrumento de evaluación, comprobando que el rendimiento académico se ve influido fuertemente por la comprensión de lectura. Las personas que tienen limitaciones para comprender un texto escrito generalmente tienen bajo rendimiento escolar.

Estos hallazgos confirman la estrecha relación que existe entre la comprensión de lectura y el rendimiento escolar. La actividad escolar implica el uso frecuente de la lectura en varias actividades, por ejemplo: seguir instrucciones, leer para encontrar un dato, leer para actuar, leer para emitir una opinión, leer para resolver un problema matemático, etc.

La deficiente comprensión lectora afecta otros ámbitos a nivel individual y social, tal situación se evidencia con los resultados de los exámenes de admisión a las universidades, según el resumen ejecutivo de PREAL (2003:3):

<<en el año 2,001 el 75% de los estudiantes que se sometieron a las pruebas de conocimientos básicos para ingresar a la Universidad de San Carlos de Guatemala, fracasaron en su primer intento>>.

Los resultados anteriores demuestran la problemática de la deficiencia en la comprensión de lectura y su impacto para los posteriores aprendizajes, por esto, urge implementar estrategias y programas adecuados en los centros educativos, para contrarrestar la situación, tal como el trabajo realizado por Cruz.

C. Las evaluaciones de lectura realizadas desde el Ministerio de Educación

Es de suma importancia determinar el nivel de aprendizaje de los y las estudiantes como resultado de procesos de enseñanza-aprendizaje a los cuales han sido expuesto, a través de la evaluación del rendimiento. Los resultados de la evaluación le permiten al docente saber cuáles son las áreas del conocimiento que el alumno domina y cuáles son las que requieren de un mayor reforzamiento. Sirve de norte también para los tomadores de decisiones, para reflexionar sobre las políticas y reorientar las estrategias en búsqueda de un mejor resultado.

El avance de las ciencias ha sido posible gracias a la sistematización de los resultados, prueba de ello es el enorme logro alcanzado en las ciencias médicas, pues constantemente viven experimentando y monitoreando cada nuevo producto o procedimiento de trabajo, lo cual no ha sucedido en educación. Los docentes pueden aducir que ellos evalúan sus actividades, pero la experiencia ha demostrado que muchos de ellos poseen serias deficiencias para emitir un juicio que garantice la objetividad, validez y confiabilidad de los resultados, por esto, se hace necesario recurrir a procedimientos estandarizados.

A inicios de la década de los 90', en Guatemala se comienza a evaluar el rendimiento escolar de los niños de manera sistemática y estandarizada, los esfuerzos iniciales se enfocaron a evaluar el rendimiento en matemática y lectura a estudiantes cursantes del tercero primaria que formaron parte de varios proyectos tales como: Proyecto Fortalecimiento de la Educación Básica, El Programa de la Niña, Radio Interactiva, Nueva Escuela Unitaria, financiados por Agencias Internacionales. Esta primera experiencia de evaluación estuvo a cargo del Centro Nacional de Pruebas (CENPRE).

El informe de difusión general (2005:7-8) presentan los siguientes datos:

<<En 1997 el MINEDUC trasladó el CENPRE a la Universidad del Valle de Guatemala, entidad que mediante un convenio con el MINEDUC creó el Programa Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar (PRONERE) de la Universidad del

Valle de Guatemala, el cual fue ejecutado con fondos del MINEDUC y del Banco Mundial. Las evaluaciones nacionales del PRONERE iniciaron en 1997 con una medición de pilotaje y en los años posteriores se evaluaron muestras representativas de niños y niñas del tercer y sexto grado de primaria del área rural y urbana. También se iniciaron esfuerzos por evaluar el rendimiento en lectura y matemática en los idiomas K'iche', Kaqchikel, Q'eqchi' y Mam. El PRONERE también introdujo algunas variaciones en el diseño utilizado para evaluar a los estudiantes y creó formas alternas para las pruebas en idioma español. El proceso de evaluación se realizó hasta el año 2001, cuando los resultados en el tercer grado (área rural) indicaron que en lectura sólo el 58% de niños y niñas alcanzó en promedio las respuestas correctas, mientras que sólo el 46% obtuvo en promedio las respuestas correctas en matemática. En las escuelas urbanas los datos fueron ligeramente mejores, ya que en promedio 65% de los alumnos(as) obtuvo las respuestas correctas en lectura y un 50% en matemática.

Ese mismo año, en sexto grado del área rural, el rendimiento en lectura y matemática también fueron de un nivel bajo, ya que solamente el 50% de niños y niñas obtuvieron respuestas correctas en lectura y en matemática el porcentaje fue de 57%. En las escuelas urbanas los datos fueron similares, ya que 47% de los alumnos(as) obtuvo las respuestas correctas en lectura y el 63% en matemática.

Tanto el CENPRE como el PRONERE utilizaron pruebas normativas, estas pruebas buscan determinar el logro de los y las estudiantes con respecto a su grupo u otros grupos del mismo grado que han tomado la prueba>>.

En los idiomas mayas también surge el interés por conocer el rendimiento de los niños y niñas en su idioma materno. La DIGEBI aplicó en los cuatro idiomas mayoritarios (Kaqchikel, K'iche', Mam y Q'eqchi') instrumentos para evaluar el rendimiento en matemáticas y lectura, tuvo una fase de pilotaje en el año 2002. En el 2003 se consolidaron los instrumentos, se procedió a evaluar un total de 611 alumnos en lectura y 619 en matemática.

En las pruebas que aplicó la DIGEBI, los mejores resultados lo obtuvieron los alumnos pertenecientes a la etnia Q'eqchi', logrando más del 50% de respuestas correctas, los alumnos K'iche's lograron obtener más del 33% de respuestas correctas, mientras que en los alumnos pertenecientes a los idiomas Mam y Kaqchikel llegaron a obtener solamente el 33% de respuestas correctas. Similares resultados se obtuvieron en matemática, según el informe de difusión general.

Los resultados de las evaluaciones del PRONERE en el año 2004, contienen los siguientes hallazgos, según el informe de difusión general (2005:38):

- <<El área urbana muestra una ventaja en el rendimiento sobre el área rural. La proporción de estudiantes del primer grado que alcanzan el criterio en el área urbana es en general superior a la proporción de estudiantes que lo alcanzan en el área rural. Esto es cierto en lectura (61% vs. 45%) como en matemática (36% vs. 26%). También se observa esta diferencia en tercer grado, tanto en lectura (media de 111.25 vs. 96.80) como en matemática (media de 108.28 vs. 97.64).
- La población no indígena muestra una ventaja sobre la población indígena. Las diferencias son estadísticamente significativas y se observan en primer grado en lectura (50% logra el criterio de la población no indígena vs. el 43% de la población indígena) y matemática (28% de la población no indígena logró el criterio vs. 26% de la población indígena). También se observan en tercer grado en lectura (media de 105.86 para la población no indígena vs. 89.89 para la población indígena) y matemática (media de 103.79 para la población no indígena vs. 93.33 para la población indígena).
- Los niños muestran una ventaja en rendimiento sobre las niñas. Esto es cierto tanto en primer grado en lectura (48% de los niños logra el criterio vs. 47.7% de las niñas) y matemática (28% de los niños logra el criterio vs. 27% de las niñas), como en tercer grado en lectura (media de 100.11 para los niños vs. 99.84 para las niñas) y matemática (media de 101.96 para los niños vs. 97.89 para las niñas). Estas diferencias, sin embargo, no cuentan con el grado de significancia necesario para formar parte de un modelo explicativo del desempeño de ambos sexos>>.

CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL

A. La situación actual de la educación en Sololá.

La situación educativa imperante en Sololá presenta características particulares, derivadas de su propia naturaleza como Departamento:

1. Una zona pluricultural y multilingüe. En primer lugar se trata de una zona marcadamente pluricultural. La mayoría de la población es indígena y se hace uso de cuatro idiomas: Kaqchikel, Tz'utujil, K'iche' y Español. Esta realidad multilingüe resulta determinante, no sólo para la concepción del sistema educativo local en su conjunto, sino, para el trabajo específico de cada docente en el aula.

2. Una zona afectada por la pobreza y pobreza extrema. El informe sobre el desarrollo humano del PNUD (2003:10) revela cifras preocupantes:

CONCEPTO	2000	2002
<i>Incidencia de pobreza (%)</i>	56.1	57.0
<i>Incidencia de pobreza extrema (%)</i>	15.7	21.5
<i>Participación en los ingresos del 20% más pobre (%)</i>	2.8	1.7
<i>Participación en los ingresos del 20% más rico (%)</i>	61.8	64.0

En Guatemala, la pobreza es considerablemente más elevada en los departamentos donde la población es mayoritariamente indígena y Sololá es uno de ellos. De acuerdo al Perfil de la Pobreza en Guatemala del Instituto Nacional de Estadística (1991:12):

<<La tasa de pobreza en la Región Suroccidente, a la cual pertenece Sololá, es de 83.4%, y la tasa de extrema pobreza o indigencia es de 66.9%>>.

La naturaleza mayoritariamente rural y dispersa de la población del Departamento, (estimada en un 67%), agudiza este entorno problemático. Esto repercute, de manera negativa, sobre el proceso educativo en su conjunto.

La pobreza y la privación social, son algunas de las causas del bajo rendimiento académico, por eso se dice que a pesar que los niños logran asistir a la escuela, no tienen asegurado el éxito.

3. Realidad educativa. Según los datos de Guatemala Plan Estratégico de la Dirección Departamental de Educación de Sololá (2004:6), se tiene la siguiente información.

a. *Datos cuantitativos de eficiencia interna:*

Tasa de deserción	Porcentaje
<i>Preprimario</i>	19.27
<i>Primario</i>	28.66
<i>Básico</i>	2.17
<i>Diversificado</i>	0.96

Tasa de repitencia	Porcentaje
<i>Preprimario</i>	0
<i>Primario</i>	18.7
<i>Básico</i>	60.79
<i>Diversificado</i>	32.85

b. Calidad educativa y contenidos, según el Plan Estratégico (2004:12) se identifican los siguientes elementos:

- <<Desactualización del docente y a veces falta de voluntad en la aplicación metodológica para que sea pertinente a la realidad de los alumnos, lo cual limita las posibilidades de implementar innovaciones en el aula.
- Enseñanza tradicional de carácter memorístico, y por consiguiente un sistema de evaluación tradicional, de un modelo memorístico.
- En muchas escuelas no hay una práctica real y consistente de la EBI, únicamente utilizan el idioma materno para dar instrucciones a los alumnos.

- *Escasos programas orientados hacia la formación docente, en todos los niveles. Actualmente se está atendiendo a los maestros de primero y segundo primaria en el proyecto de mejoramiento de la calidad educativa en sololá auspiciado por Fondo para el Desarrollo de la Educación en Guatemala FODE, de la embajada de Canadá, con el apoyo de la Universidad del Valle de Guatemala>>.*
- c. En cuanto a las grandes metas planteadas desde el Ministerio de Educación, según el Plan Estratégico (2004:14) se tienen los siguientes datos:

<<Primaria para todos.

- *Actualmente la cobertura educativa en el departamento de Sololá es del 94%, es decir, aún existe un porcentaje de la población que no se beneficia de la educación.*
- *El mayor enfoque ahora se ha centrado en el proyecto “Salvemos primer Grado”. Lo que quizás pueda interpretarse como una despreocupación por los demás grados, pero hay que tener en cuenta que el mayor nivel de repitencia se da en primer grado y es precisamente en atender a éstos niños repitentes, en donde se invierte una buen parte del presupuesto de la educación.*

Escuelas para la comunidad.

- *Se refiere a la participación de la comunidad en la escuela. Falta ampliar esta participación y caminar en dirección hacia una verdadera participación. Actualmente los padres están teniendo cierta participación en la administración de algunos recursos de la escuela, pero es de considerar que pueden y deben participar en otros aspectos de carácter formativo, como por ejemplo: opinar sobre qué tipo de contenidos necesitan sus hijos aprender, qué valores debiera inculcar la escuela, qué conocimientos y habilidades requieren sus hijos, según el contexto en donde se desenvuelven.*

Educación para un mundo competitivo.

- *Existen serias limitaciones en los métodos de enseñanza por parte de los profesores, generalmente no se le prepara a los estudiantes a aprender, ni aprender haciendo, se sigue trabajando con metodologías muy tradicionalistas, lo que incide en el bajo rendimiento de los alumnos. La sociedad actual requiere de recurso humano con altos estándares de calidad, que tengan las habilidades y conocimientos bien cimentados y que sepan como aplicarlos para resolver problemas de la vida cotidiana.*

Interculturalidad.

- *En Sololá se está trabajando la educación bilingüe en algunas escuelas, dirigida sobre todo hacia la población Maya, pero la interculturalidad debe fortalecerse>>.*

B. Los resultados de las pruebas de lectura, PRONERE 2004, Sololá

En esta sección se presenta los resultados de la evaluación realizada en el año 2004 a niños y niñas de las escuelas públicas del departamento de Sololá, en las áreas de lectura y matemática.

El objetivo general de esta actividad fue establecer el nivel de desempeño en lectura y matemática de los y las estudiantes de primero y tercero grados de primaria.

Es fundamental establecer el nivel de aprendizaje de los y las estudiantes como resultado de procesos de enseñanza-aprendizaje a los cuales han sido expuestos, a través de la evaluación del rendimiento. Los hallazgos de la evaluación le permiten al maestro saber cuáles son las áreas del conocimiento que el alumno domina y cuáles son las que requieren de un mayor reforzamiento. Hay que partir de la premisa que toda actividad es perfectible y por ende los resultados sirve de norte a las autoridades educativas del departamento de Sololá, para reflexionar sobre las estrategias y reorientar los planes de trabajo en búsqueda de un mejor resultado.

A continuación se presentan algunos datos relevantes para esta investigación extractados del Informe de Difusión General para el departamento de Sololá (2005):

1. Aspectos metodológicos. Los instrumentos: Para el primer grado se utilizaron instrumentos referidos al “criterio³” los cuales intentan identificar cuántos estudiantes alcanza o superan el nivel de desempeño preestablecido. Para el tercer grado se utilizaron instrumentos referidos la “norma⁴”, los cuales reportan la puntuación promedio que los estudiantes obtuvieron en la prueba. Este promedio se puede calcular a nivel de país, región, departamento o aula.

³ Evaluación referida a un criterio: Toma en consideración el conjunto de conocimientos, actitudes y destrezas que deben adquirir los alumnos definidos anticipadamente en función del nivel académico y aspectos contextuales, entre otros factores.

⁴ Evaluación normativa: Toma el rendimiento manifestado por cada individuo y se lo relaciona con los niveles presentados por el grupo del que forma parte. Con ello se consigue situar al sujeto dentro del grupo, determinando el lugar o nivel que ocupa con respecto a los demás.


2. La Muestra. La muestra incluyó escuelas de todo el país y se seleccionaron escuela de cada departamento y región lingüística, por lo cual es posible elaborar conclusiones a nivel nacional y departamental.

Cuadro 1

Primer Grado Primaria					
Área		Género		Etnia	
Urbana	220	Femenino	361	No Indígena	134
Rural	477	Masculino	336	Indígena	563
Total	697		697		697
Tercer Grado Primaria					
Área		Género		Etnia	
Urbana	204	Femenino	354	No Indígena	116
Rural	496	Masculino	346	Indígena	431
Total	700		700		547

FUENTE: Departamento de matemática de la Universidad del Valle de Guatemala. Encuesta Nacional del PRONERE. Diseño de la encuesta y obtención de la muestra 2004. Guatemala, Julio de 2004.

3. Aspectos que evaluó la prueba de primer grado. Las áreas evaluadas en las diferentes secciones de la prueba fueron las siguientes:

Sección 1:	<i>Asociar un sonido o una letra del alfabeto (fonema-grafema).</i>
Sección 2:	<i>Asociar una palabra escrita con una palabra expresada oralmente.</i>
Sección 3:	<i>Asociar una palabra escrita a una imagen que la representa.</i>
Sección 4: (Criterio)	<p><i>Comprender instrucciones que se dan en oraciones formadas por cinco palabras. Ejemplo del ítem: Marca al niño con sombrero.</i></p> 
Sección 5:	<i>Asociar frases de dos palabras o imágenes.</i>
Sección 6:	<i>Leer una oración y responder una pregunta relacionada con ella.</i>
Sección 7:	<i>Completar una frase con la información que obtiene de una primera oración.</i>
Sección 8:	<i>Leer un párrafo de tres oraciones y responder una pregunta relacionada con éste.</i>

FUENTE: Informe de difusión para el departamento de Sololá PRONERE.

4. Aspectos que evaluó la prueba de tercer grado. Se utilizaron pruebas normativas que incluyen dos áreas, para las cuales se establecieron nueve sub-áreas a cada una de las cuales se le asignó una sección de la prueba. Éstas son:

Vocabulario	
Sección 1:	<i>Asociación de sustantivos con ilustraciones.</i>
Sección 2:	<i>Asociación de verbos con ilustraciones.</i>
Sección 3:	<i>Asociación de adjetivos con ilustraciones</i>
Comprensión lectora	
Sección 4:	<i>Identificación de ilustraciones que corresponden a enunciados.</i>
Sección 5:	<i>Identificación de palabra exacta para completar el enunciado.</i>
Sección 6:	<i>Comprensión de información dada, recordar detalles.</i>
Sección 7:	<i>Comprensión de información dada, hacer inferencias.</i>
Sección 8:	<i>Comprensión de información dada, interpretación de sentimientos.</i>
Sección 9:	<i>Comprensión de información dada, interpretación de significados.</i>

FUENTE: Informe de difusión PRONERE, departamento de Sololá.

5. Resultados: a) Prueba de lectura primer grado. El número total de niños y niñas que tomaron la evaluación de lectura a nivel nacional fue de 19,548; de éstos, el 48% alcanzó el criterio establecido. El número total de niños y niñas que tomaron la evaluación de lectura en español en el departamento de Sololá fue de 697; de éstos el 66.26% alcanzó el criterio establecido. **b) Prueba de lectura tercer grado.** La media estándar nacional fue de 100 con una desviación típica de 20. La media del departamento fue de 90.28 con una desviación típica de 20.33. En vocabulario la media fue de 90.91 con una desviación típica de 20.61. Y en comprensión lectora la media fue de 91.24 con una desviación típica de 20.03.

A continuación se describe una de las primeras conclusiones que aparecen en el informe de difusión general departamento de Sololá (2005:25):

<<El desempeño de Sololá se encuentra por abajo del desempeño nacional. Aunque una proporción mayor de niños y niñas del primer grado alcanzó el criterio en lectura (66.26%) en contraste con la población que lo logró a nivel nacional (48%), se encontró por debajo en matemática (27.5% a nivel nacional, 25.05% en Sololá). Asimismo, la media nacional para lectura y matemática en tercero primaria, se encontraron por debajo de la nacional (100) en lectura (90.28) y en matemática (95.06)>>.

Estos resultados reflejan la necesidad de fortalecer el área de la lectura en los grados superiores en todo el departamento de Sololá, especialmente la población escolar del área rural, pues el estudio demostró que aún sigue existiendo la diferencia entre el campo y la ciudad.

C. Características sociales del municipio de San Andrés Semetabaj, Sololá

Se describen algunas características generales de San Andrés Semetabaj, extractadas del documento elaborado por FUNCEDE (1997:8):

<<San Andrés Semetabaj tiene una extensión territorial de 48Km² y colinda al Norte con Chichicastenango, al Este con Tecpán y Patzún, al Sur con Santa Catarina Palopó y al Oeste con Panajachel y Concepción.

Sistema Vial: *de los 16 centros poblados, 10 (63%) cuentan con carretera de asfalto, combinada con terracería, 14 (94%) cuentan con camino de terracería combinada con herradura. A la cabecera municipal se puede llegar desde Sololá (Cabecera Departamental) por carretera asfaltada (9 kilómetros entre Sololá y Panajachel y 8 kilómetros entre Panajachel y San Andrés Semetabaj, lo que suma una distancia de 17 kilómetros.*

Energía Eléctrica: *de 1655 viviendas estimadas, 1289 (78%) disponen de energía eléctrica domiciliar, en tanto que 366 (22%) no cuentan con este servicio. En cuanto al alumbrado público, sólo 2 (3%) centros poblados disponen del mismo (La cabecera municipal y la aldea Godinez).*

Agua entubada: *1,230 viviendas (74%) del total existentes cuenta con servicios de agua entubada, sin que necesariamente sea con carácter domiciliar. Ello indica que, al menos 425 (26%) carecen de este servicio>>.*

FUNCEDE (1997:12) también describe la situación de Salud en el municipio de San Andrés Semetabaj:

<<Los servicios estatales de salud están a cargo de un Puesto de Salud, con sede en la Cabecera Municipal, el que cuenta con un estudiante del Ejercicio Profesional Supervisado de la Facultad de Medicina de la USAC, un auxiliar de enfermería y un técnico en salud rural. Además funcionan puestos de salud en las aldeas de Godinez y las Canoas. La aldea de Panimatzalam cuenta con un local para Puesto de Salud, pero no funciona por falta de personal.

