

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Conocimientos teóricos de profesorado de Básica, sobre vocabulario en la comprensión lectora, en Intibucá, 2022.

Trabajo de graduación presentado por Danelia Hisamar Alemán Cantarero para optar al grado de Maestría en Educación con énfasis en Lectoescritura Inicial (LEI)

Guatemala,

2022



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Conocimientos teóricos de profesorado de Básica, sobre vocabulario en la comprensión lectora, en Intibucá, 2022.

Trabajo de graduación presentado por Danelia Hisamar Alemán Cantarero para optar al grado de Maestría en Educación con énfasis en Lectoescritura Inicial (LEI)

Guatemala,

2022

Vo. Bo. Asesor *Pelusa Orellana García*  
(f) \_\_\_\_\_  
PhD. Pelusa Orellana García

Tribunal Examinador

*Pelusa Orellana García*  
Asesor: (f) \_\_\_\_\_  
PhD. Pelusa Orellana García

Revisor: (f) *Carla Leticia Paz*  
\_\_\_\_\_  
PhD. Carla Leticia Paz

Revisor: (f) *Helvetia Cárdenas*  
\_\_\_\_\_  
PhD. Helvetia Cárdenas

Guatemala, 30 de noviembre de 2022

## **Agradecimiento**

En primer lugar, agradezco a Dios por la gran oportunidad que me dio de ser parte de la Maestría en Educación con énfasis en Lectoescritura Inicial en su primera cohorte (2021- 2022), administrada por la Universidad del Valle de Guatemala.

También agradezco a la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe por su beca, por creer en mí y apoyarme dándome la oportunidad de crecer académicamente.

A la Doctora Pelusa Orellana por su tiempo, por compartir sus conocimientos, dedicación y paciencia en su asesoría en el trabajo de tesis.

A mis padres que siempre estuvieron apoyándome, dando esas palabras de aliento y motivación.

A mi esposo que fue quien me compartió la información de esta oportunidad y que siempre estuvo para apoyarme y darme ánimos cuando me desvanecía.

A mi hija por comprender que no le podía dedicar mucho tiempo a ella por mis compromisos en las clases y tesis.

En general, a toda mi familia, amigos y compañeros de la maestría que siempre estuvieron pendiente de mi estudio.

¡Este logro es de todos!

## Tabla de contenidos

Lista de figuras.....	ix
Lista de tablas .....	x
Cuadro de abreviaturas .....	xi
Resumen o sinopsis .....	xii
Summary and Synopsis .....	xiv
<b>CAPÍTULO 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1    Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2    Antecedentes .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2.1 Característica docente y su efecto en la educación en América Latina .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2.2 Política docente en América Latina.....</b>	<b>3</b>
<b>1.2.3 Formación docente sobre lectoescritura inicial y su enseñanza.....</b>	<b>5</b>
<b>1.2.4 Buenas prácticas docentes para la enseñanza de la lectoescritura inicial.....</b>	<b>8</b>
<b>1.2.5 Comprensión lectora.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2.6 Incidencia del vocabulario en la comprensión lectora .....</b>	<b>10</b>
<b>1.2.7 Conocimientos teóricos de vocabulario .....</b>	<b>12</b>
<b>1.2.8 Vocabulario y su evaluación .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2.9 Conocimiento teórico sobre vocabulario y su relación con la comprensión lectora .....</b>	<b>17</b>
<b>1.2.10. Conocimiento didáctico sobre la enseñanza de vocabulario y su relación con la comprensión lectora.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2.11 Creencias de los docentes sobre vocabulario .....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 Planteamiento del problema.....</b>	<b>22</b>
<b>1.4 Preguntas de investigación.....</b>	<b>25</b>
<b>1.5 Justificación .....</b>	<b>25</b>
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>29</b>
<b>2.1 Marco contextual.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1.1 Políticas Educativas de Honduras .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 Marco conceptual .....</b>	<b>31</b>
<b>2.2.1 Educación.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2.2 Educación Básica .....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.3 Conocimiento .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.4 Conocimiento de la Teoría.....</b>	<b>34</b>
<b>2.2.5 Importancia de la Lectura .....</b>	<b>36</b>
<b>2.2.6 Significado e importancia de la Comprensión Lectora.....</b>	<b>39</b>

2.2.6.1 Estrategias para la enseñanza de la Comprensión Lectora.....	42
2.2.7 Incidencia del vocabulario en la Comprensión Lectora.....	44
2.2.7.1 Instrucción efectiva en la enseñanza del vocabulario.....	45
2.2.7.2 Formas o estrategias de enseñanza del vocabulario.....	45
<b>CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>47</b>
3.1 Alcances del estudio.....	47
3.2 Objetivos de la investigación .....	47
3.3 Supuestos de investigación .....	48
3.4 Participantes.....	49
3.5 Escenario .....	49
3.6 Instrumentos de recolección de información.....	50
<b>3.8 Diseño del método.....</b>	<b>51</b>
<b>3.8.1 Enfoque investigación .....</b>	<b>51</b>
3.8.2 Tipo de investigación o método .....	54
3.9 Descripción del proceso de análisis de la información .....	56
3.10 Consideraciones éticas.....	58
<b>CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>59</b>
4.1. Presentación y análisis de resultados .....	59
<b>4.1.1 Conceptualización sobre vocabulario.....</b>	<b>60</b>
<b>4.1.2 Conocimientos prácticos acerca del vocabulario .....</b>	<b>66</b>
<b>4.1.3 Coherencia con lo declarado sobre vocabulario y su relación con la comprensión lectora .....</b>	<b>73</b>
4.2 Discusión de resultados .....	81
4.3 Limitaciones.....	85
<b>CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>86</b>
<b>CAPÍTULO 6. RECOMENDACIONES .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>106</b>

## Lista de figuras

1. Esquema de la triangulación... ..	58
--------------------------------------	----

## **Lista de tablas**

1.Principales habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura en diferentes investigaciones .....	37
2.Estrategias durante tres momentos de la lectura.....	42
3.Fases del método hermenéutico.....	55
4.Respuestas al cuestionario según porcentaje obtenido.....	64

## Cuadro de abreviaturas

UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional
FEREMA	Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro
DCNB	Diseño Curricular Nacional Básico
SERCE	Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo
TERCE	Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo
EGRA	Early Grade Reading Assessment
CECC	Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana
MIDEH-SE	Ministerio de Desarrollo Social
SE- MIDEH	Secretaría de Educación (SE) – MIDEH (2016) Informe Nacional de Desempeño Académico.
LEI	Lectoescritura Inicial
IDEICE	Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa
COCEPRADII	Comité Central Pro-Agua y Desarrollo Integral de Intibucá
PCLR	Programa de Capacidades LAC Reads
PISA	Programa de Evaluación Internacional de los Alumnos
PERCE	Primer Estudio Internacional Comparativo
ERCE	Estudio Regional Comparativo y Explicativo

## **Resumen o sinopsis**

Este trabajo tuvo por objetivo identificar y analizar los conocimientos teóricos del componente vocabulario que, según la evidencia científica, son necesarios para un adecuado desarrollo de la comprensión lectora, para determinar si un grupo de docentes del municipio de Camasca departamento de Intibucá, los conoce e implementa en aulas de tercer grado en dicho municipio.

El trabajo se realizó bajo el enfoque cualitativo con el método hermenéutico. La muestra incluyó trece docentes del área urbana y rural que atienden el tercer grado, los cuales cuentan con 6 y 25 años de docencia en los grados que contempla la educación básica (I y II ciclo) en el municipio de Camasca departamento de Intibucá. A los participantes se les aplicó un cuestionario con preguntas sobre conceptos teóricos y pedagógicos de la enseñanza y aprendizaje del vocabulario para la comprensión, se entrevistó para profundizar en sus conceptualizaciones y se observó la docencia de tres de ellos durante una clase de lectura.

Según los resultados, el cuerpo docente posee escasos conocimientos teóricos basados en evidencia científica acerca del vocabulario, su enseñanza y su relación con la comprensión lectora. La comprensión y aplicación de los conceptos es difusa y en ocasiones inexistente. En sus salones de clase no evidenció prácticas con base en la evidencia científica para la enseñanza del vocabulario.

Al triangular la información de cuestionarios, entrevistas y observaciones se evidenció que se carece de vinculación con las prácticas de aula, lo que refleja escasa sistematicidad y relación con la evidencia científica. Esto deja confirmado que se necesita formación permanente, sistemática y alineada a la teoría.

Los hallazgos permitirán sugerir a la Secretaría de Educación la revisión de las políticas educativas para constatar o incluir la enseñanza de la LEI, como también la creación de políticas que incentiven a la población docente a formarse y actualizarse académicamente.

## **Summary and Synopsis**

The purpose of this study was to identify and analyze the theoretical knowledge of vocabulary, which according to scientific evidence, is necessary for the development of reading comprehension, in order to determine if a group of teachers from Camasca city, in the department of Intibucá, is integrating this knowledge into the third-grade reading instruction.

This project was carried out under the qualitative approach with the hermeneutical method. The sample included thirteen teachers from urban and rural areas who attend the third grade and who have between six and twenty-five years of teaching experience in some grades of education (1st and 2nd cycle) in Camasca City. The participants took a survey about theoretical and pedagogical concepts of teaching and learning vocabulary for comprehension.

According to the results, the teaching staff has little theoretical knowledge based on scientific evidence about vocabulary, teaching, and reading comprehension. The understanding and application of the concepts are diffuse and sometimes nonexistent. They did not apply practices based on scientific evidence for teaching vocabulary in their classrooms.

In addition, the information obtained from surveys, interviews, and observations showed that there was no connection with classroom practices, which reflects a limited relationship with scientific evidence. That means that permanent, systematic, and theory-aligned training is needed.

The findings will provide suggestions to the Ministry of Education for feedback on educational policies to verify or include the teaching of "Jolly Phonics" and the creation of policies that encourage the teaching population to train and update academically.

# **CAPÍTULO 1. FORMULACION DEL PROBLEMA**

## **1.1 Introducción**

Leer y escribir son prácticas primordiales para las personas en este siglo XXI, ya que cada día son más las exigencias, donde se enfrentan a retos y desafíos en cuanto al manejo del lenguaje escrito (IDEICE 2019). Esta habilidad se debe enseñar desde la educación inicial para formar las bases desde los primeros contactos con el mundo de las letras.

Es importante que la población estudiantil desarrolle bien la lectoescritura ya que es una habilidad esencial no solo para el aprendizaje del lenguaje escrito sino también cimiento para el aprendizaje en general (Camargo *et al.* 2013). “La Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria sostiene que si se promueve la lectura desde edades tempranas se influye en la capacidad lectora y se estimula el desarrollo integral de los niños” (Camargo *et al.* 2013, p. 29). En este camino la población docente juega un papel preponderante como instructor en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

Para este trabajo se consideró investigar sobre los conocimientos teóricos del componente vocabulario que, según la evidencia científica, son necesarios para un adecuado desarrollo de la comprensión lectora, describir los conocimientos prácticos que se realizan en el aula de clase y comparar los conocimientos del componente vocabulario declarado por la población docente, con su implementación en el aula de clase. Como lo plantea la teoría existe un vínculo estrecho entre el vocabulario y la comprensión, ya que el primero facilita tener comprensión ya sea oral o escrita (Roth *et al.*, 2020).

Los sujetos investigados fueron docentes de aula de la zona urbana y rural específicamente los que atendían el tercer grado de educación básica en las escuelas públicas del municipio de Camasca Intibucá.

Esta investigación es cualitativa de carácter hermenéutico, la interpretación se realizó por medio de triangulación para la cual se aplicó de forma presencial a trece docentes cuestionario, tres entrevistas semiestructuradas y tres observaciones de aula siguiendo una guía con aspectos referentes al vocabulario y comprensión lectora.

Según lo interpretado la población docente que participó en el estudio posee escasos conocimientos teóricos basados en evidencia científica acerca del vocabulario, su enseñanza y su relación con la comprensión lectora. Como consecuencia de ello, la enseñanza del léxico para la comprensión es difusa y en ocasiones inexistente. En sus salones de clase no evidenció prácticas con base en la evidencia científica para la enseñanza del vocabulario.

Al triangular la información se evidenció que se carece de vinculación con las prácticas de aula, lo que refleja escasa sistematicidad y relación con la evidencia científica. Esto deja confirmado que se necesita formación permanente, sistemática y alineada a la teoría.

## **1.2 Antecedentes**

En la siguiente sección se presenta una breve recopilación de estudios vinculados a la educación, calidad docente, política docente, lectoescritura inicial, buenas prácticas docentes, comprensión lectora, conocimientos teóricos de vocabulario, vocabulario y su relación con la comprensión lectora, vocabulario y su evaluación, conocimiento de los docentes sobre vocabulario y sus creencias.

### **1.2.1 Característica docente y su efecto en la educación en América Latina.**

La UNESCO (2013) resalta que, las investigaciones sobre desempeño académico de la población estudiantil y la calidad del sector educativo, concuerdan en que uno de los factores indispensables es la eficacia educacional. Por lo que el cuerpo docente es el impulsor de un desarrollo culto, sin importar el contexto en que se encuentren. Es quien busca medios para estimular desde los primeros grados una educación de acuerdo a las necesidades de la región.

En América Latina es de urgencia iniciar con la formación permanente, sistemática y obligatoria para el cuerpo docente en general. ya que son estos los impulsores del progreso de una sociedad que desenvuelve y potencia su capital humano.

Pero también se debe reorganizar el sistema educativo por completo desde las metodologías de enseñanza, formación desde la educación inicial y educación universitaria donde se forman especialmente los licenciados en educación. Como también es importante hacer cambios en las políticas educativas, donde se incluya, la obligatoriedad de cursar los tres grados de educación prebásica, enseñanza de la LEI entre otras cosas.

### **1.2.2 Política docente en América Latina.**

Las políticas docentes sirven para un mejor orden en el sistema, orientan y guían al cuerpo docente en el mejor camino. Según menciona la UNESCO (2013) en una investigación en la región y con base a los comentarios de expertos, recopilación de teorías, informes asuntos nacionales, encontró rutas y políticas referidas al cuerpo docente para América Latina y el Caribe, los cuales son los siguientes: formación inicial, formación continua y políticas.

Referente a la formación inicial se sugiere implementar programas y proyectos que fortalezcan los conocimientos del cuerpo docente como por ejemplo en temas curriculares, estándares, programaciones, jornalizaciones, diseño curricular nacional

básico, estrategias metodológicas, evaluaciones entre otros. Todo esto con el propósito de ofrecer en la región educación que eleve los porcentajes en evaluaciones nacionales e internacionales.

USAID (2018) hace referencia a la falta de políticas en el sector educación y especialmente en la enseñanza y aprendizaje de la LEI, como por ejemplo en diversos niveles como: plan de estudio, metodologías, recursos didácticos, programas iniciales de formación sobre la enseñanza de la lectoescritura, desarrollo profesional, entre otros. Esta escasez repercute en la calidad de enseñanza que se brinda en los centros educativos, lo que provoca bajo interés del cuerpo docente en formación útil para su desenvolvimiento en el salón de clase

Es importante la implementación de diversos lineamientos enfocados a la población docente en el talento, compromiso y deseo por enseñar. A continuación, se mencionan vías tomadas en cuenta por la política pública en relación con la población docente:

1. Elevar el nivel y la calidad de la formación inicial.
2. Establecer expectativas claras de desempeño.
3. Fomentar el desarrollo profesional continuo.
4. Propiciar ambientes favorables para la enseñanza.
5. Asignar salarios e incentivos apropiados.
6. Desarrollar prácticas de evaluación para mejora continua (Guzmán, 2013, p. 3)

Al establecer los lineamientos mencionados hay mayor exigencia para la población que desee trabajar en educación, por lo cual motiva a prepararse en lo académico como emocional.

Sin embargo, la formación del profesorado es escasamente constante y mucho menos reflexiva, lo que trae como consecuencia una instrucción sin evidencia, y menos una enseñanza explícita de conceptos, estrategias y habilidades. También existe vacío en las políticas en cuanto a la creación de un “enfoque alineado de capacitación estratificado a docentes principiantes, intermedios y experimentados en años de servicio” (Díaz 2018, p. 54). Queda demostrado que no se cumple a cabalidad con lo establecido en las políticas al no preparar académicamente al profesorado que atiende a la niñez de la región.

### **1.2.3 Formación docente sobre lectoescritura inicial y su enseñanza.**

La formación que recibe la población docente determinará en gran manera el éxito que se tenga en los centros educativos y en el recorrido académico de la niñez. Especialmente en la instrucción de la lectoescritura que es útil y necesaria en todas las áreas educativas.

Algunos de los conocimientos que debe poseer la población docente que enseña lecturason:

- Enseñar habilidades de decodificación de manera integrada y sistemática. Esto debe incluir la conciencia fonológica, conciencia fonética, conocimiento fónico, estrategias de uso del contexto y fluidez.
- Utilizar obras literarias excepcionales. Variedad de tipos de texto que estén vinculados al conocimiento previo y la experiencia personal (Rennie & Ortlieb, 2013).
- Integrar lectura y escritura. La lectura y la escritura se enseñan juntas en la mayoría de los casos para complementarse mutuamente.

- Usar el conocimiento del vocabulario para ayudar en la comprensión. La instrucción de vocabulario construye conocimientos previos para aumentar el rendimiento en lectura (Ortlieb, Perkins y Verlaan, 2012).
- Enseñar comprensión lectora. Mejorar la comprensión a través de estrategias de instrucción, así como acceder a conocimientos previos.
- Enseñar a leer utilizando diferentes tipos de textos. Usar diferentes estrategias para leer diferentes tipos de texto.
- Utilizar buenas estrategias de evaluación. Supervisar el progreso de los estudiantes mediante el uso de evaluaciones de lectura, como pruebas basadas en criterios, evaluaciones de habilidades individuales y encuestas de interés.
- Satisfacer las necesidades individuales. Propiciar instrucción en grupos pequeños y estaciones de trabajo que aborden varios estilos y habilidades de aprendizaje.
- Organizar y administrar el ambiente del salón de clases. Proporcionar un sistema ambiental que promueva el aprendizaje de la alfabetización para todos los involucrados (Dyer et al, 2013).

Como se puede apreciar, para la enseñanza de la lectoescritura se requiere de preparación específica en ámbitos que van desde habilidades y destrezas que los estudiantes deben lograr automatizar hasta el modelamiento de estrategias que usen de manera más selectiva, además de la capacidad de seleccionar textos adecuados para cada propósito. El profesorado será el que abrirá paso para la adquisición de competencias básicas en la población estudiantil, lo cual supone desafíos importantes considerando que la comprensión lectora no es un proceso eminentemente observable pues ocurre en la mente del sujeto que lee.

Las estrategias didácticas de aprendizaje de la lectoescritura también son de mucha utilidad al implementar aprendizajes basados en proyectos, exposiciones y aprendizajes cooperativos (Luisana, 2021, p. 13). Se trata de actividades que despertarán el interés por la lectoescritura por medio de sus experiencias realizadas en las aulas de clase, al igual que implementar prácticas lúdicas significativas como lectura de cuentos, rimas, trabalenguas, canciones, dramatizaciones, actividades en equipo entre otros.

Por otro lado, se sugiere al cuerpo docente, enseñar lectoescritura directamente y brindar espacios de lectura diaria.

En Honduras desde el año 2000 se ha empleado en la enseñanza de la lectoescritura el enfoque comunicativo, que es el enfoque oficial y sugerido en el Manual de Lineamientos de la Secretaría de Educación en el año 2016 (Ulloa et al, 2021). El enfoque comunicativo establece que la enseñanza del lenguaje no es el estudio de este en sí, sino más bien un medio de aprendizaje. Este enfoque reajusta elementos educativos de otros métodos empleándolos de forma ecléctica (Beghadid, 2013). Con este enfoque la población docente pretende enseñar a la población estudiantil el desenvolvimiento comunicativo en donde pueda expresarse en su contexto y fuera de él.

Con relación a la lectura, el enfoque comunicativo se define además como funcional. Según Ramírez (2017) el enfoque comunicativo funcional, a diferencia de los enfoques de enseñanza directa no promueve la instrucción explícita de los fonemas, grafemas y sílabas. Específicamente, el enfoque comunicativo parte de la premisa de que los niños pueden aprender el código alfabético de manera natural (Goodman, 1989); de la misma manera en que aprendieron a hablar (p. 2). Este método marcha de la mano

de los lineamientos establecidos en el Currículo Nacional Básico, documento que todo profesorado debe usar para elaborar su jornalización de trabajo en las aulas de clase.

En una investigación reciente a la población docente hondureña, se comentó acerca de las estrategias que implementan para enseñar lectoescritura en los salones de clase cómo hacer “cuestionarios, guías, fichas de trabajo, prácticas guiadas, trabajos individuales, preguntas exploratorias, lecturas de cuentos, juegos, dramatizaciones, ejercicios orales, escritos y discusiones de grupo” (Ulloa et al, 2021, p. 26). Estas actividades se adaptan al enfoque comunicativo para reforzar conocimientos de lectoescritura.

#### **1.2.4 Buenas prácticas docentes para la enseñanza de la lectoescritura inicial.**

El cuerpo docente en los centros educativos está obligado a implementar prácticas motivadoras, interactivas, dinámicas que sirvan de medio para generar conocimientos significativos en la niñez estudiantil.

Solís (2018), menciona las siguientes prácticas:

1. Crear un ambiente contextualizado. Como espacios de biblioteca, de música, arte entre otros.
2. Usar metodologías que implementen un trabajo en equipo, donde cada integrante colabore, analicen y reflexion en las diferentes actividades que se planifican referentes a la lectura y escritura.
3. Implementar prácticas de escritura como de lenguaje oral, donde lean, escriban y hablen, porque “hablar constituye una poderosa herramienta para construir, negociar y socializar el significado” (Cassany, 2009, p. 9).
4. El modelaje, como por ejemplo leer, escribir junto a la población estudiantil. Además de estas ideas, es importante enfatizar que el gusto y motivación

por la lectura y escritura se inicia en la educación inicial, y que son los educadores y los adultos que acompañan a la población estudiantil (p.17).

Se muestran varias prácticas que se deben incluir desde la planificación y llevarlas a la práctica en el salón de clase, siempre bajo la instrucción del cuerpo docente, por medio del modelaje para orientar de mejor manera el desarrollo de la lectoescritura inicial.

Por su parte la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Dgeduca (2017, como se cita en Catholic Relief Services y el Departamento de Agricultura de los Estados Unidos 2018), sugiere para las prácticas docentes lo siguiente:

“Una buena práctica docente para la enseñanza de la lectura inicial es considerar las diferencias individuales de la población estudiantil, crear un buen clima de aprendizaje, implementación de vocabulario preciso, lenguaje explícito y generar motivación a la participación” (p.18).

Para la preparación del estudiantado se recomienda el uso de prácticas que, sin duda, son indispensables para el buen aprendizaje de la lectoescritura inicial, esto favorecerá incluso a la población estudiantil con diferentes ritmos de aprendizaje, con capacidades especiales, entre otros.