Entre las enfermedades más comunes que padece la población están: resfrío común, amebiasis, parasitismo intestinal, amigdalitis y enfermedades pépticas. El índice de mortalidad infantil es de 24 por cada mil nacidos vivos y el de mortalidad materna de 3 por cada mil nacidos vivos>>.

De acuerdo con los datos del Centro de cómputo del MINEDUC-SOLOLÁ, en 2,005 en San Andrés Semetabaj la población estimada para el nivel pre-primario la cobertura fue de 59%; un 94% de la población estimada para el nivel primario; un 51% de la población estimada para el nivel básico y un 13.5% de la población estimada para el nivel diversificado.

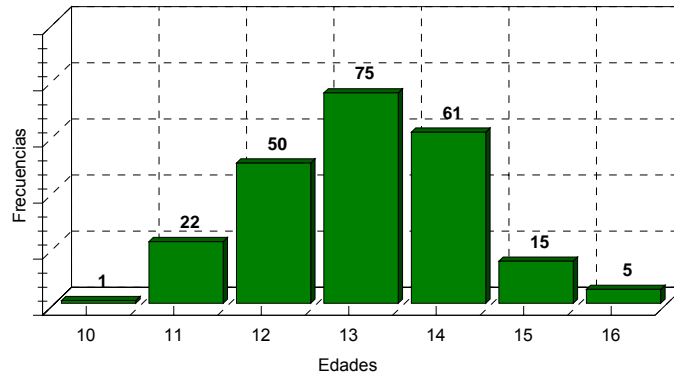
Nivel	2004	2005	META 2006		META 2007	
	Tasa neta de cobertura	Tasa neta de cobertura	Tasa neta de cobertura	No. de alumnos	Tasa neta de cobertura	No. de alumnos
Pre-primario	62.68%	58.96%	60%	396	75%	665
Primaria	99.43%	93.81%	97%	1776	100%	1882
Educación Básica	57.72%	50.81%	34%	277	40%	329
Diversificado	15.42%	13.48%	18%	132	20%	192

FUENTE: Unidad de Informativa, datos preliminares a septiembre 2005. MINEDUC. SOLOLÁ

La población total de alumnos inscritos en el municipio de San Andrés Semetabaj y San Antonio Palopó en sexto grado de educación primaria en el año 2005, es de 229 niños y niñas, comprendidos entre las edades de 10 a 16 años.

GRÁFICA No. 1

GUATEMALA: NÚMERO DE ALUMNOS POR EDAD DE SEXTO PRIMARIA SEGÚN FRECUENCIA.

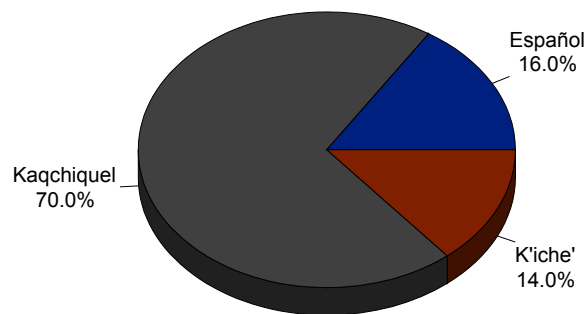


FUENTE: Datos obtenidos de la boleta de encuesta 2005, de esta investigación

El 92% de los niños y niñas tienen ascendencia indígena pertenecientes a la etnia Kaqchiquel en su mayoría y en su minoría a la étnica K'iche', el 8% restante pertenencia a la étnica mestiza. El idioma que hablan los niños el 84% es idioma maya y el 16 % idioma español, tal como se puede apreciar en la gráfica No. 2

GRÁFICA No.2

GUATEMALA: PORCENTAJE DE ALUMNOS DE SEXTO GRADO PRIMARIA DE LOS MUNICIPIOS DE SAN ANDRÉS SEMETABAJ Y SAN ANTONIO PALOPÓ SEGÚN EL IDIOMA QUE HABLAN.

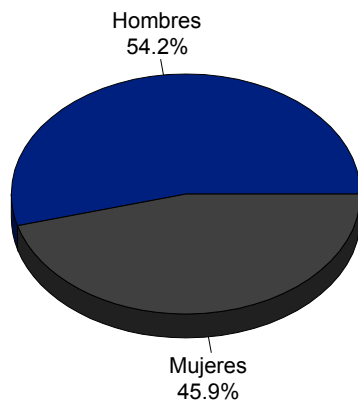


FUENTE: Datos obtenidos de la boleta de encuesta 2005, de esta investigación.

El 54.2% de los estudiantes son hombres y el 45.9% son mujeres, tal como se puede observar en la gráfica No. 3, además se nota la superioridad numérica de los niños sobre las niñas en sexto grado primaria.

GRÁFICA No.3

GUATEMALA: PORCENTAJE DE ALUMNOS DE SEXTO GRADO PRIMARIA DE LOS MUNICIPIOS DE SAN ANDRÉS SEMETABAJ Y SAN ANTONIO PALOPÓ SEGÚN EL SEXO.



FUENTE: Datos obtenidos de la boleta de encuesta 2005, de esta investigación.

TABLA No. 1

GUATEMALA: NOMBRE DE LAS COMUNIDADES EN DONDE SE ENCUENTRAN UBICADAS LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE ALUMNOS DE SEXTO PRIMARIA, SEGÚN JORNADA, MUNICIPIOS Y CANTIDAD DE ALUMNOS- Mayo 2005-

No.	Nombre de la comunidad	Jornada	Municipio	Número de alumnos
1	San Antonio Palopó	Matutina	San Antonio Palopó	26
2	San Antonio Palopó	Vespertina	San Antonio Palopó	27
3	Xejuyub Primero	Matutina	San Andrés Semetabaj	11
4	Xejuyub Segundo	Matutina	San Andrés Semetabaj	1
5	Panimatzalam	Matutina	San Andrés Semetabaj	18
6	El Hormigo	Matutina	San Andrés Semetabaj	42
7	Las Canoas	Matutina	San Andrés Semetabaj	27
8	Godinez	Matutina	San Andrés Semetabaj	19
9	Parcelamiento Xoquic	Matutina	San Andrés Semetabaj	16
10	Chuiyá	Matutina	San Andrés Semetabaj	3
11	Aldea El Sucún	Matutina	San Andrés Semetabaj	11
12	María del Carmen	Matutina	San Andrés Semetabaj	11
13	Caliaj	Matutina	San Andrés Semetabaj	6
			TOTAL	229

FUENTE: Datos obtenidos de la boleta de encuesta en el 2005, de la investigación.

El mayor porcentaje de los alumnos investigados son oriundos de las escuelas ubicadas en el municipio de San Andrés Semetabaj tal como lo muestra la tabla No. 1. En la tabla aparecen dos escuelas del municipio de San Antonio Palopó, fueron tomados en cuenta, porque pertenecen al distrito educativo de San Andrés Semetabaj.

En el municipio de San Andrés Semetabaj, también se realizó un estudio previo realizado por Quim (2005), que se describe a continuación: Realizó una investigación cualitativa, planteándose la siguiente pregunta ¿Qué porcentaje de alumnos de sexto grado de los municipios de San Andrés Semetabaj y San Antonio Palopó poseen una actitud positiva ante la lectura y la habilidad de leer comprensivamente? En la investigación participaron 229 alumnos inscritos en 13 escuelas públicas comprendidas entre las edades de 10 a 16 años, pertenecientes al área rural, en su mayoría hijos de padres con baja o ninguna escolaridad. La situación socioeconómica de las familias de los estudiantes se catalogó como de clase media baja.

Utilizó una encuesta elaborada específicamente para la investigación de escala ordinal para medir el hábito de lectura que tienen los alumnos, las herramientas que los maestros les han enseñando para leer comprensivamente, las estrategias que aplican al momento de leer, y las actividades que realizan después de una lectura. El instrumento presenta las siguientes opciones de respuesta: Siempre, A veces, Casi nunca y Nunca. Consta de 25 ítems, el primer bloque de 5 preguntas mide la actitud del alumno ante la actividad de leer, el segundo bloque de 5 preguntas mide las estrategias que los maestros le han enseñado al estudiante para leer comprensivamente, el tercer bloque de 10 preguntas mide las estrategias que los alumnos aplican al momento de leer y el cuarto bloque de 5 preguntas mide las actividades que el alumno realiza después de una lectura.

Los resultados reflejaron lo siguiente: el 35% de los estudiantes tienen una actitud muy positiva ante la lectura, un 35% tienen cierta aceptación de la lectura y el 30% restante no sienten el gusto o no les llama la atención leer.

Para medir la habilidad de la comprensión de lectura de los niños se utilizó como instrumento, la prueba estandarizada Serie Interamericana nivel 4 Intermedio

forma DEs. Esta prueba evalúa 3 áreas, el vocabulario, que tiene un valor de 30 puntos, la velocidad de 45 puntos y la comprensión lectora de 50 puntos.

Los resultados de la comprensión lectora determinaron que sólo el 6% (13 personas) de los estudiantes poseen un buen nivel de comprensión de lectura, obteniendo una nota igual o superior a 33 puntos, que es el promedio nacional para población de situación socioeconómica baja, establecida por el manual del test. Esto quiere decir que el 94% de la población posee serias limitaciones para leer comprensivamente.

CAPÍTULO IV. MARCO CONCEPTUAL

En pleno siglo XXI, inmersos en un proceso de globalización, las sociedades capitalistas imponen un ritmo a la economía mundial, provocando cambios acelerados y sustanciales en los medios de producción y por consiguiente en la formación del recurso humano.

Ante la realidad cambiante del siglo XXI, la educación no puede estar ajena, y lo menos que se le puede exigir a la escuela es que forme personas que posean los conocimientos y habilidades que les permitan adaptarse a la sociedad cambiante, evitando quedar marginados y excluidos de la información, como también de la formación.

Toda escuela que se jacte hoy de ser formadora y con enfoque constructivista, deberá ser capaz de enseñar a los sujetos aprender a aprender, es decir, desarrollar habilidades y destrezas que les permita saber encontrar la información justo en el lugar indicado, en el momento preciso y con la certeza de dar respuesta a un problema de la vida.

Aprender a aprender se puede desarrollar a través varias herramientas y una de ellas es la lectura. Adquirir y aplicar estrategias metacognitivas de lectura comprensiva es una habilidad que todo individuo debe desarrollar y ejercitar en la escuela, contar con estas herramientas, le permite a la persona interactuar y adaptarse adecuadamente a la sociedad actual, en dónde el lenguaje utilizado es el de códigos y signos. Esta situación lo afirman Di Musio, A. y Gutiérrez M. (2,003:1) cuando dice:

<<La meta principal de la educación para el siglo XXI es indiscutiblemente el desarrollo de individuos independientes en cuanto a su aprendizaje, es decir, capaces de aprender a aprender y de contribuir de forma activa al desarrollo de la sociedad.

Se busca formar individuos capaces de asumir responsabilidades, que participen en todas las decisiones que los afectan en la vida personal, económica, política, administrativa y cultural del país. Dados los avances tecnológicos, los individuos se verán enfrentados diariamente a diferentes tipos de información que han de asimilar por sí mismo. Actualmente se considera la comprensión de lectura como la herramienta más importante para el desarrollo de la educación y de la facultad para aprender a aprender. Esta facultad permite a las personas el informarse sobre los avances en todos los campos>>.

La verdadera finalidad de la educación debe ser entonces promover el desarrollo de ciertas habilidades y la apropiación de determinados contenidos culturales, para que los alumnos puedan participar e integrarse en un medio sociocultural cambiante. Para lograr este objetivo la educación deberá según Blanco, R. citado por Godoy (2,001:1):

<<Conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa que proporcione una cultura común a todos los alumnos, pero a la vez comprensiva y diversificada; que evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales>>

A. El concepto de lectura e importancia del desarrollo de habilidades para leer

A mediados de la década de los sesenta, el conocimiento acerca del proceso de la lectura era escaso y sin un control sistemático. Durante varios años los esfuerzos teóricos y de investigación se concentraron en la metodología de enseñanza de la lectura. Muchas escuelas sustentaban supuestos y prácticas diversas que nunca se concretizaron en analizar exactamente que sucedía en los esquemas mentales de los alumnos. Los expertos se pasaron largas horas discutiendo sin lograr consenso alguno, respecto a qué es leer y cómo aprender a leer.

A finales de los años setenta e inicio de los ochenta se produce un fenómeno de crecimiento sorprendente de algunas disciplinas científicas como la Psicolingüística, la teoría de la comunicación, la teoría de la información y la psicología cognitiva. Según Puentes (1991:15)

<<Estas disciplinas originalmente inconexas encontraron una plataforma común: El lenguaje y sus productos. Uno de los productos más importantes es la lectura>>.

A partir de este acercamiento casual, el entorno y el objeto de estudio del área de la lectura cambió de forma significativa.

Los cuestionamientos derivados de los nuevos enfoques de corte cognitivo, psicolingüístico y de procesamiento se centran en los siguientes aspectos:

1. Definir qué significa leer.
2. Explorar los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en el acto lector.
3. Descubrir cuáles son los factores que afectan en forma positiva o inhibitoria la comprensión lectora.
4. Establecer relaciones entre el dominio lingüístico y la capacidad lectora.
5. Diseñar las estrategias de naturaleza cognitiva y conductual que ayuden en el proceso lector, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de la lectura.

Aún no hace muchos años, se creía que saber leer consistía en deletrear sílabas y palabras, con una mayor o menor rapidez y con un mayor o menor grado de acierto, pues lo importante era: a) descifrar letras y b) reconocimiento de palabras completas o grupos de palabras, es decir, la decodificación y automatización de la lectura, pero esta concepción empezó a cuestionarse en la medida en que se inició a evaluar la comprensión de lectura en los alumnos del quinto y sexto grado elemental, cuyos resultados mostraron el fracaso en los niveles más altos de la comprensión.

Actualmente se concibe la comprensión de lectura como un proceso cognitivo complejo e interactivo entre el mensaje expuesto por el autor y el conocimiento, la expectativas y los propósitos del lector. El lector al enfrentarse a un texto busca interpretar el mensaje y los significados que el autor quiso expresar; sin embargo la interpretación está condicionada por tres factores: los conocimientos previos de lector, la estrategias meta cognitivas a utilizar y el propósito que se tiene para leer. Según Díaz-Barriga (1998:142):

<<La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características de lector y del texto, dentro de un contexto determinado>>.

Se dice que es constructiva porque el lector construye el significado de lo que va leyendo, atribuyendo un sentido a lo que lee, de carácter estratégico, por que utiliza herramientas que le permitan un mejor aprovechamiento de la lectura, las cuales puede utilizar antes, durante o después de la lectura, dentro de un contexto determinado, es decir, la experiencia del lector (cada individuo le agrega aspectos cognitivos, afectivos y volitivos a los textos) es vital para ubicarse en el pensamiento del autor, por esto, dos personas que comprenden un texto nunca lo comprenden de manera igual, haciendo que el proceso de comprensión de lectura sea esencialmente interactivo y único.

B. Las cuatro habilidades lingüísticas

Los niños aprenden a hablar espontáneamente, por mera inmersión en el ambiente natural y social en el que se desenvuelven . No hay método especial para aprender a hablar, esto se hace por imitación. Sin embargo, no se aprende casuísticamente a leer ni a escribir. Nadie lo hace sin que se le enseñe de manera intencional y sistemática. Por lo anterior, la escuela debe poner especial énfasis en la manera en que se desarrollan las habilidades de leer y escribir, sin menoscabo del fortalecimiento de las otras habilidades. Para Archer y Cottingham (1997:11):

<<Saber leer y escribir es simplemente una habilidad más –un tipo adicional de patrón para ayudar a las personas a recordar, registrar y comunicarse. No es el único medio, ni siempre el mejor, pero en el mundo cambiante de hoy se está convirtiendo en un medio cada vez más necesario>>.

Enseñar a leer y escribir es una función de la escuela, lo ha venido haciendo a lo largo del tiempo y complementa las habilidades de hablar y escuchar que se fomenta en el hogar. En este sentido la escuela debiera entonces en todo momento:

1. Partir de los conocimientos que el niño sabe y reflexionar sobre esos conocimientos, organizarlos, profundizarlos, enriquecerlos y desarrollarlos dentro del grupo.

2. Garantizar a través de la mediación del profesor a que los alumnos puedan llegar a los niveles más elevados posibles del conocimiento, con la participación y contribución de todos, a través de la comprensión lectora.

Las habilidades lingüísticas o capacidades comunicativas según Rodon (1998:9) se clasifican de la siguiente manera:

	<i>Receptivas o de Comprensión</i>	<i>Reproductivas o de expresión</i>
<i>ORAL</i>	<i>Escuchar</i>	<i>Hablar</i>
<i>ESCRITO</i>	<i>Leer</i>	<i>Escribir</i>

Estas cuatro habilidades son fundamentales para lograr una comunicación con eficacia en todos los ámbitos de la sociedad actual.

En el transcurso de la exposición de esta investigación se hará especial hincapié en el desarrollo, fortalecimiento y evaluación de la habilidad de leer comprensivamente y de la formación de la actitud.

C. El proceso lector

Es el conjunto de las distintas etapas o momentos que configuran el acto de leer. Ante la actividad de leer la persona primero activa los conocimientos previos que posee, es decir, se pregunta qué sabe sobre el tema, luego anticipa algunas hipótesis que irá verificando o reformando en el transcurso de la lectura y finalmente concluye ampliando su red de conocimientos al fusionar los viejos con los nuevos.

El proceso lector requiere según Díaz-Barriga (1998:144):

<<actividades de micro y macroprocesamiento. Las actividades de microprocesos son de ejecución relativamente automática y alguno de ellos son: a) identificación de grafías (letras) e integración de sílabas b) reconocimiento de palabras c) análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes. Las actividades de macroprocesos tienen que ver directamente con la construcción de la macroestructura (representación proposicional y semántica de naturaleza abstracta y global del texto).

Estos procesos no actúan de manera serial o unidireccional, sino que interaccionan en sentido bidireccional entre el lector y el texto, es decir, de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo>>

D. Estrategias meta cognitivas de comprensión de lectura

Generalmente en las escuelas, los institutos y en las universidades, las personas al leer un libro de texto o un artículo se encuentran con las siguientes dificultades:

1. Distintos tipos de texto con diversas características (narrativo, informativo, explicativo, científico).
2. Textos que difieren de grado de complejidad y contexto (algunos son ajenos al contexto de las personas).
3. Tiempo limitado para leer volúmenes grandes de contenido.

Como resultado de lo anterior, no logran una comprensión profunda del texto obteniendo una información superficial de las ideas del autor y por lo tanto no logran un verdadero aprendizaje, es decir, las personas no logran interactuar con las ideas del autor para reconstruirlas y lo único que les queda es aprender la información de manera literal.

Para tener un buen aprovechamiento de los textos de lectura, las personas que leen deben hacer uso activo del conocimiento previo y la capacidad de seleccionar y usar de manera flexible estrategias de lectura cognitivas y autorreguladoras. Estas habilidades facilitan adaptarse a la variedad de condiciones de estudio y tipos de materiales. Estas actividades deben ser orientadas y guiadas por el maestro, pero además se estima necesario estimular los siguientes tipos de conocimientos que debe poseer todo buen lector para tener una óptima comprensión, propuestos por Díaz Barriga (1,998:142):

- << 1. *Habilidades lingüísticas de tipo léxico, sintáctico, semántico y pragmático.*
2. *El conocimiento conceptual, se refiere a la visualización de la nueva información en esquemas.*

3. *Habilidades estratégicas, metacognitivas y autorreguladores para profundizar en la comprensión y el aprendizaje.*
4. *Amplia variedad de géneros y estructuras textuales.*
5. *Conocer que los textos tienen propósitos variados y pueden enmarcarse en actividades prácticas de distintos tipos >>.*

¿Cómo mejorar la comprensión de lectura?

Se debe concebir que la comprensión de lectura es un proceso continuo que se desarrolla por etapas, en el sentido de que es posible hablar de estrategias que pueden aplicarse antes, durante o después del proceso lector.

Para mejorar la comprensión se considera necesario tomar en cuenta las siguientes estrategias:

Estrategias antes de la lectura

Tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planificación respecto a cómo enfrentar el proceso de comprensión de lectura utilizando los recursos mentales disponibles.

Toda persona que inicia una lectura debe tener un propósito para leer, el cual ha establecido previamente. En la escuela, se recomienda que al elegir este propósito, se haga de una manera participativa conjuntamente con los alumnos.

Se ha demostrado que si existe un interés inicial para leer, esto implicará una mayor actitud favorable para leer, pues la actividad será por placer, ya que el alumno establecerá la lectura como una meta personal. En ese sentido se propone intentar orientar a los alumnos en los propósitos, de tal modo que ellos participen directamente en la propuesta y la perciban como una actividad propia, surgida desde su interior.

Según Díaz-Barriga (1998:146), existen cuatro tipos de propósitos para la comprensión de textos:

- << 1. *Leer para encontrar información (específica o general*
2. *Leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos, etcétera).*
3. *Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido (v.gr., para actividades de evaluación).*
4. *Leer comprendiendo para aprender >>.*

El uso del conocimiento previo esta relacionado directamente con los esquemas mentales que tiene el alumno y es fundamental su uso en esta etapa de la lectura.

Para facilitar un proceso de comprensión de lectura en esta etapa también se sugiere al maestro que empiece haciendo preguntas que generen inquietud sobre la aproximación inicial al texto, ya sea leyendo el titulo, explorando el índice de contenido, revisando subtítulos o las ilustraciones, o bien haciendo comentarios en forma intencional acerca de qué sugiere el texto.

La pregunta generadora podría ser:

¿Sobre qué te imaginas tratará el libro?

¿Qué te sugiere el título?

¿Qué puntos importantes te gustaría que el libro te explicara?

Estrategias durante la lectura

Estas estrategias se aplican en contacto directo con la lectura y las más utilizada es la de monitoreo o supervisión del proceso.

Se sugiere realizar actividades autorreguladoras planteadas por el maestro o desde la iniciativa de los alumnos. Estas estrategias, según Díaz-Barriga (1998:143):

<<ayudarán para la consecución del proceso de comprensión “sentir que estoy comprendiendo”, la intensificación del proceso “saber si estoy entendiendo o no, lo suficiente”; la identificación y resolución de problemas que vayan apareciendo “palabras difíciles, párrafos confusos, organización de ideas, pérdida de atención>>.

Estrategias después de la lectura

Las estrategias posteriores son principalmente referentes a la evaluación de procesos y productos en función del propósito establecido.

Después de la lectura debe realizarse una actividad evaluativa para estimar el grado de comprensión del texto en forma global y verificar si el alumno se siente satisfecho según el propósito establecido.

Se pueden generar actividades como:

Identificación de la idea principal: Se recomienda que se trabaje en tres pasos:

- a) Comprender lo que se ha leído.
- b) Hacer juicios sobre la importancia de la información.
- c) Consolidar la información.

Resumen:

Se recomienda que al elaborar el resumen, se tenga una visión general del texto, pues se trata de establecer coherencia entre las ideas principales de tal manera que tenga sentido para los posibles lectores, para lograr esto, es necesario la construcción de preguntas que sirvan de autoevaluación para medir los alcances, el significado y el nivel de satisfacción brindado por la lectura.

La siguiente matriz es un resumen tomado de Díaz-Barriga (1998:149), para trabajar la comprensión de lectura de manera sistemática, especialmente en los primeros grados de la educación elemental.

Componentes	Auto-preguntas guía
	Planificación
<i>Objetivos de lectura</i>	<i>¿Qué objetivos te propones al leer?</i>
<i>Plan de acción</i>	<i>¿Al planificar la acción tienes en cuenta?:</i> 1. <i>Tus características personales.</i> 2. <i>Tus condiciones ambientales adecuadas.</i> 3. <i>Las características del texto a trabajar</i>
<i>Conocimientos previos</i>	<i>Antes de leer, ¿qué conoces sobre el tema y qué necesitas conocer?</i>
	Supervisión
<i>Grado de aproximación a la meta.</i>	<i>¿Te das cuenta si está consiguiendo lo que te proponías?</i>
<i>Detección de dificultades y problemas</i>	<i>¿Estás comprendiendo lo que lees?</i> <i>¿Qué dificultades encuentras?</i>
<i>Causas de las dificultades</i>	<i>¿Por qué crees que dejaste de comprender?</i>
<i>Efectividad de las estrategias</i>	<i>¿Han sido eficaces las estrategias que aplicas?</i>
<i>Adecuación de las estrategias</i>	<i>¿Si no son apropiadas las estrategias, has introducido modificaciones?</i>
	Evaluación
<i>Evaluación de resultados</i>	<i>¿Has comprendido las ideas que plantea el autor?</i> <i>¿Cómo lo compruebas?</i>
<i>Evaluación de los procesos</i>	<i>¿En qué momentos y por qué has encontrado dificultades? ¿Cómo lo superaste?</i>

E. Tipos de comprensión de lectura

Existen varios niveles de lectura según diversos autores, a continuación se presenta en un cuadro de doble entrada las similitudes y diferencias según los siguientes autores:

Niveles	Elosúa y García⁵	Barlett⁶	Rodon⁷
	De decodificación: Reconocimiento de palabras y asignación del significado léxico.		
	Comprensión literal: refleja aspectos reproductivos de la información expresada en el texto.	Comprensión literal: Se refiere a la recuperación de la información explícitamente descrita en el texto, sin añadiduras ni omisiones.	Literal: Implica el reconocimiento de los hechos tal y como aparecen en el texto.
		Reorganización: Consiste en darle una organización diferente al texto presentado por el autor.	
	Comprensión inferencial: Se relaciona con una elaboración semántica profunda. De este modo se consigue una representación global y abstracta que va más allá de lo dicho en la información escrita.	Comprensión Inferencial: Consiste en extrapolar información no expresada explícitamente en el texto.	Interpretativa: Supone construir el significado del texto, relacionándolo con las experiencias personales y el conocimiento previo que se tenga del tema.
	Metacompreensión: Se refiere al nivel de conocimiento y control necesario para reflexionar y regular la actividad de comprensión.	Lectura crítica: Consiste en emitir juicios valorativos y comparaciones entre lo que el autor expresa y otros criterios externos o internos del lector.	Profunda: Implica la formación de juicios propios y la expresión de opiniones personales sobre lo que se leyó.

Los niveles de lectura se van desarrollando en la medida que se avanzan en los grados del ciclo escolar, considerándose que en los primero tres años del ciclo de educación primaria se logre alcanzar hasta el nivel inferencial, pero en los años sucesivos se espera un nivel de lectura profunda, crítica o de metacompreensión, donde el alumno pueda emitir un juicio valorativo de lo que lee. Para alcanzar esto se requiere de una práctica constante de las estrategias antes mencionadas y la formación de la actitud positiva ante la lectura.

⁵ Citado por Díaz-Barriga, Página 145

⁶ Citado por Puente Aníbal, Página 18

⁷ Rodon, Nuria Página, 17.

F. Características del lector crítico (experto)

El lector que ha desarrollado y adquirido las estrategias metacognitivas puede con facilidad saber cuán difícil es una determinada tarea de lectura, cuánto esfuerzo exige y por consiguiente planifica sus acciones cognitivas adecuadas para garantizar el éxito.

El lector experto sabe que no basta con tener un cúmulo de estrategias, sino que hay que saber utilizarlas según las circunstancias, y esto se logra solo con la práctica y continua reflexión sobre la acción. Un lector poco experimentado pocas veces se da cuenta cuando ha dejado de comprender y raras veces estima cuánto ha comprendido durante un periodo de tiempo.

Otra diferencia fundamental entre el lector experto y novato radica en el establecimiento del propósito, lo novatos en lectura rara vez establecen un objetivo para leer y pocas veces activan sus conocimientos previos, y generalmente no hacen un resumen sobre lo que leen.

A continuación se presente un cuadro comparativo para ilustrar mejor la diferencia entre ambos tipos de lectores:

Lector experto	Lector novato
1. Activación de conocimientos previos.	1. Lee de corrido.
2. Autorregulación.	2. No tiene un propósito.
3. Conciencia de sus limitaciones.	3. No identifica ideas principales.
4. Inferencias durante y después de la lectura.	
5. Elaboración de un resumen o síntesis de lo leído para comprobar lo comprendido.	

Finalmente se concluye diciendo que al lector novato le es difícil identificar las ideas principales de los textos que lee, se pierde en las ideas triviales o poco

relevantes, esto se debe a que no atiende a los avisos o marcadores puestos explícitamente por el autor del texto o a veces no le presta atención a las palabras que no entiende dentro del texto, es decir, no hace uso del diccionario, o consulta de palabras que no entiende.

G. Situaciones de lectura

A continuación se presenta en una tabla las diversas situaciones de lectura descrita por Rodon (1998:18), lo cual de manera sucinta muestra los distintos propósitos de la lectura y el nivel de comprensión que se alcanza en cada una de ellas.

Situaciones de lectura	Características	Nivel de comprensión
<i>Leer por placer.</i>	<i>Leer relajadamente, por placer (lectura literaria)</i>	<i>Entre el 50% y el 70%</i>
<i>Leer para seguir instrucciones.</i>	<i>Se debe leer todo y entenderse</i>	<i>100%</i>
<i>Lectura selectiva.</i>	<i>Rápida, minuciosa, para obtener información precisa. No se lee todo</i>	<i>Sacar información.</i>
<i>Lectura por salteo.</i>	<i>Rápidamente para saber de que va a tratar un capítulo, artículo, etc.</i>	<i>Impresión general.</i>
<i>Revisión de algo escrito por uno mismo.</i>	<i>El autor repasa el texto, se pone en el lugar de los futuros lectores.</i>	<i>Muy alto.</i>
<i>Demostrar que se ha entendido.</i>	<i>Ser capaz de contestar preguntas que no se encuentran en el texto, pero que puedan deducirse del mismo.</i>	<i>Muy alto.</i>
<i>Leer para aprender.</i>	<i>Lectura de estudio, lenta, repetida, con recapitulaciones, síntesis, subrayados, notas, esquemas, resúmenes.</i>	<i>Muy alto.</i>
<i>Practicar la lectura en voz alta.</i>	<i>Debe ser clara, fluida y correcta. Necesita ser preparada previamente, individual y silenciosamente.</i>	<i>Secundario</i>
<i>Textos relacionados con los intereses de los alumnos/as.</i>	<i>Engloba distintas situaciones de lectura, vienen dadas por la necesidad de realizar un proyecto escogido por los alumnos.</i>	<i>Muy alto.</i>

Las situaciones de lectura tienen mucha relación con el propósito que el lector tiene para leer, es de suma importancia tener claro esto, con el objeto de dedicarle el tiempo, el empeño y las herramientas necesarias cuando las lecturas así lo requieran o evitar la pérdida de tiempo en lecturas irrelevantes.

H. La formación de actitudes de lectura en los niños

Hasta al momento se ha reflexionado a cerca de las estrategias metacognitivas de comprensión de lectura, niveles de comprensión, factores que inciden en la comprensión. Pero esto, no lo es todo, la lectura es también ante todo, actitud. Y para ello se requiere de un clima positivo y acogedor para que los lectores puedan expresar respetuosa y libremente sus intereses, sentimientos y opiniones. Esta situación lo resalta Rueda (1,999:13) cuando expresa:

<< el aula ha de convertirse en un centro de convivencia donde todos sientan la necesidad de comunicarse... El profesorado ha de promover el diálogo con sus alumnos>>.

La meta principal de un centro educativo que desee impulsar el gusto por la lectura, debe: planear diversas actividades que propicien una actitud positiva ante la lectura, es decir, crear un entorno ecológico para que la lectura sea atractiva para los niños y niñas. . Esto lo afirma Cairney (1996:58) al decir:

<<Parece que existe la necesidad innata de compartir la alegría, el dolor, el miedo, la frustración, la ira, el calor, la indiferencia, etc., con los otros lectores. Es esencial que, como profesores, promovamos estas situaciones. Tenemos que crear ambientes de clase en donde los alumnos se sientan libres para compartir sus reacciones con los demás. La respuesta del lector constituye un ingrediente esencial para el desarrollo de un sentido de comunidad literaria>>.

Ninguna persona nace leyendo. La necesidad de leer puede o no aparecer años después, casi siempre depende de factores ambientales y/o culturales.

La actividad de lectura debe hacerse en todos los ámbitos en donde el niño interactúa, de tal manera que la influencia no sólo sea de la escuela, sino también de la familia, hermanos, amigos. Una de las maneras en que se adquiere el gusto por la lectura es por imitación, es decir, viendo a otros disfrutar de la lectura.

Según Condemarín en su conferencia sobre lectura, citado por Zavala (2001:8):

<<El hábito lector se fomenta, se enriquece en el seno familiar cuando los niños son orientados hacia el mundo letrado. Un niño no aprende fonemas y grafemas de la noche a la mañana, pero si desarrolla la habilidad de comprender de los escritos cuando su entorno le proporciona la experiencia de lectura escuchada. El niño debe iniciar su contacto con las letras desde los primeros años de vida. El proceso de comprensión de los escrito debe iniciar antes de que el niño aprenda la lectura mecánica, por medio de la lectura escuchada>>.

Es fundamental entonces, que los niños vean a sus padres, maestros, vecinos leer, pues el entorno tiene una fuerza inmensa en la formación de las actitudes.

La actitud favorable para leer es un aprendizaje que se va adquiriendo lentamente y esta debe ser un acto placentero, las personas encargadas de promocionarlo, en este caso los maestros, deben sentir el gusto por la lectura e irradiar esta actitud hacia sus alumnos. Rueda (1,999:17), lo expresa usando un lenguaje metafórico:

<<Se trata de que los niños y niñas en edad escolar se acerquen al libro, lo manoseen, lo huelan... puesto que sólo así lo probarán. A ningún muchacho le gustará la verdura, el pescado, las ensaladas si antes no ve que en su familia apasionan esas comidas. Con el libro paso otro tanto: sólo si nos ven a nosotros y a sus compañeros (sobre todo a éstos) disfrutar de los libros, se pondrán también a leer. La lectura es un acto individual, pero como muchos actos individuales, la colectividad tiene una influencia decisiva. Si preparamos al grupo, el individuo seguirá su camino solo, pero al comienzo del camino debe ser acompañado; para que sea más fácil y gratificante>>.

Es necesario primero inculcar el gusto por la lectura en los maestros, para que ellos sean ejemplos, no es necesario enlistar títulos de libros de grandes autores, basta con que se ponga a leer sobre los temas que ellos elijan. Esto ha sido quizás uno de los grandes obstáculos en la formación de la actitud ante lectura, siempre se trata de homogeneizar una lectura para todo el grupo, cuántos no recuerdan aquellas lecturas del ciclo básico obligatorias como por ejemplo: *La Tentativa del León y el Éxito de su Empresa, María, La Mansión del Pájaro Serpiente, etc.*, por supuesto, no se está menospreciando el contenido esencial de cada una de estas obras, pero el punto aquí es, si tan sólo se diera la opción para que el alumno eligiera su propia obra, no cabría la menor duda que otros serían los resultados ante la actitud de leer.

En definitiva, inculcar la actitud positiva ante la lectura significa desarrollar el gusto de cada lector, brindándole la oportunidad para que lean todo tipo de texto, las que ellos prefieran ya sea de ciencia ficción, terror e incluso chistes. Muchos alumnos piden tal o cual género, pero se debe ir introduciendo poco a poco todo tipo de lecturas, sin que tenga que forzarse el proceso. Rueda (1999:22) cita el estudio realizado por Pablo Zapata (1,987) entre adolescentes y preadolescentes.

<< realizó la siguiente pregunta ¿Cómo te gustaría que fuera el libro más majo, completo, el libro mejor que jamás hayas leído? Las respuestas fueron:

- *Que hable de la realidad*
- *Que sea también fantástico*
- *Que nos hable de misterio, aventura, terrores*
- *Con protagonista de mi edad*
- *Que sea alegre*
- *No muy descriptivo*
- *Con final triste-feliz.*
- *De los tiempos actuales*
- *Lenguaje sencillo*
- *Dulce y romántico*
- *Que tenga alegrías y tristezas*
- *Que no siempre sea protagonista el bueno>>.*

En este listado de peticiones se puede observar la diversidad de temas que atraen la atención de los jóvenes y por lo mismo no se puede generalizar hacia un solo género, de tal manera que una de las estrategias para fomentar la actitud positiva hacia la lectura en los alumnos, es darle la opción para que ellos elijan el libro que deseen leer.

La lectura es un proceso de aprendizaje gradual y constante. Es fácil que se encuentren en el camino muchos y varios problemas que solucionar: dificultades de aprendizaje del lector, poca influencia familiar, escasez de textos, maestros con poca voluntad de leer, y otras adversidades más, pero es una actividad fundamental que hay que inculcar en los futuros lectores.

I. Rincones de lectura en el aula como una estrategia en la formación de la actitud

El rincón de lectura es una de los vehículos para lograr que la lectura se vuelva placentera, amena y entretenida para los alumnos. Se requiere contar con varios grupos de libros de diversa índoles, cuentos, fábulas, leyendas, textos de asignaturas como ciencias, sociales, artes, civismo, salud, etc., también puede ser enriquecida con folletos, chistes, revistas, periódicos.

Para el uso de los rincones de lectura es recomendable dejar en plena libertad a los estudiantes para que vayan ejercitando las estrategias comentadas en clase. Se buscará en todo momento que los alumnos vayan leyendo por el gusto de leer con el afán de que se conviertan en buenos lectores.

Los libros que se encuentren en el rincón de lectura deberán permitir desarrollar diversas habilidades en los estudiantes como por ejemplo: leer por placer, leer para encontrar información, leer para recrearse, leer para acrecentar su acervo cultural. Se debe brindar especial atención a la edad de los niños para que la bibliografía se adecue al nivel psicológico y lógico.

El lugar donde se ubique el rincón debe ser un espacio tranquilo, agradable, con sillas y mesas que permita al alumno sentirse atraído por el ambiente. Esta actividad es oportuno para trabajar hábitos tales como: leer en silencio, respetar a sus compañeros que comparten el espacio, cuidar el material, cumplir con el horario que se le asigne, ayudar a decorar el lugar, etc.

El maestro debe ser el principal promotor en el uso de los rincones de lectura, y le compete saber que contienen los materiales que están a disposición de los alumnos, esto le permitirá tener elementos de juicio para desarrollar actividades de motivación como por ejemplo: comentar el argumento de una novela, leer un pequeño fragmento de un cuento, describir el protagonista de una leyenda, narrar la introducción de una historia, interpretar el papel de un personaje, etc., estas actividades buscarán en todo momento despertar el interés y deseo de los alumnos

de hojear, palpar y leer los materiales que ellos consideren interesante, logrando formar una actitud favorable hacia los libros. De acuerdo con Rodon (1998:12):

<< Recomienda dejar espacio a la espontaneidad de los alumnos, no forjarlos a llenar fichas de resúmenes o cuestionarios de preguntas>>.

Rodon recomienda tomar en cuenta este aspecto, porque lo que se persigue es formar una actitud positiva en los alumnos, más que desarrollar la habilidad de la comprensión.

Dentro de las actividades del rincón de lectura se puede realizar solicitudes a las casas editoras de textos periódicos para que enriquezcan la biblioteca, solicitar al director de la escuela que les narre una historia, dramatizar algunos personajes, confeccionar trajes de los personajes, criticar la actitud de algunos personajes, enumerar la cualidades de los héroes, etc.

El maestro debe contar con un calendario de uso del rincón de lectura, de tal manera que todos los alumnos pasen al menos una vez a la semana a leer, también debe asignar responsables que velen por el cuidado, uso y mantenimiento del rincón. Esto se hace con el propósito de establecer reglas, pues muchas de las actitudes requieren de ser normadas para que el individuo la asimile al aplicarlas a través de un periodo de tiempo.

Muchos psicólogos sociales afirman que la actitud de una persona es reflejo del grupo social con el cual convive, y se fomenta en el quehacer cotidiano. Esto lo afirma James O. y James S. (1989:395):

<<El individuo desarrolla actitudes por el contacto con otras personas que sostiene la misma actitud, más que como resultado de una experiencia nueva>>.

El rincón de lectura cumple entonces el rol de formador de actitudes positivas en los niños, pues al hacer uso de este espacio en compañía de los demás miembros de la clase, se va adquiriendo los modos de ser, actuar, sentir similares.

J. Pasos para enseñar la lectura comprensiva

La enseñanza de la comprensión de lectura debe realizarse en ambientes reales, en donde el alumno tenga la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos con textos de carácter explicativo como las áreas de ciencias naturales, sociales, etc.

El maestro deberá trabajar de manera práctica las estrategias con sus alumnos asumiendo el rol de mediador, creando las condiciones y el contexto apropiado para el aprendizaje.