Si bien el foco en el uso de las habilidades del lenguaje es un objetivo importante para desarrollar la alfabetización funcional en los estudiantes, no debe olvidarse que el logro de estas habilidades requiere de una intencionalidad, sistematicidad y modelamiento explícito que no puede ser dejado de lado. Al respecto, la enseñanza explícita de los subprocesos lectores básicos, como son la conciencia fonológica, la decodificación y el principio alfabético es absolutamente necesario para lograr la

autonomía de las y los lectores, a fin de que puedan construir las representaciones mentales de los textos que leen.

### **1.2.5 Comprensión lectora.**

“La comprensión lectora es el principal propósito de la lectura” (Cotto et al., 2017, p. 15). Por esa razón se debe enseñar desde edades tempranas, mediante la construcción de significado. Para esto se debe hacer uso de estrategias, enseñanza explícita, instrucción directa que estimulen el desarrollo de esta habilidad.

De acuerdo con Hoyos y Gallego (2017) la comprensión lectora es la construcción del significado del texto por medio de conocimientos previos del lector e implementación de mecanismos para la fácil y rápida interpretación, como hacer preguntas, inferencias, predicciones, relaciones, entre otras.

Como expresa, Mirón (2019) en los procesos de enseñanza de la lectura los formadores conviene implementar estrategias de ayuda como, por ejemplo: uso de material didáctico relacionado al texto que se va a leer, funcionalidad a la biblioteca del centro educativo, planificar actividades que favorezcan la comprensión lectora por medio de habilidades literales, inferenciales y críticas, prácticas de lectura, y sobre todo la motivación por parte de los mentores. La comprensión completa de un texto también está relacionada por la habilidad que tenga desarrollada el lector de intuición, reflexión y evaluación sobre su propia comprensión. Todas estas son estrategias que los docentes deben enseñar de manera explícita y sistemática.

### **1.2.6 Incidencia del vocabulario en la comprensión lectora.**

Para desarrollar comprensión lectora se necesita la implementación de diversos subprocesos que forman parte de la misma; el vocabulario es un aprendizaje primordial que está ligado de forma directa en los efectos de comprensión. “La estrecha relación

empírica entre comprensión y vocabulario hacen de este componente de la lectura un factor también determinante en el éxito lector” (Roth et al, 2020, p. 31). Si la población leyente domina una buena cantidad de palabras en su léxico, tendrá mejor comprensión de la lectura.

La relación entre vocabulario y comprensión ha sido estudiada ampliamente (Tannembaum et al., 2006; Joshi, 2005). Se sabe, por ejemplo, que esta correlación aumenta conforme se incrementa la edad, y se sabe que el efecto del vocabulario sobre la comprensión va más allá del mero conocimiento factual del significado de una palabra. Para comprender su sentido en un determinado texto, es necesario conocer matices, sinónimos, antónimos, usos según el contexto, etc. Otro hallazgo importante acerca de la relación entre vocabulario y comprensión es que conocer el significado de las palabras de un texto facilita la formulación de inferencias en la lectura, habilidad fundamental en una sociedad de la información como la nuestra.

Figuroa y Gallego (2020) aportan que:

La correlación entre el vocabulario y la comprensión y observaron que los estudiantes con dificultades de comprensión lectora exhiben un vocabulario más pobre que aquellos que mostraban una buena comprensión, advirtiendo una relación de reciprocidad entre el vocabulario y la comprensión lectora (p. 357).

Esto perjudica que la población estudiantil realice inferencias del texto, lo que dificultará entender la lectura. También los estudios sobre desarrollo de vocabulario y su consecuencia en la comprensión sostienen que se debe desconocer mínimo el 15% de las palabras que se encuentran en los textos. Solo así se podría acceder al significado global del texto e inferir el significado de las palabras menos conocidas (Hirsch, 2003, citado por Figuroa y Gallego, 2020, p. 357). Por lo que, para lograr un porcentaje alto de comprensión de la lectura, el lector debe estar preparado con conocimientos

antepuestos para enfrentarse a diversos textos y combinar la información de dichos conocimientos con lo que el texto dice para elaborar significado a un nivel más profundo.

La relación entre vocabulario y comprensión lectora está mediada por un proceso de integración entre el texto y conocimientos previos como el significado de la palabra, que permite la inferencia de los significados de unidades más grandes como oraciones (Perfetti y Stafura, 2014, citado por Pezoa y Orellana, 2021, p.10).

También lo amplio de las conexiones semánticas que se han construido en relación al significado de la palabra son trascendentales para la comprensión de la lectura (Macarena, 2014).

En forma similar Gallego y Sepúlveda (2020) expresan que vocabulario y comprensión tienen semejanza compleja que involucra las propias estrategias de aprendizaje de palabras y se sugiere que la instrucción de vocabulario oral sea basada en el método de definición de palabras.

Por otra parte, la profundidad del conocimiento del vocabulario, la amplitud del conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora están altamente y positivamente correlacionadas, por lo que al hacer uso de estrategias de inferencias léxicas se obtendrá un conocimiento de vocabulario más profundo lo que será un medio para interpretar el significado de palabras desconocidas (Moghadam, 2012).

De acuerdo con Tapia (2018) es significativo tener en cuenta la importancia del vocabulario en la comprensión lectora y su enseñanza debe ser de forma constante permanente e ilimitado, encaminado desde los centros de educación que tienen el espacio donde se puede desarrollar esta habilidad, como también el padre o madre de familia está obligado a darle seguimiento desde sus casas.

### **1.2.7 Conocimientos teóricos de vocabulario.**

Es trascendental estar al tanto de lo investigado sobre vocabulario, ya que es un aspecto clave en la enseñanza de la LEI. Para incrementar el conocimiento del vocabulario se recomienda identificar palabras nuevas de cada lectura y enseñar su significado de manera explícita. Se puede hacer uso de ilustraciones como, por ejemplo: carteles, fichas, libros, letreros, creación de espacios o rincones de aprendizaje donde se pueda exhibir el nuevo vocabulario (Camargo et al., 2013). De acuerdo con Camargo, para partir en la enseñanza del vocabulario se debe valer de las actividades que se desarrollan en clase, con el propósito de que la población estudiantil se familiarice con las palabras tanto visual como auditiva.

Conocer una palabra es entender sus significados (Schatschneider, Harrell & Buck, 2007). Wagner et al. (2007) distinguen tres dimensiones: amplitud, que se refiere al tamaño del léxico mental, es decir, la cantidad de palabras que maneja un individuo; profundidad, que se refiere a la riqueza del significado; y la fluidez de acceso, que se define como la velocidad con la cual el individuo accede al significado de la palabra (Orellana et al., 2020, p. 4). Estas dimensiones van enlazadas una de la otra para obtener claridad de las palabras y mejor comprensión en la lectura.

Por su lado John y Vance (2014, citado por Hess 2019, p.196) mencionan que mientras mayor conocimiento posee el alumnado sobre su lengua y una palabra, menor esfuerzo deberán situar en la adquisición del nuevo término, dado que se podrán basar en el conocimiento previo que tienen sobre el mismo y sus relaciones con otras palabras ya conocidas. Hay que tener presente que la población estudiantil llega a los centros educativos con una serie de conocimientos previos adquiridos en el contexto donde se desarrolla, los cuales servirán de base para la construcción de nuevos aprendizajes. Como lo menciona Hess (2019) “por ello el aprendizaje de nuevas palabras se da dentro

de categorías conceptuales a partir de las inferencias que los niños hacen del nuevo concepto con base en su conocimiento del mundo” (p. 196).

Existen tres elementos esenciales que se deben tener en cuenta al planificar actividades para la enseñanza de vocabulario: leyendo mucho, a través de múltiples exposiciones y a través de una instrucción directa, explícita y sistemática (Tapia 2018). Para la enseñanza de vocabulario la instrucción que se dé está íntimamente relacionada con el éxito académico de la sociedad. El propósito de la instrucción es que la población estudiantil aprenda palabras que quizás no encuentren o descifran por sí mismos, la instrucción explícita y extendida es invaluable. Además, al aprender palabras a través de instrucción explícita y extendida, se obtendrá una base más sólida de conocimiento sobre la cual construir cuando se encuentren con palabras desconocidas por su cuenta (Silverman y Hartranft, 2015).

Para la instrucción de vocabulario en la escuela se recomiendan tres iniciativas:

1. Centrar la enseñanza de pocas palabras y que estas sean profundas.
2. Enseñar palabras que son necesarias y útiles para la comprensión de todo texto.
3. Equilibrar la enseñanza directa de palabras con la enseñanza de estrategias para aprender palabras Kelley (2010, citado por Hess, 2019).

Primeramente, se debe tener claro el objetivo de enseñanza del vocabulario, eso ayudará a implementar los principios de forma ordenada y obtener conocimientos precisos.

Así mismo, “una enseñanza explícita de vocabulario incrementaría las habilidades lingüísticas vinculadas con los procesos de lectura y escritura” Cuentos (2009, citado por Figueroa, y Gallego 2018, p. 33). Enseñar de forma clara las palabras mediante recursos como, láminas, imágenes, fichas, carteles entre otros, facilitará que

la población estudiantil comprenda lo que se quiere transmitir. Por su parte Silver y Hartranft (2015) expresan que para la enseñanza de vocabulario explícito la población docente explica, modela, y brinda una práctica guiada, luego suelta el apoyo a medida que se muestre avance en las competencias lectoras.

Por otra parte, Shea (2011, citado por Hess, 2019) expresa que la enseñanza del vocabulario en el ámbito escolar debe contener cuatro elementos clave:

- 1) Exploración de conocimientos que ya posee el estudiantado como medio de partida para enseñar nuevas palabras.
- 2) Crear espacios para que el estudiantado haga relación de significados
- 3) Comparar conceptos familiares
- 4) Generar que el estudiantado sea autónomo donde creen el significado del vocabulario poco conocido o desconocido.

Lo que se pretende con la aplicación de los cuatro elementos además de partir de los conocimientos que ya posee y que el aprendizaje sea significativo, es despertar en el niño y niña un ser agente activa el cual construya, modifique, diversifiquen y enriquezca su aprendizaje.

Las posturas expuestas en este apartado en su mayoría coinciden en señalar que la enseñanza de vocabulario es compleja y se recomienda seguir una sistematización que a lo largo del proceso de como resultados aprendizajes significativos.

Con relación a la selección de palabras de vocabulario para su enseñanza explícita, Beck y McKeown (1985) recomiendan clasificar las palabras en tres niveles: Nivel 1; palabras familiares que se usan frecuentemente y que no es necesario enseñar (por ejemplo, casa, pan, auto). A continuación, están las palabras Nivel 2, que son palabras de uso relativamente frecuente, pero que son claves para la construcción de la representación mental del texto; es decir, si no se conoce su significado es imposible

comprender el texto (por ejemplo, ángulo, esencial, activo). Finalmente, las palabras Nivel 3 son palabras muy poco frecuentes, cuyo significado puede entregarse a los lectores para comprender un pasaje explícito del texto sin tener que enseñarlas más allá (por ejemplo, dactilografía, ketoacidosis, caleidoscopio). Las palabras que se deben escoger para enseñar en forma explícita son las de nivel 2, pues son las que son fundamentales para la comprensión del texto. Las autoras sugieren trabajarlas presentando una definición amigable de cada palabra (no más de tres palabras por lectura), ejemplos y no ejemplos de su uso en oraciones, y sinónimos y antónimos.

### **1.2.8 Vocabulario y su evaluación.**

Para la evaluación de vocabulario se busca conocer la cantidad de palabras y la profundidad ello incluye conocimientos de su fonología, ortografía, morfología, uso sintáctico y pragmático, además de los propiamente semánticos. Cuando un niño aprende una nueva palabra su conocimiento de estas distintas dimensiones no está sincronizado (Silverman y Hartranft, 2015, citado por Orellana et al. 2020, p.6).

La evaluación de vocabulario se puede realizar desde diferentes propósitos como, por ejemplo, reconocer de modo amplio la población estudiantil que presenta dificultades, para iniciar planificando actividades de apoyo pedagógico en la enseñanza, esto permitirá tener un diagnóstico más claro con información específica donde se debe poner más énfasis en la enseñanza. Como evaluación final corresponde comprobar si la instrucción dada trae resultados positivos, cuanto conocimiento ha adquirido el estudiantado en un tiempo determinado (Orellana et al, 2020).

La importancia de evaluar el vocabulario deriva de su rol fundamental en el desarrollo de una buena comprensión lectora por su fuerte correlación, y porque además es un indicador de conocimiento conceptual; es decir, un niño que tiene un vocabulario amplio y profundo es un niño que conoce conceptos, tiene conocimientos del mundo.

Esto a su vez le permite comunicarse de mejor manera con los demás. Por otro lado, la evidencia muestra que un mayor porcentaje de las palabras que se aprenden son aprendidas de manera incidental, y una menor proporción de manera explícita, por lo que, en la docencia, lo ideal es una combinación de ambos métodos: aprendizaje incidental es el que ocurre a través de conversaciones, de escuchar hablar a los adultos, o de leer en forma independiente, la explícita es la que se enseña directamente en clase.

En síntesis, la evaluación de vocabulario proporciona información de gran valor para el profesorado, ya que le da acceso al análisis y reflexión de la instrucción que brinda en el proceso de aprendizaje, para luego hacer una revisión puntual de su planificación y ver si es prudente hacer adecuaciones. Además, se debe tener en cuenta que la literatura señala la importancia de evaluar el vocabulario en contexto, pues su significado depende de este (Biemiller, 2006).

### **1.2.9 Conocimiento teórico sobre vocabulario y su relación con la comprensión lectora.**

Según la evidencia científica existen conocimientos teóricos sobre lo que significa vocabulario y su relación con la comprensión lectora y otro es el conocimiento didáctico que se refiere a cómo debe enseñarse. En este apartado se puntualiza en esa información que debe manejar el cuerpo docente para desarrollar las capacidades lectoras.

El vocabulario y la comprensión de lectura tienen una relación lineal directa, un tamaño de vocabulario más grande proporciona una mejor comprensión (Masrai, 2019). Por lo mismo, es importante enseñarlo en el aula de clase con ayuda de estrategias que han demostrado ser eficaces, para desarrollar en la niñez esta competencia.

El conocimiento del vocabulario en la comprensión lectora facilita la comprensión del texto mediante la identificación del significado semántico de palabras,

posibilita la inferencia sobre la comprensión del significado de la oración, a la vez impulsa el desarrollo de la capacidad cognitiva necesaria para los procesos de lectura (Silva y Caín, 2015).

Además, la comprensión lectora se puede vincular de manera intuitiva y directa tanto con la amplitud (predictivas en comprensión) como con la profundidad del vocabulario. La gran cantidad de elementos dentro del sistema léxico de un individuo (amplitud del vocabulario) puede apoyar la comprensión de lectura directamente al aumentar las probabilidades de que los significados de las palabras en el texto sean familiares (Cain y Oakhill, 2014).

Por su lado Spencer y Wagner (2018) expresan que el conocimiento del vocabulario contribuye a la comprensión lectora a través del reconocimiento de palabras directamente y a través de la fluidez de lectura, la capacidad de decodificación y la tasa de lectura indirectamente.

Para concluir, es necesario enfatizar que un vocabulario más amplio también podría respaldar procesos de orden superior, incluida la inferencia y la elaboración de predicciones. Asimismo, un vocabulario más pequeño sería restrictivo y comprometería la comprensión, a través de estos mismos mecanismos (Ouellette y Shaw (2014).

#### **1.2.10. Conocimiento didáctico sobre la enseñanza de vocabulario y su relación con la comprensión lectora.**

Primeramente, se comenta que el profesorado debe saber que es necesaria una intervención directa en la enseñanza de vocabulario, luego determinar cuántas palabras mostrar a la vez y su significado presentando una ilustración visual y verbal (Thornbury, 2002).

Por su lado el Iris Center (2012) expresa que para brindar una instrucción más efectiva el profesorado debe implementar los siguientes cuatro elementos:

- Selección de palabras esenciales.

Una vez que los maestros comprenden las palabras poco comunes, palabras instructivas, palabras con múltiples significados que se encuentran en las lecciones académicas pueden ser selectivos y enseñar un número manejable de ellas.

- Crear espacios activos de interacción

El cuerpo docente ayuda a la población estudiantil en cosas como, por ejemplo: fomentar discusiones sobre nuevos términos de vocabulario, usar organizadores gráficos y hacer que los estudiantes tomen conciencia de las diferentes características de las palabras (p. ej., unidades significativas o morfemas, incluidos prefijos, raíces y sufijos).

- Proporcionar múltiples exposiciones a las palabras.

Para generar de forma progresiva conceptos. Se pueden lograr exposiciones múltiples al vocabulario como por ejemplo lecturas diarias, independientes, actividades dirigidas entre otras estrategias motivadoras.

También para la instrucción de vocabulario es necesario centrarse en significados ricos no solo en definiciones de diccionario como comúnmente se ha enseñado, hacer énfasis en las conexiones entre las palabras, crear espacios para promover el uso de palabras que se enseñan y que los estudiantes identifiquen vocabulario nuevo (Shanahan, 2019).

La enseñanza del vocabulario se realiza mediante la puesta en marcha de dos estrategias básicas: la instrucción directa y la instrucción indirecta. En la primera uso y manejo de libros como ser el diccionario. La segunda, instrucción indirecta, apuesta por el desarrollo de estrategias contextuales, el análisis del contexto y la lectura y escritura extensivas e intensivas (Murillo, 2011, p 140).

El dominio de un vocabulario extenso trae cosas positivas, al comunicarse e interactuar con las demás personas, el cual ayuda a establecer una conversación con soltura, seguridad y riqueza de palabras. Es por eso que esta competencia se debe trabajar desde los primeros años de escolaridad y debe ser instruida por un personal capacitado y conocedor de las buenas prácticas.

### **1.2.11 Creencias de los docentes sobre vocabulario.**

Las creencias que la población docente dice tener sobre la enseñanza del vocabulario basándose en la formación recibida cuando hicieron sus estudios, la experiencia, tradición o costumbre que han formado en el contexto donde laboran determina el éxito educativo de la niñez, por lo que es importante saber cuáles son las creencias que estos poseen.

La mayoría de las personas piensa que conocer una palabra solo implica conocer su significado. La mayoría de los profesores piensan que enseñar vocabulario implica simplemente relacionar forma y significado (Esquerré, 2016) lo cual consideran que es suficiente para enriquecer el vocabulario. Otro grupo de docentes utiliza gestos para concretar las definiciones no familiares cuando el alumnado presenta falta de conocimiento conceptual de una palabra (Menti y Alam, 2014). Al realizar gestos consideran que es más fácil adquirir términos y lograr habituarse a una o varias palabras. Por otro lado, se encontró una lista de creencias de docentes que enseñan vocabulario, la cual expresan que:

- Los niños aprenden nuevas palabras a través de experiencias participando en diferentes actividades.
- Aprender una nueva palabra significa adquirir una definición.
- El aprendizaje de nuevo vocabulario se lleva a cabo enseñando una palabra a la vez.

- Los niños aprenden nuevas palabras practicando la definición.
  - Ser rápido y eficiente ayudará a los niños a aprender nuevo vocabulario.
  - Una nueva palabra se adquiere aprendiendo sobre un tema.
  - Para el aprendizaje automático de una palabra su significado se debe repetir.
  - La niñez aprende palabras nuevas a través de una presentación directa de sus definiciones.
  - Una nueva palabra se adquiere con muchos encuentros con su definición.
- Aprender una palabra nueva significa desarrollar un concepto de ideas relacionadas con esa palabra (Hedrick et al, 2004).

La población docente implementa variedad de estrategias o actividades para la enseñanza de vocabulario con base en lo que ellos consideran que es funcional para desarrollar competencias lectoras. Así mismo Mardali et al., (2019) compartió como se realiza la enseñanza de vocabulario, por medio del enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas donde el vocabulario no se enseña directamente, debe venir después de las tareas comunicativas no antes. En la instrucción el papel principal del cuerpo docente es explicar las reglas para que el aprendizaje de vocabulario sea más efectivo cuando los alumnos lo usan repetidamente por sí mismos.

Por otro lado, se dice que las actividades mecánicas como repetir las palabras, decirlas en voz alta o escribirlas varias veces también se consideran esenciales, el contexto es muy importante tanto durante el primer encuentro con las palabras para comprender su significado como durante el tiempo que los aprendices intentan retenerlas, adivinar el significado del contexto y prestar atención a las relaciones de las palabras también puede promover el aprendizaje del vocabulario (Amiryousefi, 2015).

Las creencias que tiene la población docente sobre la enseñanza y aprendizaje del vocabulario pueden beneficiar o no el desempeño exitoso del alumnado. Estar al tanto de los esquemas de creencias permite generar espacios de reflexión sobre la práctica educativa y analizar los canales de mejoramiento.

### **1.3 Planteamiento del problema**

El presente estudio tiene como objetivo analizar los conocimientos teóricos sobre el componente vocabulario en la comprensión lectora que posee la población docente que atiende tercer grado de Básica, en Camasca Intibucá, Honduras, en el año 2022.

La adquisición de la lectoescritura abre oportunidades de desarrollo en el mundo de la intelectualidad. La sociedad en general debe educarse en su contexto. En este sentido, Vijil (2017), afirma que

la base para lograr la calidad de la educación es la lectoescritura. Lograr que los niños y las niñas aprendan a leer y escribir bien en los primeros grados es una condición de éxito para lograr la calidad, y por tanto debe ser la prioridad de toda política educativa y social, y el ámbito al que se dediquen más esfuerzos de parte de organizaciones de la sociedad civil, empresas, organismos internacionales, universidades y familias (p. 24).

Es evidente que el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia en contextos no formales al interior de la familia (Ninio y Bruner, 1978, citado por Jiménez y O'Shanahan, 2008). Antes de iniciar la educación formal en los centros oficiales la población estudiantil explora por medio de cuentos, trabalenguas, rimas y en interacción con el contexto que lo rodea (comunidad, iglesia). Al ingresar a los centros educativos llevan conocimientos previos que debe explorar el cuerpo docente los cuales ayudaran a impulsar el futuro conocimiento. Entonces, allí inicia el trabajo del cuerpo docente, la

responsabilidad directa recae sobre este, el cual debe contar con conocimientos sobre cómo desarrollar conciencia fonológica, principio alfabético, conceptos de impresión, vocabulario, comprensión lectora.

De acuerdo con el *Informe de Progreso Educativo de Honduras (2017)* “En el ámbito de la formación inicial y permanente de los docentes se enfrentan retos en un doble sentido: Superar la desarticulación que ha existido en la formación docente, y mejorar la gestión del recurso humano docente” (p. 7). La tarea educativa es una responsabilidad muy grande, esto lleva al cuerpo docente a reflexionar y mejor superando retos, para lo cual debe prepararse con información eficiente con base a evidencia teórica.