En la enseñanza de la comprensión lectora destaca el método de enseñanza recíproca, utilizado por Brown y Palincar citados por Díaz-Barriga (1998:156):

<< el sustento están enmarcadas en las ideas derivadas de la teoría de Vigotsky que a continuación se enumeran:

- 1. El origen social de los procesos psicológicos superiores (los procesos psicológicos superiores aparecen primero en el plano de lo interpersonal y después son internalizados y apropiados por el aprendiz).*
- 2. La noción de ZDP ("La enseñanza recíproca fue diseñada para proveer una ZDP en la cual los estudiantes, con la ayuda de los maestros y de compañeros más avanzados, toman una responsabilidad cada vez mayor en la realización de una actividad).*
- 3. Los procesos psicológicos son adquiridos en una actividad contextualizada y holística (las estrategias no son aprendidas fuera del contexto de la lectura funcional o significativa)>>.*

La aplicación de esta metodología se basa en la creación de un contexto social, interactivo y holístico, que fusiona el aprendizaje tutorial y el aprendizaje cooperativo, en la que el maestro utiliza el diálogo, la aplicación flexible de cuatro estrategias básicas (Resumir, construcción de preguntas, elaboración de predicciones y clarificar) para aplicarlas y autorregularlas.

Pasos para aplicar la metodología de enseñanza recíproca:

1. **Organización:** Se forman grupos de trabajo con alumnos aprehendientes y un guía quien sabe más, este puede ser un alumno. En el transcurso de la actividad se van rotando los roles, con el fin de que todos asuman el rol de expertos y aprendan de sus experiencias.
2. **Lectura de un fragmento:** Una vez organizado el grupo, se procede a leer un fragmento de la lectura de manera colectiva o individual para su análisis.
3. **Elaboración de preguntas:** En esta tercera parte se procede a elaborar preguntas significativas sobre lo leído, con el objeto de identificar las ideas principales. En esta parte es importante que cada alumno al menos formule una pregunta.
4. **Elaboración de un resumen:** Se elabora un resumen sobre las partes más importantes de los párrafos leídos.
5. **Clarificación:** Al finalizar de realizar el resumen se pide al experto que orienta al grupo que aclare el significado de algunas palabras u oraciones que no se lograron entender en el fragmento.
6. **Formulación de predicciones:** Finalmente se invita a los miembros del grupo a redactar algunas hipótesis con respecto al siguiente trozo de lectura, tomando en cuenta la parte ya analizada.

El objetivo principal de este método es que todos participen en la construcción conjunta de la comprensión, aplicando adecuadamente (saber por qué se está utilizando éste y no otro, y cuáles son sus ventajas) cada una de las estrategias.

Es fundamental que el tutor esté frecuentemente brindando pequeñas informaciones a los demás miembros del grupo sobre la marcha de la actividad, para fijar ciertos conocimientos.

Lo más importante es que los alumnos sepan utilizar cada una de las estrategias justo en el momento oportuno y cuando las circunstancias así lo requieran y no que tengan un cúmulo de estrategias que no sepan que hacer con ellas.

K. Principios generales de la evaluación de lectura

La lectura es un proceso activo de reconstrucción de significados a partir de la interpretación de las ideas del autor, la actividad en sí es compleja, pues depende de varios factores tales como los expuestos en los incisos C. y D.

La evaluación de la lectura también se torna compleja, pues hay que considerar varios factores, las características del texto (narrativo, explicativo, informativo) y las habilidades del lector (conocimientos previos, estrategias de comprensión). Por esto, la evaluación debe plantearse desde dos puntos de vista:

1. En función al nivel de habilidad lectora del sujeto y
2. en relación con el grado de complejidad del material impreso.

El maestro que conoce los niveles de habilidad lectora de sus alumnos, tiene la facilidad de seleccionar materiales adecuados, para que los alumnos sigan desarrollando sus destrezas. Este conocimiento de la edad cronológica, el grado escolar, el contexto, el dominio idiomático le permite al maestro evaluar la comprensión de lectura en los estudiantes.

Los maestros pueden evaluar el nivel lector de sus alumnos utilizando procedimientos informales, taxonómicas y test estandarizados.

1. Técnicas informales. Uno de los procedimientos utilizados para evaluar la comprensión de lectura de manera informal es la técnica de completación “cloze”. El instrumento cloze consiste en pedirle a la persona que restituya ciertas palabras omitidas del texto. Las omisiones generalmente se hacen entre cada 5 u 11 palabras. Lo más común es que se omitan palabras en intervalos de 5 palabras. Las palabras omitidas deben ser reemplazada por una líneas de la misma longitud, esto permitirá un mayor nivel de comprensión de los lectores.

Para iniciar a los alumnos en el uso de esta técnica se recomienda hacer un ejemplo con el niño, dándole un texto entero para que lo lea, luego se le pide que realice el ejercicio de completar los enunciados con palabras que mejor completa el sentido de la oración en el espacio en blanco. Para finalizar se le pide que lea nuevamente el texto y que compare las palabras que escribió en cada espacio en blanco con las palabras que aparecen en el texto. En actividades iniciales se recomienda brindar el tiempo suficiente para que los niños asimilen la manera de realizar el ejercicio.

Para la ponderación del instrumento, la mayoría de autores opina que únicamente debe aceptarse palabras exactas para evitar que disminuya la confiabilidad. Existe una escala ordinal de interpretación de los resultados hecha por Bormuth, quien es citado por Allende, F. y Condemarín M. (1993:187):

<< Las respuestas correctas entre 44 y 57 por ciento indican un nivel instruccional; los puntajes por debajo del 44 por ciento indican un nivel de frustración, y sobre el 57 por ciento revelan nivel independiente>>.

2. Técnicas taxonómicas. Las técnicas taxonómicas son la más utilizadas por los docentes en el aula en todos los niveles. Estos instrumentos miden la destreza de los alumnos para hallar la idea principal, recordar detalles específicos, ordenar la secuencia de eventos, establecer relaciones de causa-efecto, encontrar el sentido de una palabra dentro del contexto, inferir el pensamiento de autor, emitir un juicio de valor sobre el planteamiento del autor.

Expertos en la materia opinan que las destrezas pueden ser identificadas gracias a una evaluación taxonómica, aunque separadas, al final se integran en el acto de la comprensión lectora.

A continuación se presenta de manera sucinta la propuesta taxonómica de Barret, citados por Allende, F. y Condemarín M. (1993:191):

Comprensión literal
<p><i>Se refiere a la recuperación de la información explícitamente planteada en el texto.</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Reconocimiento de detalles: <i>requiere localizar e identificar hechos como: nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar del cuento.</i>2. Reconocimiento de ideas principales: <i>requiere localizar e identificar una oración explícita en texto, que sea la idea principal de un párrafo o de un trozo más extenso de la selección.</i>3. Reconocimiento de secuencias: <i>requiere localizar el orden de incidentes o acciones explícitamente planteados en el trozo seleccionado.</i>4. Reconocimiento de causa y efecto: <i>requiere localizar o identificar las razones, que establecidas con claridad, determinan un efecto.</i>5. Reconocimiento de rasgos de personajes: <i>requiere localizar o identificar planteamientos explícitos acerca de un personaje que ayude a destacar de qué tipo de persona se trata.</i>
Reorganización
<p><i>Consiste en dar una nueva organización a las ideas, informaciones u otros elementos del texto mediante procesos de clasificación y síntesis.</i></p> <ol style="list-style-type: none">1. Clasificación: <i>consiste en ubicar en categorías a las personas, objetos, lugares y acciones mencionadas en el texto.</i>2. Bosquejo: <i>consiste en reproducir el texto en forma esquemática.</i>3. Resumen: <i>consiste en una condensación del texto mediante oraciones que reproducen hechos o elementos principales.</i>4. Síntesis: <i>consiste en efectuar refundiciones de diversas ideas, hechos u otros elementos del texto en formulaciones más abarcadoras.</i>

Comprensión inferencial

Requiere que el estudiante use las ideas e informaciones explícitamente planteadas en el trozo, su intuición y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis.

1. Inferencia de detalles: *requiere conjeturar acerca de los detalles adicionales que el autor podría haber incluido en la selección para hacerla más informativa, interesante o atractiva.*

2. Inferencia de ideas principales: *requiere inducir la idea principal, significado general, tema o enseñanza moral que no están expresamente planteados en la selección.*

3. Inferencia de secuencias: **consiste en determinar el orden de las acciones, si su secuencia no se establece con claridad en el texto.**

4. Inferencia de causa y efecto: *requiere plantear hipótesis acerca de las motivaciones de los personajes y de sus interacciones con el tiempo y lugar. También implica conjeturar sobre las causas que actuaron, sobre la base de claves explícitas presentadas en la selección.*

5. Inferencia de rasgos de los personajes: *consiste en determinar características de los personajes que no se entregan explícitamente en el texto.*

Lectura crítica

Requiere que el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en la selección con criterios externos dados por el profesor.

1. Juicios de realidad o fantasía: *requiere que el alumno sea capaz de distinguir entre lo real del texto y lo que pertenece a la fantasía del autor.*

2. Juicio de valor: *requiere que el lector juzgue la actitud del personaje o de los personajes.*

3. Test estandarizados. En general, los test estandarizados de lectura son pruebas referidas a normas; es decir, el rendimiento de un individuo es examinado en relación al rendimiento de otros individuos.

Los test estandarizados pueden aplicarse para comparar el nivel de comprensión de los alumnos en relación a normas nacionales o internacionales; para determinar el rendimiento del alumno en relación con sus iguales en edad, sexo, nivel socioeconómico, con el propósito de orientar los programas educativos relacionados a superar las deficiencias que se encuentren en la comprensión de lectura.

Al seleccionar los test, se debe tener en cuenta su confiabilidad, validez, economía, facilidad de administración, relevancia de las normas y aplicabilidad de los contenidos para las características socioculturales de los alumnos. Un test es confiable si sus resultados son consistentes. La validez de un test se juzga por la precisión con que mide lo que se supone pretende medir. La validez de un test puede evaluarse sobre la base de tres preguntas, según Allende, F. y Condemarín M. (1993:197):

- << 1. *¿En qué medida se correlaciona el test con otros de la misma naturaleza? (validez estadística).*
- 2. *¿Corresponde el contenido del test a las materias o destrezas que pretende medir? (validez de contenido).*
- 3. *¿Hasta qué punto la racionalidad del test concuerda con el constructo teórico de las habilidades que pretende medir? (validez de constructo)>>*

Generalmente se critica a los test estandarizados, por que son diseñados para niños urbanos de clase media y hacen disminuir los puntajes de los grupos que utilizan formas dialectales de lenguaje y que tienen experiencias diferentes. Estas diferencias se marcan más en países como Guatemala, donde existe un idioma formal de alto estatus y un idioma diarios de bajo estatus generando una situación denominada disglosia, es decir, la competencia entre dos idiomas. Tal situación se da en Guatemala en detrimento de los idiomas mayas por las siguientes causas:

- a. Un mal tratamiento pedagógico de los idiomas mayas.
- b. Una asignación de recursos menor al tratamiento de los idiomas.
- c. Una discriminación de los idiomas, al reconocer únicamente un idioma oficial.
- d. Los estereotipos y prejuicios hacia las poblaciones mayas.

Por esto, una de las razones los test estandarizado, es determinar hasta donde los diversos grupos que coexisten en un país de diversos idiomas, son semejantes o diferentes en cuanto al aprovechamiento escolar, y a la luz de los resultados exigir al estado una mayor atención a los grupos hablantes de un idioma minoritario, para aplicar una metodología que les permita alcanzar las competencias de la comprensión lectora en ambos idiomas sin menoscabo de una en beneficio de otra.

Es necesario también reflexionar que independientemente del idioma en que se evalúe a los alumnos, si éstos no poseen un dominio de las estrategias de lectura o un hábito de lectura, de igual manera saldrán con resultados bajos en uno u otro idioma, ellos se comprueba con los resultados en las pruebas en idioma maya que la DIGEBI aplicó en el año 2003 paralelo al idioma español, donde según el informe de difusión general (2005:8) se determinó:

<<Los resultados de lectura indican que los alumnos(as) cuyo lenguaje materno es el Q'eqchi' alcanzaron un poco más de la mitad de respuestas correctas, por lo que podría afirmarse que dicho idioma era trabajado en las aulas por los maestros (as). En el caso de los otros tres idiomas evaluados, se estableció que en K'iche' los alumnos (as) alcanzaron un poco más de la tercera parte de respuestas correctas; el grupo de alumnos (as) de los idiomas Mam y Kaqchikel no llegaron a la tercera parte de respuestas correctas>>

La habilidad de leer comprensivamente sólo se alcanza a través de una continua práctica de la lectura, tal situación la afirma Allende, F. y Condemarín M. (1993:180):

<< La lectura determina un enriquecimiento del código lingüístico. Por este motivo no es necesario que el código lingüístico de los textos coincida con el que en ese momento domina el lector, sino que basta con que permita o favorezca la comprensión al mismo tiempo que sirva para enriquecer el vocabulario, familiarizar con estructuras lingüísticas nuevas y con nuevas formas de expresión>>

A lo anterior agregan los autores que para lograr un enriquecimiento en el manejo de los códigos lingüísticos y, por lo tanto, en la comprensión, los que seleccionan materiales de lectura deben tener en cuenta qué códigos aparecen en el texto y qué dominio de ellos se requiere y graduar así la dificultad de los materiales.

Esta selección de los textos y la enseñanza de las estrategias requieren de personas que conozcan del tema y lo apliquen en el aula, cobrando relevancia la formación de los maestros. Se dice esto, porque una de las causas que marcan la diferencias de los resultados en la comprensión de lectura entre el área rural y el área urbana se debe a la formación de los maestros, esto lo confirman Rubio, F. y Salanic V. (2005:29) en el estudio

paralelo que realizaron al evaluar a los maestros de los niños de evaluados en primero y tercer grado en el año 2004. Una de las conclusiones a las que llegaron fue:

<< Un alto desempeño de los docentes en las pruebas, especialmente en lectura, está significativamente asociado con un alto desempeño de sus estudiantes en pruebas de lectura y matemática. Se encontró una correlación positiva y significativa entre los resultados de los docentes y los resultados de los estudiantes. Esta correlación fue más fuerte para lectura que para matemáticas, y fue más fuerte para tercer grado que para primer grado. Si bien este hallazgo no puede ni debe ser interpretado causalmente, el mismo sugiere con fuerza que la habilidad lectora del docente es de importancia para mejorar el logro académico de los estudiantes>>

Lamentablemente en el caso de Guatemala, la mayoría de los maestros que obtuvieron notas altas en comprensión de lectura se encuentran en las áreas urbanas de las cabeceras departamentales y municipios.

CAPÍTULO V. MARCO METODOLÓGICO

A. Planteamiento del problema

Una de las causas de la deficiente comprensión de lectura en las personas en general y especialmente en los alumnos es la actitud inicial que se tiene ante la actividad de leer, para muchos alumnos la primera experiencia es aburrida y tediosa, pues no tienen la adecuada orientación para sacarle provecho; para otros es cansado y sin ninguna relación con su vida; y para algunos, en el peor de los casos es un castigo, así se podría seguir enumerando una serie de factores adversos ante la primera experiencia de leer, los cuales inciden fuertemente en la actitud posterior ante la lectura. Los anteriores escenarios son confirmados por Cairney (1996:37):

<<Para muchos niños, la lectura ha constituido un tema escolar aburrido caracterizado por un proceso competitivo y que resaltaba las técnicas de reconocimiento de palabras>>

Muchos autores recomiendan que la actividad de leer debe ser placentera, agradable, de iniciativa propia de los estudiantes, dándoles la oportunidad a que ellos mismos seleccionen sus libros, temas, para que compartan lo que leen con otros. La lectura, así encaminada, genera una actitud positiva que repercute en la calidad de la educación.

El fomento del gusto por la lectura, debe ir acompañada con la enseñanza de estrategias de comprensión de lectura. La enseñanza debe ser de manera tutorial con el propósito de que los alumnos vayan infiriendo poco a poco lo que el autor da a entender en su escrito. Se recomienda iniciar lectura narrativa hasta llegar leer textos de carácter explicativos o científicos.

Lamentablemente muchos docentes no están concientes de la importancia de desarrollar la comprensión lectora y su significado para ulteriores aprendizajes y por consiguiente no la practican en el aula, muestra de ellos son los bajos resultados en las pruebas de lectura que actualmente está obteniendo en todos los niveles el Ministerio de Educación.

El problema de la baja comprensión de lectura lo padecen más los alumnos del área rural de Guatemala. El Centro de Investigaciones Educativas de la UVG, concluye que Sololá es uno de los departamentos con deficiencia en la calidad educativa, basándose en los bajos resultados que evidencian las pruebas de comprensión de lectura en tercero y sexto primaria, según los resultados en tercer grado primaria realizado por el PRONERE en el año 2004, contenidos en el Informe de Difusión para el departamento de Sololá (2005:19) se tiene lo siguiente:

<<en lectura la media estándar nacional fue de 100 con una desviación típica de 20, la media del departamento fue de 90.28 con una desviación típica de 20.33>>.

Ante esta problemática educativa, se plantea la siguiente pregunta: ¿Mejoran la actitud ante la lectura y el nivel de la comprensión de lectura, un grupo de alumnos de sexto grado primaria de escuelas públicas de San Andrés Semetabaj, al ser expuestos a un programa de lectura comprensiva en sesiones periódicas de trabajo de 45 minutos, tres veces por semana, durante dos meses, en comparación a otro grupo de alumnos que no reciben el tratamiento?

B. Hipótesis

1. Hipótesis Nula (H_0) Un grupo de alumnos de sexto grado primaria expuestos a un programa de formación de actitud positiva ante la lectura y de mejora de la comprensión de lectura, en sesiones periódicas de trabajo de 45 minutos, tres veces por semana, durante dos meses, tienen los mismos resultados en cuanto a la actitud ante la lectura y nivel de comprensión, en comparación a otro grupo de alumnos que no reciben el tratamiento con un 95% de confianza a dos colas.

2. Hipótesis Alternativa (H_A) Un grupo de alumnos de sexto grado primaria expuestos a un programa de formación de actitud positiva ante la lectura y de mejora de la comprensión de lectura, en sesiones periódicas de trabajo de 45 minutos, tres veces por semana, durante dos meses, tienen un mejor resultado en cuanto a la actitud ante la lectura y nivel de comprensión en comparación a otro grupo de alumnos que no reciben el tratamiento con 95% de confianza a dos colas.

C. Variables

1. **Independiente:** Programa de lectura comprensiva.

a. **Definición conceptual**

<<Los estudios realizados han permitido establecer que, en efecto, se puede asegurar una mejor comprensión en la lectura si al lector se le entrena sistemáticamente en la práctica de ciertas estrategias cognitivas destinadas a procesar la información contenida en los textos escritos. Asimismo las investigaciones han demostrado, que la comprensión puede ser más efectiva si la ejercitación dirigida a los alumnos incluye el uso de tres tipos diferentes de estrategias que permitan: a) Procesar la información; b) Resolver problemas de procesamiento; c) Autorregular el procesamiento.

En tal sentido, si el docente desea desarrollar la capacidad de sus alumnos para comprender lo que leen debe ejercitarlos en el uso de los tres tipos de estrategias antes mencionadas>>. Puente Aníbal (1991:261)

b. **Definición operacional.** Se entenderá como programa de lectura comprensiva, la ejecución de 27 sesiones periódicas de trabajo con un tiempo de 45 a 60 minutos. En cada una de las sesiones se desarrollan actividades individuales y grupales. Las actividades incluyen ejercicios tipo cloze y preguntas taxonómicas, que el maestro(a) utiliza en el aula con los alumnos, a través de un proceso guiado para desarrollar las destrezas, teniendo como resultado una mejora en la comprensión reflejada en la nota del área de nivel de comprensión de la prueba estandarizada forma DEs Nivel 4.

2. Dependiente: Comprensión y actitud de lectura.

a. Definición conceptual comprensión de lectura

<<La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado>>. Díaz-Barriga. (1998:142).

b. Definición operacional comprensión de lectura

Para fines de este estudio se entenderá la comprensión de lectura como la nota que el niño obtenga en la prueba estandarizada forma DEs, Nivel 4 en las sub-área de vocabulario (30), velocidad de comprensión (45) y nivel de comprensión (50).

c. Definición conceptual actitud positiva de lectura

<<El término actitud ha sido definido como una reacción afectiva positiva o negativa hacia un objeto o proposición abstracto o concreto denotado. Expresándose de otra forma, la actitudes son predisposiciones a responder de una manera más o menos emocional a ciertos objetos o ideas>>. James O. y James S. (1989:391).

d. Definición operacional de actitud positiva ante lectura

Para fines de este estudio se entenderá como el resultado de la observación realizada en el aula discriminando los siguientes aspectos 1) disposición para trabajar las guías, 2) integración plena a los grupos de trabajo, 3) respuestas positivas a la pregunta No. 1 y No. 2 en la entrevista.

D. Población y muestra

Estudiantes de sexto grado de educación primaria de las escuelas públicas ubicados en los municipios de San Andrés Semetabaj y San Antonio Palopó.

La situación socioeconómica de las familias de los sujetos de esta investigación están clasificados en su mayoría en la clase media baja. Según el FUNCEDE (1997:22):

<<Cuentan en su mayoría con vivienda propia construidas de block, adobe, tabla, piso de torta o tierra en la mayoría de las veces, tienen servicios de agua y luz. Únicamente las cabeceras municipales cuentan con drenajes>>.

<<Los padres de estos niños se dedican en su mayoría a la agricultura, al comercio de granos básicos y vegetales, a la crianza de animales de corral y unos cuantos se dedican a la artesanía>>⁸.

De los datos recogidos en la encuesta aplicado en el mes de mayo a los alumnos, se tiene la siguiente información respecto a la escolaridad de la madre, el 37% no sabe leer ni escribir, el 45% tiene primaria completa y el porcentaje restante se divide entre primaria completa y básico. La escolaridad del padre, el 17% no sabe leer ni escribir, el 45% tiene primaria incompleta, el 17% primaria completa y el porcentaje restante se divide entre básico y diversificado cursado.

La muestra de las escuelas seleccionadas, fueron asignadas al grupo control y experimental de manera intencional, por la circunstancias propias de este tipo de investigación que tiene esta limitación. Se tomó como criterio de asignación el promedio de notas que los niños obtuvieron en los resultados de la comprensión de lectura forma DES en el mes de mayo 2005, del estudio de Quim.

También se equiparó a los grupos según el género y edad de los niños, información que aparece en la tabla No.2. de la página siguiente.

⁸ Entrevista con el CTA del distrito de San Andrés Semetabaj. Julio 2005.

TABLA No. 2

GUATEMALA: OTROS CRITERIOS DE COMPARACIÓN, SEGÚN GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL, - Julio 2005-

Criterios	Grupo experimental		Grupo control	
Edad promedio	13.3		12.72	
Sexo	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Número	38	35	41	37
Porcentajes	52.05	47.95	52.56	47.44

FUENTE: Datos obtenidos de las pruebas de lectura en el 2005, de esta investigación.

TABLA No. 3

GUATEMALA: NOMBRE DE LAS COMUNIDADES EN DONDE SE ENCUENTRAN UBICADAS LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE ALUMNOS DE SEXTO PRIMARIA, SEGÚN GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL - Julio 2005-

	Grupo experimental	No. de alumnos	Grupo control	No. de alumnos
1	Escuela de San Antonio Palopó (Urbana, graduada)	27	Escuela El Hormigo (Urbana, graduada)	42
2	Escuela de Parcelamiento Xoquic (Rural, multigrado)	16	Escuela de Godínez (Rural, multigrado)	19
3	Escuela de Xejuyub Primero (Rural, multigrado)	11	Escuela de María del Carmen (Rural, multigrado)	11
4	Escuela de Panimatzalam (Rural, multigrado)	19	Escuela de Caliaj (Rural, multigrado)	6
	TOTAL	73	TOTAL	78
	Promedio prueba de lectura	17.42	Promedio prueba de lectura	17.36
	Desviación Estándar	7.70	Desviación Estándar	7.47

FUENTE: Datos obtenidos de las pruebas de lectura en el 2005, de la investigación.

La tabla No. 3 muestra que la diferencia entre grupo control y experimental respecto a la media es leve, y en La tabla No. 4 que aparece en la página siguiente, se establece al utilizar el estadígrafo paramétrico “t” a dos colas con un 95% de confianza, que la diferencia de medias entre el grupo control y grupo experimental no es estadísticamente significativa, puesto que se obtuvo una “t” crítica de 0.65 inferior al valor de tabla que es de 1.96, por lo que se asume que los grupos son equivalentes antes de iniciar el tratamiento del grupo experimental.

TABLA No. 4

GUATEMALA: APLICACIÓN DE “t” ESTUDENT PARA ESTABLECER DIFERENCIA ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVA, SEGÚN GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL, - Julio 2005-

Estadísticos	Grupo experimental	Grupo control
Media	17.42	17.36
Varianza	59.30	55.74
Observaciones	73	78
Varianza agrupada	57.46	
Diferencia hipotética de las medias	0.5	
Grados de libertad	149	
P(T<=t) dos colas	0.65	
Valor crítico de t (dos colas)	1.96	

FUENTE: Datos obtenidos de las pruebas de lectura en el 2005, de la investigación

Al haber hecho las comparaciones anteriores entre el grupo experimental y control considerando las variables de género, edad y nivel de comprensión de lectura, se puede establecer que entre el grupo control y experimental no hay indicios de desigualdad, por lo que se puede afirmar que los dos grupos son equivalentes en esta investigación.

Finalmente se estableció que el índice de confiabilidad de la prueba inicial es alto, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.798	.835	121

E. Tipo de investigación

Es una investigación de carácter cuasi-experimental, por ser el más adecuado a los objetivos de este trabajo. Estos diseños constan de un defecto de control de las condiciones experimentales, dada la ausencia de asignación al azar, en este caso en particular los grupos de estudiantes ya estaban conformados desde el inicio

del año escolar y es imposible conjuntarlos en un solo grupo para su tratamiento y observación.

En este tipo de investigación se controla y manipula los efectos de la variable independiente sobre otra llamada dependiente. Dicho de otra manera, se produce la observación objetiva de un fenómeno que ocurre en situación controlada en las que uno o más factores varían, mientras que otros se mantienen constantes con el fin de establecer las relaciones de concomitancia o causación entre las variables bajo estudio.

F. Diseño

Dos grupos con pretest y postest

PARADIGMA

Grupos	O_1	X	O_2
Experimental	PRETEST Prueba de comprensión de lectura Serie Interamericana Forma DEs Nivel 4	TRATAMIENTO Lectura comprensiva durante 45 minutos 3 veces por semana, en 2 meses.	POSTEST Prueba de comprensión de lectura Serie Interamericana Forma DEs Nivel 4
Control	PRETEST Prueba de comprensión de lectura Serie Interamericana Forma DEs Nivel 4		POSTEST Prueba de comprensión de lectura Serie Interamericana Forma DEs Nivel 4

Estadígrafo de prueba

El análisis estadístico más apropiado para este tipo de investigaciones es la t de Student para muestras correlacionadas que permitirán determinar si existe diferencias entre las medias del pretest y el postest de los grupos control y experimental.

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_{1-1}} + \frac{S_2^2}{n_{2-1}}}} \quad \text{gl} = n_1 + n_2 - 2$$

G. Instrumentos

Se utilizó como instrumento para medir la comprensión de lectura, la prueba de lectura nivel 4 Intermedio forma DEs de la Serie Interamericana, que se aplica a estudiantes de sexto primaria a segundo básico.

Esta prueba evalúa 3 áreas, el vocabulario, que tiene un valor de 30 puntos, la velocidad de 45 puntos y la comprensión lectora de 50 puntos.

Pruebas de Lectura Serie Interamericana, contiene ítemes con las siguientes características:

1. Selección de materiales comunes a las culturas de los angloparlantes y del hispano parlante del Hemisferio Occidental.
2. Uso de los mismos dibujos, diseños y números contenido verbal, con una dificultad semejante, una en Inglés y otra en Español.
3. Uso de las mismas instrucciones y del mismo contenido verbal, con una dificultad semejante, una en Inglés y otra en Español.

Las pruebas de Lectura Interamericana fueron desarrolladas en cinco niveles de dificultad. Se pueden adquirir ediciones paralelas en Inglés y Español para cada nivel. Se desarrollaron dos formas diferentes CEs (A) y DEs (B) para cada lengua y cada nivel.

Para los fines de interpretación de resultados del presente estudio, se utilizó la prueba estandarizada contextualizada para Guatemala, realizada por la Universidad del Valle de Guatemala, específicamente la escala para el nivel socioeconómico bajo, por la característica de la muestra de la población, sujeta de este estudio. Estas escalas aparece en el Manual Guidance Testing Associates GTA, Escalas Guatemaltecas Pruebas de Lectura Serie Interamericana. A continuación se describe la muestra de la población, que la Universidad del Valle utilizó para validar el instrumento y que aparece en el manual GTA, (1986:11)

<< *Grupo nivel socioeconómico BAJO*

- ✓ *Escuela: nacional, mixta laica,*
- ✓ *Ubicación: zona central de la ciudad capital de Guatemala*
- ✓ *Instalaciones: edificio grande, con amplios salones de clase; mobiliario escaso y en mal estado.*
- ✓ *Inscripción 1600 alumnos*
- ✓ *Nivel de enseñanza primaria*
- ✓ *Nivel de transporte utilizado por los alumnos:*

60%	<i>autobuses urbanos</i>
38%	<i>a pie</i>
<u>2%</u>	<i>carros familiares</i>
100%	

- ✓ *Residencia del alumnado:*

82%	<i>zonas populares</i>
11%	<i>zonas comerciales</i>
4%	<i>zonas residenciales</i>
<u>3%</u>	
100%	

- ✓ *Número de hijos en las familias:*

24%	3
23%	4
17%	5
10%	2
8%	6
7%	1
3%	7
<u>8%</u>	8 ó más
100%	

- ✓ *Ocupación de los padres:*

29%	<i>obreros, carpinteros, pintores, albañiles, zapateros,</i>
23%	<i>sastres, tapiceros, hojalateros, plomeros, personal de servicio, conserjes, guardianes, policías, meseros, choferes, enfermeros auxiliares.</i>
12%	<i>dato desconocido (el padre ausente)</i>
11%	<i>técnicos —electricistas, mecánicos, impresos</i>

4%	<i>comerciantes</i>
3%	<i>agricultores</i>
3%	<i>fallecidos</i>
3%	<i>ocupaciones varias</i>
<hr/>	
100%	

✓ *Ocupación de las madres:*

58%	<i>oficios domésticos en su propia casa y, frecuentemente, en otros hogares.</i>
42%	<i>trabajos varios –modistas, comerciantes, enfermeras, operarias, meseras, dependientes de almacenes>>.</i>
<hr/>	
100%	

El Manual Guidance Testing Associates GTA escalas adaptadas para Guatemala establece baremos para el nivel socioeconómicos altos, medios y bajos.

También se diseñó un instrumento de observación de la aplicación del programa en el aula de carácter dicotómica (SÍ, NO) con 16 aspectos de evaluación y una guía de entrevista dirigida al alumno de carácter dicotómica (SÍ, NO) conteniendo once preguntas y un espacio de comentarios generales, estos instrumentos sirvieron para tener un control sistemático del proceso de implementación del programa.

H. Procedimiento

1. Se analizó la bibliografía respecto al fenómeno de estudio, leyendo las teorías y experiencias de comprensión de lectura y algunas investigaciones respecto al impacto que ésta habilidad tiene en el aprendizaje.
2. Posteriormente se analizaron los resultados del estudio previo de comprensión lectora realizada en el mes de mayo 2005 en la misma área geográfica. Estos datos facilitaron la conformación de los grupos control y experimental, considerando las variables nivel de comprensión, género, edad y tipo de escuela (graduada y multigrado).
3. Se visitó el 4 de julio al Coordinador Técnico Municipal del Distrito de San Andrés Semetabaj, Sololá, para explicar el trabajo de investigación a realizar y

determinar un calendario de aplicación del tratamiento a los alumnos inscritos de las escuelas participantes.

4. Posteriormente se contactó a directores y maestros para darles a conocer el programa de lectura y la modalidad de trabajo en el aula y los requerimientos para el proceso de aplicación de instrumentos.

5. Establecido el contacto y brindada la información a todos los actores respecto al trabajo a realizar, se procedió a desarrollar el primer taller a los docentes de sexto grado primaria del grupo experimental el día lunes 18 de julio. En este primer taller se les dio a conocer a los docentes y directores, los resultados obtenidos en la comprensión de lectura por escuela y municipio, según el estudio previo.

Luego del análisis respectivo de los resultados se procedió a definir el concepto de leer, qué es leer con comprensión, los factores que intervienen en el acto de lectura, los niveles de lectura que existen y las estrategias que se pueden aplicar durante el proceso de lectura. En cada aspecto tratado, los docentes participaron aportando ideas y experiencias.

El trabajo metodológico consistió en brindar una hoja de lectura a cada docente que forma parte del programa de lectura. Esta lectura permitió aplicar algunas estrategias de comprensión lectora, especialmente las que se realizan antes de leer: se les preguntó sobre la gráfica que contenía la hoja, el título de la lectura, el número de párrafos, se les pidió que formularan algunas hipótesis sobre el contenido de la lectura teniendo como referencia el título y la gráfica. Luego se procedió a leer el texto, al finalizar la lectura se les preguntó si tenían alguna duda sobre el contenido, también se les indagó respecto a las hipótesis formuladas al inicio, para saber si coincidieron con lo leído. Resuelta esta parte, seguidamente se procedió a resolver la guía de preguntas, primero de manera individual y posteriormente en grupos de tres personas para compartir sus respuestas. Concluida esta etapa los maestros procedieron a compartir las respuestas a los cuestionamientos en la plenaria. En esta etapa se propició la autoevaluación.

Esta primera actividad de lectura se concluyó realizando un ejercicio de metacognición revisando todos los pasos que se realizaron, desde hojear la lectura, formulación de hipótesis, lectura silenciosa, resolución de dudas, confrontación de las hipótesis, compartir las respuestas en grupo, hasta la síntesis de la lectura, utilizando un mapa conceptual.

La segunda actividad del taller consistió en realizar las mismas actividades, sólo que en esta ocasión se le pidió a un docente que guiara el trabajo, y así lo hizo. Se evaluó la actividad del tutor y se le brindaron algunas recomendaciones, por ejemplo: insistir un poco más en la formulación de hipótesis.

El primer taller concluyó con la lectura de un pequeño documento sobre la comprensión lectora (teoría de lo realizado en el taller). Se dieron algunas recomendaciones generales y se incentivó a los docentes a realizar el trabajo en las aulas con los alumnos.

6. El monitoreo dio inicio el miércoles 20 de julio dirigida a las cuatro escuelas experimentales. La actividad consistió en observar al docente en aula durante la aplicación de cada una de las guías de trabajo. Esta visita se hizo dos veces por semana. Para facilitar el trabajo se elaboró una guía de observación que aparece en el anexo 1 de esta investigación. También elaboró una ficha de entrevista para los alumnos que aparece en el anexo 2. Este instrumento permitió recoger las impresiones de los alumnos respecto a las estrategias utilizadas por el docente y el contenido de la lectura. Se hizo una entrevista por semana a un alumno elegido al azar, a partir de la segunda semana de haber iniciado el tratamiento.

7. Se dialogó con los docentes respecto a los contenidos de la lectura y las estrategias utilizadas en el transcurrir de las semanas, ellos mostraron una actitud favorable a las actividades, pero argumentaron que a veces el tiempo era muy limitado para realizar tres sesiones a la semana, logrando únicamente realizar dos.

8. Se tuvo un segundo taller con los docentes para evaluar las primeras cuatro semanas de trabajo, éste se llevó a cabo el lunes 15 de agosto. Se aprovechó la oportunidad para compartir las experiencias suscitadas en el aula, algunos docentes

llevaron los trabajos realizados por los alumnos. Los temas que se trabajaron en el taller fueron: la identificación de la idea principal en un párrafo, la elaboración del resumen, herramientas que fortalecen las destrezas de lectura, por ejemplo: diferencia entre hecho y opinión, realizar inferencias, realizar comparaciones, analogías, vocabulario, la percepción visual y la clasificación.

9. Las visitas de monitoreo en el aula continuaron durante todo del proceso de la implementación del programa. Esta actividad permitió seguir observando algunas diferencias de avance en cuanto a la ejecución de las actividades del programa. Los docentes con dos o más grados a su cargo, realizaron las actividades únicamente dos veces por semana, esto debido a los múltiples compromisos que tuvieron entre reuniones o talleres a los cuales fueron convocados. Posteriormente llegaron los preparativos para el 15 de septiembre y desde la semana del 5 al 9 de septiembre las actividades se tornaron irregulares en las escuelas del municipio. La semana siguiente los maestros dedicaron el tiempo en ensayos de actos culturales y repaso de marcha, por lo que fueron dos semanas perdidas para el proyecto de lectura. Esto significa entonces que el proyecto tuvo una duración de siete semanas con un promedio de 16 sesiones de trabajo de 45 minutos cada uno.

10. La semana del 19 al 23 de septiembre se llevó a cabo la aplicación de las pruebas finales de comprensión de lectura forma DES nivel 4. Para esto se contó con el apoyo de las autoridades educativas del área, facilitando el acceso a las aulas y el tiempo para la resolver el instrumento.

I. Alcances y limitaciones

Esta investigación indagó la comprensión de lectura y la actitud ante la lectura, que tienen los alumnos de sexto grado primaria de las escuelas oficiales públicas de los municipios de San Andrés Semetabaj y San Antonio Palopó.

Los alcances de los resultados de esta investigación, se podrán generalizar en poblaciones que compartan similares condiciones, siempre y cuando utilicen los mismos procedimientos empleados en esta investigación.

Algunas de las limitaciones que se visualizaron al realizar este trabajo fue la resistencia en algunos maestros o directores ante el temor al cambio y la evaluación, máxime cuando existe inseguridad en cuanto a la calidad de educación que se imparte en las escuelas, aunque cabe mencionar que esta situación se dio únicamente en una persona.

Una limitante fue el periodo en que se ejecutó el programa (Julio-septiembre), pues no permitió el desarrollo completo del programa, acortando dos semanas de trabajo distribuidas en ocho sesiones, que por diversas razones no se hicieron efectivas, lo cual influye en los resultados.

J. Aporte

El principal aporte de esta investigación fue la de poseer una visión general de la situación de la comprensión de lectura y la actitud en los alumnos de sexto grado primaria correspondientes a los municipios de San Antonio Palopó y San Andrés Semetabaj. Los resultados obtenidos permitirán posteriormente a maestros, directores y autoridades educativas continuar con la aplicación del programa de lectura comprensiva, que contenga estrategias fáciles y prácticas para incrementar la comprensión y formar una actitud positiva ante la lectura, generando que lean por placer.

La lectura actualmente tiene una trascendencia en el mundo letrado, es de suma importancia inculcar el hábito en los alumnos, pero esto se logrará, sólo si él o ella siente el gusto por lo que lee, es por esto, que toda experiencia ante la lectura debe ser amena, fácil y sobre todo entretenida, empleando materiales diversos.

Este trabajo permitió tener un contacto directo con los maestros de escuelas públicas y se constituyó en un reto, para impulsar una forma diferente de trabajar la actividad de lectura comprensiva en las aulas de las escuelas públicas.

Finalmente este trabajo demostró a los maestros de las escuelas públicas que con tan poco material y de bajo costo, se pueden llevar a cabo actividades importantes en el aula, logrando una educación más pragmática, crítica, reflexiva, generadora de procesos mentales a nivel de comprensión, análisis y síntesis.

CAPÍTULO VI. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A. Análisis de resultados de la comprensión de Lectura

Leer implica comprender el texto escrito. Para ello se necesita de una habilidad razonable para la decodificación. Para Solé, comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones: de la claridad y coherencia del contenido de los textos, del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto y de las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee. Estas estrategias permiten detectar y compensar los posibles errores o fallos de la comprensión.

A continuación se presentan tablas con los resultados obtenidos en la comprensión de lectura, por los alumnos de sexto grado primaria de escuelas públicas del distrito de San Andrés Semetabaj, grupo experimental y control en el test forma DEs, antes y después para tener un mejor juicio de interpretación.

El análisis se hace de manera global sumando las tres área que tiene la prueba que son: Vocabulario, Velocidad de Comprensión y Nivel de Comprensión. Pero también se busca en todo momento, determinar qué factor incide mayormente en la diferencia de los grupos, por esto se hace un análisis por separado de cada sub-área.

Se inicia informando que la prueba tuvo una confiabilidad muy alta, tal como lo muestra la siguiente tabla:

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.845	.857	124

TABLA No. 5

GUATEMALA: MEDIAS GENERAL OBTENIDAS EN EL TEST POR LAS ESCUELAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL , SEGÚN, ANTES Y DESPUÉS - septiembre 2005-

No.	Nombre de la escuela	Grupo	Antes			Después		
			Media	N	D.E.	Media	N	D.E.
1	San Antonio Palopó	Experimental	19.67	27	8.246	26.19	27	10.905
2	Xejuyu' Primero	Experimental	18.36	11	5.537	32.50	10	6.570
3	Panimatzalam	Experimental	15.53	19	6.785	21.00	17	8.109
4	Parcelamiento Xoquic	Experimental	14.84	16	7.827	27.64	14	8.572
	Total		17.36	73	7.578	26.12	68	9.75

FUENTE: Datos obtenidos de la tabulación de resultados del test estandarizado aplicado a los alumnos sujetos de esta investigación.