Es interesante acceder a lo que la población docente dice hacer y lo que en realidad hace; es decir, a las ideas, supuestos y concepciones que estos mantienen sobre los procesos y componentes de la enseñanza, en este caso, de la lectoescritura.

En Honduras la población docente enseña en sus aulas de clase como aprendieron en su formación profesional a eso también se le incluye el nivel socioeconómico, relación docente y escuela. Así mismo el profesorado se aferra a los libros de texto con los que iniciaron su enseñanza y en su mayoría son resistentes al cambio, y se argumentan en que lo implementado les ha sido funcional. En conclusión, los docentes tienen grandes retrasos en conocimiento de lectoescritura basada en evidencia (Ulloa et al, 2012).

Por lo mencionado, surge la necesidad de investigar cuáles son los conocimientos teóricos del componente vocabulario que, según la evidencia científica, son necesarios para un adecuado desarrollo de la comprensión lectora en educación básica. De manera más específica, se pretende indagar acerca de los conocimientos de la población docente que atiende el tercer grado de educación básica del Municipio de Camasca Intibucá posee acerca del vocabulario en la comprensión lectora. Esto supone,

en definitiva, acceder a los sistemas de creencias y teorías implícitas que los formadores sostienen (Rodríguez, 2017).

Reconociendo que la enseñanza de la lectura es un proceso complejo para el ser humano, sobre todo en la etapa inicial, Montepeque y Roncal (2011) plantean que “facilitar el desarrollo de la capacidad de leer de forma comprensiva y crítica es una responsabilidad pedagógica de la educación” (p. 7) lo que significa que la población docente debe estar en constante actualización y aplicación de estrategias funcionales para el aprendizaje de la lectura y comprensión de la misma.

Por lo anterior, el presente estudio busca determinar cuáles son los conocimientos teóricos de vocabulario necesarios para el adecuado desarrollo de la comprensión lectora en Educación Básica. A partir de esta base teórica se describirán los conocimientos que posee la población docente que atiende el tercer grado de educación básica del Municipio de Camasca Intibucá, obtenidos mediante la recolección de datos a través de cuestionario y entrevista semiestructurada. Finalmente, se compararon estos conocimientos declarados con su implementación en el aula a través de observaciones.

Los resultados de esta investigación serán socializados con las entidades correspondientes de velar por la educación en el país, con el propósito que vayan en busca de mejorar la enseñanza de la lectura y escritura en la región.

Es relevante destacar que la población beneficiada en la aplicación de esta investigación será de manera directa la población estudiantil en etapa inicial y la población docente.

La investigación es viable y factible de estudiar, desarrollándose en el Municipio de Camasca, Departamento de Intibucá, los centros educativos son 13, públicos, 2 del

área urbana, 11 del área rural, en total 13 docentes alfabetizadores del I Ciclo de Educación Básica.

#### **1.4 Preguntas de investigación**

¿Cuáles son los conocimientos teóricos del componente vocabulario que, según la evidencia científica, son necesarios para un adecuado desarrollo de la comprensión lectora en educación básica?

¿Qué conocimientos prácticos del vocabulario para la enseñanza de la comprensión lectora tiene la población docente que atiende tercer grado de educación básica del Municipio de Camasca Intibucá?

¿Cómo se relacionan los conocimientos declarados por la población docente con su implementación en el aula de clase de tercer grado de educación básica del Municipio de Camasca Intibucá?

#### **1.5 Justificación**

La educación de la primera infancia representa un reto muy significativo para los sistemas educativos de cada nación, por lo cual se debe garantizar que los servicios que se ofrecen en cada país incluyan oportunidades educativas que fomenten el desarrollo y los aprendizajes de la población estudiantil desde su más temprana edad (CECC, 2018). Por la importancia de la educación inicial, la presente investigación se enfoca en el análisis de los conocimientos teóricos relacionados con el componente vocabulario en la comprensión lectora, de la población docente que atiende tercer grado de educación básica.

Para la niñez la etapa de adquisición de la lectoescritura inicial es un proceso difícil, donde intervienen variados factores como la buena instrucción, apoyo de las personas que se encuentran alrededor, entre otros.

Según Camargo et al. (2013),

Aprender a leer y escribir es la base para que el estudiantado adquiera futuros aprendizajes; por eso es un aspecto fundamental a lo largo de su formación. Este es un proceso complejo que se compone de varias etapas, cada una con sus propias características, retos y posibilidades. Se inicia en la infancia de manera natural; continúa en las aulas de prebásica cuando desarrollan las destrezas que les permiten prepararse para aprender a leer y escribir en los grados iniciales primero, segundo y tercer grado de Educación Básica (p.5).

Según datos obtenidos por MIDEH-SE (2018, como se citó en el Observatorio 2020), un elemento a considerar es que, durante la última década, el sistema educativo hondureño muestra indicadores bajos tanto en lo referente a cobertura como a niveles de aprendizaje. De forma análoga, los resultados de evaluación externa para el I y II ciclo de educación básica, muestran que solamente un 51% en español, alcanza los niveles de aprendizaje esperados. Son muchos los factores que pueden estar vinculados a estos resultados, como, por ejemplo, poco apoyo de los padres de familia, falta de enseñanza explícita, falta de recursos o actualización orientada a la población docente por parte de las autoridades competentes como la Secretaría de Educación.

La comprensión lectora es una habilidad fundamental para el aprendizaje, el objetivo de aprender a leer es ser capaz de comprender textos de distintos temas y niveles de dificultad, y uno de los subprocesos lectores que más se vincula con la comprensión lectora es el vocabulario. No solo tiene una relación predictiva directa con el rendimiento futuro de comprensión lectora (basado en el supuesto de que la población estudiantil que no entiende parcialmente los significados de las palabras del texto verán afectada su capacidad para comprender el texto), sino que también contribuye al

desarrollo tanto de la decodificación fonológica como de las habilidades de reconocimiento de palabras (Tunmer y Chapman, 2012).

De acuerdo con García (2019), es ineludible que el cuerpo docente se actualice constantemente para adquirir las competencias necesarias para enseñar lectoescritura (conciencia fonológica, conciencia fonética, decodificación, vocabulario, comprensión lectora, entre otros) en la etapa inicial, para que desde los primeros niveles enseñe según la evidencia los procesos empleados para la lectoescritura.

Una revisión de investigaciones relacionadas con la temática muestra una realidad que hace eco, ya que solo el 5% de las investigaciones provienen de Centroamérica y solo el 12% del Caribe (Vijil, 2017). Sería de mucha importancia y valor realizar investigaciones relacionadas a la instrucción de la lectoescritura inicial especialmente en el componente vocabulario, con el objetivo de informar sobre cómo se trabaja este componente que mejora la comprensión lectora y beneficia la adquisición de conocimientos en todas las áreas académicas.

Por lo anterior, mediante esta investigación se estudió al cuerpo docente que trabaja con la población estudiantil que cursa el tercer grado de educación básica, del Municipio de Camasca Intibucá, Honduras. Esta investigación fue importante de hacerla en Honduras, ya que según evaluaciones “el componente de comprensión lectora fue el que mostró el menor nivel de logro” (SE- MIDEH 2016, pp. 53-54). Con la aplicación de este trabajo, se obtuvo información relevante, sobre qué factores son los que están afectado el desarrollo de este componente. Que, según FEREMA (2019), la educación en Honduras debe ser de interés para toda la sociedad, no solo para la Secretaría de Educación, por lo que este trabajo investigativo, beneficia a la comunidad

en general, se obtuvo evidencia específica de lo que sabe y práctica la población docente en las aulas de clase de este país.

## CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

El Marco Teórico es uno de los apartados fundamentales en investigación, donde se encuentra descrito el contexto (donde se llevó a cabo la investigación), políticas que rigen la educación como también las teorías y conceptualizaciones de la temática más predominante en el trabajo de investigación, organizado de lo general a lo específico.

### 2.1 Marco contextual

En este apartado se describe de forma breve el contexto donde se llevó a cabo el trabajo de investigación educativa. También se hace mención a características generales del lugar y políticas educativas del país.

La investigación se desarrolló en Centroamérica, en el municipio de Camasca, departamento de Intibucá, Honduras, en trece centros de Educación Básica, oficiales públicos, específicamente a la población docente que atiende tercer grado, en el año 2022.

El Municipio de Camasca está ubicado en el Occidente del país (pueblo fronterizo con El Salvador), su nombre significa “lugar consagrado al Dios” tiene una extensión territorial aproximada de 68 km<sup>2</sup>, dividido políticamente, por 12 aldeas y 72 caseríos. Su población es de 7,266 personas de origen lenca. La principal actividad económica es la ganadería y la agricultura (siembra de granos básicos y hortalizas).

La población educativa cuenta con el apoyo de organismos internacionales como:

- Visión Mundial, que patrocina a niños de escasos recursos, perfila y ejecuta proyectos en centros educativos.
- USAID a través de COCEPRADII (merienda escolar, donación de kits didácticos para niños)
- Hombro a Hombro que realiza programas tecnológicos, donación de tabletas, televisores y computadoras.

Estos organismos son los que sustentan la educación en la zona de Occidente, las cuales apoyan a la comunidad en general.

### **2.1.1 Políticas Educativas de Honduras.**

La educación en el país se rige con base en leyes, reglamentos, decretos, entre otros, con la finalidad de favorecer el buen funcionamiento del sistema educacional. A continuación, se mencionan unos aspectos importantes de dicha política.

La Ley Fundamental de Educación (2012), en el artículo 13, hace mención de principios y valores, los cuales son:

Calidad de la educación, gratuidad, imperatividad, equidad e inclusión, educación permanente, democracia, participación, libertad, flexibilidad, multiculturalidad e interculturalidad, internacionalidad de la educación, pluralidad, laicidad, libertad de cátedra, responsabilidad ambiental, transparencia, educación y trabajo (p. 3-4).

Según el Currículo Nacional Básico (2003) los fines de la educación nacional son:

- a) Formar de manera integral al hondureño y a la hondureña, para que pueda realizar por decisión propia su proyecto de vida y contribuir a la formulación de un proyecto de país, que permita la superación de las condiciones socioeconómicas y culturales, personales, regionales y nacionales.
- b) Contribuir al fortalecimiento de la democracia, al desarrollo sostenible del país y al mejoramiento de la calidad de vida de la población.
- c) Fomentar una cultura de responsabilidad, tolerancia, solidaridad, justicia, libertad y equidad social y de género en torno a la comprensión de la diversidad de la cultura humana, y el respeto por la convivencia pacífica de y entre los pueblos.

d) Fomentar, enaltecer y conservar los valores de la hondureñidad (p.16).

Según el Currículo Nacional Básico (2003) los principios curriculares de la educación nacional son calidad, equidad, identidad, autonomía, unidad, participación, universalidad, integralidad, interdisciplinariedad, flexibilidad, relevancia e inclusividad. Los principios curriculares, los fines, y, en general, las políticas educativas tienen un significado valioso en el quehacer pedagógico, siendo las encargadas de orientar y garantizar el desarrollo de la calidad educativa.

## **2.2 Marco conceptual**

Este apartado proporciona la base científica del proyecto, comprende la fundamentación teórica sobre la cual se argumenta el trabajo de investigación educativa, y conceptualiza los temas vinculados al estudio.

### **2.2.1 Educación.**

La educación consiste en empoderar a la población estudiantil, formar y motivar en él un pensamiento crítico y reflexivo con el uso creativo de técnicas pedagógicas que generen pertinencia y relevancia dentro del contexto educativo que vivencia. (Bernal *et al.*, 2015, p. 115).

El concepto de educación es muy amplio, y se describe de acuerdo con diversos contextos. Sin embargo, algo en lo que sí hay coincidencia es que la educación de una persona se desarrolla a lo largo de toda su vida, porque la educación, como tal, es un proceso permanente en el desarrollo del individuo, a través del cual se plantea tareas o retos a largo y corto plazo (Arellano, 2020, p.18).

Desde la posición de Barragán (2018) se define la educación como un grupo de disciplinas mediante las cuales se logran los estándares educativos, en la cual se implementan estrategias de enseñanza, siempre de la mano de las metas educativas. Por

otro lado, Izquierdo (2016) refiere que la educación es el medio que garantiza el desarrollo de una nación, con una ciudadanía capaz de comprender, criticar, razonar, explicar, entre otros aspectos, por lo que debe unirse la educación, la ciencia y la tecnología, con el afán de enriquecer conocimientos y estar inmersos en la nueva era educativa. Para ser funcionales, deberán ser incluidas en las políticas educativas de cada país, con la finalidad de contar con una sociedad que impulse el desarrollo de la nación.

En el Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación, de Honduras, en el artículo n° 4 (2014) señala que, “La Educación de calidad debe promover el progreso de los educandos en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, nivel socioeconómico, medio familiar y aprendizajes previos”. Al ser humano lo que lo hace útil es su calidad educativa, su desenvolvimiento ante la sociedad, que ayuden al crecimiento intelectual de la humanidad.

Sin embargo, la educación en Honduras, como en la mayoría de los países latinoamericanos, tiene un sistema educativo que ha sido objeto de fuertes cuestionamientos por parte de la sociedad, que ha puesto en entredicho la calidad de la educación y la función misma de la escuela por el hecho de no cumplir con algunos requisitos como designar población docente de acuerdo a su especialidad en los grados que atiende. Por tal razón, en el país, se realizan esfuerzos importantes por brindar a todos los hondureños y las hondureñas una educación de calidad (LAC Reads/ FEREMA, 2019, p. 9).

FEREMA expresa claramente que para lograr la solución a muchos de los problemas que enfrenta la educación en el país, se debe trabajar fuertemente con la sociedad en general, principalmente con la educación inicial, fortaleciendo en la niñez las bases o pilares que serán su sostén para el futuro.

### **2.2.2 Educación Básica.**

Según define el Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación

(2014) Capítulo II, Artículo 2, la Educación Básica es el nivel educativo que se orienta hacia la formación integral de los educandos; continúa el proceso educativo formal iniciado en la educación prebásica, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, fortaleciendo la educación en valores; desarrolla sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en el currículo prescrito para este nivel (p.60). La educación básica está organizada en nueve grados, divididos por ciclos: I ciclo: de 1 a 3 grado, II ciclo: de 4 a 6 grado, III ciclo: de 7 a 9 grado.

La educación es gratuita, de carácter obligatorio para la sociedad hondureña y la edad promedio para ingresar es a partir de los seis años de edad, después de egresar del tercer grado de educación prebásica.

Por su lado, el Currículo Nacional Básico (2003) manifiesta que, la educación básica es la etapa de enseñanza donde se le proporciona a la población estudiantil conocimientos de ciencia, cultura, tecnología y se desarrolla el sentido crítico, reflexivo y la creatividad; como también el fortalecimiento de los valores que se deben practicar en la sociedad y el respeto a los derechos humanos.

La educación básica es un nivel donde la niñez despierta sus habilidades y destrezas como también se conocen sus debilidades, por medio de la orientación de los encargados en su formación. Es importante que la niñez curse los tres ciclos de básica para alcanzar el desarrollo de su potencial humano.

La educación básica tiene como finalidad, generar y fortalecer en los educandos los aprendizajes de la expresión oral, corporal y escrita, la lectura, la matemática, la ciencia y la tecnología, la autonomía de acción en su entorno natural y social, la capacidad para asumir con responsabilidad sus deberes y derechos, preparándoles para la vida activa con una formación científica, humanística y tecnológica para acceder al nivel de educación media (Reglamento General de la Ley Fundamental de Educación

2014,Capítulo II, Artículo 6, p. 60).

De acuerdo con lo mencionado, se puede decir que la educación básica, se debe llevar a cabo de forma sistematizada y rígida, pues es el nivel donde se enseña una gama de conocimientos, como ser la lectoescritura. En la educación básica, se forman las bases para los futuros aprendizajes, y el nivel que requiere más atención es el I ciclo, donde la población estudiantil, está en edades de entre 6, 7 y 8 años, edad etapa donde la niñez absorbe más rápido los conocimientos.

### **2.2.3 Conocimiento.**

Se debe recordar que el conocimiento adquiere un valor económico y el valor social estaría dado por los trabajadores del conocimiento que generan cambios de manera individual o colectiva. Visto así, el conocimiento es adquirido de manera continua tanto al interior como al exterior de la institución escolar (Castillo *et al.*, 2016).

En relación con lo mencionado, la adquisición del conocimiento se obtiene en el contexto y en diferentes momentos de la vida de los seres humanos, en este siglo XXI. De acuerdo con Garzón y Torres (2018) una persona con conocimiento es un ser que vale mucho, que tendrá mejores oportunidades de empleo: “El conocimiento es una construcción progresiva que se va produciendo en etapas, como la edificación de una casa, que se proyecta de acuerdo con gustos y necesidades específicas” (Matienzo, 2020, p. 18). Por lo mismo, se tiene que estar en constante preparación, y actualización específicamente en temas de interés y necesidad.

Por lo anteriormente expuesto, el conocimiento es la recepción de información que recibe la sociedad, incrementado su intelecto, y mejor desenvolvimiento ante el mundo. Esta información se ofrece principalmente en los centros de educación formal, no formal y contexto donde se encuentra la población.

### **2.2.4 Conocimiento de la teoría.**

La teoría basada en el campo educativo consiste en analizar críticamente la enseñanza y clasificación, de los conocimientos que se van a enseñar, la teoría se convierte en práctica, a medida se trabaja en los diferentes niveles educativos (Torres, 2002).

En el ámbito educativo, la teoría y la práctica están relacionadas entre sí, pues una orienta a la otra, sin olvidar que son dos realidades autónomas, pero que ambas ofrecen desde sus argumentos, un conocimiento científico (Álvarez, 2012). Desde el punto de vista de Tallaferro (2006) los conocimientos teóricos se dirigen a la práctica, en un orden; de la teoría a la práctica.

Linuesa (2007) plantea que “el conocimiento teórico, que usan los prácticos, procede de ámbitos diversos. Además, las teorías en educación tienen un componente intencional y axiológico que determina en gran medida las prácticas docentes” (p.29). En la enseñanza de la lectura, los docentes también poseen teorías implícitas y explícitas acerca de cómo debe enseñarse a leer y comprender, las cuales inciden tanto en las elecciones metodológicas como en las formas de evaluar (Tracey & Morrow, 2012). De acuerdo con lo mencionado, el trabajo docente dependerá de la teoría que seleccionen, es la que guiará cada uno de los procesos de enseñanza –aprendizaje, no olvidándose de las necesidades que presenta la población estudiantil.

Acercándose un poco a la lectura, Linuesa (2007) menciona que, la enseñanza de la lectura ha sido una de las prácticas educativas y sociales, más relevantes en la historia de la educación en el siglo XX (Viñao, 1999) por lo que el conocimiento teórico sobre el lenguaje escrito no puede ser ajeno a la influencia que tales prácticas han tenido a lo largo del proceso histórico de enseñanza de la lectura y la escritura, y consecuentemente a la acción de los profesores (p.40). Por otro lado, es importante mencionar que las teorías sobre el aprendizaje como el constructivismo, conductismo, cognitivismo son también teorías que explican el proceso lector.

Al respecto conviene decir que la enseñanza de la lectura es un tanto difícil para la niñez, por lo que debe ser enseñada de forma minuciosa, con un proceso sistemático, por lo cual la población formadora debe contar con un conocimiento teórico, respecto a cómo desarrollar esas habilidades y destrezas lectoras.

### **2.2.5 Importancia de la Lectura.**

Todo ser humano necesita practicar el hábito de la lectura, para acrecentar su conocimiento intelectual y sobre todo dejar volar la imaginación. Para García (2014) “la lectura es una capacidad humana que permite la interpretación de signos” capacidad implícita en cada individuo, por la que debe ser estimulada, para una mejor paráfrasis.

Por su parte, Dehaene (2014) comenta que la lectura es una actividad cognitiva, social y cultural que data de cinco mil años atrás, y su forma, superficial difiere de una cultura a otra. Más aún, nuestro dominio individual de la lectura varía enormemente de persona a persona, según cómo hayamos aprendido a leer (p.96). La lectura no es una actividad nueva, se implementa desde muchos años, se enseña y se aprende de diferente manera, con el fin de despertar el interés, por descubrir y enriquecer el conocimiento.

Para Muñoz (2018) “leer es un medio efectivo para lograr el desarrollo intelectual, social, espiritual y moral del hombre, por lo tanto, la lectura reviste una alta significación y constituye un elemento esencial en la formación integral de las nuevas generaciones” (s/f). En el mundo la lectura despierta, hace razonar, estimula el desarrollo cognitivo, hace ver las cosas desde otra perspectiva. Constituye al desarrollo de habilidades de expresión oral y escrita. Permite hacer un uso de la lengua cada vez más correcto, culta y expresiva.

Año con año, se obtienen nuevos conocimientos, la concepción y enseñanza de la lectura va transformándose según los descubrimientos. El ser humano adquiere el aprendizaje de la lectura, ayudándose de su cerebro por medio de una serie de conexiones al momento de practicar la lectura. Dehaene (2015) expresa que mucho

antes de aprender a leer, el cerebro del bebé ya está consistentemente organizado: las áreas del lenguaje hablado funcionan desde los primeros meses de vida, así como las áreas visuales. Con el aprendizaje de la lectura, una parte de ellas va a especializarse para reconocer los grafemas y los fonemas (p. 28). Qué es lo primero que se debe enseñar, en el aprendizaje inicial de la lectoescritura, reconociendo que “Leer no es una actividad natural para el niño” (Dehaene, 2015, p. 28). Por esto, debe ser enseñada, y guiada por la población especializada en el tema. Haciendo uso preferiblemente de la ciencia de la lectura.

Tanto la lectura como la escritura son actividades aprendidas mediante la enseñanza, planificada y sistemática. Y según Doman (1978), citado en Del Valle y Mirón (2017) “es conveniente enseñar a leer de forma temprana, cuando el cerebro es más plástico” (p. 16), pues se dice que es la etapa donde la niñez adquiere con facilidad conocimientos. De acuerdo con lo mencionado por Cerrillo (2010) la lectura no es solo el reconocimiento de unos sonidos, de unas sílabas o de unas palabras en el conjunto de un texto; las palabras pueden significar cosas muy diferentes, que solo un lector competente sabrá, “leer” en cada momento (p. 25). En conclusión, se requiere desarrollar en el ser humano, una variedad de factores que se necesitan para llegar a la lectura exquisita.

A continuación, se presentan las principales habilidades relacionadas con el desarrollo “inicial de la lectura”.

Tabla 1. Principales habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura en diferentes investigaciones.