TABLA No. 6

GUATEMALA: MEDIAS GENERAL OBTENIDAS EN EL TEST POR LAS ESCUELAS DEL GRUPO CONTROL , SEGÚN ANTES Y DESPUÉS - septiembre 2005-

No.	Nombre de la escuela	Grupo	Antes			Después		
			Media	N	D.E.	Media	N	D.E.
1	El Hormigo	Control	20.93	42	6.795	31.89	38	9.435
2	Godinez	Control	13.84	19	7.581	20.05	19	6.753
3	María del Carmen	Control	13.00	11	4.050	15.55	11	4.967
4	Caliaj	Control	12.00	6	2.191	14.33	6	3.327
	Total		17.40	78	7.44	25.00	74	10.69

FUENTE: Datos obtenidos de la tabulación de resultados del test estandarizado aplicado a los alumnos sujetos de esta investigación.

En la tabla No. 5 y No. 6 se pueden comparar los resultados generales obtenidos por los alumnos en cada una de las escuelas antes y después de la intervención. En ella se puede determinar que en todas las escuelas hubo un crecimiento en los resultados, pero el mayor incremento arriba de once puntos, lo obtuvieron las escuelas de Xoquic, Xejuyu' Primero y El Hormigo. Las escuelas que tuvieron un incremento arriba de seis puntos fueron Godinez y San Antonio Palopó. El resto de escuelas tuvieron un crecimiento regular.

Destaca el crecimiento de la escuela de Xejuyu' Primero que alcanzó la media del grupo estándar con un crecimiento arriba de catorce puntos en tan sólo dos meses.

En general se puede observar que en todas las escuelas del grupo experimental tuvieron un incremento arriba de seis puntos, situación que no se observó en todas las escuelas del grupo control.

TABLA No. 7

GUATEMALA: ESTADÍSTICO GENERAL DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL , ANTES DE LA INTERVENCIÓN SEGÚN MEDIAS, DESVIACIÓN ESTÁNDAR Y SIGNIFICANCIA BILATERAL - Mayo 2005-

Grupo	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	t	gl	Significancia Bilateral
Experimental	73	17.36	7.578	.887	-.032	149	.973
Control	78	17.40	7.444	.843			

FUENTE: Datos obtenidos de la interpretación de resultados del test estandarizado aplicado a los alumnos sujetos de esta investigación.

En la tabla No. 7 se presentan las medias y desviaciones estándares de los resultados generales del grupo experimental y control previo a iniciar el tratamiento. La significancia bilateral hallada es superior a 0.05, lo cual indica que no existe ninguna diferencia estadísticamente significativa, entre el grupo control y el grupo experimental, en la comprensión de lectura en general en el pretest. A continuación también se analizan los resultados utilizando la curva normal.

Las hipótesis sustantivas transformadas a hipótesis estadísticas, se enuncian de la siguiente manera:

- 1) Hipótesis nula: $H_0 = \mu_1^9 = \mu_2^{10}$
- 2) Hipótesis Alternativa o de la investigación: $H_A = \mu_1 \neq \mu_2$
- 3) Se calcula el estadístico de prueba

⁹ Medía de la muestra grupo experimental

¹⁰ Medía de la muestra grupo control

3.1. Datos generales

DATOS	Grupo experimental	Grupo control
Media	17.36	17.40
Desviación Estándar	7.58	7.44
Número de sujetos	73	78

3.2. $t_c = 1.96$ $\alpha = 0.05$ (nivel de confiabilidad del 95% y a 2 colas).

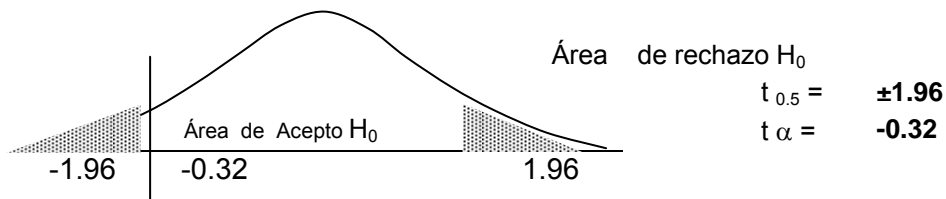
3.3. Prueba estadística

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_{1-1}} + \frac{S_2^2}{n_{2-1}}}} \quad gl = n_1 + n_2 - 2$$

$$t = \frac{(17.36 - 17.40)}{\sqrt{\frac{7.58^2}{73-1} + \frac{7.44^2}{78-1}}} \quad t = \frac{-0.04}{\sqrt{0.80 + 0.72}} = \frac{-0.4}{1.23} = -0.32$$

$$gl = 73 + 78 - 2 = 149$$

$$gl = 2$$



Con un 95% de confianza (0.05) y a dos colas se puede determinar que no existe una diferencia estadísticamente significativa, entre las medias de alumnos del grupo experimental y grupo control con respecto a la comprensión de lectura general previo a la intervención.

- 4) **Regla de decisión:** Se rechaza la Hipótesis Alternativa.
- 5) **Conclusión:** No existe una diferencia en la comprensión de lectura en general de los alumnos de sexto grado de primaria, grupo experimental y grupo control, previo a iniciar el tratamiento.
- 6) **Riesgo:** riesgo β , error tipo II (5%) esto significa que el riesgo de cometer error tipo II es de 5 en cada 100 veces que se repita la investigación.

TABLA No. 8

GUATEMALA: ESTADÍSTICO GENERAL DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL, DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN, SEGÚN MEDIAS, DESVIACIÓN ESTÁNDAR, Y SIGNIFICANCIA BILATERAL - Septiembre 2005-

Grupo	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	t	gl	Significancia bilateral
Experimental	68	26.12	9.753	1.183	-.65	140	.518
Control	74	25.00	10.698	1.244			

FUENTE: Datos obtenidos de la interpretación de resultados del test estandarizado aplicado a los alumnos sujetos de esta investigación.

En la tabla No. 8 se observa la comparación de los resultados generales obtenidos, el grupo experimental tuvo una ligera ventaja sobre el grupo control, pero esta diferencia no es estadísticamente significativa, según la significancia bilateral hallada mayor a .05 con un nivel de confianza del 95%. A continuación también se analizan los resultados utilizando la curva normal.

Las hipótesis sustantivas transformadas a hipótesis estadísticas, se enuncian de la siguiente manera:

- 1) Hipótesis nula: $H_0 = \mu_1 = \mu_2$
- 2) Hipótesis Alternativa o de la investigación: $H_A = \mu_1 \neq \mu_2$
- 3) Se calcula el estadístico de prueba

3.1. Datos generales

DATOS	Grupo experimental	Grupo control
Media	26.12	25.00
Desviación Estándar	9.75	10.70
Número de sujetos	68	74

3.2. $t_c = 1.96$ $\alpha = 0.05$ (nivel de confiabilidad del 95% y a 2 colas).

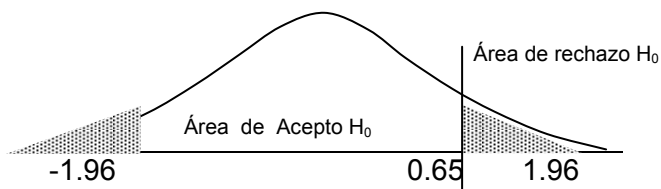
3.3. Prueba estadística

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_{1-1}} + \frac{S_2^2}{n_{2-1}}}} \quad gl = n_1 + n_2 - 2$$

$$t = \frac{(26.12 - 25.00)}{\sqrt{\frac{9.75^2}{68-1} + \frac{10.70^2}{74-1}}} \quad t = \frac{1.12}{\sqrt{1.418 + 1.57}} = \frac{1.12}{1.73} = 0.65$$

$$gl = 68 + 74 - 2 = 140$$

$$gl = 2$$



$$t_{0.5} = \pm 1.96$$

$$t_{\alpha} = 0.65$$

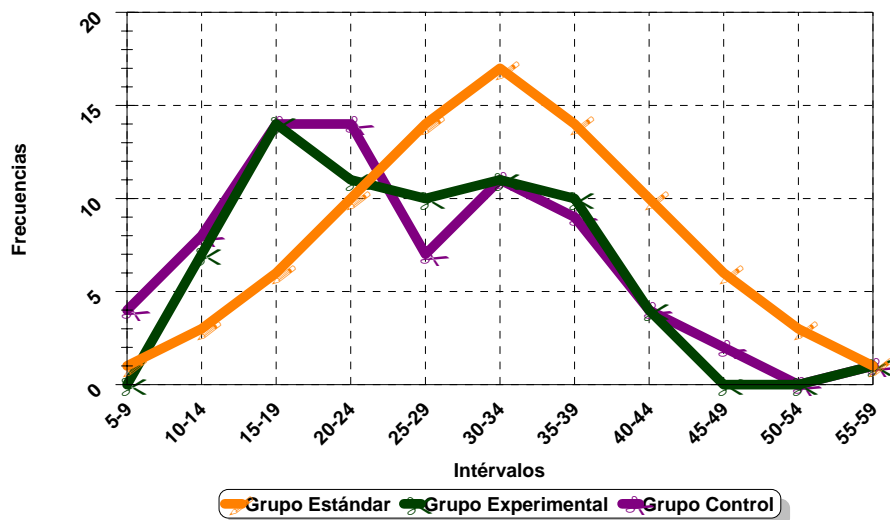
Con un 95% de confianza (0.05) y a dos colas se puede determinar que no existe una diferencia estadísticamente significativa, entre la media del grupo experimental y la media del grupo control con respecto a la comprensión de lectura en general, después de la intervención.

- 4) **Regla de decisión:** Se rechaza la Hipótesis Alternativa.
- 5) **Conclusión:** No existe una diferencia en la comprensión de lectura en general de los alumnos de sexto grado de primaria, grupo experimental y grupo control, luego de finalizada la intervención.
- 6) **Riesgo:** riesgo β , error tipo II (5%) esto significa que el riesgo de cometer error tipo II es de 5 en cada 100 veces que se repita la investigación.

Las posibles causas de nula diferencia entre el grupo experimental y grupo control tiene las siguientes explicaciones: a) La escuela de San Antonio, no aplicó todas las guías de trabajo únicamente aplicó 14 guías de trabajo, de 27 que le fueron entregadas. b) En la escuela de Panimatzalam al momento de aplicarse los instrumentos el aula contigua estaba en actividad musical, había música con un nivel alto de volumen lo cual incidió en los resultados. También únicamente aplicó 22 instrumentos. c) La variable extraña, el maestro de sexto grado de la escuela del Hormigo es el esposo de la profesora de sexto grado de Panimatzalam, contaminó el experimento, esta información se tuvo luego de tener los resultados finales.

GRÁFICA No. 4

GUATEMALA: RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE ALUMNOS DE SEXTO GRADO PRIMARIA GRUPO ESTÁNDAR, EXPERIMENTAL Y CONTROL -septiembre 2005-



FUENTE: Datos obtenidos de los resultados de los sujetos de investigación en el instrumento DEs.

En la gráfica No. 4, se puede apreciar que los resultados obtenidos por los alumnos del grupo control y experimental, tienen una tendencia hacia la curva normal. La presente escala fue construida tomando en cuenta la media de 33 y una desviación estándar de 13 que aparece en el manual Guidance Testing Associates GTA, Escalas Guatemaltecas, para grupos de nivel socioeconómico bajo.

Seguidamente se presentan los análisis de los resultados por sub-áreas que tiene el test, para determinar el crecimiento específico que hubo en cada una de ellas, tanto del grupo control como del grupo experimental. Especialmente se hará hincapié en la sub-área de nivel de comprensión, porque fue ésta la que más se trabajó en las escuelas del grupo experimental.

El análisis se hace tomando en cuenta los resultados obtenidos en el mes de mayo (antes) y los recabados en el mes de septiembre (después), para tener un mejor juicio de comparación.

TABLA No. 9

GUATEMALA: MEDIAS DE LA SUB-ÁREA DE VOCABULARIO OBTENIDAS EN EL TEST POR LAS ESCUELAS DEL **GRUPO EXPERIMENTAL**, SEGÚN GRUPOS, ANTES Y DESPUÉS
- septiembre 2005-

No.	Nombre de la comunidad	Grupo	Antes			Después		
			Media	N	D.E.	Media	N	D.E.
1	San Antonio Palopó	Experimental	6.56	27	4.766	10.44	27	5.599
2	Xejuyu' Primero	Experimental	7.00	11	2.366	14.10	10	3.510
3	Panimatzalam	Experimental	4.74	19	3.649	8.00	17	3.708
4	Parcelamiento Xoquic	Experimental	4.81	16	3.526	10.07	14	4.938
	Total		5.77	73	3.98	10.13	68	5.034

FUENTE: Datos obtenidos de la tabulación de resultados del test estandarizado aplicado a los alumnos sujetos de esta investigación.

En la tabla No. 9 y No. 10 se presentan los resultados obtenidos en la sub-área de vocabulario los grupos experimental y control. Se pudo determinar que las escuelas que mayor incremento tuvieron luego del tratamiento fueron: Xejuyu' Primero y Xoquic. La escuela que menos incremento tuvo fue la escuela de Caliaj, perteneciente al grupo control con apenas un punto de aumento.

TABLA No. 10

GUATEMALA: MEDIAS DE LA SUB-ÁREA DE VOCABULARIO OBTENIDAS EN EL TEST POR LAS ESCUELAS DEL **GRUPO CONTROL**, SEGÚN GRUPOS, ANTES Y DESPUÉS
- septiembre 2005-

No.	Nombre de la comunidad	Grupo	Antes			Después		
			Media	N	D.E.	Media	N	D.E.
1	El Hormigo	Control	7.55	42	3.373	13.58	38	5.578
2	Godinez	Control	5.32	19	3.215	7.68	19	3.497
3	María del Carmen	Control	4.45	11	1.864	5.73	11	2.611
4	Caliaj	Control	4.50	6	.837	5.50	6	2.881
	Total		6.33	78	3.29	10.24	74	5.72

FUENTE: Datos obtenidos de la tabulación de resultados del test estandarizado aplicado a los alumnos sujetos de esta investigación.

TABLA No. 11

GUATEMALA: ESTADÍSTICOS DE LA SUB-ÁREA DE VOCABULARIO DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL **ANTES DE LA INTERVENCIÓN**, SEGÚN MEDIAS, DESVIACIÓN ESTÁNDAR, Y SIGNIFICANCIA BILATERAL -Mayo 2005-

Grupo	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	t	gl	Significancia Bilateral
Experimental	73	5.77	3.981	.466	-.93	149	.341
Control	78	6.33	3.286	.372			

FUENTE: Datos obtenidos de la interpretación de resultados del test estandarizado aplicado a los alumnos sujetos de esta investigación.

En la tabla No. 11 se puede observar que al realizar la comparación entre el grupo control y experimental antes de iniciar el tratamiento, se halló que no existe ninguna diferencia estadísticamente significativa en la subárea de vocabulario, puesto que se encontró una significancia bilateral superior al .05 con un nivel de confianza del 95%. A continuación también se presenta un análisis utilizando la curva normal.

Las hipótesis sustantivas transformadas a hipótesis estadísticas, se enuncian de la siguiente manera:

- 1) Hipótesis nula: $H_0 = \mu_1 = \mu_2$
- 2) Hipótesis Alternativa o de la investigación: $H_A = \mu_1 \neq \mu_2$
- 3) Se calcula el estadístico de prueba

3.1. Datos generales

DATOS	Grupo experimental	Grupo control
Media	5.77	6.33
Desviación Estándar	3.98	3.29
Número de sujetos	73	78

3.2. $t_c = 1.96$ $\alpha = 0.05$ (nivel de confiabilidad del 95% y a 2 colas).

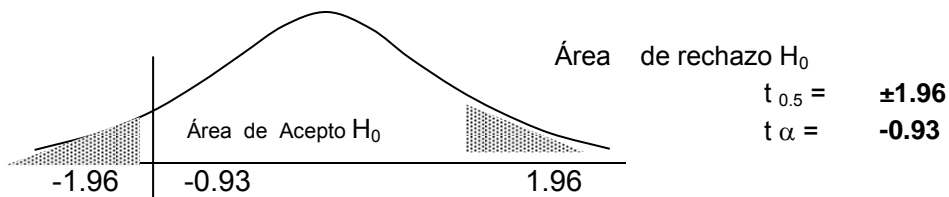
3.3. Prueba estadística

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1-1} + \frac{S_2^2}{n_2-1}}} \quad gl = n_1 + n_2 - 2$$

$$t = \frac{(5.77 - 6.33)}{\sqrt{\frac{3.98^2}{73-1} + \frac{3.29^2}{78-1}}} \quad t = \frac{-0.04}{\sqrt{0.22 + 0.14}} = \frac{-0.56}{0.6} = -0.93$$

$$gl = 73 + 78 - 2 = 149$$

$$gl = 2$$



Con un 95% de confianza (0.05) y a dos colas se puede determinar que no existe una diferencia estadísticamente significativa, entre la media de alumnos del grupo experimental y grupo control con respecto a el subárea de vocabulario previo a la intervención.

- 4) **Regla de decisión:** Se rechaza la Hipótesis Alterna.
- 5) **Conclusión:** No existe una diferencia en la subárea de vocabulario de entre los alumnos de sexto grado de primaria, grupo experimental y grupo control, previo a iniciar el tratamiento.
- 6) **Riesgo:** riesgo β , error tipo II (5%) esto significa que el riesgo de cometer error tipo II es de 5 en cada 100 veces que se repita la investigación.

TABLA No. 12

GUATEMALA: ESTADÍSTICOS DE LA SUB-ÁREA DE VOCABULARIO DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL **DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN**, SEGÚN MEDIAS, DESVIACIÓN ESTÁNDAR, Y SIGNIFICANCIA BILATERAL - Septiembre 2005-

Grupo	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	t	gl	Significancia Bilateral
Experimental	68	10.13	5.034	.610	- .122	140	.903
Control	74	10.24	5.719	.665			

FUENTE: Datos obtenidos de la interpretación de resultados del test estandarizado aplicado a los alumnos sujetos de esta investigación.

En la tabla No. 12 se puede observar que al realizar la comparación entre el grupo control y experimental después del tratamiento, se halló que no existe ninguna diferencia estadísticamente significativa en la subárea de vocabulario, puesto que se encontró una significancia bilateral superior al .05 con un nivel de confianza del 95%. A continuación también se presenta un análisis utilizando la curva normal.

Las hipótesis sustantivas transformadas a hipótesis estadísticas, se enuncian de la siguiente manera:

- 1) Hipótesis nula: $H_0 = \mu_1 = \mu_2$
- 2) Hipótesis Alternativa o de la investigación: $H_A = \mu_1 \neq \mu_2$
- 3) Se calcula el estadístico de prueba

3.1. Datos generales

DATOS	Grupo experimental	Grupo control
Media	10.13	10.24
Desviación Estándar	5.03	5.72
Número de sujetos	68	74

3.2. $t_c = 1.96$ $\alpha = 0.05$ (nivel de confiabilidad del 95% y a 2 colas).

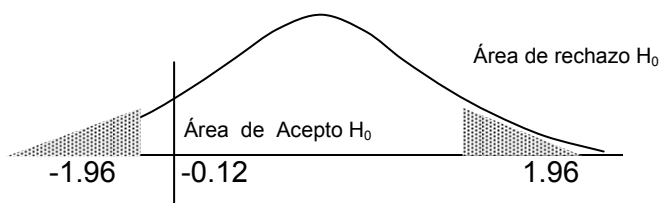
3.3. Prueba estadística

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1-1} + \frac{S_2^2}{n_2-1}}} \quad gl = n_1 + n_2 - 2$$

$$t = \frac{(10.13 - 10.24)}{\sqrt{\frac{5.03^2}{68-1} + \frac{5.72^2}{74-1}}} \quad t = \frac{-0.11}{\sqrt{0.38 + 0.45}} = \frac{-0.11}{0.91} = -0.12$$

$$gl = 68 + 74 - 2 = 140$$

$$gl = 2$$



$$t_{0.5} = \pm 1.96$$

$$t_{\alpha} = -0.12$$

Con un 95% de confianza (0.05) y a dos colas se puede determinar que no existe una diferencia estadísticamente significativa, entre la media del grupo experimental y la media del grupo control con respecto a la subárea de vocabulario, después de la intervención.

- 4) **Regla de decisión:** Se rechaza la Hipótesis Alternativa.
- 5) **Conclusión:** No existe una diferencia en la subárea de vocabulario en de los alumnos de sexto grado de primaria, grupo experimental y grupo control, luego de finalizada la intervención.
- 6) **Riesgo:** riesgo β , error tipo II (5%) esto significa que el riesgo de cometer error tipo II es de 5 en cada 100 veces que se repita la investigación.

Cabe resaltar que ambos grupos hubo un incremento, a pesar de que existía una ligera diferencia a favor del grupo control al inicio, en la prueba de salida se observa que esta diferencia empieza a disminuir.

Esta sub-área pudo haber sido la más elevada de las escuelas de Godinez y El Hormigo, por contar la primera con una población mayoritariamente (80%) de la étnia no indígena y la segunda por ser del área urbana. Pero resalta la escuela de Xejuyu' en donde la población es 100% de la étnica kaqchiquel.

TABLA No. 13

GUATEMALA: MEDIAS DE LA SUB-ÁREA VELOCIDAD DE COMPRENSIÓN OBTENIDAS EN EL TEST POR LAS ESCUELAS **GRUPO EXPERIMENTAL**, SEGÚN GRUPOS, ANTES Y DESPUÉS - septiembre 2005-

No.	Nombre de la comunidad	Grupo	Antes			Después		
			Media	N	D.E.	Media	N	D.E.
1	San Antonio Palopó	Experimental	3.96	27	1.95	6.52	27	3.18
2	Xejuyu' Primero	Experimental	3.09	11	1.97	6.00	10	1.41
3	Panimatzalam	Experimental	3.79	19	1.75	4.94	17	2.51
4	Parcelamiento Xoquic	Experimental	3.13	16	2.34	6.57	14	2.28
	Total		3.64	151	2.06	6.07	142	3.19

FUENTE: Datos obtenidos del la tabulación de resultados del test estandarizado aplicado a los alumnos sujetos de esta investigación.

En la tabla No. 13 se presentan los resultados obtenidos en la sub-área de velocidad de comprensión. Se pudo determinar que las escuelas que mayor incremento tuvieron fueron Xoquic y Xejuyu' Primero.

TABLA No. 14

GUATEMALA: MEDIAS DE LA SUB-ÁREA VELOCIDAD DE COMPRENSIÓN OBTENIDAS EN EL TEST POR LAS ESCUELAS **GRUPO CONTROL**, SEGÚN GRUPOS, ANTES Y DESPUÉS - septiembre 2005-

No.	Nombre de la comunidad	Grupo	Antes			Después		
			Media	N	D.E.	Media	N	D.E.
1	El Hormigo	Control	4.64	42	2.20	8.18	38	3.35
2	Godinez	Control	2.58	19	1.39	4.68	19	2.50
3	María del Carmen	Control	2.55	11	1.57	3.45	11	2.02
4	Caliaj	Control	2.33	6	1.03	2.00	6	1.10
	Total		3.67	78	2.13	6.08	74	3.62

FUENTE: Datos obtenidos de la tabulación de resultados del test estandarizado aplicado a los alumnos sujetos de esta investigación.

En la subárea de velocidad de comprensión si influyó el entorno social en la diferencia obtenida por la escuela del Hormigo en comparación de las escuelas experimentales, aunque hay que resaltar que la diferencia entre Xoquic y El Hormigo es de 0.10 puntos. Y entre Xejuyu' y el Hormigo es de 0.44 puntos.

TABLA No. 15

GUATEMALA: ESTADÍSTICOS DE LA SUB-ÁREA VELOCIDAD DE COMPRENSIÓN DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL **ANTES DE LA INTERVENCIÓN**, SEGÚN MEDIAS, DESVIACIÓN ESTÁNDAR, Y SIGNIFICANCIA BILATERAL - Mayo 2005-

Grupo	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	t	gl	Significancia bilateral
Experimental	73	3.60	1.99	.233	- .21	149	.849
Control	78	3.67	2.13	.241			

FUENTE: Datos obtenidos de la interpretación de resultados del test estandarizado aplicado a los alumnos sujetos de esta investigación.

En la tabla No. 15 se puede observar que al realizar la comparación entre el grupo control y experimental antes de iniciar el tratamiento, se halló que no existe ninguna diferencia estadísticamente significativa en la subárea de velocidad de comprensión, puesto que se encontró una significancia bilateral superior al .05 con un nivel de confianza del 95%. A continuación también se presenta un análisis utilizando la curva normal.

Las hipótesis sustantivas transformadas a hipótesis estadísticas, se enuncian de la siguiente manera:

- 1) Hipótesis nula: $H_0 = \mu_1 = \mu_2$
- 2) Hipótesis Alternativa o de la investigación: $H_A = \mu_1 \neq \mu_2$
- 3) Se calcula el estadístico de prueba

3.1. Datos generales

DATOS	Grupo experimental	Grupo control
Media	3.60	3.67
Desviación Estándar	1.99	2.13
Número de sujetos	73	78

3.2. $t_c = 1.96$ $\alpha = 0.05$ (nivel de confiabilidad del 95% y a 2 colas).

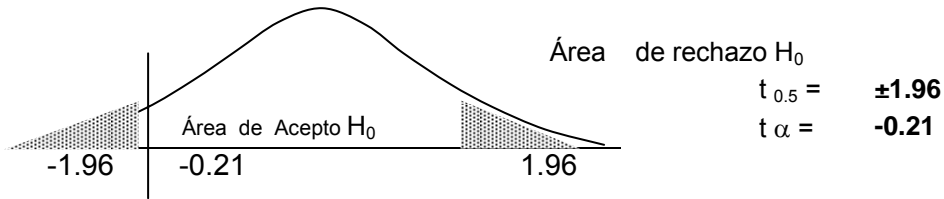
3.3. Prueba estadística

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1-1} + \frac{S_2^2}{n_2-1}}} \quad gl = n_1 + n_2 - 2$$

$$t = \frac{(3.60 - 3.67)}{\sqrt{\frac{1.99^2}{73-1} + \frac{2.13^2}{78-1}}} \quad t = \frac{-0.07}{\sqrt{0.055 + 0.059}} = \frac{-0.07}{0.337} = -0.21$$

$$gl = 73 + 78 - 2 = 149$$

$$gl = 2$$



Con un 95% de confianza (0.05) y a dos colas se puede determinar que no existe una diferencia estadísticamente significativa, entre las medias de alumnos del grupo experimental y grupo control con respecto a el subárea de velocidad de comprensión previo a la intervención.

- 4) **Regla de decisión:** Se rechaza la Hipótesis Alternativa.
- 5) **Conclusión:** No existe una diferencia en la subárea de velocidad de comprensión entre los alumnos de sexto grado de primaria, grupo experimental y grupo control, previo a iniciar el tratamiento.
- 6) **Riesgo:** riesgo β , error tipo II (5%) esto significa que el riesgo de cometer error tipo II es de 5 en cada 100 veces que se repita la investigación.

TABLA No. 16

GUATEMALA: ESTADÍSTICOS DE LA SUB-ÁREA VELOCIDAD DE COMPRENSIÓN DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL **DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN**, SEGÚN MEDIAS, DESVIACIÓN ESTÁNDAR, Y SIGNIFICANCIA BILATERAL - Septiembre 2005-

Grupo	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	t	gl	Significancia bilateral
Experimental	68	6.06	2.68	.325	-.040	140	.967
Control	74	6.08	3.62	.421			

FUENTE: Datos obtenidos de la interpretación de resultados del test estandarizado aplicado a los alumnos sujetos de esta investigación.

En la tabla No. 16 se puede observar que al realizar la comparación entre el grupo control y experimental después del tratamiento, se halló que no existe ninguna diferencia estadísticamente significativa en la subárea de velocidad de comprensión, puesto que se encontró una significancia bilateral superior al .05 con un nivel de confianza del 95%. A continuación también se presenta un análisis utilizando la curva normal.

Las hipótesis sustantivas transformadas a hipótesis estadísticas, se enuncian de la siguiente manera:

- 1) Hipótesis nula: $H_0 = \mu_1 = \mu_2$
- 2) Hipótesis Alternativa o de la investigación: $H_A = \mu_1 \neq \mu_2$
- 3) Se calcula el estadístico de prueba

3.1. Datos generales

DATOS	Grupo experimental	Grupo control
Media	6.06	6.08
Desviación Estándar	2.68	3.62
Número de sujetos	68	74

3.2. $t_c = 1.96$ $\alpha = 0.05$ (nivel de confiabilidad del 95% y a 2 colas).

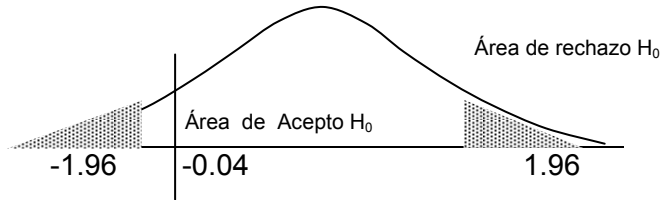
3.3. Prueba estadística

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1-1} + \frac{S_2^2}{n_2-1}}} \quad gl = n_1 + n_2 - 2$$

$$t = \frac{(6.06 - 6.08)}{\sqrt{\frac{2.68^2}{68-1} + \frac{3.62^2}{74-1}}} \quad t = \frac{-0.02}{\sqrt{0.107 + 0.179}} = \frac{-0.02}{0.53} = -0.04$$

$$gl = 68 + 74 - 2 = 140$$

$$gl = 2$$



$$t_{0.5} = \pm 1.96$$

$$t_{\alpha} = -0.04$$

Con un 95% de confianza (0.05) y a dos colas se puede determinar que no existe una diferencia estadísticamente significativa, entre la media del grupo experimental y la media del grupo control con respecto a la subárea de velocidad de comprensión, después de la intervención.

- 4) **Regla de decisión:** Se rechaza la Hipótesis Alternativa.
- 5) **Conclusión:** No existe una diferencia en la subárea de velocidad de comprensión en de los alumnos de sexto grado de primaria, grupo experimental y grupo control, luego de finalizada la intervención.
- 6) **Riesgo:** riesgo β , error tipo II (5%) esto significa que el riesgo de cometer error tipo II es de 5 en cada 100 veces que se repita la investigación.

TABLA No. 17

GUATEMALA: MEDIAS DE LA SUB-ÁREA NIVEL DE COMPRENSIÓN OBTENIDAS EN EL TEST POR LAS ESCUELAS **GRUPO EXPERIMENTAL**, SEGÚN GRUPO, ANTES Y DESPUÉS
- septiembre 2005-

No.	Nombre de la comunidad	Grupo	Antes			Después		
			Media	N	D.E.	Media	N	D.E.
1	San Antonio Palopó	Experimental	9.15	27	3.34	9.63	27	3.97
2	Xejuyu' Primero	Experimental	8.27	11	3.90	12.40	10	4.20
3	Panimatzalam	Experimental	7.00	19	3.54	8.06	17	3.72
4	Parcelamiento Xoquic	Experimental	7.00	16	2.94	11.00	14	2.88
	Total		7.99	73	3.47	9.93	68	3.93

FUENTE: Datos obtenidos de la tabulación de resultados del test estandarizado aplicado a los alumnos sujetos de esta investigación.

En la tabla No. 17 se presentan los resultados obtenidos en la sub-área de nivel de comprensión. Se pudo determinar que las escuelas que mayor incremento tuvieron fueron las escuelas de Xejuyu' Primero y Parcelamiento Xoquic.

TABLA No. 18

GUATEMALA: MEDIAS DE LA SUB-ÁREA NIVEL DE COMPRENSIÓN OBTENIDAS EN EL TEST POR LAS ESCUELAS **GRUPO CONTROL**, SEGÚN GRUPO, ANTES Y DESPUÉS - septiembre 2005-

No.	Nombre de la comunidad	Grupo	Antes			Después		
			Media	N	D.E.	Media	N	D.E.
1	El Hormigo	Control	8.74	42	3.52	10.13	38	3.57
2	Godinez	Control	5.95	19	4.06	7.68	19	2.67
3	María del Carmen	Control	6.00	11	2.15	6.36	11	2.46
4	Caliaj	Control	5.17	6	1.84	6.83	6	1.94
	Total		7.40	78	3.67	8.68	74	3.43

FUENTE: Datos obtenidos de la tabulación de resultados del test estandarizado aplicado a los alumnos sujetos de esta investigación.

TABLA No. 19

GUATEMALA: ESTADÍSTICOS DE LA SUB-ÁREA NIVEL DE COMPRENSIÓN DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL **ANTES DE LA INTERVENCIÓN**, SEGÚN MEDIAS, DESVIACIÓN ESTÁNDAR, Y SIGNIFICANCIA BILATERAL - Mayo 2005-

Grupo	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	t	gl	Significancia bilateral
Experimental	73	7.99	3.47	.407	1.02	149	.313
Control	78	7.40	3.67	.415			

FUENTE: Datos obtenidos de la interpretación de resultados del test estandarizado aplicado a los alumnos sujetos de esta investigación.

En la tabla No. 19 se pudo observar que al realizar la comparación entre el grupo control y experimental antes de iniciar el tratamiento, se halló que no existe ninguna diferencia estadísticamente significativa en la subárea de nivel de comprensión, puesto que se encontró una significancia bilateral superior al .05 con un nivel de confianza del 95%. A continuación también se presenta un análisis utilizando la curva normal.

Las hipótesis sustantivas transformadas a hipótesis estadísticas, se enuncian de la siguiente manera:

- 1) Hipótesis nula: $H_0 = \mu_1 = \mu_2$
- 2) Hipótesis Alternativa o de la investigación: $H_A = \mu_1 \neq \mu_2$
- 3) Se calcula el estadístico de prueba

3.1. Datos generales

DATOS	Grupo experimental	Grupo control
Media	7.99	7.40
Desviación Estándar	3.47	3.67
Número de sujetos	73	78

3.2. $t_c = 1.96$ $\alpha = 0.05$ (nivel de confiabilidad del 95% y a 2 colas).

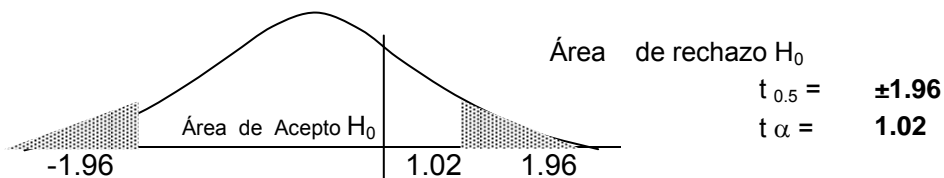
3.3. Prueba estadística

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1-1} + \frac{S_2^2}{n_2-1}}} \quad gl = n_1 + n_2 - 2$$

$$t = \frac{(7.99 - 7.40)}{\sqrt{\frac{3.47^2}{73-1} + \frac{3.67^2}{78-1}}} = \frac{0.59}{\sqrt{0.17 + 0.17}} = \frac{0.59}{0.58} = 1.02$$

$$gl = 73 + 78 - 2 = 149$$

$$gl = 2$$



Con un 95% de confianza (0.05) y a dos colas se puede determinar que no existe una diferencia estadísticamente significativa, entre las medias de alumnos del grupo experimental y grupo control con respecto a la subárea de nivel de comprensión previo a la intervención.

- 4) **Regla de decisión:** Se rechaza la Hipótesis Alternativa.
- 5) **Conclusión:** No existe una diferencia en la subárea de nivel de comprensión entre los alumnos de sexto grado de primaria, grupo experimental y grupo control, previo a iniciar el tratamiento.
- 6) **Riesgo:** riesgo β , error tipo II (5%) esto significa que el riesgo de cometer error tipo II es de 5 en cada 100 veces que se repita la investigación.

TABLA No. 20

GUATEMALA: ESTADÍSTICOS DE LA SUB-ÁREA NIVEL DE COMPRENSIÓN DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL **DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN**, SEGÚN MEDIAS, DESVIACIÓN ESTÁNDAR, Y SIGNIFICANCIA BILATERAL - Septiembre 2005-

Grupo	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media	t	gl	Significancia Bilateral
Experimental	68	9.93	3.93	.477	2.02	140	.045
Control	74	8.68	3.43	.399			

FUENTE: Datos obtenidos de la interpretación de resultados del test estandarizado aplicado a los alumnos sujetos de esta investigación.

En la tabla No. 20, se presenta el principal hallazgo significativo de esta investigación y se refiere a la diferencia estadísticamente significativa encontrada al comparar los resultados del grupo experimental y control con respecto a la subárea de nivel de comprensión. Se pudo determinar que la significancia bilateral es inferior a 0.05 con un nivel de confianza del 95% a 2 colas. A continuación también se presenta un análisis utilizando la curva normal.

Las hipótesis sustantivas transformadas a hipótesis estadísticas, se enuncian de la siguiente manera:

- 1) Hipótesis nula: $H_0 = \mu_1 = \mu_2$
- 2) Hipótesis Alternativa o de la investigación: $H_A = \mu_1 \neq \mu_2$
- 3) Se calcula el estadístico de prueba

3.1. Datos generales

DATOS	Grupo experimental	Grupo control
Media	9.93	8.68
Desviación Estándar	3.93	3.43
Número de sujetos	68	74

3.2. $t_c = 1.96$ $\alpha = 0.05$ (nivel de confiabilidad del 95% y a 2 colas).

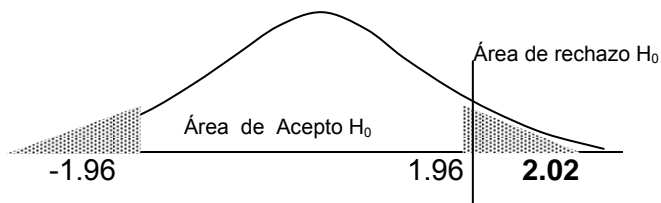
3.3. Prueba estadística

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1-1} + \frac{S_2^2}{n_2-1}}} \quad gl = n_1 + n_2 - 2$$

$$t = \frac{(9.93 - 8.68)}{\sqrt{\frac{3.93^2}{68-1} + \frac{3.43^2}{74-1}}} \quad t = \frac{1.25}{\sqrt{0.23 + 0.16}} = \frac{1.25}{0.62} = 2.02$$

$$gl = 68 + 74 - 2 = 140$$

$$gl = 2$$



$$t_{0.5} = \pm 1.96$$

$$t_{\alpha} = 2.02$$

Con un 95% de confianza (0.05) y a dos colas se puede determinar que **existe una diferencia estadísticamente significativa**, entre la media del grupo experimental y la media del grupo control con respecto a la subárea de nivel de comprensión, después de la intervención.

- 4) **Regla de decisión:** Se rechaza la Hipótesis Nula.
- 5) **Conclusión:** Existe una diferencia en la subárea de nivel de comprensión en de los alumnos de sexto grado de primaria, grupo experimental y grupo control, luego de finalizada la intervención.
- 6) **Riesgo:** riesgo β , error tipo II (5%) esto significa que el riesgo de cometer error tipo II es de 5 en cada 100 veces que se repita la investigación.

Los datos de la tabla No. 20 viene a confirmar la hipótesis respecto a que existe una diferencia de mejora en el nivel de comprensión de lectura a favor de grupo de alumnos de sexto grado primaria que fue expuesto al tratamiento en comparación del grupo que no fue expuesto al tratamiento. Lo cual indica que la formación del maestro es fundamental para lograr la calidad en el aula, esta formación debe ir acompañada con actividades prácticas que el docente puede realizar en el aula y con propósitos definidos y claros, es decir, que se tiene que partir la enseñanza con guías de trabajo elaboradas para luego finalizar con los libros que los maestros tienen a su disposición y que les sirvan de medio en el desarrollo de las estrategias y herramientas de comprensión de lectura.

El resultado a favor del grupo experimental a nivel de la comprensión demuestra también que es posible mejorar la calidad educativa del área rural, si solo sí, se forma a los maestros, lo resultados de las escuelas de Xoquic y Xejuyu' primero, mostraron en sus resultados en poco tiempo superaron los resultados de la escuela del Hormigo de área Urbana.

Otro hallazgo de esta investigación consiste en analizar la influencia del idioma. En la escuela de Godinez los niños y niñas que asisten a ellas son netamente en un 90% constituido por alumnos no mayas, sin embargo sus resultados son inferiores a las escuelas de Xoquic y Xejuyu' que en esencia están integrados por niños y niñas en un 100% de origen maya Kaqchiquel. Por tal razón se puede afirmar que el manejo de estrategias metacognitivas favorece la comprensión y elimina la variable idiomática que generalmente limita el rendimiento en niños de áreas rurales.

Finalmente se puede cerrar este capítulo afirmando que radica en el maestro una gran responsabilidad en la mejora de la educación de los niños y niñas, pero también esta tarea debe ser compartida por los directores y autoridades educativas en cuanto a la formación que deben brindarle al maestro.

Se considera que los maestros pueden cambiar, sólo si el enfoque de capacitación que reciben también es diferente, lo cual debe ser práctica, reflexiva, dinámica y basado en teorías innovadoras como lo es el constructivismo.