<b>Conocimientos previos a la lectura Scarborough (2002)</b>	<b>Predictores y habilidades facilitadoras de la lectura Gallego (2006)</b>	<b>Precursores tempranos de la lectura Beltrán et al.( 2006).</b>
<p>Conocimientos que incrementan la automatización.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conciencia fonológica.</li> <li>2. Principio alfabético.</li> </ol> <p>Conocimientos que incrementan la comprensión de la lectura</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento del mundo.</li> <li>2. Vocabulario.</li> <li>3. Sintaxis, semántica y pragmática).</li> <li>4. Razonamiento verbal.</li> <li>5. Conocimiento del contexto de la cultura escrita.</li> </ol>	<p>Predictores de la lectura</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conocimiento fonológico.</li> <li>2. Conocimiento alfabético.</li> <li>3. Velocidad de denominación.</li> </ol> <p>Habilidades facilitadoras</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lenguaje oral: comprensión oral, léxico auditivo, discriminación auditiva.</li> <li>2. Nivel cognitivo suficiente.</li> <li>3. Desarrollo memoria (operativa y semántica).</li> <li>4. Habilidades perceptivas y motrices: atención sostenida, discriminación visual, control óculo-manual.</li> <li>5. Aspectos motivacionales y actitudinales.</li> <li>6. Variables sociales (familia, entorno inmediato).</li> </ol>	<p>Predictores biológicos</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ausencia de deficiencias visuales.</li> <li>2. Ausencia de problemas de audición.</li> <li>3. Ausencia de dificultades tempranas en el lenguaje.</li> <li>4. Ausencia de déficit de atención.</li> </ol> <p>Precursores tempranos</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conciencia fonológica.</li> <li>2. Rapidez para nombrar estímulos en serie.</li> <li>3. Vocabulario.</li> <li>4. Repetición de frases e historias.</li> <li>5. Factores sociales y ambientales.</li> </ol>

Fuente: Selles et al., 2012, p8.

Esta síntesis de las principales habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura muestra detalladamente que la enseñanza debe iniciar de lo fácil a lo complejo. Para desarrollar en la niñez de forma considerada cada paso que se presenta en la enseñanza aprendizaje.

Son muchas las destrezas que se deben trabajar, para el proceso eficaz de la lectura inicial, el cual, es un proceso que se lleva a cabo mediante la implementación de

diversas etapas, métodos o estrategias me sirvan de mecanismos para lograr los objetivos propuestos en cada habilidad. Por lo tanto, se debe conocer a la población con que se trabajará, para saber de dónde partir con la enseñanza de lectura.

Por consiguiente, se define la lectura como una habilidad compleja, donde se involucran varias funciones a nivel cerebral pero también a nivel de otros órganos, como la visión, audición y el habla. La interacción de estas funciones requiere de una articulación muy precisa que el cerebro logra cuando se activan las diferentes áreas involucradas a través de estímulos tales como la presentación del texto escrito, y su posterior procesamiento. Buscar los medios adecuados para la enseñanza de la lectura (como ser vocabulario y comprensión lectora) y brindar una instrucción directa por medio de la población docente especializada, es fundamental para lograr su desarrollo en todos los estudiantes. Es, por tanto, muy importante no olvidar que, “la experimentación en la escuela es esencial para mejorar, poco a poco, la enseñanza de la lectura para toda la niñez” (Dehaene, 2015, p. 99).

#### **2.2.6 Significado e importancia de la Comprensión Lectora.**

Es importante reconocer que el acto de leer se completa cuando la lectura se realiza de forma comprensiva. Es decir, el docente debe dirigir el acto didáctico de la enseñanza de la lectura hacia el logro de la competencia lectora, lo que supone la construcción del significado del texto. (Del Valle y Mirón, 2017, p.16).

De acuerdo con lo citado por Del Valle y Mirón, la comprensión se logra por la interacción de distintos tipos de conocimiento que el lector activa; por lo que este estudio se basa específicamente en los conocimientos que posee la población docente sobre lo relacionado a comprensión y vocabulario. A continuación, se detallan unos conceptos sobre comprensión lectora:

Vallés (2005) considera que, “la comprensión lectora es un conjunto de procesos psicológicos que consisten en una serie de operaciones mentales que procesan la

información lingüística desde su recepción hasta que se toma una decisión.” (p. 57). Solé (1996), en tanto, describe la comprensión lectora como la interacción profunda entre la persona que lee y el texto, lo cual es significativo a partir de los conocimientos previos del lector. Para tener esa interacción, la población lectora primeramente debe tener esa pasión, deseo o interés por la lectura, eso ayudará a que de manera inconsciente el lector se introduzca en el texto.

Jiménez (2014) expresa que,

La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea. De esta forma, la comprensión lectora es el hecho abstracto dependiente de la capacitación individual de cada persona y la competencia lectora la materialización concreta llevada a cabo en dependencia de la relación del individuo con la sociedad (p.71).

Con respecto a la definición que hace Jiménez (2014), es muy concreto al definir la comprensión lectora e incluir la competencia lectora, muchos lectores solo practican la comprensión lectora, y no la competencia lectora, estos casos se evidencian en la labor profesional, donde la ciudadanía, poco pone en práctica su competencia lectora, lo que provoca que esos conocimientos queden almacenados, quizá por miedo al cambio o por seguir con la enseñanza tradicional. No basta solo con decodificar el texto escrito, sino que es necesario penetrar en su significado, lo que supone el uso de estrategias y el manejo adecuado del vocabulario que poseemos.

Según Cotto *et al.* (2017)

La comprensión lectora, es un proceso, porque involucra un conjunto de actividades que, al practicarse repetida y progresivamente, iniciando con lo fácil y avanzando a lo difícil, lograrán que el lector demuestre su comprensión. Es simultáneo porque involucra un constante ir y venir de palabras y conocimientos. Se activan y recuperan saberes que ya se tenían, mientras se elaboran y almacenan nuevos conocimientos. Es interactiva porque involucra al lector, el texto que lee y el contexto en el que se encuentra el lector y el texto. Esta relación cambia constantemente, de tal manera que la experiencia es distinta de un lector a otro y en el mismo lector en varios momentos de su interacción con el texto. (p.14).

De acuerdo con lo mencionado por Cotto *et al.* (2017) define claramente el concepto de comprensión lectora; donde no es un trabajo sencillo, pues requiere del involucramiento de diversos factores, inicialmente es un proceso que se tiene que seguir en un orden lógico, para trabajar paso a paso las habilidades y competencias que requiere el lector, es simultáneo porque se necesitan los conocimientos previos, que mediante la interacción con la lectura, se logran nuevos conocimientos, esto favorece el léxico. Es interactiva desde el momento que el lector define el texto a leer, de acuerdo a su interés, involucrándose fuertemente en la lectura.

Cabe mencionar que, desde el momento que se escoge la lectura de un texto, la población lectora pone en práctica la comprensión, mediante el lenguaje escrito pues está de más decir que es de suma importancia desarrollar esta habilidad en la ciudadanía. Al respecto Cotto *et al.* (2017) menciona la función del cuerpo formador; como maestros es importante considerar que es indispensable enseñar a comprender el mensaje que se transmite en el texto. La comprensión lectora se enseña y esto se hace de manera planificada y sistemática, es decir, el docente sabe de antemano las destrezas

que espera desarrollar y cómo va a lograrlo (p.15). Por lo mencionado la población docente debe contar con un conocimiento académico actualizado, el cual debe ser plasmado en su planificación, por medio de espacios de aprendizaje basados en evidencia científica, con el objetivo de generar el desarrollo de las habilidades necesarias para lograr la comprensión lectora.

Cotto *et al.* (2017) mencionan algunos aspectos clave para desarrollar la comprensión lectora como ser “aprendizaje de la decodificación, desarrollo de la fluidez, desarrollo del lenguaje oral, desarrollo del vocabulario y uso de estrategias de comprensión lectora” (p. 19). Por lo manifestado, en este trabajo investigativo se enfatizó en los últimos dos aspectos claves.

Por su lado, Jiménez y O’Shanahan (2008), el National Reading Panel, hacen mención que para lograr una comprensión lectora se deben brindar las herramientas necesarias a la niñez, como la creación de espacios de lectura donde puedan encontrar variedad de libros de texto, carteles ilustrados, lecturas grupales, amplitud de vocabulario, profundidad de vocabulario entre otras, estimulando la interacción e intencionalidad entre el lector y el texto.

Siguiendo el argumento de Jiménez (2008), en esta investigación se pretende trabajar con vocabulario y estrategias de comprensión lectora, que implementa la población educadora en las aulas de clase, sin olvidar que son agentes claves en el desarrollo de este componente lector.

#### **2.2.6.1 Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora.**

En todo proceso educativo, la población formadora implementa estrategias didácticas con el objetivo de facilitar a la población estudiantil la adquisición o comprensión de un texto. Se ha observado que los buenos lectores utilizan ciertas estrategias para favorecer la comprensión lectora. Para la enseñanza de la comprensión lectora es importante apoyarse de estrategias didácticas que permitan a la niñez la

interpretación de la lengua escrita. La literatura en general sostiene que,

para que los niños se conviertan en buenos lectores es necesario enseñarles de forma explícita y directa las estrategias, entendidas como las rutinas cognitivas que se aplican de manera intencional antes, durante o después de leer. Al enseñarlas, hay que evitar el uso de demasiados términos técnicos. Además, es importante que los estudiantes aprendan de cada una: cómo se llama, en qué consiste, cómo se usa y para qué sirve (Coto et al., 2017, p. 53).

Del mismo modo, Camargo *et al.* (2013) señalan que, la comprensión lectora ocurre antes, durante y después de la lectura. El docente debe propiciar la aplicación de estrategias durante estos tres momentos, de la manera en que se presentan a continuación.

Tabla 2

Antes	Durante	Después
Dé el propósito de la lectura, activación de conocimientos previos de los estudiantes, enseñanza de vocabulario crítico y predicción.	Hacer pausas para observar reacciones, comentarios, preguntas y predicciones (hacer nuevas): En medio del proceso de lectura, es prudente que la población docente interfiera, haciendo preguntas y escuchando los comentarios y predicciones de la niñez, con el objetivo de enriquecer la lectura y estimulación de la imaginación.	Resumen del texto, contar en varias ocasiones el cuento, identificación de ideas principales, hacer inferencias, formular preguntas, compartir opiniones y elaboración de organizadores gráficos simples (p.93).

Fuente: Camargo *et al.* (2013)

Cada momento tiene su propósito, por lo que se deben desarrollar según su orden. Es importante implementar estrategias en cada una de ellas, para lograr el fin

último de la lectura que es la comprensión lectora.

### **2.2.7 Incidencia del vocabulario en la comprensión lectora.**

El componente de vocabulario es primordial para lograr la comprensión lectora, su uso es frecuente de forma escrita y verbal por lo que en este apartado se habla de su concepción y como se puede abordar en las aulas de clase. El vocabulario es un predictor de la comprensión de lectura, se sugiere enseñarlo de forma explícita y exponer frecuentemente a un vocabulario adecuado al nivel y necesidad de la población estudiantil, (Beck, McKeown, & Kucan, 2002; Strasser, Del Río & Larrain, 2013; Strasser, Larrain & Lissi, 2013). Cunningham y Stanovich (1997) en (Valdivia & San Martín, 2014, citado por Mirón y Del Valle 2017).

El desarrollo del vocabulario es muy importante en la lectura, pues es lo que ayuda a comprender fácilmente un texto. Como dice Camargo *et al.* (2013). “El conocimiento del vocabulario favorece la comprensión lectora de los estudiantes, y la lectura favorece la adquisición del vocabulario” (p.81). Tanto el vocabulario como la lectura son simultáneos, ambas se necesitan para poder comprenderse.

Por su lado, Nagy y Scott (2000, citado por Cotto *et al.*, 2017) expresan que la enseñanza del vocabulario influye directamente en la comprensión lectora. Su importancia radica en que si el lector reconoce inmediatamente el significado de las palabras que lee, puede concentrarse en la comprensión del texto, pues “para interpretar el significado de un texto es necesario conocer alrededor del 90% a 95% de las palabras del mismo” (p.72). Los lectores deben conocer la mayoría de las palabras en un texto para poder interpretar la lectura, lo pueden alcanzar con la mediación del cuerpo docente el cual instruirá o alineará las habilidades de la niñez sobre todo la comprensión de manera independiente.

Cotto *et al.* (2017) comentan que cuantas más palabras y expresiones sabe el estudiante mayor es su riqueza léxica. Además de saber los varios significados

de las palabras se debe poder establecer relaciones de sentido entre ellas y poderlas usar en la lectura, escritura y expresión oral. Lo anterior también implica el uso de las palabras en varios niveles: fonético o gráfico, morfológico, sintáctico y semántico (p.73).

#### **2.2.7.1 Instrucción efectiva en la enseñanza del vocabulario.**

La enseñanza del vocabulario puede ser implícita o incidental y explícita o intencional. Según CNB (2018), la mayor cantidad de vocabulario se aprende incidentalmente. El 10% del vocabulario se debe enseñar en forma directa y explícita. El 90% del vocabulario se aprende indirectamente. Este aprendizaje indirecto proviene de la lectura amplia y profunda, por lo que los estudiantes tienen que leer muchísimo y sobre diversos temas (s/f).

Aparte de enseñar de forma directa, la población docente debe implementar espacios de lectura de manera constante, muro de palabras, conversaciones sobre palabras, juegos lúdicos donde encuentren diversas palabras, entre otros, con el objetivo de crear el hábito y deseo por leer y a la vez enriquecer vocabulario en la niñez.

En el aula de clase les corresponde a los formadores usar un vocabulario preciso y adecuado de acuerdo al nivel de la población estudiantil. En el transcurso del proceso educativo agregar términos nuevos para acrecentar el vocabulario (Meneses y Medina, 2011, citado por Medina et al., 2015).

#### **2.2.7.2 Formas o estrategias de enseñanza del vocabulario.**

Las estrategias son herramientas de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, las cuales se utilizan para llevar a cabo los objetivos propuestos en determinado quehacer didáctico. Moras (2009, citado por Gamboa 2017, p. 13) definen a las estrategias de enseñanza como un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de

orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar sin olvidar que se quiere lograr que la población estudiantil comprenda por qué y para qué. Las estrategias que la población docente decida usar serán de acuerdo al contenido a enseñar, grado en que se encuentra la niñez, y contexto donde se desarrolle la enseñanza.

Por su lado Tapia (2018) menciona tres momentos esenciales para obtener vocabulario: hábito de la lectura (lectura diaria), exposición de material impreso con variedad de palabras y a través de una instrucción directa, explícita y sistemática. La implementación de estos momentos que sugiere el autor son muy acertadas y a la vez motivan a la niñez por aprender.

Para el desarrollo de vocabulario la población estudiantil necesita aumentar el conocimiento de las palabras escritas, habladas, concepto y uso. Algunas prácticas para desarrollar vocabulario de manera explícita son:

- Relacionar palabras y conceptos con experiencias personales.
- Parafrasear vocablos.
- Definir el significado de las palabras con vocabulario utilizado por el niño o la niña.
- Categorizar palabras.
- Usar prefijos, sufijos, palabras base y raíces para descubrir el significado de las palabras.
- Definición de palabras nuevas de un texto recurrido al contexto.
- Redacción del significado de palabras conocidas.
- Selección de palabras adecuadas para completar frases y oraciones (Magzul et al., 2013, p.41).

## CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

El presente trabajo es una investigación cualitativa de carácter hermenéutico. En este apartado se detallan los fundamentos y procedimientos metodológicos que servirán de vía para alcanzar los objetivos propuestos en el trabajo de investigación. También se mencionan los instrumentos empleados para la obtención de la información, su aplicación y la forma en que se realizará la descripción, el análisis y la interpretación.

### 3.1 Alcances del estudio

Con la investigación se pretendió obtener información puntual sobre qué conocimiento tiene la población docente sobre vocabulario en la comprensión lectora, se aplicó triangulación (cuestionario, entrevista y observación) en trece centros de educación básica.

Con la información recolectada se pretende tener un acercamiento con las autoridades competentes con el objetivo de socializar los hallazgos y buscar posibles soluciones según los resultados.

### 3.2 Objetivos de la investigación

**General:** Analizar los conocimientos teóricos sobre el componente vocabulario en la comprensión lectora que posee la población docente que atiende tercer grado de educación básica, en el Municipio de Camasca Intibucá, Honduras en el año 2022.

**Objetivos específicos:**

- Establecer los conocimientos teóricos del componente vocabulario que, según la evidencia científica, son necesarios para un adecuado desarrollo de la comprensión lectora en educación básica.
- Describir los conocimientos prácticos del componente vocabulario para la enseñanza de la comprensión lectora, que tiene la población docente que atiende

tercer grado de educación básica del Municipio de Camasca Intibucá.

- Comparar los conocimientos del componente vocabulario declarado por la población docente, con su implementación en el aula de clase de tercer grado de educación básica del Municipio de Camasca Intibucá.

### **3.3 Supuestos de investigación**

La idea de investigar sobre vocabulario en la comprensión lectora surge de una experiencia docente.

En el municipio de Camasca se encuentra una ONG COCEPRADII que ha gestionado desde el 2018 diplomados en lectoescritura inicial orientados a la población docente que labora en el I ciclo de básica. Estos tienen una duración de seis meses y la organización cubre todos los gastos para el cuerpo docente (hotel, comida y materiales). El director Municipal de Educación del distrito # 5 en reunión de concejo docente comunicó que estaba la oferta de cursar el diplomado y solo dos de los 51 docentes se anotaron en el listado; los demás expresaron estar viejos, argumentaron que era cansado estudiar y trabajar a la vez.

De allí surgen cuestionamientos como, por ejemplo: ¿Cómo enseñan estos docentes lectoescritura inicial? ¿Qué estrategias aplicarán en sus aulas para desarrollar conciencia fonológica, decodificación, fluidez lectora, vocabulario, comprensión lectora y otras habilidades básicas relacionadas al tema? es evidente que la población docente no muestra interés por actualizarse, puede ser por desconocimiento a los beneficios que conlleva especialmente en su labor profesional.

De esa experiencia nació el interés de conocer cómo la población docente desarrolla el trabajo de lectoescritura en las aulas de clase, desde lo cual se plantean los siguientes supuestos de investigación:

- Existen carencias importantes a nivel de conocimientos teóricos sobre la enseñanza

del vocabulario en la comprensión lectora entre el cuerpo docente que atienden tercer grado en Camasca Intibucá.

- Las creencias que la población docente tiene sobre el vocabulario en la comprensión lectora no están relacionadas con lo que la evidencia científica plantea y ese conocimiento se vincula escasamente con la práctica pedagógica.

### **3.4 Participantes**

La selección de participantes fue por criterio de expertos, los cuales son: Escuelas primarias públicas, centros de educación básica 2 urbanos y 11 rurales, 13 docentes mujeres y hombres que atienden tercer grado del distrito # 5.

Personas participantes: las personas participantes se seleccionaron por criterio de expertos, de los 13 centros de educación básica se tomó 1 docente de cada centro que atiende tercer grado del área urbana y rural, de Camasca Intibucá. El cuerpo docente en su totalidad cuenta con una licenciatura en diferentes especialidades, sus años de experiencia rondan entre 6, 7, 10, 16, 20, 25 y más años en docencia en los grados que contempla la educación básica (I y II ciclo) en el país.

Unidad de análisis o sujetos de investigación: la unidad de análisis se enfoca en la población formadora que labora en 13 centros de educación básica, específicamente a los docentes que atienden tercer grado en Camasca Intibucá.

### **3.5 Escenario**

Escuelas y centros de educación básica públicos en su mayoría poseen un nivel socioeconómico medio, la infraestructura está en buenas condiciones, implementan programas tecnológicos apoyados por una ONG llamada Hombro a Hombro, también cuentan con merienda escolar y en algunos casos con medio de transporte hacia el establecimiento, su matrícula ronda entre 12 a 20 estudiantes del 3 grado de la zona

urbana y rural del municipio de Camasca Intibucá, del distrito #5, el 80 % de la población docente tiene plaza y el 20% son docentes interinos (contrato).

### **3.6 Instrumentos de recolección de información**

- Cuestionario: como primera acción se compartió un cuestionario a la población docente para que lo llenara de forma física. El cuestionario fue elaborado por la investigadora a partir de lecturas científicas, con la cantidad de 28 preguntas cerradas, la población docente contestó de acuerdo a sus conocimientos.
- Entrevista semiestructurada: “la entrevista se basa en una guía de temáticas o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández, 2014, p. 403). La investigadora realizó la entrevista en profundidad al tema de vocabulario en la comprensión lectora, fueron 8 preguntas puntuales, las cuales dieron claridad de los conocimientos que posee la población docente.
- Observación: implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente, estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones (Hernández, 2014, p. 399). La observación se llevó a cabo siguiendo una guía de aspectos relacionados con el vocabulario en la comprensión lectora. Esta técnica permitió detectar si la población docente práctica los conocimientos que mencionaron en la entrevista y cuestionario.

Los instrumentos se elaboraron con base en evidencia científica y están divididos en dos secciones: enseñanza del vocabulario en la comprensión lectora y conocimientos teóricos de vocabulario.

### **3.7 Procedimiento**

En una primera etapa se elaboraron los tres instrumentos: cuestionario, entrevista semiestructurada y guía de observación, tomando como base el libro de *Metodología de la Investigación* de Roberto Hernández Sampieri sexta edición, año

2014. Una vez creados se procedió a una validación de los mismos por medio de juicio de expertos. Para ello se reclutó a cuatro jueces especialistas en temas de LEI, con experiencia en trabajos de investigación, con la finalidad de valorar detalladamente los ítems planteados, bajo una escala de criterios de claridad (comprensión sintáctica y semántica del ítem), relevancia (pertinencia de inclusión del ítem) y coherencia (relación lógica con la dimensión o indicador que se está midiendo).

Una vez validados se procedió a la implementación en el campo de investigación, y luego se realizó la transcripción de información recolectada.

### **3.8 Diseño del método**

#### **3.8.1 Enfoque investigación.**

Con el propósito de analizar los conocimientos teóricos del profesorado de educación básica sobre el vocabulario en la comprensión lectora, la presente investigación se enmarca en la fundamentación del enfoque cualitativo, el cual “proporciona profundidad de información, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad” (Hernández, 2014, p. 16).

En esta investigación las personas docentes se consideraron como sujetos actuantes en su espacio educativo, por lo que desde la perspectiva hermenéutica la interpretación de sentidos es desde “la otredad”, esto quiere decir que se penetra desde el interior en esa relación sujeto-objeto. El sujeto está inmerso en el objeto, es decir, es parte integrante de una totalidad. El sujeto puede conocer, valorar o transformar como “objeto” de cognición, de valoración o de transformación sin dejar de pertenecer a ella (Gurdian, 2007, p. 102). Como supuesto ontológico se plantea lo siguiente: por medio de las narraciones y experiencias que la población docente ha adquirido al desarrollar

clases magistrales se puede conocer a profundidad qué saben y como ellos y ellas enseñan desde su contexto vocabulario en la comprensión lectora. Esto permitió recoger, entender, interpretar y analizar la información.

Como supuesto epistemológico se entiende que, “el fundamento epistemológico lo constituye el modelo de relación que seleccione la investigadora o el investigador para relacionarse con lo investigado” (Gurdian, 2007, p. 67). En este trabajo tanto la población investigada como la investigadora es sujeto actuante, relacionándose directamente con la población investigada por medio del acompañamiento de las vivencias subjetivas de la población docente en el aula de clase. Según Ibáñez (1979, 1985, 1994 ) las y los sujetos actuantes en el proceso investigativo son: Los seres humanos en sociedad son sujetos actuantes, el conocimiento se construye socialmente, todos los seres humanos reflexionan e interpretan el mundo independientemente de su función productiva, el conocimiento no es neutral ni separable de la práctica, la investigación cualitativa se concibe como holística, compleja y reflexiva, sin una separación estricta entre sujetos y objeto, la autocrítica forma parte del proceso investigativo, el objetivo del conocimiento es la emancipación: la toma de control de las propias vidas, personal y colectivamente (p.118, 119).

La investigación es cualitativa de tipo descriptiva e interpretativa. Se pretendió recolectar información para caracterizar los conocimientos teóricos que la población docente tiene sobre la comprensión lectora, vocabulario y cómo se plasman en la docencia. Se inició con la aplicación de un cuestionario para ser llenado por la población docente, luego con la entrevista y se finalizó con la observación la cual sirvió para verificar la información obtenida en las dos primeras acciones, por la finalidad del trabajo se mantuvo una estrecha relación entre el investigador y el investigado. Para alcanzar lo mencionado se hizo uso del método hermenéutico que “tiene como misión

descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte” (Gurdián, 2007, p. 147).

Para obtener la información deseada se hizo triangulación de información, por medio de cuestionario, entrevista y con la observación de la siguiente manera.

- Se partió de la realidad del contexto donde se desenvuelve la población docente.
- El cuestionario y entrevista arrojaron información sobre los conocimientos que tienen sobre el tema estudiado.
- Por medio de la observación la investigadora pudo vivenciar cada acontecimiento.
- Se obtuvo abundante información del tema por lo que la investigadora procedió a analizar e interpretar.

El trabajo investigativo pretende abordar el tema de vocabulario en la comprensión lectora se partió de una investigación naturalista porque buscó observar si lo que la población docente expresó en el cuestionario y entrevista es realmente lo que saben y hacen, en otras palabras, si hay relación de los relatos con lo observado, su diseño de investigación es flexible no por eso deja de ser rigurosa, el investigador debe partir de la realidad de los sujetos. El análisis se construyó a través de los fundamentos interpretativos de la hermenéutica bajo el estudio cualitativo, se pretendió a comprender e interpretar desde el lugar donde se vivencia día a día el trabajo que realiza la población a estudiar, respaldada por la información que sirvió para el análisis comprensivo desde el principio de la hermenéutica, se relacionaron los datos obtenidos de cada participante, se quiere que la descripción e interpretación de la información sea unificada y con base a la experiencia de los sujetos involucrados.

### **3.8.2 Tipo de investigación o método.**

La hermenéutica como método de investigación

Se busca guiar u orientar el proceso investigativo bajo el método hermenéutico “que utiliza en todo momento de una forma consciente o inconsciente toda investigadora y todo investigador, ya que la mente humana es por naturaleza, interpretativa, lo que equivale a decir que es hermenéutica: observa algo y le busca significado” (Gurdián, 2007, p. 148). Por lo mismo, se considera un método acertado para el trabajo investigativo ya que se buscó interpretar la información que la población docente dice tener sobre el vocabulario en la comprensión lectora, el trabajo permitió conocer y analizar diferentes contextos sobre todo experiencias sobre la labor educativa que se realiza en cada zona del municipio de Camasca departamento de Intibucá, Honduras.

Tabla 3. Fases del método hermenéutico

Fase	Contenidos	Actividades
I (+ Descripción)	-Recoger información sobre los conocimientos teóricos que tienen los docentes. -	-Cuestionario. -Entrevista semiestructurada. Observación directa.
II (+Interpretación)	- Interpretación que hace la población docente sobre sus propios conocimientos teóricos.	-Elaboración del texto hermenéutico. -Revisión de texto.
III (Descripción +Interpretación)	-Interpretación de la investigadora sobre los conocimientos que los docentes dicen que tienen a la luz de la teoría. -Escribir y reflexionar acerca de la información recolectada.	

Fuente: Elaboración propia, 2022, a partir de Ayala 2008.

Mediante la triangulación de instrumentos se aplicarán las fases del método iniciando con:

-Descripción: para la recolección de información se aplicó a la población docente que atienden tercer grado un cuestionario, entrevista y observación de clases.

-Interpretación: la información recogida por medio de la triangulación sirvió para analizar e interpretar lo indagado.

-Descripción más interpretación: el investigador redactó un texto con la interpretación de la información obtenida.

Mediante las bondades del método, la investigadora pudo finalizar el trabajo con

un intenso análisis interpretativo valiéndose de las diferentes fuentes de información que aplicó a la población docente. Todo esto permitió comprobar si los supuestos escritos por la investigadora corresponden con la realidad observada, y a la vez tendrá un panorama más claro respecto a la formación docente que tienen los formadores y desempeño dentro del centro educativo.

### **3.9 Descripción del proceso de análisis de la información**

El proceso de análisis de la información recolectada se realizó bajo el método hermenéutico fundamentado en “expresar o enunciar un pensamiento, descifrar e interpretar un mensaje o un texto” (Gurdian, 2007, p. 144). La información recolectada se llevó a cabo en dos etapas: la primera se refirió al análisis de la información recolectada por medio del cuestionario, entrevista y observación, obtenidos de forma directa por las personas involucradas en la investigación, la información se trianguló para tener claridad y riqueza. El segundo paso consistió en la interpretación de la información cualitativa sobre el conocimiento de la población docente sobre vocabulario en la comprensión lectora.

#### **Etapas I: Análisis de la información obtenida por medio del cuestionario, entrevista y observación.**

En esta etapa se inició una inmersión profunda con la información obtenida por el cuestionario, también se realizó una revisión documental de las entrevistas y observación de clase. A la vez se pretendió identificar, comparar y relacionar información.

El análisis se llevó a cabo por medio de transcripciones, cuadro resumen y esquemas que facilitaron detallar cada acontecimiento que se encontró en los resultados de la aplicación de los diferentes instrumentos.

La aplicación de los instrumentos antes mencionados permitió un análisis

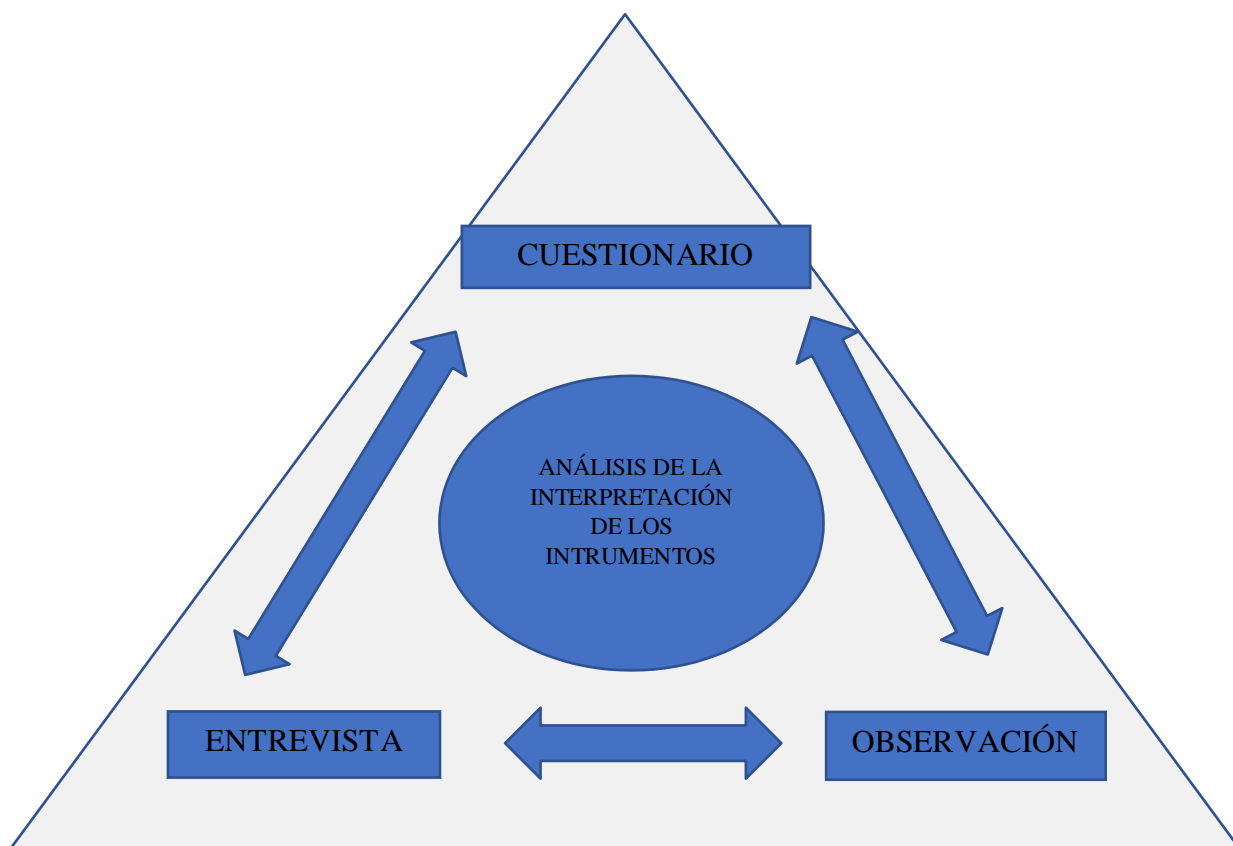
riguroso de la información de campo recolectada, a la vez dieron respuesta a las preguntas formuladas en el trabajo investigativo acerca de los conocimientos teóricos que posee la población docente sobre vocabulario en la comprensión lectora.

## **Etapa II: Construcción de la interpretación**

En la información recolectada se integró lo encontrado en el cuestionario, entrevista y observación de campo, por medio del análisis crítico y reflexivo para llegar a la interpretación de la información recaba sobre los conocimientos de la población docente sobre el vocabulario en la comprensión lectora, en los centros de educación básica específicamente al profesorado que atiende a tercer grado.

## **Triangulación**

La Triangulación de datos se refiere a la “utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección” (Hernández, 2014, p. 418). En el caso del presente estudio, fue posible triangular información proveniente de los tres instrumentos usados: el cuestionario, entrevista y observación. Para el análisis correspondiente se aplicó triangulación, primeramente, se analizó el cuestionario y se contrastó con la información de las entrevistas. Como segundo paso se comparó la información del cuestionario, entrevista y la observación de aula, para verificar si lo respondido en los dos primeros instrumentos son aplicados o no en el aula de clase. Esquema de la triangulación.



### 3.10 Consideraciones éticas

La necesidad de determinar un consentimiento informado surge para dar seguridad de no publicar nombres exactos de los sujetos investigados. Esto permite que la población docente esté serena y colabore con lo solicitado por la investigadora. Como primer paso se solicitó al director municipal permiso de llegar a los centros educativos a aplicar los instrumentos. Luego se comunicó a los directores para que ellos informaran al cuerpo docente que atiende tercer grado sobre la llegada del investigador. A continuación, se mostró el consentimiento informado a los trece docentes de los cuales todos estuvieron de acuerdo. Finalmente, se procedió de forma presencial a la aplicación de instrumentos (cuestionario, observación de clase y entrevista semiestructurada).

## **CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Este capítulo presenta el análisis y descripción de resultados obtenidos durante el trabajo de investigación de campo acerca de los conocimientos teóricos sobre vocabulario en la comprensión lectora lo que se conceptualizó como aquel conocimiento general que posee la población docente y con base a evidencia científica. Para recuperar la información se aplicó cuestionario, entrevista semiestructurada y guía de observación, la cual permitió realizar la triangulación de la información de los sujetos investigados, junto con lo que la evidencia teórica enseña y la interpretación de la persona investigadora.

La información se organizó con base en las categorías de análisis: conocimientos teóricos de vocabulario, conocimientos prácticos de vocabulario, coherencia con lo declarado sobre vocabulario y su relación con la comprensión lectora. Estos surgieron de los objetivos planteados que responden a conceptos esenciales, según los expertos, con respecto al vocabulario y su enseñanza para la comprensión lectora.

### **4.1. Presentación y análisis de resultados**

Para la recolección de información de esta investigación se aplicó un cuestionario de forma presencial a 13 docentes que atienden tercer grado (población estudiantil entre 8, 9 y 10 años) en el municipio de Camasca, entrevista a tres de ellos y se realizaron observaciones de clase a otros tres. Por la naturaleza de la investigación se mantuvo estrecha relación con los sujetos investigados, se hizo uso del método hermenéutico que “tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte”

(Gurdián, 2007, p.147).

A continuación se analizan y describen las categorías mencionadas que explican a detalle los hallazgos y fenómenos encontrados.

#### **4.1.1 Conceptualización sobre vocabulario.**

Para realizar el proceso de análisis acerca de los **conocimientos teóricos sobre vocabulario**, que se refieren a los saberes científicos que poseen los entrevistados, se consideró la subcategoría siguiente: **Conceptualización sobre vocabulario**. Al respecto, la teoría señala que son las palabras clave para la comprensión de un texto (Cotto *et al.*, 2017). Por lo tanto, es indispensable conocer el significado de una palabra a fin de que el lector establezca una relación entre ideas que se presentan en oraciones, lo que permite una mejor comprensión del texto e integrar conocimiento a medida que se lee (Oslund *et al.*, 2016).

Mediante el cuestionario se consultó a la población docente si el vocabulario encierra aquellas palabras cuyo significado debe saber el estudiante para comunicarse de manera efectiva, tanto al hablar como al escribir (vocabulario expresivo) como al escuchar o leer (vocabulario receptivo). La totalidad de los encuestados (trece) estuvieron de acuerdo en que era necesario enseñar el uso de las palabras de vocabulario, lo cual tiene concordancia con lo que se establece en la teoría respecto a que es necesario conocer el significado de las palabras para lograr mayor interacción y comprensión con lo que se quiere transmitir (Gonzales, 2019). También en la entrevista la población docente comentó acerca de la enseñanza del vocabulario, mencionando, por ejemplo, que

*El vocabulario ayuda a expresarse mejor en cualquier situación, se pierde el temor y se habla con mayor seguridad. (D2)*

*El vocabulario mejora el desenvolvimiento, comprensión y agranda el vocabulario. (D3)*

Estas respuestas están alineadas con la teoría al plantear que el vocabulario está estrechamente conectado con la comprensión y este a la vez determina el rendimiento académico del estudiantado (Pezoa y Orellana, 2021).

La evidencia teórica establece también que el reconocimiento de las palabras no tan comunes en un texto mejora la fluidez en la comprensión de la lectura (Thorne *et al.*, 2013). Se consultó a la población docente si conocer el nivel de vocabulario del estudiante es el punto de partida para la enseñanza de palabras. De los trece encuestados, dos respondieron afirmativamente y once no, por lo que se deduce que la mayoría de los docentes (81%), no está familiarizado con esta conceptualización teórica acerca de la enseñanza del vocabulario para la comprensión.

En la entrevista se buscó profundizar acerca de cómo se enseña vocabulario en el aula. Algunas de las respuestas entregadas por los participantes son las siguientes:

*-Lo que yo hago primero es darle la lectura después buscar las palabras o escribirle en la pizarra las palabras que vamos a aprender en esta lectura y después leer el significado de las palabras y después ellos comienzan con la lectura ya se le subraya las mismas palabras que ya se han escrito. (D1)*

*Yo lo enseño así, los niños leen y sacan las palabras desconocidas y después las conceptualizan con ayuda del docente y si pueden usar el diccionario ellos lo consultan. (D2)*

*Poner dibujos para que formen palabras, se le pone el dibujo y se le pone una sílaba y ellos completan la palabra. (D3)*

Como se observa, ninguno de los docentes mencionó que su enseñanza parte de los conocimientos previos que los educandos poseen. De hecho, el cuerpo docente

selecciona él mismo las palabras a enseñar, sin considerar si se trata de palabras poco familiares para las y los estudiantes. Tampoco se menciona una metodología o proceso específico para dicha selección. Por otra parte, las actividades de aprendizaje no incluyen la enseñanza explícita del significado, sino que se deja en manos de las personas estudiantes la búsqueda del significado de cada palabra, corriendo el riesgo de interpretarlo erróneamente o fuera de contexto.

Las actividades que mencionan las docentes 1 y 2, por ejemplo, no garantizan el aprendizaje del significado y menos su integración al vocabulario expresivo. Las personas docentes tampoco enseñan de manera explícita la inferencia del significado a partir del contexto; es decir, utilizando sus conocimientos previos y lo que el texto dice para inferir su significado. Según la teoría, es importante partir de las palabras que el estudiantado no conoce para enseñar nuevo vocabulario, ya que la lectura está mediada por un proceso de integración entre el texto y conocimientos previos, como el significado de la palabra, que permite la inferencia de los significados de unidades más grandes como oraciones (Perfetti & Stafura, 2014).

Por su lado Camargo *et al.*, (2013) sugieren que, para incrementar el conocimiento del vocabulario se recomienda identificar palabras nuevas en las actividades que se realizan en el salón de clase como partida para enseñar los conceptos. Las actividades que la población docente realiza por ejemplo son:

*Escribir en la pizarra las palabras que van a aprender. (D1)*

*Los niños leen y sacan las palabras desconocidas. (D2)*

*Poner dibujos para que formen palabras. (D3)*

Las actividades mencionadas muestran que el estudiantado es quien busca las palabras desconocidas en los textos que se encuentran a su alrededor, por lo que se manifiesta que no enseñan significados del vocabulario que aprenden. Por lo tanto, no

tendrán profundidad en el conocimiento del significado de las palabras, esto dificulta que se tenga riqueza de conceptos y escasa fluidez de acceso que se define como la velocidad con la cual el individuo accede al significado de la palabra (Wagner *et al.*, 2007).

La evidencia señala que la población docente, al enseñar vocabulario, debe provocar relaciones entre las palabras para que el estudiantado haga inferencias. La enseñanza aprendizaje de nuevas palabras se da por medio de diversas comparaciones conceptuales para inferir apoyándose de los conocimientos que la niñez ya tiene (Hess, 2019). Una de las interrogantes del cuestionario era si el conocimiento de las palabras influye en la capacidad de las personas lectoras para hacer inferencias durante la lectura. De los trece encuestados, solo una persona respondió afirmativamente a esta aseveración, once respondieron que no influía y una persona dijo no saber. Si la población docente no enseña al estudiantado a formular inferencias durante la lectura se verá afectada negativamente su comprensión, por cuanto las y los estudiantes desarrollarán niveles eminentemente literales de comprensión, no siendo capaces de “leer entre líneas” para comprender aquello que el autor no expresa explícitamente en el texto. Esto incluye el conocimiento de nuevas palabras cuyo significado también puede inferirse durante el proceso de construcción de significado. En consecuencia, el estudiantado que no ha tenido la experiencia de conocer y utilizar estrategias de inferencia para el vocabulario y la comprensión estará en seria desventaja frente a sus pares que sí son capaces de comprender a nivel inferencial.

A continuación, se detallan los hallazgos de las respuestas al cuestionario, sintetizadas según porcentaje obtenido.

Tabla 4 respuestas al cuestionario según porcentaje obtenido

Aspectos	100%	99-80%	79-60%	59 % o menos
Creencias correctas	<p>Vocabulario expresivo y reflexivo</p> <p>Vocabulario mejora oportunidades de aprendizaje</p> <p>Integración lectura/escritura</p> <p>Enseñanza explícita</p> <p>Estrategias específicas y motivantes</p> <p>Desarrollo de autonomía</p> <p>Modelamiento de uso de palabras nuevas</p> <p>Ejercitación</p> <p>Relación con comprensión lectora</p>	<p>Conocer el significado favorece el desarrollo de inferencias.</p> <p>Relación enseñanza efectiva-éxito.</p> <p>Oralidad y vocabulario</p> <p>Enseñanza explícita</p> <p>Diferencias de vocabulario según nivel socioeconómico.</p>	<p>No se encontraron respuestas en este rango.</p>	<p>Importancia del modelamiento en lectura y escritura</p> <p>Nivel de vocabulario de cada estudiante como punto de partida para la enseñanza</p> <p>Sinónimos y antónimos en enseñanza de vocabulario</p> <p>Conocimiento de al menos 90-95% del vocabulario es clave para comprender un texto.</p>
Creencias incorrectas	<p>No hay relación entre vocabulario amplio y comprensión.</p>	<p>Presentar palabras desconocidas al final de la lectura</p> <p>Aprender de memoria el significado de las palabras.</p>	<p>El vocabulario no es un factor clave para la comprensión</p>	<p>Usar términos complejos para enseñar vocabulario</p> <p>No sabe cuándo presentar palabras desconocidas.</p>

Fuente: Elaboración propia, 2022.

De las respuestas obtenidas por medio de los diferentes instrumentos se desprende que el cuerpo docente **maneja un concepto parcialmente claro** acerca de lo que es el vocabulario, y al definirlo tienden a referirse principalmente a las actividades pedagógicas para su desarrollo, y solo con unos pocos conceptos teóricos muy básicos.

Por ejemplo: La totalidad de los encuestados (trece) estuvieron de acuerdo en que era necesario enseñar el uso de las palabras de vocabulario, pero afirman que no hay relación entre vocabulario amplio y comprensión. Solo el (50%) de la población encuestada maneja que, el conocimiento de, al menos, 90-95% del vocabulario, es clave para comprender un texto y no saben el momento indicado para presentar palabras desconocidas.

Lo anterior se corrobora en la entrevista, pues se preguntó al cuerpo docente qué entiende por vocabulario, y las respuestas fueron:

*La adquisición de palabras ayuda a la comprensión de la lectura. (D1)*

*Distintas palabras, conocimiento que tiene cada persona. (D2)*

*Son una serie de letras que tienen diferente sonido. (D3)*

Como se observa, ninguna de estas definiciones coincide plenamente con lo que la literatura explícita es el vocabulario, quizá la docente 2 es la que contesta con la afirmación más cercana. Por lo tanto, si bien los docentes definen de manera sencilla y muy general lo que es el vocabulario y su relación con la comprensión lectora, no todos manejan los mismos conocimientos con suficiente nivel de profundidad, y un porcentaje importante no sabe cómo enseñarlo. La ausencia de un conocimiento teórico claro, basado en evidencia y bien articulado, redundará en una enseñanza del léxico para la comprensión que puede ser difusa y, en muchas ocasiones, inexistente.

Estos vacíos en conocimiento sobre la enseñanza de vocabulario enfocado en la evidencia teórica repercuten en el desarrollo académico de las futuras generaciones, ya que cuanto mayor es la cantidad de vocabulario mejor será la comprensión. Y más competentes serán los lectores, con mentes creativas y con deseo de seguir conociendo más sobre el mundo que les rodea (Whitehurst, y Lonigan, 2001, citado por Cotto *et al.*, 2017).

#### **4.1.2 Conocimientos prácticos acerca del vocabulario.**

La categoría **conocimientos prácticos acerca del vocabulario** se refiere a los conocimientos sobre vocabulario aplicados en el aula de clase. Para ello se procedió a trabajar en las siguientes subcategorías: **enseñanza de vocabulario, estrategias de enseñanza de vocabulario, enseñanza explícita, profundidad y amplitud de vocabulario y efecto del vocabulario en la comprensión lectora**, de las cuales se realiza un análisis y descripción con base a lo observado en las aulas de clase.

El análisis se realizó a partir de la información recabada mediante las observaciones de aula. Para estas observaciones se construyó una guía que consta de 22 aspectos a observar, dividida en dos secciones: la primera referente a la enseñanza de vocabulario y la segunda enseñanza del vocabulario para favorecer la comprensión lectora (ver anexo).

**Con respecto a la enseñanza de vocabulario** la evidencia recomienda como muy oportuno que la población estudiantil conozca por lo mínimo un 90% de las palabras de un texto, ya que será clave para comprender la lectura (Cotto *et al.*, 2017). Partiendo de esta subcategoría se observó a la población docente para conocer si en las aulas de clase efectivamente enseñan vocabulario. Para ninguno de los tres docentes observados fue posible constatar que hayan asegurado que sus estudiantes conocieran el significado del 90% de las palabras del texto que irían a leer; es más, no se aseguraron de que conocieran o tuvieran un concepto cercano de algunas palabras no tan comunes que parecían en el texto.

A continuación, se presentan extractos de los registros de notas de campo de las personas docentes observadas:

*El docente 1 inició dando una breve explicación de que las rimas son composiciones en versos con sonidos vocálicos y consonánticos también se*

*refirió al significado de asonante y consonante. Escribió en el pizarrón las rimas y junto a la población estudiantil las leyeron, hizo hincapié en la pronunciación fuerte de las palabras que consideró podían ser desconocidas para la población estudiantil como ser: alboroto, corral, dedal y cacarear, pero no enseñó su significado lo que hace notar que se interesó por la rima. También es considerado comentar que los estudiantes no preguntaron al docente las palabras desconocidas que estaban escritas en el pizarrón, se enfocaron más en que la lectura rimara.*

*El docente 2 desarrolló el tema producción de textos “el cuento” mostró por medio de un cartel un ejemplo de cómo producir un cuento, pero no enseñó las palabras desconocidas.*

*El docente 3 enseñó identificación de ideas principales, no enfatizó en el vocabulario desconocido que se encontraba en el texto como por ejemplo la palabra “sabia”. Es considerado reflexionar que la población estudiantil que fue observada no consultó a sus docentes las inquietudes que presentaban.*

*Finalmente, ninguno mostró interés por enseñar conceptos o definiciones de las palabras.*

Para la enseñanza del vocabulario en las aulas de clase es importante considerar aspectos como: partir de los conocimientos previos, dar a conocer significado de las palabras o que generen conceptos por medio de inferencias (Hess, 2019), En este sentido el cuerpo docente no lleva a cabo una enseñanza acorde a las sugerencias que plantea la evidencia, nadie exploró conocimientos previos, tampoco se detuvieron para enseñar los significados de las palabras desconocidas.

Lo anterior se considera una enseñanza tradicional, poco motivadora y no tan participativa, que tampoco tiene un correlato con lo que la evidencia dice que debe ser

la enseñanza del vocabulario. Duffy (2015) describe 4 formas de enseñar el significado de palabras desconocidas durante la lectura: su enseñanza directa (incluyendo modelado, definición amigable, práctica colaborativa y práctica individual), análisis estructural, uso del contexto y uso de mapas semánticos. Ninguna de estas actividades fue descrita por los docentes ni observada en el aula.

En relación con **las estrategias de enseñanza del vocabulario**, que son tácticas que favorecen una mejor adquisición del vocabulario en la enseñanza, Tapia (2018) sostiene que pueden incluir la motivación a la lectura diaria, diversidad de material didáctico ilustrativo, enseñanza directa y sistemática, de las cuales la población docente reflejó un escaso uso. En los casos observados sí se pudo constatar la presencia de algunas de estas estrategias. Por ejemplo, referente al uso de recursos didácticos, el docente 1 usó data show para proyectar el texto y escribió en la pizarra ejemplos de rimas, mientras el docente 2 empleó carteles con ejemplo de un cuento y dispuso del pizarrón, y el docente 3 igualmente mostró carteles, ilustraciones e impresiones del texto para enseñar las ideas principales, también realizó dramatizaciones sobre el cuento como estrategia para afianzar el contenido.

Si bien el docente 3 formuló algunas preguntas inferenciales para el cuento *Dos ratones y la sabia ratona*, éstas no se refirieron a palabras cuyo significado no era familiar para los estudiantes. Las preguntas formuladas fueron ¿de qué creen que trata la lectura?, ¿por qué creen que Mercedes es sabia? Lo anterior evidencia que la población docente implementa algunas estrategias para desarrollar sus clases, sin embargo, no se vio reflejado que éstas fueran utilizadas explícitamente para enseñar vocabulario.

En relación con **la enseñanza explícita**, la cual se comprende como aquella que es la enseñada por la población docente y donde se explica, modela y brinda una práctica

guiada (Silver y Hartranft, 2015), se trata de un aspecto muy importante de tomar en cuenta por la población educadora al enseñar vocabulario. En el caso de la población docente observada en ningún momento reflejó este tipo de enseñanza, no modelaron ni guiaron a los estudiantes. A continuación, se describe, como ejemplo, la forma en que desarrollaron las clases las personas docentes uno, dos y tres:

*Se desarrolló el tema rimas, asonantes y consonantes, el docente inició valiéndose de data show y preguntó a los estudiantes si sabían o conocían las rimas. La población estudiantil contestó en coro “sí”. La docente explicó que las rimas son composiciones en versos con sonidos vocálicos y consonánticos también se refirió al significado de asonante y consonante. Uno de los estudiantes expresó: no entender bien qué es “eso” la docente sonrió y dijo “usted lo dice por molestar, pero bien entiende”. Como actividad siguiente expuso en el pizarrón dos rimas las cuales leyó en conjunto con los estudiantes la cual enfatizó únicamente en la pronunciación de las palabras desconocidas como, por ejemplo: alboroto, corral, dedal y cacarear. Luego escribieron las rimas en sus cuadernos de trabajo y la docente asignó la siguiente actividad que era crear dos rimas de forma individual.” (D1)*

*En otra clase se dio el tema producción de textos por medio de un cartel con el cuento Las tres rejas lo leyeron en conjunto, explicó que el cuento tiene inicio, desarrollo y final. Luego pidió a la población estudiantil que escribieran el cuento en su cuaderno de trabajo y subrayaran de color rojo el inicio, de azul el desarrollo y de amarillo el final. También asigno tarea la cual era elaborar un cuento guiándose de los pasos y ejemplos dados en clase. (D2)*

*El docente 3 presentó el tema “identificación de ideas principales y secundarias de un texto” para lo cual todos leyeron el cuento Dos ratones y la Sabia Ratona, pegó en la pizarra el título, los valores que mencionaba, llevó impreso el cuento y se los dio a los estudiantes para que lo leyeran en voz alta todos al mismo tiempo. Para concluir todos los alumnos cortaron las ilustraciones y después dramatizan” (D3)*

La población docente observada no realiza enseñanza explícita como tal, quizá por falta de conocimiento sobre la importancia que tiene el modelar y guiar mediante ejemplos para apropiarse del significado de una palabra. Como señala la teoría, al aprender palabras a través de instrucción explícita y extendida, se obtendrá una base más sólida de conocimiento sobre la cual construir cuando se encuentren con palabras desconocidas por su cuenta (Silverman y Hartranft, 2015).

Con respecto a la **profundidad y amplitud de vocabulario**, profundidad se refiere a la riqueza de significado; y la fluidez de acceso que se define como la velocidad con la cual el individuo accede al significado de la palabra. Amplitud, por su parte, es el tamaño del léxico mental; es decir, la cantidad de palabras que maneja un individuo (Wagner *et al.*, 2007).

De la población observada nadie mostró ampliar el vocabulario de los estudiantes, mucho menos hacer hincapié en la profundidad de este. En las diferentes clases se tuvo la oportunidad de enriquecer el vocabulario de la población estudiantil, pese a que los temas se prestaban para hacerlo, como, por ejemplo: el docente 1 desarrolló “rimas, asonantes y consonantes”, lo que no constituye una actividad de enseñanza de vocabulario, tenía palabras desconocidas como: alboroto, corral, dedal, cacarear, entre otras, es evidente que el docente al pronunciar las palabras más fuerte que el resto del texto, notó que no era vocabulario común para el estudiantado. Sin

embargo, las niñas y los niños no preguntaron al docente, lo que provocó que este no enfatizara en su significado.

El docente 2 en el cuento que leyó *Las tres rejas*, las palabras desconocidas eran: *discípulos*, *sabio*, y *reja*, mientras que el docente 3 tenía la palabra *sabia*. Tampoco enfatizó en las palabras desconocidas.

La teoría enfatiza en que la gran cantidad de elementos dentro del sistema léxico de un individuo (amplitud del vocabulario) y conceptos variados (profundidad) puede apoyar la comprensión de lectura directamente al aumentar las probabilidades de que los significados de las palabras en el texto sean familiares (Cain y Oakhill, 2014). Al no enseñar amplitud y profundidad generan en el niño y niña un bloqueo en su desarrollo cognitivo, lo que afecta tener comunicación y comprensión significativa.

**Con respecto al vocabulario y su relación con la comprensión lectora**, el conocimiento del vocabulario en la comprensión lectora facilita la comprensión del texto mediante la identificación del significado de las palabras, posibilitando la generación de inferencias sobre el texto, tanto a nivel oracional como de unidades más largas como párrafos o secciones. A la vez, impulsa el desarrollo de la capacidad cognitiva necesaria para los procesos de lectura (Silva y Cain, 2015). En las observaciones realizadas no se constató la enseñanza del vocabulario explícitamente vinculada a la comprensión; es decir, no se explicó a los estudiantes cómo el identificar el significado de una palabra les permite entender mejor el texto y especialmente inferir aquello que no está dicho explícitamente. Los siguientes ejemplos ilustran esta carencia:

*Docente 1: inició dando una breve explicación de que las rimas son composiciones en versos con sonidos vocálicos y consonánticos también se*

*refirió al significado de asonante y consonante. Hizo hincapié al pronunciar fuerte las palabras que consideró podían ser desconocidas para la población*

*estudiantil como ser: alboroto, corral, dedal y cacarear, pero no enseñó su significado, se interesó por la rima.*

*Docente 2: desarrolló el tema producción de textos “el cuento” mostró por medio de un cartel un ejemplo de cómo producir un cuento, pero no enseñó las palabras desconocidas que se encontraban en la lectura.*

*Docente 3: enseñó identificación de ideas principales, tampoco enfatizó en el vocabulario desconocido como por ejemplo la palabra “sabia”.*

Como se aprecia en los ejemplos anteriores, la enseñanza se refirió a conceptos (rima y sus tipos, cuento e ideas principales), y pronunciación, pero no en palabras específicas de vocabulario, su uso y acepciones, ni tampoco en el contexto de la lectura que se desarrollaba, es considerado comentar que en las clases observadas ningún niño o niña manifestó no entender el significado de cada palabra, el cuerpo docente no se percató en enseñarlo, lo cual asumió que comprendían.

En cuanto al uso de preguntas literales e inferenciales para promover la comprensión, de los docentes observados, solo el docente 3 realiza inferencias con sus estudiantes, por medio de las siguientes preguntas: *Dos ratones y la sabia ratona* ¿de qué creen que trata la lectura?, ¿por qué creen que Mercedes es sabia? sin embargo, se considera que le faltó explorar aún más sobre el cuento, usando preguntas inferenciales para profundizar y determinar si comprenden lo leído. Como, por ejemplo: Preguntar a la población estudiantil sobre qué podría pasar en la lectura, antes de leerlas, detenerse de cuando en cuando para hacer preguntas sobre la historia después de leer, pedir a los estudiantes que recuerden lo que escucharon o lo vuelvan a contar con sus palabras (Cotto *et al.*, 2017, p.20).

El docente 1, que explicó brevemente el tema rimas, asonantes y consonantes, solo mencionó el significado de estas y cuando un niño expresó no entender “eso” ella

le dijo que preguntaba solo por molestar porque bien entendía. Todo esto no constituye enseñanza de vocabulario sino de aspectos fonológicos. El docente 2 presentó en el texto palabras desconocidas como discípulos, sabio y reja. Sin embargo, tampoco enseñó significado ni realizó actividades para inferir o predecir por medio de las palabras.

Si no se enfatiza en la enseñanza de un vocabulario que beneficie la comprensión del texto, será difícil que la comunidad educativa avance en el uso de procesos cognitivos de comprensión más allá de lo literal, y despierte interés en leer, ya que esto provocará dificultad para imaginar, crear, inventar y construir. Es importante decir que la comprensión se necesita en todas las áreas académicas para entender las ideas de los textos. Aquellos alumnos que tienen un vocabulario extenso pueden entender nuevas ideas y conceptos más rápidamente que los estudiantes con un vocabulario limitado (Tapia, 2018).

#### **4.1.3 Coherencia con lo declarado sobre vocabulario y su relación con la comprensión lectora.**

En relación con la última categoría **coherencia con lo declarado sobre vocabulario y su relación con la comprensión lectora** se procedió a trabajar en las subcategorías **enseñanza de vocabulario, estrategias de enseñanza de vocabulario, enseñanza explícita, profundidad y amplitud de vocabulario y efecto del vocabulario en la comprensión lectora**, en cada apartado se compara la información recogida en el cuestionario, entrevista semiestructurada, observación de clase y lo que la evidencia científica plantea.

Referente a **la enseñanza de vocabulario**, es necesario centrarse en significados ricos de las palabras, y no solo en definiciones de diccionario como comúnmente se ha enseñado; hacer énfasis en las conexiones entre las palabras y sus sinónimos,

antónimos, derivados, y crear espacios para promover el uso de palabras que se enseñan para que los estudiantes identifiquen vocabulario nuevo (Shanahan, 2019). También se propone que las personas estudiantes aprendan, por ejemplo, a descomponer palabras en sufijos, prefijos y raíces y que al ser autónomos en el uso de esta estrategia puedan usarla cada vez que se enfrentan con una palabra nueva (Duffy, 2015). En la entrevista, el cuerpo docente dice implementar en su enseñanza de vocabulario lo siguiente:

*Dar la lectura a los niños después buscar las palabras o escribirlas en la pizarra y después leer el significado de las palabras. (D1)*

*Los niños sacan las palabras desconocidas y después las conceptualizan con ayuda del docente y si pueden usar el diccionario ellos lo consultan. (D2)*

*Poner dibujos para que formen palabras, y se le pone una sílaba y ellos completan la palabra. (D3).*

En las actividades que realiza el cuerpo docente no se evidencia una enseñanza modelada, son más bien acciones que el estudiantado realiza por sí solo. Tampoco se refleja el uso de diversas e innovadoras estrategias que motiven a preguntar más.

El vocabulario es esencial en la comprensión lectora. Por eso, la población estudiantil debe conocer el significado de diversos tipos de palabras y expresiones (Cotto *et al.*, 2017, p. 72). En la entrevista la población docente apunta a que: “el vocabulario ayuda a expresarse mejor en cualquier situación, se pierde temor y se habla con mayor seguridad” (D2) y “mejora el desenvolvimiento, comprensión y agranda el vocabulario” (D3). Las respuestas son acertadas al definir los beneficios de tener un vocabulario amplio, sin embargo, no se evidenciaron estas ideas en la práctica pedagógica.

Mediante el cuestionario se consultó a la población docente lo siguiente: el vocabulario encierra aquellas palabras cuyo significado debe saber el estudiante para

comunicarse de manera efectiva, tanto al hablar o escribir (vocabulario expresivo) como al escuchar o leer (vocabulario receptivo). También se preguntó si era necesario enseñar cómo usar las palabras. La totalidad de los docentes (trece) respondieron que todos estos elementos eran necesarios. Al comparar estas respuestas con lo observado se evidencia que el cuerpo docente no aplicó estos conocimientos que se reflejan en las respuestas al cuestionario, pues estos dicen saber y hacer, pero en la práctica es otra realidad, la cual muestra grandes carencias referente al vocabulario para la comprensión de textos. Es probable que estos conceptos y nociones no hayan sido contenidos explícitamente tratados en la formación inicial docente ni tampoco en las capacitaciones que regularmente reciben para actualizar su labor pedagógica.

Por otra parte, la evidencia plantea que se debe enfocar la enseñanza al conocimiento profundo de un número relativamente pequeño de palabras. La selección de palabras que se enseña tiene la finalidad de que sean útiles para entender mejor una determinada lectura (Kelley et al., 2010, citado por Hess, 2019).

A continuación, se mencionan aspectos puntuales que se consideraron en la guía de observación referentes a la enseñanza de vocabulario en el aula.

- El docente aprovecha a enseñar vocabulario cada vez que puede
- Enseña partiendo de palabras desconocidas
- Hace énfasis en las definiciones
- El vocabulario que enseña es útil, entre otras.

Uno de los docentes observados solo trabajó las palabras en función del concepto de rimas y sonidos, no desde su significado (D1). El segundo no enseñó vocabulario cada vez que podía, ignoró las palabras desconocidas que estaban en el cuento, solo mostró por medio de un cartel un ejemplo de cómo producir un cuento. Finalmente, el docente 3 tampoco enseñó vocabulario, ni definiciones de este, la cual

tenía la palabra “sabia” donde se notó que la niñez nunca comprendió su significado, pero tampoco preguntaron a qué se refería. Es considerado enfatizar que el estudiantado no recibió un vocabulario útil que le sirviera para interpretar mejor los contenidos vistos en sus clases.

Grosso modo, se puede verificar que la población docente contesta y expresa tener un conocimiento sobre la enseñanza del vocabulario, pero en las prácticas de aula se evidencia que estos no desarrollan sus clases según dice la evidencia científica. Realizan actividades simples, no indagan en el contenido que enseñan, ni despiertan el interés por preguntar sobre lo desconocido.

Concerniente a las **estrategias de enseñanza de vocabulario** para la comprensión lectora la evidencia sostiene que conviene implementar estrategias de ayuda como, por ejemplo: uso de material didáctico relacionado al texto que se va a leer, funcionalidad a la biblioteca del centro educativo, planificar actividades que favorezcan la comprensión lectora por medio de habilidades literales, inferenciales y críticas, prácticas de lectura, y sobre todo la motivación por parte de los mentores (Miron, 2019).

Los docentes entrevistados comparten las estrategias que ellos implementan en sus aulas de clase como ser: dar la lectura después buscar las palabras o escribirlas en la pizarra y después leer el significado de las palabras (D1), los niños leen y sacan las palabras desconocidas y después las conceptualizan con ayuda del docente y si pueden usar el diccionario ellos lo consultan (D2), poner dibujos para que formen palabras, se le pone una sílaba y ellos completan la palabra (D3).

Sin embargo, según lo observado la población docente no implementa variedad de estrategias para la enseñanza de vocabulario, tampoco se evidenció que hicieron las actividades que expusieron en la entrevista, por ejemplo: referente a la exposición de

recursos didácticos, el docente 1 usó data show para proyectar el texto y escribió en la pizarra ejemplos de rimas, mientras el docente 2 empleó carteles con ejemplo de un cuento y dispuso del pizarrón, y el docente 3 igualmente mostró carteles, ilustraciones e impresiones del texto para enseñar las ideas principales, también realizó dramatizaciones sobre el cuento como estrategia para afianzar el contenido.

Es pertinente mencionar que en **la enseñanza explícita** la población docente explica, modela y brinda una práctica guiada, luego suelta el apoyo a medida se muestre avance en las competencias lectoras (Silver y Hartranft, 2015). Los docentes entrevistados dicen que se debe retroalimentar contenidos haciendo preguntas sobre los conceptos y dando ejemplos para saber si entendieron (D1), se enseñan cuentos cortos y se hacen preguntas fáciles de selección o respuesta breve (D2), dejarles palabras para que ellos busquen el significado (D3). Sin embargo, las actividades que mencionan no se relacionan con la enseñanza explícita. Según los datos obtenidos del cuestionario, los docentes comprenden lo que es la enseñanza explícita, sin embargo, no logran implementarlo. Como ejemplos de la observación que fundamenta esta interpretación se presentan los siguientes registros de las notas de campo:

*Se expuso en el pizarrón dos rimas las cuales leyó en conjunto con los estudiantes haciendo énfasis únicamente en la pronunciación de las palabras desconocidas como, por ejemplo: alboroto, corral, dedal y cacarear. Luego escribieron las rimas en sus cuadernos de trabajo y la docente asignó la siguiente actividad que era crear dos rimas de forma individual. (D1)*

*-En otra clase se dio el tema producción de textos por medio de un cartel con el cuento Las tres rejas lo leyeron en conjunto, explicó que el cuento tiene inicio, desarrollo y final. Luego pidió al estudiantado que escribieran el cuento en su cuaderno de trabajo y subrayaran de color rojo el inicio, de azul*

*el desarrollo y de amarillo el final. También asignó tarea la cual era elaborar un cuento siguiendo los pasos y ejemplos dados en clase (D2).*

*-El docente 3 presentó el tema “identificación de ideas principales y secundarias de un texto” para lo cual todos leyeron el cuento Dos ratones y la Sabia Ratona pegó en la pizarra el título, los valores que mencionaba, llevó impreso el cuento y se los dio a los estudiantes para que lo leyeran en voz alta todos al mismo tiempo. Para concluir todos los alumnos cortaron las ilustraciones y después dramatizan” (D3)*

La ausencia de enseñanza explícita perjudica directamente a cada alumnado ya que ellos tienen que desarrollar las asignaciones por sí solos o guiándose de los ejemplos que les dan, lo que no garantiza la ausencia de error en el aprendizaje.

Asimismo, resulta oportuno aludir que **profundidad y amplitud de vocabulario** son componentes que no deben faltar en la enseñanza de palabras, por tanto, se preguntó a los docentes si era necesario conocer el significado de las palabras para comprender una oración. Los entrevistados en su totalidad contestaron estar de acuerdo. También se consultó si para la interpretación del significado de un texto se debe conocer del 90 % al 95% de las palabras de este, de los cuales seis de los docentes estaban de acuerdo y siete no lo están). Lo que implica que no tienen seguridad de cuánto es lo indicado que debe conocer la niñez.

La teoría enfatiza en que la gran cantidad de elementos dentro del sistema léxico de un individuo (amplitud del vocabulario) y conceptos variados (profundidad) puede apoyar la comprensión de lectura directamente al aumentar las probabilidades de que los significados de las palabras en el texto sean familiares (Cain y Oakhill, 2014).

Los docentes entrevistados comentaron al respecto: “se recomienda incrementar el conocimiento del vocabulario” (D1), “este ayuda a expresarse mejor en cualquier

situación, pierden temor y hablan con mayor seguridad” (D2), “también tienen desenvolvimiento y comprensión y agranda el vocabulario y siempre mirar 5 palabras diarias desconocidas para que comprendan” (D3). Muy acertadas las respuestas y se confirma que el cuerpo docente tiene conocimientos básicos sobre la enseñanza de vocabulario.

En la observación de clase no se evidenciaron actividades que promovieron el desarrollo de la amplitud y profundidad en el vocabulario. Los registros de las observaciones consignan lo siguiente:

*-En las diferentes clases se tuvo la oportunidad de enriquecer el vocabulario de la población estudiantil, los temas se prestaban para hacerlo, como, por ejemplo: el docente 1 desarrolló “rimas, asonantes y consonantes” tenía palabras desconocidas como ser: alboroto, corral, dedal, cacarear entre otras, es evidente que el docente al pronunciar las palabras más fuerte que el resto del texto, notó que no era vocabulario común para el estudiantado, sin embargo ellos no preguntaron al docente, lo que provocó que este no enfatizara en su significado.*

*El docente 2 en el cuento que leyó “las tres rejas” las palabras desconocidas eran discípulos, sabio, reja y docente 3 tenía la palabra sabia. Hace ruido y alerta a investigar porque no enfatizan en enseñar las diferentes palabras “extrañas o no tan claras” que se presentan en las clases observadas. Será por falta de desconocimiento o por el corto tiempo que tienen para desarrollar sus clases.*

Se confirma, por tanto, que no hay coherencia de la teoría (respuestas del cuestionario y entrevista) con la práctica que desarrolla la población docente. Como lo dice la teoría, un vocabulario más pequeño sería restrictivo y comprometería la

comprensión, a través de estos mismos mecanismos (Ouellette y Shaw 2014) y es profundamente escaso el léxico que maneja la niñez que es atendida en estos centros.

Es acertado referirse al **vocabulario y su relación con la comprensión lectora**, “la estrecha relación empírica entre comprensión y vocabulario hacen de este componente de la lectura un factor también determinante en el éxito lector” (Roth *et al.*, 2020, p.31). Según la información obtenida en el cuestionario la población docente respondió en su totalidad que es verdadero que el conocimiento del vocabulario favorece la comprensión lectora del estudiantado, y la lectura favorece la adquisición del vocabulario y que, al evaluar la comprensión lectora se implementan preguntas que evidencien el conocimiento del significado de palabras clave en el texto. En esta misma línea, coinciden en que para comprender una oración es necesario conocer el significado de las palabras y, que la ejercitación y exposición de textos es una de las estrategias clave para la mejora de la comprensión lectora, en tanto permite al alumno acrecentar la exposición al vocabulario aumentando los niveles de comprensión. Como sostienen Thorne et al (2013), para llegar a una comprensión lectora se debe reforzar el significado y uso de vocabulario luego de que la lectura fortalezca el aprendizaje de palabras, que ejerce gran influencia en el conocimiento e interpretación. De los docentes observados se evidenció que hay escasa coherencia con lo expuesto en el cuestionario, solo el docente 1 realizó inferencias con preguntas del cuento como por ejemplo ¿de qué creen que trata la lectura?, ¿por qué creen que Mercedes es sabia?, sin embargo, le faltó indagar más para darse cuenta de, si hubo comprensión de la lectura o no.

En la entrevista los docentes manifestaron que el vocabulario puede ser lo que ellos adquieren al momento de la lectura y comprensión lectora es comprender lo que se lee. Las respuestas fueron: si se tiene relación porque si ellos aprenden vocabulario entonces podrían tener una mejor comprensión lectora (D1), es importante porque no

se le dificulta al niño al momento de leer y ellos también están comprendiendo con facilidad el vocabulario que se les está enseñando (D2), asimismo existen libros que contienen vocabulario poco comprensible para el niño por lo que el docente debe darles el concepto de las palabras para que ellos vayan comprendiendo la lectura (D3). Son un tanto confusas las respuestas que dieron los entrevistados, lo que evidencia que no manejan un concepto amplio y claro sobre estos aspectos.

En esta categoría se concluye que la población docente no tiene conocimientos concretos sobre el vocabulario y su relación con la comprensión de la lectura, por lo que en sus clases se evidencia que no aplican mecanismos para lograr esta habilidad en la niñez. Esto perjudica la posibilidad de tener ideas, opiniones y conocimiento en general de las lecturas que se presenten en el futuro a la persona estudiante.

## **4.2 Discusión de resultados**

En el presente estudio se observó y constató que el cuerpo docente posee un manejo parcial de conceptos vinculados al vocabulario, los cuales son bastante básicos desde lo teórico y lo pedagógico. Existen confusiones en cuanto a definiciones claras de lo que es el vocabulario y cómo se enseña para la comprensión. En la práctica, no se apreció interés por enseñar vocabulario y se constató que las palabras desconocidas no se presentan a la población estudiantil.

En cuanto a las estrategias de enseñanza los sujetos investigados identifican algunas estrategias innovadoras que promueven el interés por aprender palabras nuevas y que deben ser enseñadas; sin embargo, ninguno de los docentes observados implementó alguna de las estrategias descritas en la entrevista. Tampoco se evidenció una enseñanza explícita, se afirma que el cuerpo docente no instruye según la evidencia,

esto accede a que no haya amplitud y profundidad de vocabulario. Finalmente, al no enseñar vocabulario que beneficie la comprensión de textos se afirma que la población docente no tiene conocimiento sobre la importancia de enseñar palabras desconocidas y sus significados.

¿Qué implicancias tiene la falta de conocimientos teóricos y pedagógicos acerca de la enseñanza del vocabulario para promover la comprensión de textos?

Para iniciar, la formación que puedan llegar a tener los educandos en los niveles siguientes del sistema educativo está sujeta a que cuenten con buenas bases académicas (Programa Estado de la Nación, 2019). Estas se construyen en la educación emergente e inicial. El vocabulario para la comprensión lectora forma parte de las columnas que determinan el buen rendimiento académico de las personas.

El vocabulario tiene un efecto eminente en la comprensión de la lectura mediante la integración de conocimientos como el significado de las palabras lo que permite una mayor comprensión de lo leído (Perfetti y Stafura, 2014). Estos hallazgos ponen en evidencia la apremiante necesidad de promover de manera sistemática espacios de formación permanentes, “el mayor desafío se encuentra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura” (Programa de Capacidades LAC READS, 2018, p. 58) según información recopilada en Honduras la población estudiantil que cursa el tercer grado muestra un rendimiento inferior a la media en evaluaciones de lectura y escritura (Programa Estado de la Nación 2020 citado por Flotts, *et. al*, 2015). Específicamente en el componente de español el porcentaje es de 57 % en comprensión lectora y 61 % en vocabulario (Informe Nacional de Desempeño Académico, 2018) lo cual indica que se deben proyectar acciones para mejorar este porcentaje. A la vez se deben crear políticas educativas que vean de frente la enseñanza de la lectoescritura desde el nivel prebásico y I ciclo de Educación básica, como también enfocarse en

concientizar a la población docente que atiende estos niveles a prepararse y actualizarse en temas referentes a la enseñanza de la lectoescritura basados en evidencia científica.

Concurren grandes vacíos de parte del cuerpo docente respecto a conocimientos relacionados a la lectoescritura especialmente en la enseñanza de vocabulario para la comprensión lectora, una buena parte de la población desconoce lo básico sobre aspectos referentes al tema lo cual es de mucha preocupación para el ámbito educativo en general.

Estos vacíos traen interesantes repercusiones, si la población estudiantil no maneja el concepto de las palabras será un obstáculo para la comprensión de la lectura, también se requiere un vocabulario amplio (cantidad de palabras) y profundo (significado de las palabras). Como lo expresa la teoría es necesario enfatizar en vocabulario, también podría respaldar procesos de orden superior, incluida la inferencia y la elaboración de predicciones. Asimismo, un vocabulario más pequeño sería restrictivo y comprometería la comprensión, a través de estos mismos mecanismos (Ouellette y Shaw, 2014).

Si la población estudiantil no incrementa de forma sistemática su vocabulario será difícil llegar a la comprensión lectora profunda y de calidad (Tapia, 2018), lo que afectará el éxito académico de la niñez ya que en todas las áreas de aprendizaje necesita construir significados a partir de textos escritos.

*El Sexto Informe Estado de la Educación (2017)* plantea que los esfuerzos tempranos para desarrollar una sólida comprensión lectora y las habilidades de escritura trascienden los impactos a corto plazo y son esenciales para nivelar las condiciones de aquellos estudiantes que llegan al sistema provenientes de hogares de bajo clima educativo. Estos esfuerzos son necesarios porque la lectura y la escritura no son actividades naturales para

las personas, sino “códigos de segundo nivel” que hay que enseñar y aprender en forma intencionada y sistemática (pp. 85-86, citado por Programa Estado de la Nación, 2019).

Es válido mencionar que este trabajo de investigación se llevó a cabo en un contexto urbano rural de escasos recursos económicos, donde buena parte de los padres de familia estudió hasta sexto grado. Este es otro factor que se vincula a los hallazgos antes expuestos.

También es importante dar a conocer los años de experiencia que tiene el cuerpo docente, los cuales rondan entre 6 y 25 o más en docencia en los grados que contempla la educación básica (I y II ciclo) en el país.

Por medio del cuestionario se preguntó a los sujetos investigados si habían cursado algún taller, diplomado o capacitación sobre lectoescritura. Ellos respondieron que

No se ha tenido la oportunidad de recibir diplomados, solo taller. (D5)

No he participado por razones de no haber sido seleccionada, ya que se me dio la oportunidad de participar en el diplomado de gestión educativa por ser directora del centro educativo. (D9).

No he recibido diplomado porque no se me ha dado la oportunidad, pero si he recibido capacitación. (D6)

Los resultados de esta investigación serán un insumo valioso para evaluar, analizar y reflexionar sobre las oportunidades de formación y el desempeño académico de la población docente y las gestiones que realiza la Secretaría de Educación (como actor directo del sistema educativo en el país) con otros organismos internacionales como COCEPRADII y USAID (ONGs establecidas en el contexto donde se realizó la

investigación), con base a lo que sugiere la evidencia científica para enseñar lectura y escritura en las diferentes etapas.

### **4.3 Limitaciones**

La presente investigación se desarrolló afrontando limitantes, las cuales se deben considerar en el análisis de hallazgos encontrados.

La limitación fue la poca accesibilidad de los docentes a ser investigados por temor a salir mal evaluados según ellos, las respuestas a los instrumentos generaron un poco de confusión, ya que la población docente en la práctica no reflejó a cabalidad lo respondido en el cuestionario y entrevista. El desconocimiento del tema fue otra gran limitante lo que provocó profundización, especialmente en la información recabada por medio de la entrevista. La población docente no argumenta sus respuestas por lo que se analizó la información detalladamente y con base a la evidencia científica.

## CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

Este estudio tuvo por objeto responder a la pregunta acerca de los conocimientos teóricos y prácticos sobre el componente vocabulario en la comprensión lectora que posee la población docente que atiende tercer grado de Educación Básica. Para dar respuesta a este objetivo se crearon preguntas de investigación sobre los conocimientos teóricos del componente vocabulario que, según la evidencia científica, son necesarios para un adecuado desarrollo de la comprensión lectora, conocimientos prácticos del vocabulario para la enseñanza de la comprensión lectora y la relacionan de los conocimientos declarados por la población docentes con su implementación en el aula de clase. Es importante aclarar que los resultados de la investigación no buscan generalizar la formación o conocimiento que tiene la población docente del país.

A partir de los datos recogidos se desprenden las siguientes conclusiones:

La población docente que participó en el estudio posee escasos conocimientos teóricos basados en evidencia científica acerca del vocabulario, su enseñanza y su relación con la comprensión lectora. Como consecuencia de ello, la enseñanza del léxico para la comprensión es difusa y en ocasiones inexistente. Las repercusiones de esta ausencia de conocimientos son negativas por cuanto el vocabulario se vincula a la comprensión lo cual es un factor esencial en la lectura y determinante para el éxito académico (Roth *et al.*, 2020). En términos prácticos, la niñez que no desarrolló estas habilidades adecuadamente en la enseñanza básica arrastrará rezagos en su comprensión lectora que afectarán negativamente su aprendizaje escolar y su alfabetización funcional. Es sabido que mientras más se avanza en el sistema escolar más se complejizan los textos que se deben leer, precisamente porque el vocabulario que contienen es más complejo y asociado a disciplinas específicas, y las actividades a realizar requieren de niveles de comprensión más profundos. Por lo anterior, la ausencia

de enseñanza de vocabulario para la comprensión alineada a la evidencia teórica y empírica perjudica el desarrollo de habilidades necesarias para el éxito escolar.

Por otra parte, la población docente en sus salones de clase no evidenció prácticas con base en la evidencia científica para la enseñanza del vocabulario, esto debido al desconocimiento sobre la enseñanza de vocabulario para la comprensión lectora. Como consecuencia de ello se demostró un escaso vocabulario lo que dejó entre dicho la comprensión en la niñez.

Al triangular la información se evidenció que se carece de vinculación con las prácticas de aula, lo que refleja escasa sistematicidad y relación con la evidencia científica. Esto deja confirmado que se necesita formación permanente, sistemática y alineada a la teoría.

Para concluir se considera que la falta de políticas referentes a la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura son otro aspecto que se relaciona con los resultados del trabajo de investigación (IDEICE 2019), y la población formadora debe capacitarse con teorías actualizadas y con bases teóricas para desempeñarse de forma eficaz en la docencia y lograr superar los bajos resultados en las pruebas internacionales como por ejemplo PISA, PERCE, ERCE, entre otras.

Finalmente, los hallazgos servirán para promover reflexión sobre los vacíos respecto a cómo se está formando a la persona docente en temas relacionados a la LEI, y si las prácticas de aula están vinculadas a la evidencia. A la vez se busca generar interés por investigar temas como qué sabe el cuerpo docente sobre: LEI, como han sido formados, porque no han recibido diplomados, saben a qué se refiere cuando se dice evidencia científica, entre otros temas.

## **CAPÍTULO 6. RECOMENDACIONES**

Para la recogida de información de esta investigación se aplicó de forma presencial al cuerpo docente que atiende tercer grado (población estudiantil entre 8, 9 y 10 años) en el municipio de Camasca, cuestionario a trece docentes, entrevista a 3 docentes y observación de clase a 3 docentes. Por la naturaleza de la investigación se mantuvo estrecha relación con los sujetos investigados, se hizo uso del método hermenéutico que “tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte” (Gurdián, 2007, p. 147).

A partir de las conclusiones expuestas en el capítulo anterior se formulan las siguientes recomendaciones:

A la Secretaría de Educación la revisión de las políticas educativas para constatar o incluir la enseñanza de la LEI, como también la creación de políticas que incentiven a la población docente a formarse y actualizarse académicamente. Dentro de este ámbito, se recomienda elaborar una síntesis de estudios que resuman los principales fundamentos teóricos acerca del vocabulario y su relación con la comprensión lectora, su enseñanza, monitoreo y evaluación, y las estrategias de enseñanza explícita, en contexto y con estrategias basadas en evidencia.

A la Dirección Departamental de Educación y Distritales o Municipales a realizar acompañamiento docente permanente como estrategia de apoyo a la población docente, luego de implementar talleres de capacitación en el tema de vocabulario y comprensión que incluyan el modelamiento de estrategias para seleccionar lecturas, palabras de vocabulario, actividades didácticas y formas de monitorear y evaluar la

adquisición de palabras nuevas.

## CAPÍTULO 7. REFERENCIAS

- Amiryousefi, M. (2015). Iranian EFL Learners' and Teachers' Beliefs About the Usefulness of Vocabulary Learning Strategies. *SAGE y Open Access*. 5, (10). <http://www.uk.sagepub.com/aboutus/openaccess.htm>
- Andrade, P., Stone, R., y Vijil, J. (2020). ¿Cómo se está formando al cuerpo docente centroamericano para enseñar la lectoescritura inicial? Aportes de una investigación regional partir de cinco estudios de caso. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-33. Doi.10.15517/aie. v20i2.41588
- Álvarez C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Educatio* Siglo XXI, 30(2), 383–402. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>
- Álvarez, C. (2012). *Autoformación y autocrítica. La relación teoría-práctica en la educación y el desarrollo profesional docente*. Editorial Académica.
- Arellano, P. (2020). *Fundamentos teóricos de la Educación Primaria*. Editorial de la Universidad de Cantabria. <https://elibro.net/es/lc/bibliopnfm/titulos/159961>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*. 26 (2). Pp. 409-430.
- Barragán, A. (2018). Revista de Evaluación para docentes y directivos. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red10.pdf>
- Beghadid, H. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Orán, 112–120. <https://bit.ly/2T3rnvS>

- Bernal, D., Luz, M., Parra A., Jiménez, J. (2015). Investigación Documental Sobre Calidad De La Educación En Instituciones Educativas Del Contexto Iberoamericano. *En Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 2 (2), Pp. 107-124.  
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1389/1386>
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary Development and Instruction: A Prerequisite for School Learning. En S. Neuman & D. K. Dickinson (eds.). *Handbook of Early Literacy Research*, 2, 41-51. New York: Guilford Press.
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S., y Magzul. J. (2013). Aprendizaje de la lectoescritura. MINEDUC.
- Cain, K., y Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: is vocabulary more important for some aspects of comprehension. *L'année psychologique, Topics in Cognitive Psychology*, 4 (114) 647-662.  
<https://doi.org/10.3917/anpsy.144.0647>
- Castillo, M., Leon, G., Montes, M., Rodríguez, L. (2016). Problemas, perspectivas e innovación del trabajo académico en la universidad pública. Un referente de análisis prospectivo. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5 (9).  
[www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/download/63/272](http://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/download/63/272)
- Cáceres, F., Pomés, M., Granada, M. (2020). Vocabulario receptivo en niños de preescolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.25(86). PP. 749-770.
- Cerrillo, P. (2010). *Sobre Lectura, literatura y educación*. Miguel Ángel Porrúa.  
<https://elibro.net/es/lc/biblioupnfm/titulos/38240>
- CECC. (2018). El Ministerio de Educación y la Educación Inicial Insumos para la rectoría de las propuestas pedagógicas.

<https://ceccsica.info/sites/default/files/inline-files/Insumos%20para%20la%20Rector%20C3%ADa%202018.pdf>

Cotto, E., Montenegro, R., Magzul, J., Maldonado, S., Orozco, F., Hernández, H., y Rosales, L. (2017). *Enseñanza de la comprensión lectora*. MINEDUC.

Currículo Nacional Básico (2003). Secretaria de Educación. República de Honduras.

Currículo Nacional Base Guatemala (14 de febrero, 2018). Enseñanza del vocabulario en la L1 y L2 del estudiante. CNB currículo nacional base de Guatemala.

[https://cnbguatemala.org/wiki/Ense%C3%B1anza\\_de\\_la\\_comprensi%C3%B3n\\_lectora/Ense%C3%B1anza\\_del\\_vocabulario/Ense%C3%B1anza\\_del\\_vocabulario\\_en\\_la\\_L1\\_y\\_L2\\_del\\_estudiante](https://cnbguatemala.org/wiki/Ense%C3%B1anza_de_la_comprensi%C3%B3n_lectora/Ense%C3%B1anza_del_vocabulario/Ense%C3%B1anza_del_vocabulario_en_la_L1_y_L2_del_estudiante)

CRS y USDA. (2018). Creencias docentes para el desarrollo de la lectoescritura inicial.

<file:///C:/Users/50495/Desktop/ESTADO%20DEL%20ARTE%20CORRECCI%C3%93N/Buenas%20Pr%C3%A1cticas%20docentes.pdf>

Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: De las ciencias cognitivas al aula (Ciencia que ladra no muerde, serie Mayor)*. (Edición español). Siglo XXI Editores.

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Edición española, Siglo XXI Editores.

Del Valle, M. y Mirón, R. (2017). *Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado, Experiencias docentes, un estudio cualitativo*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

Díaz, D. (2018). La inserción a la docencia: una política pendiente en el marco de un sistema de formación permanente en Honduras. *Conocimiento educativo*, 6.

<https://www.camjol.info/index.php/ceunicaes/article/download/8041/7920>

- Diamond, L. y Gutlohn, L. (2006). Vocabulary Handbook. Consortium on Reading Excellence, Inc. *Reading Rockets*.  
<https://www.readingrockets.org/article/teaching-vocabulary>
- Dyer, J., Ortlieb, E., y Cheek, E. (2013). An Analysis of Teacher Efficacy and Perspectives about Elementary Literacy Instruction. *Current Issues in Education*, 16, (3).
- Duffy, G. (2015). Explaining Reading: A Resource for Explicit Teaching of the Common Core Standards. Guilford.
- Esquerré, A. (2016). Celeste or Blue?: The Importance of Culture in Teaching Vocabulary. *Ideas*, 2. pp. 47-62.
- El Centro IRIS. (2012). *Instrucción de lectura secundaria: Enseñanza de vocabulario y comprensión en las áreas de contenido*. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/sec-rdng/>
- FEREMA. (2017). Informe de Progreso Educativo HONDURAS
- Figuroa, S., y Gallego J. (2018). Vocabulario y comprensión lectora en escolares chilenos de primer ciclo básico. *Ocnos*, 17 (1), 32-42. doi: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.1.1521](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1521)
- Figuroa, S., Gallego, J. (2020). Relación entre vocabulario y comprensión lectora: Un estudio transversal en educación básica. *Revista signos. Estudios de lingüística*, 54 (106). 354-375.
- Figuroa, S., y Gallego J. (2018). Vocabulario y comprensión lectora en escolares chilenos de primer ciclo básico. *Ocnos*, 17 (1), 32-42. doi: [http://dx.doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.1.1521](http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1521)
- Fromm, L. (2013). Políticas Docentes para mejorar la educación en Centroamérica. Tendencias Regionales: Honduras.

- Flotts, M. P; Manzi, J.; Jiménez, D.; Abarzúa, A.; Cayuman, C.; García, M. J. 2015. Logros de Aprendizaje. Informe de Resultados TERCE. Santiago, Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) – OREALC / UNESCO.
- Gallego, J., Figueroa, S. (2020). Incidencia del vocabulario en la comprensión lectora de estudiantes chilenos con discapacidad intelectual. *Revista de Investigación en Logopedia*, 10 (2), 79-89.
- Garzón, N., y Torres L. (2018). *Bases de conocimiento con Prolog. Editorial Universidad Autónoma de Colombia*.  
<https://elibro.net/es/lc/bibliopnfm/titulos/160376>
- García, O. (2014). *Lectura fácil. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España*. <https://elibro.net/es/lc/bibliopnfm/titulos/114136>
- García, E. (2019). Lectoescritura en Educación Infantil. Estudio de los procesos de su aplicación práctica. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 16, 5-8. <https://www.campuseducacion.com/revista-digitaldocente/numeros/16/>
- Gamboa., M. (2017). Trabajo académico para optar el título de segunda especialidad para la enseñanza de comunicación y matemática a estudiantes del II y III ciclos de educación básica regular. [Tesis de maestría, Universidad Peruana, Cayetano Heredia]. Repositorio institucional de la UPCH. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/3717>
- Gallego, J., Sepúlveda, F. (2020), Incidencia del vocabulario en la comprensión lectora de estudiantes chilenos con discapacidad intelectual. *Revista de Investigación en Logopedia* 10(2), 79-89.
- González, M. (2019). La enseñanza de habilidades de pensamiento y de la comprensión lectora en estudiantes de bajo rendimiento escolar. Areté. *Revista Digital del*

*Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela.* 5 (9), 145 – 167.

Guzmán, J. (2013). Políticas docentes para mejorar la educación en Centroamérica. Tendencias Regionales. Serie Educación y Desarrollo, enero 2013. Preal, CECC/SICA y UNESCO.

Gurdian, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. PrintCenter.

Hess, K (2019). Pensar sobre la Morfología de las Palabras: un Proyecto Didáctico para el Desarrollo de Vocabulario en la Escuela Secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12 (2), 193-215. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.1.002.010>

Hedrick, w., Harmon, J., y Linerode, P. (2004). Teachers' Beliefs and Practices of Vocabulary Instruction With Social Studies Textbooks in Grades 4-8. *Reading Horizons*, 45 (2).

Hernández, S. y Flores, Davis. (2015). Necesidades de formación docente y desarrollo profesional en el área de la lectoescritura: Implicaciones del nuevo programa de español para I Ciclo de la Educación General Básica, en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 119-134.

Hernández, S. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGRAW-HILL / Interamericana editores, S.A. de C.V.

Izquierdo, I., y García I. (2016). *Los usos sociales del Conocimiento*. Editorial Miguel Ángel Porrúa. <https://elibro.net/es/lc/biblioupnfm/titulos/40113>

Hoyos, A., y Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23-45. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/1359>

- Ibáñez, J. (1979). Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1985). Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social. Madrid: Ed. Siglo XXI
- Ibáñez, J. (1994). El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden. Madrid: Siglo XXI.
- IDEICE. (2019). Resultados de Investigaciones en Lectoescritura para el nivel Inicial en República Dominicana y otros países de la región de América Latina y el Caribe. *Revista de investigación y evaluación educativa*, 6 (1). [https://lacreads.org/sites/default/files/documents/revie\\_febrero\\_2019\\_vol\\_6\\_n\\_o\\_1.pdf](https://lacreads.org/sites/default/files/documents/revie_febrero_2019_vol_6_n_o_1.pdf)
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 1-22.
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, (5), 1-22.
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, (1), 65-74. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- John, P. y Vance, M. (2014). Evaluation of a principled approach to vocabulary learning in mainstream classes. *Child Language Teaching and Therapy*, 30 (3), 255-271. <https://doi.org/10.1177/0265659013516474>
- LAC Reads/ FEREMA (2019). Sistematización de la Experiencia del Programa de Capacidades.

- Ley Fundamental de Educación (2012). Bajo decreto N 262- 2011.  
[https://se.gob.hn/media/files/leyes/Ley\\_Fundamental\\_de\\_Educacion.pdf](https://se.gob.hn/media/files/leyes/Ley_Fundamental_de_Educacion.pdf)
- Linuesa, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría - práctica en educación. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 19 (14).  
<http://hdl.handle.net/10366/71830>
- Luisana, A. (2021). Aplicación de estrategias didácticas creativas en la construcción del conocimiento de la lectoescritura. [Título de maestría Universidad San Gregorio de Portoviejo].  
<http://repositorio.sangregorio.edu.ec/bitstream/123456789/2335/1/Aplicaci%20de%20estrategias%20did%20cticas%20creativas%20para%20a%20construcci%20de%20conocimiento%20de%20la%20lectoescritura%20en%20los%20estudiantes%20de%20Educaci%20B%20a%20sica.pdf>
- Mardali, A., Siyyari, M., y Lu, X. (2019) Creencias y prácticas de los profesores de inglés en la enseñanza del vocabulario: El caso de la experiencia docente. *Cogent Education*, 6 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1686812>
- Masrai, A. (2019). Vocabulary and Reading Comprehension Revisited: Evidence for High-, Mid-, and Low-Frequency Vocabulary Knowledge. *SAGE Open*, 1 (13).  
<https://doi.org/10.1177/2158244019845182>
- Matienzo, R. (2020). Evolución de la teoría del aprendizaje significativo y su aplicación en la educación superior. *Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social*, 2(3), 17-26.  
<https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/15>
- Magzul, J., Maldonado, S., Chaclán, C., y Montenegro, R. (2013). *Modelo nacional, basado en estándares, para educación bilingüe intercultural enfocado en lectoescritura para preprimaria hasta 3º. primaria*. USAID/ reforma educativa

en el aula y ministerio de educación.  
file:///C:/Users/50495/Downloads/ModeloEBI\_Lectoecritura%20(1).pdf

Macarena, S. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación educativa*, 14(64), <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a5.pdf>

Menti, A. y Alam, F. (2014). Los gestos y la enseñanza de palabras poco familiares: ¿Cuándo emplean las maestras información gestual?. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7(1), 17-32.

Medina, L., Valdivia, A., Gaete, M., y Galdámez, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 183-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100011>

Mirón, R. (2019). La influencia de docente de primer grado en el logro de la comprensión lectora. *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala RedLEI*, 39. [Revista 39 -Edici3n especial-RedLEI.pdf \(red-lei.org\)](https://www.red-lei.org/Revista%2039%20Edici3n%20especial-RedLEI.pdf)

Montepeque, S., y F. Roncal. (2011). Aprender a leer de forma comprensiva y crítica, estrategias y herramientas. Editorial: Saqil Tzij.

Moghadam, S., Zainal, Z. & Ghaderpour, M. (2012). A review on the important role of vocabulary Knowledge in reading comprehension performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 555-56.

Murillo, M (2011). Análisis morfológico y enseñanza del vocabulario en la educación primaria. *Revista Káñina*, 35 (1),139-152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44248789010>

Muñoz, S. (2018). Formación de prácticas lectoras mediante la estrategia didáctica colección semilla en el grado tercero (Magister). Universidad Santo Tomas

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/18701/2019silviamu%20%b1oz%20.pdf?isAllowed=y&sequence=6>

Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional. (2020). La situación educativa hondureña en el contexto de la pandemia del covid-19: escenarios para el futuro como una importante oportunidad de mejora.

[OUDENI-Informe-Sistema-Educativo-en-el-contexto-del-COVID-19 -abril-2020\\_vf-1.pdf](#)

Orellana, P. (2018). La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1 (3).

<https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/2>

Orellana, P., Valenzuela, M., F.; Kung, M., Elmore, J. & Stenner, A. (2020). EVOC: un Instrumento para Evaluar Vocabulario en Español en Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-26. doi: 10.11144/Javeriana.m13.eiev

Ouellette y Shaw (2014). Oral vocabulary and reading comprehension: an intricate affair. *L'année psychologique/Topics in Cognitive Psychology*, 4 (114). DOI 10.3917/anpsy.144.0623

Oslund, E. Clemens, N., Simmons, D., Smith, S., & Simmons, L. (2016). How vocabulary knowledge of middle-school students from low socioeconomic backgrounds influences comprehension processes and outcomes. *Learning and Individual Differences*, 45, 159-165. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.013>.

- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18* (1), 22-37.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pezoa, J., & Orellana, P. (2021). La relación entre comprensión lectora y vocabulario receptivo en estudiantes chilenos: un estudio exploratorio. *Ocnos, 20* (2), 7-20.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.2.2407](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2407)
- Programa de Capacidades LAC Reads. (2018). USAID la Lectoescritura Inicial en América Latina y el Caribe: análisis regional de actores clave.  
<https://lacreads.org/sites/default/files/documents/lrcp-stakeholderanalysis-sp-508.pdf>
- Programa Estado de la Nación (2019). La investigación educativa en Centroamérica y República Dominicana con énfasis en el ámbito de la Lectoescritura Inicial. Red para Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI), Guatemala.  
[https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/7885/Vargas\\_J\\_Investigacion\\_educativa\\_Centroamerica\\_lectoescritura\\_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/7885/Vargas_J_Investigacion_educativa_Centroamerica_lectoescritura_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Programa Estado de la Nación. (2020). La investigación educativa en Centroamérica con énfasis en el ámbito de la lectoescritura inicial.  
[https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/7885/Vargas\\_J\\_Investigacion\\_educativa\\_Centroamerica\\_lectoescritura\\_2020.pdf?sequence=1](https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/7885/Vargas_J_Investigacion_educativa_Centroamerica_lectoescritura_2020.pdf?sequence=1)
- Quintana, E. (2002). “La enseñanza de la comprensión lectora”.  
[http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id\\_articulo=498&pct=La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20comprensi%C3%B3n%20lectora](http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=498&pct=La%20ense%C3%B1anza%20de%20la%20comprensi%C3%B3n%20lectora)

Ramírez, B., Ramos, K., Urbina, C., Zavala, L., Ramos, E., Izcano, L., Acosta, E., Aguilar, R., Ramírez, I., Díaz, R., Reyes, I., Henríquez, S., Arriaga, I., Hernández, M., Manzano, J., Banegas, S., Gómez, K., Pérez, S., Baca, K., Láinez, V... (2017). *Guía metodológica para la enseñanza de la lectoescritura inicial, en el primer grado, a través del método global del enfoque comunicativo y funcional.*

[https://lacreads.org/sites/default/files/resources/sistematizacion\\_guia\\_metodologica\\_para\\_la\\_ensenanza\\_de\\_la\\_lectoescritura\\_inicial\\_en\\_el\\_primer\\_grado.pdf](https://lacreads.org/sites/default/files/resources/sistematizacion_guia_metodologica_para_la_ensenanza_de_la_lectoescritura_inicial_en_el_primer_grado.pdf)

Reglamento general de la Ley Fundamental de Educación. acuerdo ejecutivo No. 1358-SE-2014. Artículo 4.

<https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10625.pdf>

Rodríguez, I. (2017) Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles educativos*, 39, (156).

<file:///C:/Users/50495/Desktop/II%20CICLO%20MAESTRIA/Met%C3%B3dicos%20Cuantitativo%20de%20Investigaci%C3%B3n/ARTICULOS%20DE%20LA%20INVESTIGACION/creencias%20docentes.pdf>

Roth, C., Valenzuela, F., & Orellana, P. (2020). Experiencia en el uso de una plataforma digital para el ejercicio de la comprensión lectora y el vocabulario: percepción de estudiantes de primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, (14), 1-41.

<https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12232>

Rodríguez, I. (2017) Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Perfiles educativos*, 39 (156).

<file:///C:/Users/50495/Desktop/II%20CICLO%20MAESTRIA/Met%C3%B3dicos%20Cuantitativo%20de%20Investigaci%C3%B3n/ARTICULOS%20DE%20LA%20INVESTIGACION/creencias%20docentes.pdf>

[os%20Cuantitativo%20de%20Investigaci%C3%B3n/ARTICULOS%20DE%20LA%20INVESTIGACION/creencias%20docentes.pdf](https://www.repositorio.cepal.org/bitstream/handle/10665/458424/S1600002.es.pdf)

Secretaría de Educación (SE) – MIDEH (2016) Informe Nacional de Desempeño Académico. 2016. Honduras.

Sellés, P., Martínez, T., y Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. *Revisión histórica y propuestas actuales. ICE. Universidad de Oviedo*, 40(3). pp. 3-14.

Silva, M., y Cain, K. (2015). Las relaciones entre las habilidades de comprensión de nivel inferior y superior y su papel en la predicción de la comprensión lectora temprana. *J. Educ. Psicol.* 107, 321–331. doi: 10.1037/a0037769

Silverman, R. & Hartranft, A. (2015). *Developing Vocabulary and Oral Language in Young Children*. New York: The Guilford Press

Solís, C. (2018). Lectura y escritura en la escuela actual: *Desafíos para los profesores*. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/07/Lectura-y-escritura-en-la-escuela-actual.pdf>

SOLE., S. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Grao.

Sotteccani, C. (2019). Influencia de las estrategias didácticas en el aprendizaje significativo del estudiante. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/3837>

Spencer, M., y Wagner, R. K. (2018). Los problemas de comprensión de los niños con mala comprensión lectora a pesar de la decodificación adecuada: un metanálisis. *Rev. Educ. Res.* 88, 366–400. doi: 10.3102/0034654317749187

- Shanahan, T. (30 de septiembre 30, 2019). Cinco cosas que todo maestro debe saber sobre la instrucción de vocabulario. *Reading Rockets*
- Tapia, M. (5 de febrero de 2018). El vocabulario: una habilidad crítica en la comprensión lectora. De la evidencia al aula. <https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2021/09/05/mitos-en-el-desarrollo-del-vocabulario-de-los-ninos/>
- Tallaferro, D. (2006). *La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. Educere, 10(33), 269-273.*  
[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S13164910200600020009&lng=es&tlng=es.](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S13164910200600020009&lng=es&tlng=es)
- Torres, J. (2002). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica.* Ediciones Morata. [https://books.google.hn/books?hl=es&lr=&id=kHtn-JwMbPQC&oi=fnd&pg=PA11&dq=la+teoria+de+la+educacion+&ots=fQzJUH9UfM&sig=JjxFE9ThTfgexEoe\\_ygwVtbs-1k&redir\\_esc=y](https://books.google.hn/books?hl=es&lr=&id=kHtn-JwMbPQC&oi=fnd&pg=PA11&dq=la+teoria+de+la+educacion+&ots=fQzJUH9UfM&sig=JjxFE9ThTfgexEoe_ygwVtbs-1k&redir_esc=y) - [v=onepage&q&f=false](https://books.google.hn/books?hl=es&lr=&id=kHtn-JwMbPQC&oi=fnd&pg=PA11&dq=la+teoria+de+la+educacion+&ots=fQzJUH9UfM&sig=JjxFE9ThTfgexEoe_ygwVtbs-1k&redir_esc=y)
- Tunmer, W., y J. Chapman. (2012). La visión simple de la lectura Redux: conocimiento del vocabulario y la hipótesis de los componentes independientes. *Revista de discapacidades de aprendizaje, 45(5).*
- Trace, D. y L. Morrow. (2012). Lentes en la lectura: una introducción a las teorías y modelos
- Thornbury, S. (2002). *Cómo enseñar vocabulario.* Essex: Longman.
- Thorne, C., Morla, K., Uccelli, P., Nakano, T., Mauchi, B., Landeo, L., Vásquez, A., & Huerta, R. (2013). Efecto de una plataforma virtual en comprensión de lectura y vocabulario: una alternativa para mejorar las capacidades lectoras en primaria. *Revista de Psicología (PUCP), 31(1), 3-35.*

[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0254-92472013000100001&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472013000100001&lng=es&tlng=es)

UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Concón: Ediciones del Imbunche.

UNESCO/ OREAL. (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura y escritura UNESCO. <https://rutamaestra.santillana.com.co/aportes-para-la-ensenanza-de-la-lectura-y-de-la-escritura-unesco/>

UNESCO (2016). Informe de Resultados TERCE (Tercer Estudio Comparativo y Explicativo). OREALC / UNESCO Santiago.

USAID. (2016). Aprendizaje de la Lectoescritura. [http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE\\_DE\\_LA\\_LECTOESCRITURA.pdf](http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE_DE_LA_LECTOESCRITURA.pdf)

USAID. (2018). La lectoescritura inicial en América Latina y el Caribe: análisis regional de actores clave. <https://lacreads.org/sites/default/files/documents/lrcp-stakeholderanalysis-sp-508.pdf>

Ulloa, G., Martínez, J., y R, Martínez. (2012). Factores académicos que inciden en el fracaso de la lectoescritura en el primer ciclo de educación básica en 19 centros escolares en Honduras. Coordinadora Educativa y Cultural Centroamericana de la Secretaría de Integración de Centro América, Proyecto FES/Educación 2011-2013, Honduras.

Ulloa, G., Martínez, R., y Gonzales, G. (2021). Estrategias de Enseñanza de la Lectoescritura en Seis Escuelas Multigrado en Honduras: Un Estudio de Casos. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (45).

Vallés, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit Revista de Psicología*, 11, 49-61.

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/html/686/68601107/68601107.html>

Vijil, J. (2017). Lectoescritura inicial en Centroamérica y República Dominicana: Aprendizajes, Recomendaciones y Desafíos. *Programa de Capacidades LAC Reads*.

<https://red-lei.org/wp-content/uploads/2020/05/LEI-en-Centroam%C3%A9rica-y-Rep%C3%BAblica-Dominicana.-Aprendizajes-Recomendaciones-y-Desaf%C3%ADos.pdf>

Wagner, R.; Muse, A. & Tannenbaum, K. (2007). Vocabulary Acquisition: Implications for Reading Comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 51 (2).  
<https://www.jstor.org/stable/40021856>

## CAPÍTULO 8. ANEXO

Síntesis de los principales hallazgos encontrados en el trabajo de campo.

<b>Categoría</b>	<b>Cuestionario</b>	<b>Entrevista</b>	<b>Observación en el aula de clase</b>
Enseñanza de vocabulario:	Manejo parcial de conceptos vinculados al vocabulario.  Conceptos teóricos muy básicos  Algún conocimiento pedagógico sobre vocabulario y su enseñanza	No hay una visión o definición clara sobre el concepto de vocabulario	1 de 3 personas enseñó vocabulario.  No hay interés por enseñarlo  No se presentan palabras de vocabulario antes de la lectura.

<b>Categoría</b>	<b>Cuestionario</b>	<b>Entrevista</b>	<b>Observación en el aula de clase</b>
Estrategias de enseñanza de vocabulario	<p>Coincidencia en que el uso de estrategias innovadoras despierta la motivación por aprender palabras desconocidas, que la lectura diaria, exposición a material impreso variado y enseñanza directa, explícita y sistemática enriquece el vocabulario.</p> <p>100% Cree que se deben enseñar habilidades que promuevan autonomía en vocabulario nuevo y su uso.</p>	<p>Buscar palabras desconocidas, escribir significado y leer</p> <p>Conceptualizar con ayuda de docente y diccionario</p> <p>Uso de imágenes y una sílaba para que los estudiantes completen la palabra.</p>	De los docentes observados solo uno implementó estrategias.
Enseñanza explícita	<p>Creencias mayoritariamente relacionan el incremento de vocabulario a habilidades de lectura y escritura.</p> <p>No se destaca modelamiento y su importancia</p>	No se observa un enfoque concreto para la enseñanza de vocabulario que esté anclado en la evidencia teórica	No se observa enseñanza de vocabulario
Profundidad y amplitud de vocabulario	<p>No se maneja el concepto.</p> <p>No se distingue entre profundidad y amplitud.</p>	Creencia de que hay un número fijo de palabras a enseñar para cada lectura.	No se observa interés por ampliar vocabulario ni por profundizar
Efecto del vocabulario en la comprensión lectora	Creencias docentes en su mayoría alineadas con la teoría.	<p>Escasa capacidad de explicar la relación vocabulario-comprensión y su importancia</p> <p>Confusión conceptual importante</p>	Enseñanza del vocabulario desapegada de la comprensión

Fuente: Elaboración propia.

### **Consentimiento informado.**

El presente instrumento ha sido elaborado en el marco de una investigación de tesis en la Universidad del Valle de Guatemala, Facultad de Educación, Maestría en LEI, que lleva por tema “**Conocimientos teóricos del profesorado de Básica sobre vocabulario en la comprensión lectora**”. Se pretende aplicar el instrumento a la

población docente que laboran en la zona urbana y rural del Municipio de Camasca Intibucá.

El mismo nos permitirá recabar información sobre los conocimientos en cuanto al vocabulario en la comprensión lectora se manejan. Agradecemos dar respuesta a todas las preguntas haciéndolo de manera honesta y sincera.

La información obtenida se hará uso único y exclusivamente para fines académicos a nivel universitario. Sus respuestas serán codificadas de manera que no será posible identificar a quien responde, esto con el fin de asegurar su total anonimato. La información será almacenada en un computador seguro al que solo tendrá acceso la investigadora principal.

He sido informado/a que la participación en este estudio es totalmente voluntaria.

Antes de iniciar con el cuestionario, entrevista y observación, le agradeceremos entregue su consentimiento a participar.

Acepto participar: \_\_\_\_\_

No acepto participar: \_\_\_\_\_

#### **Guía para observación en aula**

##### **Aplicar (a):**

Este instrumento tiene como objetivo observar el aula de clase y la actividad pedagógica relacionada con el vocabulario y la comprensión lectora.

Instrucciones:

Antes de iniciar la aplicación escriba claramente todos los datos de identificación que a continuación se solicitan. Marque con X según sea el caso.

Lugar: _____ Urbano: _____ Rural: _____ Grado: _____ Total de alumnos: _____	Duración de la observación:  Hora de inicio: _____ Hora que termino: _____
--	---

A continuación, encontrará una serie de aspectos a observar durante el desarrollo de las clases. Marque con un número de acuerdo a la cantidad de veces que realizó el aspecto que observo.

Aspectos a observar	Sí	No	Uso frecuente	No aplica
Aprovecha a enseñar vocabulario cada vez que puede.				
Enseña vocabulario partiendo de palabras desconocidas de un texto.				
Hace hincapié en las definiciones de las palabras.				
Se le ve el interés de velar porque el niño tenga un vocabulario amplio.				
El vocabulario que enseña es útil para el niño				
Activa conocimientos previos del estudiante antes de enseñar una palabra				
Ayuda a realizar inferencias para entender palabras				
Aplica estrategias pedagógicas para mejorar el vocabulario de sus alumnos				
Aplica diferentes actividades en el salón de clase para enriquecer vocabulario				
Modela a los alumnos al enseñar vocabulario				
Aplica estrategias para que los estudiantes generen por sí mismos el significado de la palabra desconocida				
Fomenta en el aula prácticas de oralidad como una estrategia que favorece la adquisición de vocabulario				
Práctica enseñanza explícita de vocabulario				
Enseña vocabulario poniendo en práctica la instrucción directa				
Enseña vocabulario involucrando el contexto				
Introduce las palabras desconocidas a sus estudiantes antes de la lectura				
Práctica procesos memorísticos para aprender el significado de las palabras				
Enseña vocabulario con el propósito de tener una mejor comprensión lectora				
Realiza actividades para desarrollar comprensión lectora				
Hace hincapié en enseñar vocabulario como un aspecto importante en la comprensión lectora.				
Motiva a los estudiantes a aprender vocabulario				
Hace uso de recursos didácticos para enseñar vocabulario y obtener una mejor comprensión lectora.				

Descripción de la clase
Datos adicionales