B. Análisis de resultados de la actitud positiva ante la lectura

La investigación centró sus esfuerzos en mejorar la actitud de los niños ante la lectura de las escuelas experimentales, para medir esta variable se realizaron un total de 21 entrevistas a los niños, de éstos 11 fueron niños y 10 niñas. Los datos tabulados aparecen a continuación en el siguiente cuadro:

No.	Pregunta	Criterio de evaluación	
		SÍ	NO
1.	¿Te gustan las lecturas que tu maestro (a) te ha puesto a leer?	100%	0%
2.	¿Recuerdas el nombre de la lectura que leíste ayer u hoy?	81%	19%
3.	¿Son fáciles de leer las lecturas que tu maestro (a) te ha puesto a leer?	90%	10%
4.	Te ayuda la actividad de hojear antes la lectura, para comprender mejor lo que lees	95%	5%
5.	Te ayuda la actividad de pensar de que tratará la lectura “al sólo leer el título” para comprender mejor lo que leer.	86%	14%
6.	¿Es mejor compartir el contenido de la lectura con otro compañero (a), antes de responder la guía?	90%	10%
7.	¿Consideras que compartir con otro compañero el contenido de la lectura te ayuda a comprender mejor la lectura?	71%	29%
8.	¿El tiempo que el maestro (a) te da para contestar las preguntas es suficiente?	81%	19%
9.	¿Te ayuda que tú mismo te califiques las respuestas, para darte cuenta en dónde fallaste?	71%	29%
10.	¿La reflexión que hace el maestro al final de todas las actividades te ayuda a memorizar los pasos que debes hacer para comprender mejor lo que leer?	90%	10%
11.	¿Te esta ayudando la actividad de reconocer cuáles fueron los ítemes más difíciles para poner más atención en la siguiente lectura?	100%	0%

Las preguntas relacionadas a la actitud fueron la No. 1 ¿Te gustan las lecturas que tu maestro (a) te ha puesto a leer?, el 100% de los niños y niñas entrevistadas manifestó que sí le gustaban las lecturas. Además de sentir el gusto por la lectura, ellos manifestaron que la guía les estaba ayudando a mejorar la comprensión.

La pregunta No. 2. ¿Recuerdas el nombre de la lectura que leíste ayer u hoy?, 17 niños dijeron el nombre de la lectura leída el día anterior, es decir, el 81% de los niños y niñas recordó el nombre de la lectura y las actividades que había hecho en clase, según ellos todos muy importantes.

El resto de preguntas contenidas en la entrevista, se enfocaron a la metodología de trabajo en el aula, ante la cual los niños y niñas en un alto porcentaje manifestaron que les había ayudando a mejorar la comprensión, lo cual se evidenció en la sub-área de nivel de comprensión.

En los comentarios libres hechos por los niños, se puede inferir que se ha iniciado el gusto por la lectura, esto se debe en parte a las actividades diversas contenidas en las guías y a los contenidos temáticos de las lecturas.

La actitud positiva en el aula se observó en 18 sesiones efectivas de trabajo con los niños y niñas a lo largo del desarrollo del programa de lectura. Los datos procesados aparecen tabulados en el siguiente cuadro:

	Aspectos a observar en las escuelas experimentales	Criterio de evaluación		
		SÍ	NO	NSE ²
1.	El maestro (a) le pide a los alumnos (as) hojear la hoja de la lectura antes de leer.	94%	6%	
2.	El maestro (a) le pide a los alumnos (as) observar la gráfica.	77%	33%	
3.	Los alumnos comentan la gráfica describiendo lo que observan.	72%	28%	
4.	Los alumnos (as) cuentan el número de oraciones que tiene la lectura.	22%	73%	5%
5.	Los alumnos (as) realizan una lectura silenciosa.	94%	6%	
6.	El maestro (a) lee en voz alta la lectura.	100%		

² No hay suficiente evidencia de evaluación.

7.	Los alumnos (as) leen en voz alta la lectura.	94%		
8.	Los alumnos (as) comentan la lectura en pareja o en tríos antes de resolver la guía de trabajo.	61%	39%	
9.	Los alumnos (as) resuelven la guía de trabajo de manera individual.	100%		
10.	El maestro (a) verifica el trabajo de sus alumnos pasando a observar el trabajo que realizan.	100%		
11.	Los alumnos (as) comparten la respuesta de su trabajo en parejas o tríos.	88%	12%	
12.	Los alumnos (as) comparten las respuestas de su trabajo al grupo en general.	100%		
13.	Los alumnos (as) se autoevalúan.	100%		
14.	Los alumnos (as) expresan que ítemes fueron las más difíciles de responder.	55%	45%	
15.	Los alumnos (as) explican por que los ítems o los ítemes fueron difíciles.	55%	45%	
16.	El maestro (a) hace una reflexión de los pasos que hicieron desde el inicio de la actividad, hasta la evaluación.	67%	28%	5%

En el aspecto No. 5 observado, se pudo constar que en el 94% de las aulas observadas, los alumnos realizaba la actividad de lectura silenciosa. Lo cual muestra una actitud favorable ante la lectura.

En el aspecto No. 7 observado, se determinó que en el 94% de las aulas observadas, los alumnos realizaban la actividad de leer en voz alta. Esto muestra una clara disposición ante la lectura.

En el aspecto No. 9 observado, se constató que en el 100% de las aulas visitadas, los alumnos resolvían la guía de trabajo, esto quiere decir, que la actividad resultó para ellos grata y placentera.

En el aspecto No. 11 observado, se pudo evidenciar que el 88% de las aulas visitas, los alumnos compartían la resolución de la guía de trabajo con otros compañeros.

En el aspecto No. 13 observado, se pudo determinar que en el 100% de las aulas visitadas, los alumnos se autoevaluaban.

En las visitas al aula se constató que generalmente todos los niños y niñas se disponían a trabajar las lecturas que los maestros (as) les proporcionaron. El clima agradable en el aula creó el ambiente propicio para el desarrollo de las actividades, no se observó a ningún niño que se opusiera a la lectura a través de sus gestos.

Para concluir con este apartado es de reconocer que el cambio de actitud es un proceso lento y gradual, para lo cual se requiere de una influencia fuerte del contexto, la disciplina de trabajo y el ejemplo de los líderes (maestros). Estos aspectos se han iniciado a trabajar en las escuelas experimentales sujetos de esta investigación y se espera que el proceso continúe hasta lograr consolidar el verdadero gusto por la lectura y el manejo hábil de las estrategias.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES

Tomando en cuenta los resultados se concluye lo siguiente:

- A. Los alumnos de sexto primaria presentaron inicialmente un tipo de lectura básica, es decir, únicamente tenían un nivel de comprensión literal, sin llegar al nivel Inferencial, este aspecto se halló en el grupo experimental y grupo control. Esto significa que los alumnos únicamente podían responder a preguntas directas de datos explicitados en la lectura por ejemplo: personajes o lugares donde se suscitan los hechos en una lectura.

- B. Los resultados obtenidos al final de tratamiento presentan una mejora en la comprensión lectora en general en el grupo experimental y control. Al hacer la comparación entre el grupo control y el grupo experimental se halló que no existe una diferencia estadísticamente significativa. Esta situación se debe a los factores siguientes: no todos los maestros del grupo experimental le dieron la misma importancia al programa, por ejemplo: el maestro de San Antonio únicamente trabajo un promedio de dos sesiones por semana y no tres como se había acordado. Otro factor que afectó los resultados fue el momento en que aplicó la evaluación final en la escuela de Panimatzalam, a la par del aula de los alumnos de sexto había una música muy fuerte, esto distrajo a los niños y niñas. Finalmente otra causa es la contaminación del experimento, el profesor de sexto grado de la escuela el Hormigo es esposo de la profesora de la escuela de Panimatzalam.

- C. Al realizar el análisis por sub-áreas que contiene la prueba, se encontró que es en el nivel de comprensión en donde radica la diferencia a favor del grupo experimental, lo cual implica que el programa de lectura comprensiva aplicado en las escuelas del grupo experimental, tuvo sus efectos positivos, los cuales se evidencia en las notas obtenidas por los alumnos.

- D. Al analizar los resultados de la escuela del Hormigo, sorprende el cambio que tuvo, es posible que la variable extraña interrelación entre colegas halla contaminado el trabajo. Al averiguar más a profundidad las características del profesor de sexto grado de la escuela el Hormigo, se estableció que es el esposo de la maestra que labora en la escuela Panimatzalam en sexto grado primaria. Esta variable estuvo fuera del control del investigador, por lo que habrá que ser más cuidadoso en futuras ocasiones.
- E. El interés y gusto por la lectura ha quedado en el ambiente del aula, es decir, el paso inicial se ha dado, pero habrá que seguir promoviéndolo en la escuela, hasta lograr que los alumnos tengan una actitud positiva. Los resultados evidencian que la actitud de los niños esta cambiando, esto es debido a la manera en que los maestros están trabajo la lectura, haciéndolo de una manera amena, agradable y logrando que los niños disfruten estas actividades.
- F. Es alentador también el cambio observado en los maestros ante la actividad de leer, pues comprendieron que tiene que tener su prioridad en el horario de clase, al igual que otra asignatura y que ésta es fundamental en el aprendizaje.

CAPÍTULO VIII. RECOMENDACIONES

- A. Dar a conocer los resultados a todo el personal técnico y administrativo del distrito de San Andrés Semetabaj, para que tomen conciencia de la importancia de brindarle un espacio a la lectura en la escuela y no verla como un hecho aislado de las otras asignaturas.
- B. En el proceso de comprender un texto, no basta con poner a leer a los alumnos, hay que decirles cómo deben hacerlo, brindándoles estrategias metacognitivas que se puedan aplicar antes, durante y después de la lectura. Las estrategias metacognitivas más eficaces para la comprensión de la lectura son: dramatizar y resumir los textos; clarificar en las propias palabras el contenido de ellos; formular y responder preguntas sobre lo leído, especialmente en grupos pequeños, predecir, en base al título o dibujo, el tema que se trata y dar opiniones personales sobre los textos. Estas estrategias obligan a los niños a reflexionar sobre su aprendizaje y a encontrar sus propias estrategias para solucionar problemas.
- C. La actitud positiva ante la lectura se adquiere por modelaje, por esto, el maestro debe leer en clase en presencia de sus alumnos y presentar una diversidad de materiales para los alumnos. Es necesario dedicar por lo menos 15 minutos de tiempo diario a la lectura silenciosa en el aula, ya que ella provoca en los niños un interés para hojear, leer y adelantar hipótesis sobre el contenido de la lectura.
- D. No hay que homogeneizar la lectura, cada alumno tiene sus propios intereses, expectativas y gustos, es necesario tomar en cuenta este factor en la fase de consolidación del gusto por la lectura. Los maestros deberán disponer de materiales de lectura variados para sus alumnos. Se trata de libros de textos elaborados para la clase de lectura, revistas, afiches, folletos y expresiones gráficas en envases, letreros, murales.

- E. Continuar impulsado el programa de comprensión de lectura a través de talleres de comprensión de lectura que incluya actividades orientadas a brindar estrategias y sugerencias para inculcar una actitud positiva ante la lectura, dirigida especialmente a los profesores.
- F. El maestro debe usar la lectura y escritura como un elemento y como una herramienta (estructurante o facilitador) del aprendizaje en otras asignaturas o áreas; es decir, hay que leer y escribir para aprender (los distintos contenidos y habilidades definidos en la totalidad del currículo).
- G. Solicitar revistas, libros, folletos, trifoliales e incluso chistes, con temas diversos como: salud, agricultura, economía, deportes, ciencia ficción, computación, aventuras, etcétera, a las Instituciones de beneficencia, embajadas, universidades, biblioteca nacional, para enriquecer la biblioteca que actualmente tiene cada escuela, esto permitirá a los niños familiarizarse con material diverso y acceder a todas las experiencias de la lengua escrita. Además, es importante buscar en los niños cuáles son los libros que más leen, respetando y conociendo así el gusto del posible lector.
- H. Se deben retomar los rincones de lectura, para que los niños y niñas encuentren un espacio para disfrutar el placer de leer el libro que ellos prefieran. Para ayudar a los niños y niñas a escoger libremente los textos es muy importante hacer una presentación de los libros que hay en la biblioteca. Una buena presentación puede consistir en: comentar el argumento, leer un pequeño fragmento del libro seleccionado, explicar quien es el protagonista, mirar los dibujos, en una palabra abrir la puerta del deseo a conocer o a orientar qué es más interesante para ellos. Finalmente se debe tomar en cuenta que el objetivo es despertar y fomentar el gusto por la lectura. Por ese motivo no se debe forzar otras actividades que irían en detrimento de éste, por ejemplo el rellenar una ficha de lectura, hacer resúmenes bien sean orales o escritos, contar número de páginas, etc.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Allen, F. y Condemarín G. M. (1993) *La Lectura y Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.
2. Araneda Aguilera, J. y Barrios L. (2,001) *El algoritmo de comprensión lectora, una solución eficiente*. www.edu.reduc. Santiago de Chile.
3. Archer D. y Cottingham S. (1997) *Manual base del Método Reflec*. ACTIONAID. Hamlyn House, Archway. Londres.
4. Caine Trevor H. (1996) *Enseñanza de la comprensión lectora*. 1ra. Edición. Ediciones Morata S.L. Madrid.
5. Chinchilla, J. (1,984). *Estudio del Nivel de Comprensión de Lectura en el Ciclo de Educación Media de Quetzaltenango*. Tesis inédita. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
6. CONALFA (2004). *Informe General de Alfabetización*. Folleto Informativo. Guatemala.
7. Di Musio, A. y Gutiérrez M. (2,003) *Comparación de métodos para enseñar técnicas de comprensión de lectura en inglés a niños de segundo elemental*. www.uninorte.edu.co/divisiones/humanidades/Eureka/Número2/Artículo3.htm
8. Cruz A. (1994) *Los niveles de Comprensión de Lectura en Niños de Quinto y Sexto Grado Primaria de la Población de Palín*. Tesis Inédita. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
9. Díaz Barriga F. y Hernández G. (1,998) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Editorial McGraw –Hill. México.
10. FUNCEDE. (1997) *Diagnóstico del Municipio de San Andrés Semetabaj*. Organización Internacional para las migraciones. Misión en Guatemala.
11. Godoy Lenz, M. (2,001) *Factores influyentes en el desarrollo de la comprensión de lectura: Una mirada desde el enfoque de la atención a la diversidad*. Fundación Hineni. Santiago-Chile.
12. *Guía para la Redacción de Tesis e Informes Académicos*. 2001. Universidad del Valle de Guatemala. Guatemala.
13. Guatemala. 2004. Dirección Departamental de Sololá. *Hacia una Educación para Todos. Plan Estratégico de Sololá 2004-2001*. Documento Impreso.
14. Guidance Testing Associates (1980) *Escalas Guatemaltecas. Prueba de Lectura Serie Interamericana*. Universidad del Valle de Guatemala.
15. Hernández Pina, F. y otros. (1,998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Editorial McGraw –Hill. Madrid España.
16. Informe de Difusión General (2005). *Evaluación del Rendimiento en Lectura y Matemáticas de estudiantes de Primer y Tercer Grado Primaria de Escuelas Oficiales de Guatemala*. Guatemala, USAID-MINEDUC.
17. Informe de Difusión para el Departamento de Sololá (2005). *Evaluación del Rendimiento en Lectura y Matemáticas de estudiantes de Primer y Tercer Grado Primaria de Escuelas Oficiales de Guatemala*. Guatemala, USAID-MINEDUC.
18. Instituto Nacional de Estadística (1991) *Perfil de la Pobreza en Guatemala*. Guatemala.
19. James O. y James S. Whittaker (1989). *Psicología*. 4ta. Edición. Editorial MacGraw-Hill. México.
20. OREALC. (1993) *Comprensión de lectura en niños de áreas rurales y urbana marginales*. Boletín (30), abril 1993/ Proyecto Principal de Educación.
21. PNUD. (2003) *Informe Nacional de Desarrollo Humano para Guatemala*. Guatemala.
22. PREAL, Resumen Ejecutivo No. 14 Enero 2,003. *Progreso Educativo en Guatemala*. CINDE.
23. Puente A. (1991) *Comprensión de la lectura y acción docente*. Ediciones Pirámide S.A. Madrid.
24. Quim M. (2005) *Estrategias y actitudes de lectura de los alumnos de sexto grado primaria del distrito 07-09-01 de San Andrés Semetabaj, Sololá*. Trabajo Inédito.

25. Raymundo, G. (1,993) *El nivel de comprensión de la Lectura en castellano de las alumnas del primer semestre en la escuela Normal Regional de Occidente, Santa Lucía Utatlán Sololá, y su relación con el Rendimiento académico.* Tesis inédita. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
26. Rivera Lam, Mailing. (2,003). *Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior.* Revista Digital UMBRAL 2000 (No.12) Mayo 2003.
27. Rodon Catalán, Nuria. (1998) *El placer de leer y escribir.* Primera edición. Editorial. Van Color. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural. Xelajú Noj. Guatemala.
28. Rubio F. y Salanic V. (2005) *Diagnóstico de Habilidades de lectura y matemáticas de docentes de primer y tercer grado en escuelas públicas de Guatemala.* Oficina de Salud y Educación, USAID/Guatemala.
29. Rueda, Rafael. (1,999) *Recrear la Lectura. Actividades para perder el miedo a la lectura.* Editorial Nacea. S. A. Madrid. España.
30. Zavala, B. (2,001) *La comprensión de lectura y el rendimiento escolar de las alumnas del sexto grado de primaria del colegio María Auxiliadora de Coatepeque y Guatemala.* Tesis inédita. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

X. ANEXO A

Programa de mejoramiento de la comprensión de lectura

BITÁCORA DE VISITA AL AULA

Nombre de la escuela: _____
 Nombre del maestro(a): _____
 Fecha de la observación: _____
 Hora de la visita: _____
 Tiempo de observación: _____

	Aspectos a observar	Criterio de evaluación			Comentario
		SÍ	NO	NSE ³	
1.	El maestro (a) le pide a los alumn@s hojear la hoja de la lectura antes de leer.				
2.	El maestro (a) le pide a los alumn@s observar la gráfica.				
3.	Los alumn@s comentan la gráfica describiendo lo que observan.				
4.	Los alumn@s cuentan el número de oraciones que tiene la lectura.				
5.	Los alumn@s realizan una lectura silenciosa.				
6.	El maestro (a) lee en voz alta la lectura.				
7.	Los alumn@s leen en voz alta la lectura.				
8.	Los alumn@s comentan la lectura en pareja o en tríos antes de resolver la guía de trabajo.				
9.	Los alumn@s resuelven la guía de trabajo de manera individual.				
10.	El maestro (a) verifica el trabajo de sus alumnos pasando a observar el trabajo que realizan.				
11.	Los alumn@s comparten la respuesta de su trabajo en parejas o tríos.				
12.	Los alumn@s comparten las respuestas de su trabajo al grupo en general.				
13.	Los alumn@s se autoevalúan.				
14.	Los alumn@s expresan que ítemes fueron las más difíciles de responder.				
15.	Los alumn@s explican por que los ítemes o los ítemes fueron difíciles.				
16.	El maestro (a) hace una reflexión de los pasos que hicieron desde el inicio de la actividad, hasta la evaluación.				
COMENTARIOS GENERALES:					

³ No hay suficiente evidencia de evaluación.

ANEXO B

Programa de mejoramiento de la comprensión lectura

GUÍA DE ENTREVISTA AL ALUMN@

Nombre de la escuela: _____
Nombre del maestro: _____
Nombre del alumno (a): _____
Fecha de la entrevista: _____
Hora de la visita: _____
Tiempo de la entrevista: _____

INSTRUCCIONES: Responde sinceramente las siguientes preguntas. Responde **SÍ**, si estás de acuerdo, y responde **NO**, si no estas de acuerdo. **PIENSA** bien antes de contestar, si no entiendes la pregunta, pide que se te vuelva a leer.

1. ¿Te gustan las lecturas que tu maestro (a) te ha puesto a leer?

SÍ NO

2. ¿Recuerdas el nombre de la lectura que leíste ayer u hoy?

SÍ NO

3. ¿Son fáciles de leer las lecturas que tu maestro (a) te ha puesto a leer?

SÍ NO

4. ¿Te ayuda la actividad de hojear antes la lectura, para comprender mejor lo que lees?.

SÍ NO

5. ¿Te ayuda la actividad de pensar de qué tratará la lectura “al sólo leer el título” para comprender mejor lo que lees?

SÍ NO

6. ¿Es mejor compartir el contenido de la lectura con otro compañero (a), antes de responder la guía?

SÍ NO

7. ¿Consideras que compartir con otro compañero el contenido de la lectura te ayuda a comprender mejor la lectura?

SÍ NO

8. ¿El tiempo que el maestro (a) te da para contestar las preguntas es suficiente?

SÍ NO

9. ¿Te ayuda que tú mismo te califiques las respuestas, para darte cuenta en dónde fallaste?

SÍ NO

10. ¿La reflexión que hace el maestro al final de todas las actividades te ayuda a memorizar los pasos que debes hacer para comprender mejor lo que lees?

SÍ NO

11. ¿Te está ayudando la actividad de reconocer cuáles fueron los ítemes más difíciles para poner más atención en la siguiente lectura?

SÍ NO

COMENTARIOS GENERALES:
