

UNIVERSIDAD HISPANOAMERICANA

**CARRERA DE ENSEÑANZA GENERAL
BÁSICA EN I Y II CICLO**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA
GENERAL BÁSICA EN I Y II CICLO**

**DESARROLLO DE NIVELES DE
COMPRESIÓN LECTORA PARA
FORTALECER EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN LA RESOLUCIÓN DE
PROBLEMAS MATEMÁTICOS EN LOS
ESCOLARES DE TERCER GRADO**

**Sustentante
Margie Tabash Alfaro**

**TUTORA
Dra. Claudia Marín Gutiérrez**

2018

ÍNDICE DE CONTENIDO

| | |
|--|------|
| DECLARACIÓN JURADA | XII |
| CARTA DE LA TUTORA..... | XIII |
| CARTA DE LA LECTOR..... | XIV |
| CARTA DEL FILÓLOGO | XV |
| DEDICATORIA | XVI |
| AGRADECIMIENTO..... | XVII |
| CAPÍTULO I..... | 18 |
| PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 18 |
| 1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 19 |
| 1.1.1 Antecedentes del problema..... | 19 |
| 1.1.2 Problematización del problema..... | 27 |
| 1.1.3 Justificación del problema | 28 |
| 1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA..... | 31 |
| 1.3 OBJETIVOS | 34 |
| 1.3.1. Objetivo general | 34 |
| 1.3.2. Objetivos específicos | 34 |
| 1.4 ALCANCES Y LIMITACIONES | 35 |
| 1.4.1 Alcances | 35 |
| 1.4.2 Limitaciones | 35 |
| CAPÍTULO II..... | 37 |
| MARCO TEÓRICO | 37 |
| 2.1 CONTEXTO HISTÓRICO | 38 |
| 2.1.1 Historia de la Escuela de San Rafael de Coronado. | 38 |
| 2.1.2 Misión..... | 39 |
| 2.1.3 Visión | 39 |
| 2.1.4 Paradigmas humanos más importantes..... | 39 |
| 2.2 CONTEXTO TEÓRICO..... | 42 |
| 2.2.1 El mecanicismo y el holismo..... | 42 |
| 2.2.1.1 El pensamiento mecanicista y el pensamiento holista..... | 42 |

| | |
|---|----|
| 2.2.1.2 Educación mecanicista y educación holista | 45 |
| 2.2.2 El reencantamiento de la educación | 49 |
| 2.2.3 Los siete saberes de la educación del futuro | 50 |
| 2.2.3.1 Una educación que cure la ceguera del conocimiento | 51 |
| 2.2.3.2 Una educación que garantice el conocimiento pertinente | 52 |
| 2.2.3.3 Enseñar la condición humana | 53 |
| 2.2.3.4 Enseñar la identidad terrenal | 54 |
| 2.2.3.5 Enfrentar las incertidumbres | 55 |
| 2.2.3.6 Enseñar la comprensión | 56 |
| 2.2.3.7 La ética del género humano | 56 |
| 2.2.4 La mediación pedagógica | 57 |
| 2.2.4.1 Tratamiento temático desde el tema | 58 |
| 2.2.4.2 Tratamiento pedagógico desde el aprendizaje | 61 |
| 2.2.4.2.1 Sustentación teórica | 61 |
| 2.2.4.2.2 Procedimientos pedagógicos | 62 |
| 2.2.4.2.2.1 Proceso de autoaprendizaje | 63 |
| 2.2.4.2.2.2 Proceso de interaprendizaje | 64 |
| 2.2.4.2.2.3 Construir el propio texto | 64 |
| 2.2.4.2.2.4 Evaluación y autoevaluación | 66 |
| 2.2.4.3 Tratamiento formal desde la forma | 68 |
| 2.2.4.3.1 Problemas recurrentes en la forma | 68 |
| 2.2.4.3.2 Características del tratamiento formal de la forma | 69 |
| 2.2.4.3.3 Esquema de trabajo del tratamiento de la forma | 71 |
| 2.2.5 El pensamiento crítico y el pensamiento complejo | 72 |
| 2.2.5.1 Pensamiento crítico | 73 |
| 2.2.5.1.1 Características del pensamiento crítico | 74 |
| 2.2.5.2 Pensamiento complejo | 75 |
| 2.2.5.2.1 Características del pensamiento complejo | 75 |
| 2.2.5.3 Relación entre el pensamiento crítico y el pensamiento complejo | 77 |
| 2.2.6 Teorías de aprendizaje | 79 |
| 2.2.6.1. Teoría de aprendizaje de Jean Piaget | 79 |
| 2.2.6.2. Teoría de aprendizaje de Lev Vygotsky | 80 |

| | |
|--|-----|
| 2.2.6.3. Teoría del aprendizaje de Jerome Bruner | 81 |
| 2.1.6.4. Teoría del aprendizaje de David Ausubel | 82 |
| 2.2.7. Paradigmas de la educación | 83 |
| 2.2.7.1. Paradigma conductista | 84 |
| 2.2.7.2. Paradigma histórico-social | 84 |
| 2.2.7.3. Paradigma cognitivo | 85 |
| 2.2.7.4. Paradigma constructivista | 86 |
| 2.2.7.5. Socio constructivismo | 86 |
| 2.2.8. Enfoque sistémico | 87 |
| 2.2.8.1. Concepto | 87 |
| 2.2.8.2. La sistematización | 88 |
| 2.2.8.3. Sistema de conocimientos | 88 |
| 2.2.8.4. Sistema de habilidades | 89 |
| 2.2.9. La lectura | 90 |
| 2.2.9.1. Concepto | 90 |
| 2.2.9.2. Características de la lectura | 90 |
| 2.2.10. Métodos de enseñanza de la lectura | 93 |
| 2.2.10.1. Método alfabético | 93 |
| 2.2.10.2. Método silábico | 93 |
| 2.2.10.3. Método fonético | 93 |
| 2.2.10.4. Método de palabras normales | 94 |
| 2.2.10.5. Método global | 94 |
| 2.2.10.6. Método ecléctico | 94 |
| 2.2.11 Comprensión de lectura | 95 |
| 2.2.11.1 Concepto | 95 |
| 2.2.11.2. Niveles de comprensión lectora | 96 |
| 2.2.11.3 Factores que influyen en la comprensión lectora | 97 |
| 2.2.12 Rendimiento académico | 99 |
| 2.2.12.1 Concepto | 99 |
| 2.2.12.2 Factores que intervienen en el rendimiento académico | 99 |
| 2.2.12.3 Evaluación del rendimiento académico | 100 |
| 2.2.13 Resolución de problemas matemáticos | 101 |

| | |
|--|-----|
| 2.2.13.1 Factores que intervienen en la resolución de problemas matemáticos | 102 |
| 2.2.13.2 Fases para la resolución de problemas matemáticos | 103 |
| 2.2.14 Relación entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos | 104 |
| 2.2.15 Comprensión de lectura en el programa de tercer grado de Español del MEP | 105 |
| 2.2.16 Aprendizajes esperados, en cuanto a la lectura, en los escolares cuando finalizan el tercer grado, según los programas de estudios del MEP..... | 107 |
| 2.2.17 Estrategias para desarrollar comprensión de lectura | 108 |
| 2.2.17.1 Concepto..... | 109 |
| 2.2.17.2 Importancia de las estrategias para desarrollar la comprensión lectora | 109 |
| 2.3 HIPÓTESIS | 110 |
| 2.3.1 Variable independiente, comprensión de lectura. | 110 |
| 2.3.2 Variable dependiente, rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos | 112 |
| 2.4 OPERACIONALIZACIÓN DE LA HIPÓTESIS | 113 |
| CAPÍTULO III..... | 114 |
| MARCO METODOLÓGICO | 114 |
| 3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN | 115 |
| 3.1.1. Finalidad | 115 |
| 3.1.2. Dimensión temporal..... | 116 |
| 3.1.3. Marco | 117 |
| 3.1.4. Naturaleza | 118 |
| 3.1.5. Carácter | 120 |
| 3.2. SUJETOS Y FUENTES DE INFORMACIÓN | 122 |
| 3.2.1. Sujetos de información | 122 |
| 3.2.2. Fuentes de primera mano | 122 |
| 3.2.3. Fuentes de segunda mano | 123 |
| 3.2.4 Fuentes de tercera mano | 124 |
| 3.3 SELECCIÓN DE MUESTREO | 125 |
| 3.3.1 La población | 125 |
| 3.3.2 La muestra | 125 |

| | |
|---|------------|
| 3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOLECTAR INFORMACIÓN | 126 |
| 3.5 DEFINICIÓN CONCEPTUAL, OPERATIVA E INSTRUMENTAL DE LAS VARIABLES | 129 |
| 3.5.1 Variable independiente, comprensión de lectura | 129 |
| 3.5.2 Variable dependiente, rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos | 132 |
| 3.5.3 Cuadro de operacionalización de las variables | 133 |
| CAPÍTULO IV | 136 |
| ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS | 136 |
| 4.1 Hallazgos de los instrumentos aplicados | 137 |
| 4.1.1 Hallazgos de la primera observación realizada a la docente de la sección | 137 |
| 4.1.2 Hallazgos de la entrevista a la docente de la sección 3-2 | 138 |
| 4.1.3 Hallazgos de la entrevista a las docentes de tercer grado | 140 |
| 4.1.4 Hallazgos de la primera observación realizada a los estudiantes de la sección 3-2 | 157 |
| 4.1.5 Hallazgos de la aplicación de la primera prueba para medir el nivel de resolución de problemas matemáticos a los estudiantes de la sección 3-2 | 168 |
| 4.1.6 Hallazgos de la prueba diagnóstica de comprensión de lectura aplicada a los estudiantes de la sección 3-2 | 169 |
| 4.1.7 Hallazgos de la aplicación de la segunda prueba para medir el nivel de resolución de problemas matemáticos a los estudiantes de la sección 3-2 | 173 |
| 4.1.8 Hallazgos de la aplicación de las estrategias de la guía didáctica para fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado | 175 |
| 4.1.8.1 Aplicación de la estrategia “Dramatización de un cuento” | 175 |
| 4.1.8.1.1 Hallazgos de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de la estrategia “Dramatización de un cuento” | 176 |
| 4.1.8.1.2 Aplicación de la estrategia “Narración de un cuento” | 177 |
| 4.1.8.2.1 Hallazgos de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de la estrategia “Narración de un cuento” | 179 |
| 4.1.8.2.2 Aplicación de la estrategia “Contador de cuentos” | 180 |
| 4.1.8.3.1 Hallazgos de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de la estrategia “Contador de cuentos” | 181 |
| 4.1.8.3.2 Aplicación de la estrategia “Rompecabezas secuencial” | 182 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.8.4.1 Hallazgos de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de la estrategia “Rompecabezas secuencial” | 183 |
| 4.1.8.5 Aplicación de la estrategia “¿Qué pasaría si...?” | 184 |
| 4.1.8.5.1 Hallazgos de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de la estrategia “¿Qué pasaría si...?” | 185 |
| 4.1.8.6 Aplicación de la estrategia “Creación y análisis de un cuento” | 186 |
| 4.1.8.6.1 Hallazgos de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de la estrategia “Creación y análisis de un cuento” | 188 |
| CAPÍTULO V | 189 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 189 |
| 5.1 CONCLUSIONES | 190 |
| 5.2 RECOMENDACIONES | 196 |
| CAPÍTULO VI | 199 |
| PROPUESTA | 199 |
| GUÍA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE LA ESCUELA DE SAN RAFAEL DE CORONADO | 200 |
| BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA | 216 |
| ANEXOS | 224 |
| Anexo 1 | 225 |
| Observación la a docente de tercer grado de la sección 3-2 | 225 |
| Anexo 2 | 226 |
| Entrevista a la docente de la sección 3-2 | 226 |
| Anexo 3 | 227 |
| Cuestionario a docentes de tercer grado | 227 |
| Anexo 4 | 232 |
| Observación inicial a los estudiantes de la sección 3-2 | 232 |
| Anexo 5 | 235 |
| Prueba diagnóstica de comprensión de lectura | 235 |
| Anexo 6 | 240 |
| Prueba diagnóstica de resolución de problemas matemáticos | 240 |
| Anexo 7 | 242 |
| Listas de cotejo de la aplicación de las estrategias | 242 |

| | |
|--|-----|
| Lista de cotejo de la observación a la aplicación de la estrategia “Dramatización de un cuento” | 242 |
| Anexo 8 | 245 |
| Lista de cotejo de la observación a la aplicación de la estrategia “Narración de un cuento | 245 |
| Anexo 9 | 248 |
| Lista de cotejo de la observación a la aplicación de la estrategia “Contador de cuentos” | 248 |
| Anexo 10 | 251 |
| Lista de cotejo de la observación a la aplicación de la estrategia “Rompecabezas secuencial” | 251 |
| Anexo 11 | 254 |
| Lista de cotejo de la observación a la aplicación de la estrategia “¿Qué pasaría si...?” | 254 |
| Anexo 12 | 257 |
| Lista de cotejo de la observación a la aplicación de la estrategia “Creación y análisis de un cuento” | 257 |

ÍNDICE DE CUADROS

| | |
|-----------------------|------------|
| Cuadro 1..... | 45 |
| Cuadro 2..... | 48 |
| Cuadro 3..... | 48 |
| Cuadro 4..... | 113 |
| Cuadro 5..... | 122 |
| Cuadro 6 | 123 |
| Cuadro 7..... | 123 |
| Cuadro 8..... | 124 |
| Cuadro 9..... | 133 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|------------------------|------------|
| Gráfico 1..... | 141 |
| Gráfico 2..... | 142 |
| Gráfico 3..... | 143 |
| Gráfico 4..... | 144 |
| Gráfico 5..... | 145 |
| Gráfico 6..... | 146 |
| Gráfico 7..... | 147 |
| Gráfico 8..... | 148 |
| Gráfico 9..... | 149 |
| Gráfico 10..... | 150 |
| Gráfico 11..... | 152 |
| Gráfico 12..... | 153 |
| Gráfico 13..... | 154 |
| Gráfico 14..... | 156 |
| Gráfico 15..... | 157 |
| Gráfico 16..... | 158 |
| Gráfico 17..... | 159 |
| Gráfico 18..... | 160 |
| Gráfico 19..... | 161 |
| Gráfico 20..... | 162 |
| Gráfico 21..... | 163 |
| Gráfico 22..... | 164 |
| Gráfico 23..... | 165 |
| Gráfico 24..... | 166 |
| Gráfico 25..... | 167 |
| Gráfico 26..... | 168 |

Gráfico 27.....173

DECLARACIÓN JURADA

DECLARACIÓN JURADA

Yo Margie Tabash Alfaró, mayor de edad, portador de la cédula de identidad número 116190027 egresado de la carrera de Enseñanza del I y II ciclo de la educación General Básica de la Universidad Hispanoamericana, hago constar por medio de éste acto y debidamente apercibido y entendido de las penas y consecuencias con las que se castiga en el Código Penal el delito de perjurio, ante quienes se constituyen en el Tribunal Examinador de mi trabajo de tesis para optar por el título de Licenciatura en la enseñanza del I y II ciclo de la educación General Básica de mi trabajo de de la educación General Básica investigación titulado: Desarrollo de niveles de comprensión lectora para fortalecer el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos en los escolares de tercer grado., es una obra original que ha respetado todo lo preceptuado por las Leyes Penales, así como la Ley de Derecho de Autor y Derecho Conexos número 6683 del 14 de octubre de 1982 y sus reformas, publicada en la Gaceta número 226 del 25 de noviembre de 1982; incluyendo el numeral 70 de dicha ley que advierte; artículo 70. Es permitido citar a un autor, transcribiendo los pasajes pertinentes siempre que éstos no sean tantos y seguidos, que puedan considerarse como una producción simulada y sustancial, que redunde en perjuicio del autor de la obra original. Asimismo, quedo advertido que la Universidad se reserva el derecho de protocolizar este documento ante Notario Público.

En fe de lo anterior, firmo en la ciudad de San José, a los 22 días del mes de enero del año dos mil diecinueve.



Firma del estudiante

Cédula: 116190027

CARTA DE LA TUTORA

Llorente Tibás, 22 de enero del 2019.

Destinatario
Carrera Educación
Universidad Hispanoamericana

Estimado (a) señor (a):

La estudiante **Margie Tabash Alfaro**, cédula de identidad número **1-16190027**, me ha presentado, para efectos de revisión y aprobación, el trabajo de investigación denominado: **Desarrollo de niveles de comprensión lectora para fortalecer el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos en los escolares de tercer grado**, el cual ha elaborado para optar por el grado académico de **Licenciatura en Enseñanza General Básica en I y II Ciclo**.

En mi calidad de tutora, he verificado que se han hecho las correcciones indicadas durante el proceso de tutoría y he evaluado los aspectos relativos a la elaboración del problema, objetivos, justificación; antecedentes, marco teórico, marco metodológico, tabulación, análisis de datos; conclusiones y recomendaciones.

De los resultados obtenidos por la postulante, se obtiene la siguiente calificación:

| | | | |
|----|---|-----|------|
| a) | ORIGINALIDAD DEL TEMA | 10% | 10% |
| b) | CUMPLIMIENTO DE ENTREGA DE AVANCES | 20% | 20% |
| c) | COHERENCIA ENTRE LOS OBJETIVOS, LOS INSTRUMENTOS APLICADOS Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN | 30% | 30% |
| d) | RELEVANCIA DE LAS CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 20% | 20% |
| e) | CALIDAD, DETALLE DEL MARCO TEÓRICO | 20% | 20% |
| | TOTAL | | 100% |

En virtud de la calificación obtenida, se avala el traslado al proceso de lectura.

Atentamente,



Nombre: Dra. Claudia Marín Gutiérrez
Cédula identidad N. 2-0427-0910
Carné Colegio Profesional N. 17877

CARTA DE LA LECTOR

San José,

**Universidad Hispanoamericana
Sede Llorente
Carrera**

Estimado señor

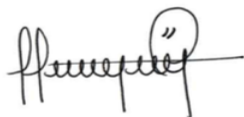
El estudiante **Margie Tabash Alfaro**, cédula de identidad **1-16190027**, me ha presentado para efectos de revisión y aprobación, el trabajo de investigación denominado "**Desarrollo de niveles de comprensión lectora para fortalecer el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos en los escolares de tercer grado,**", el cual ha elaborado para obtener su grado de **Licenciatura**.

He revisado y he hecho las observaciones relativas al contenido analizado, particularmente lo relativo a la coherencia entre el marco teórico y análisis de datos, la consistencia de los datos recopilados y la coherencia entre éstos y las conclusiones; asimismo, la aplicabilidad y originalidad de las recomendaciones, en términos de aporte de la investigación. He verificado que se han hecho las modificaciones correspondientes a las observaciones indicadas.

Por consiguiente, este trabajo cuenta con mi aval para ser presentado en la defensa pública.

Atte.

Firma



Nombre Luis Diego Vega Cruz.

Cédula 603660436

Carné N°65746

CARTA DEL FILÓLOGO

San José, 11 de marzo del 2019

Señores
UNIVERSIDAD HISPANOAMERICANA

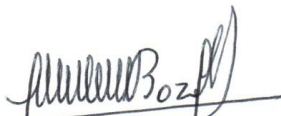
Estimados señores:

La estudiante Margie Tabash Alfaro, cédula número 1-16190027 me ha presentado para efectos de corrección de estilo, el trabajo de investigación denominado "Desarrollo de niveles de comprensión lectora para fortalecer el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos en los escolares de tercer grado " el cual ha elaborado para optar por el grado académico de Licenciatura en Enseñanza General Básica en I y II Ciclo.

He revisado, de acuerdo con los lineamientos de la corrección de estilo señalados por la Universidad, los aspectos de estructura gramatical, acentuación, ortografía, puntuación y los vicios de dicción que se traducen al escrito y he verificado que se han realizado todas las correcciones indicadas en el documento.

Por consiguiente, doy fe que este trabajo se encuentra listo para ser presentado oficialmente a la Universidad.

Atentamente



Prof. Mario Boza Chacón
Filólogo. Cédula 103580444
Carné Colegio de Licenciados y
Profesores Número 5034

DEDICATORIA

El presente trabajo se encuentra dedicado a mi madre Yenny Alfaro Arroyo, que siempre ha estado a mi lado apoyándome en todo momento y dándome fuerzas y ánimos para seguir adelante desde que tengo memoria.

AGRADECIMIENTO

Se les agradece a todos los profesores y profesionales en educación que se han visto implicados en el proceso de construcción de esta tesis. Quienes son:

- Claudia Marín Gutiérrez.
- Luis Diego Vega Cruz.
- Mario Barboza Chacón.
- Nayibe Tabash Blanco.
- Zoilamérica Ortega.
- Luis Gonzáles Vallejo.

Además, se les agradece de una forma muy especial a Yenny Alfaro Arroyo y a Horacio Morales Fernández por todo el apoyo brindado desde el día en que inició esta investigación hasta el día en que se realizó la defensa de esta. Sin el apoyo de ambos el desarrollo de esta tesis no habría sido tan exitoso.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1 Antecedentes del problema

En este apartado se mencionan y explican cinco estudios que se han realizado y se encuentran relacionados con el tema de esta investigación.

Matesanz realiza en el año 2012 una tesis a la que llamó “La lectura en la educación primaria: Marco Teórico y propuesta de intervención”, en la cual recolecta los aspectos más importantes de la lectura y el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta, tanto en la parte teórica, conceptos, métodos, etc; como la práctica, donde propone estrategias de animación a la lectura adecuadas para cada ciclo de la educación primaria.

Para Matesanz (2012):

Lograr que los alumnos aprendan a leer y que esta lectura a su vez sea comprensiva, es uno de los objetivos de los alumnos y los maestros a lo largo de la Educación Primaria. De hecho, Solé (2002) recalca que a lo largo de la educación, la lectura sigue dos caminos: uno de ellos, tiene como objetivo que los alumnos se relacionen con la literatura y adquieran el hábito de la lectura, el otro, busca que los alumnos se sirvan de ésta como herramienta para acceder a los nuevos contenidos de los diferentes ámbitos de experiencia, es decir, se persigue el gusto por la lectura así como el aprendizaje a partir de la misma. Dichas adquisiciones son fundamentales para poder moverse con autonomía y sin dificultades, por ello, leer y escribir aparecen como objetivos esenciales en dicha etapa educativa, y su perfeccionamiento en las posteriores. (p. 12)

Como bien se menciona anteriormente, la lectura les permite a las personas poder moverse con autonomía y sin dificultades, pero esto se logra en su totalidad si las personas son capaces de comprender el verdadero significado de lo que leen. Esto porque, el hecho de poder dar un significado y comprender lo que se lee en un texto, va a facilitarle a las personas poder adquirir aprendizajes de una mejor manera y lograr aumentar sus conocimientos, para así poder desempeñarse mejor en la sociedad.

Esta investigación llega a la conclusión de que para lograr que los estudiantes puedan aprender a leer es de suma importancia tomar en cuenta “el valor que todas las variables imprimen: la decodificación, conocimientos previos del lector, objetivos e intenciones que éste posea respecto a la lectura..., sin olvidar la motivación y el sentimiento de capacitación a la hora de hacer frente al texto” (Matesanz, 2012, pp. 41). Por lo que la autora de esta tesis propone estrategias que pueden ser utilizadas por los docentes, para que estos se animen a leer y al mismo tiempo logren mejorar la comprensión lectora de los mismos.

La tesis llamada “Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en alumnos de tercer grado de primaria en una institución educativa estatal de Barranco”, fue realizada en el año 2015 por Barrientos. Esta investigación lo que pretende es lograr analizar la relación que existe entre la comprensión de lectura y la resolución de problemas matemáticos y la influencia que hay entre estos dos factores.

Para (Martínez, 1997, citado por Stella López, citada por Barrientos, M, 2015) la comprensión de lectura debe entenderse como un proceso gradual y

estratégico de creación de sentidos a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediana por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo, interacción que lleva al lector a involucrarse con una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación lo que el texto describe. (p. 23-24).

Desde hace algunos años se viene cambiando el concepto de que saber leer implica únicamente ser capaz de decodificar las palabras que se presentan en un texto. Ahora la lectura implica mucho más que eso, implica realmente ser capaz de leer y comprender lo que se está leyendo, para así poder realizar inferencias del texto y a su vez ser capaz de dar opiniones críticas del mismo. Para lograr lo anterior, es necesario desarrollar en los niños, desde edades tempranas, la comprensión de lectura, para que así estos puedan llevar un mejor proceso de enseñanza – aprendizaje y llegar a ser capaces de desenvolverse en la sociedad.

Esta tesis “ la de (Martínez, 1997, citado por Stella López, citada por Barrientos, M, 2015)”, llegó a la conclusión de que efectivamente existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos y resalta la necesidad que hay de que los docentes sean capacitados para mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado de primaria y así poder favorecer el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Barrientos (2015) en su investigación planteó como hipótesis que sí existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora, y la resolución de problemas matemáticos en una institución educativa estatal de Barranco. De

acuerdo, con los resultados que arrojaron los instrumentos aplicados, se pudo confirmar esta hipótesis.

Arango, Aristizábal, Cardona, Herrera y Ramírez realizaron la tesis “Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria” en el año 2015. Las autoras de esta investigación pretendieron realizar este estudio con el propósito de mejorar la comprensión lectora de estudiantes de grado tercero de un sector rural, mediante la aplicación de estrategias metacognitivas.

Para Arango, et al (2015):

Las estrategias de comprensión de la lectura son un cúmulo de destrezas y saberes que el lector pone en juego para adquirir, recordar, relacionar y construir significado del texto leído; dichas estrategias le sirven al lector para elegir de manera oportuna la información que le sea útil al trabajo en cuestión. El éxito de una buena comprensión está sujeto a las metodologías empleadas en el proceso y que posteriormente pasarán a ser un nuevo aprendizaje. (p. 52)

Para estas autoras, la comprensión de la lectura implica la utilización de una gran cantidad de estrategias que el lector va desarrollando para poder comprender el texto, lo cual es muy acertado, ya que todas las personas a lo largo de sus vidas van descubriendo, adquiriendo y desarrollando una serie de estrategias lectoras para lograr comprender lo que leen. Pero para poder lograr esto, es necesario que el lector pase por todo un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, en donde primero aprenda a decodificar las letras, palabras, oraciones, etc., para luego

aprender a comprender realmente lo que quiere decir cada una de esas palabras, oraciones, textos, etc.

Esta investigación llegó a la conclusión de que la aplicación de estrategias metacognitivas en el aula, con el fin de potenciar la comprensión lectora de los estudiantes, sí funciona, pero que para que esto sea así, es necesario que exista un compromiso por parte de los docentes y estudiantes. Las autoras hacen reflexión de cómo un cambio en el método de enseñanza puede generar resultados tan positivos en el aprendizaje de los estudiantes.

Rodríguez, realiza la tesis llamada “Relación entre las competencias de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en los alumnos de tercero primaria de un establecimiento privado”, en el año 2015. En esta investigación Rodríguez se propuso determinar si realmente existe una relación entre la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos y establecer qué tan fuerte es esa relación.

En este estudio se rescata la importancia que tiene el que los estudiantes desarrollen la competencia de resolución de problemas matemáticos, para Rodríguez:

el aprendizaje de las matemáticas contribuye de muchas formas al desarrollo del niño, una de ellas es la interacción con otras ciencias y brinda a los estudiantes, a través del desarrollo de la competencia de resolución de problemas, las herramientas necesarias para encontrar la solución pertinente a los problemas que se le presenten en su vida diaria. En el ámbito escolar, los

alumnos están expuestos a un sinfín de problemas, no solo los relacionados con las materias ..., sino también a problemas de relaciones de convivencia con sus compañeros y maestros. El desarrollo de esta la competencia de resolución de problemas debería ser responsabilidad de todos los profesores. El ayudar a los alumnos a identificar el problema, sus posibles soluciones y el animarlos a poner en práctica los conocimientos adquiridos para resolverlos. (Achaerandio, 2014, p. 27)

Definitivamente es de suma importancia que los estudiantes desarrollen la competencia de la resolución de problemas matemáticos, debido a que, como se menciona anteriormente, esta competencia no solo les va a beneficiar en el campo de las matemáticas o únicamente en la escuela, sino que les va a ayudar a desarrollar habilidades para ser capaces de enfrentarse a los diversos problemas que se les van a presentar cotidianamente y poder encontrar la mejor solución posible y aplicarla.

En esta tesis se llegó a la conclusión de que efectivamente existe una relación entre las competencias de comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos y además se logró determinar que el grado de influencia que genera este primer factor sobre el segundo, es bastante alto. Es por esto que Rodríguez incita a que se implemente un programa de estrategias de lectura en las escuelas, debido a que esto permitirá que se dé una mejora progresiva y continua del nivel lector de los estudiantes.

Rodríguez (2015), planteó las siguientes hipótesis en su tesis:

Ho1 Existe relación estadísticamente significativa de 0.05 entre la competencia de comprensión lectora y la competencia de resolución de problemas matemáticos en estudiantes de tercero primaria de un establecimiento privado.

Ho 2 No existe relación estadísticamente significativa de 0.05 entre la competencia de comprensión lectora y la competencia de resolución de problemas matemáticos en estudiantes de tercero primaria de un establecimiento privado. (p. 23)

Basados en los resultados que se obtuvieron en esta investigación se afirma que la hipótesis 1 es la que se cumplió, debido a que según los instrumentos aplicados sí se evidenció una relación estadísticamente significativa de 0.05, e incluso mayor, entre la competencia de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en esta población.

En el año 2016 García, realizó la tesis llamada “Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en los alumnos del segundo grado de educación primaria de una institución educativa privada del distrito de Santiago de Surco perteneciente a la Ugel 07”, cuyo objetivo fue analizar la relación existente entre la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos en los niños de segundo grado de primaria.

García (2016) afirma que “actualmente la resolución de problemas es considerada como la parte más primordial de la educación matemática. Mediante ella, los alumnos experimentan la importancia y utilidad que tienen las matemáticas en el mundo que les rodea”. (p. 33)

Esta afirmación que realiza García es completamente acertada, debido a que la resolución de problemas matemáticos permite que los estudiantes tengan un acercamiento con la realidad que se da en la sociedad, en donde todos los días se presentan problemas nuevos y es necesario que ellos logren establecer soluciones eficientes para estos.

Esta investigación, como las anteriores, llegó a la conclusión de que sí existe una relación significativa y positiva entre la comprensión de lectura y la resolución de problemas matemáticos en los estudiantes de primaria.

García formuló las siguientes hipótesis en su investigación:

H1: Existe una relación estadísticamente significativa entre la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos en los alumnos de segundo grado de educación primaria de una institución educativa privada del distrito de Santiago de Surco perteneciente a la UGEL 7.

H2: Existe una diferencia estadísticamente significativa en la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos entre los niños y niñas de segundo grado de educación primaria de una institución educativa privada del distrito de Santiago de Surco perteneciente a la UGEL 7. (García, 2016, p. 47).

La hipótesis 1 que planteó García fue validada en el final de la investigación, debido a que los resultados arrojaron que sí existe una relación entre la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos. Sin embargo, se invalidó la hipótesis 2, debido a que, si bien se confirmó que la asociación de ambas variables es más fuerte en el caso de los varones que en el de las mujeres, la

diferencia no es estadísticamente significativa, debido a que en ambos géneros los niños poseen el mismo nivel de estas dos variables.

1.1.2 Problematización del problema

Además de la notable problemática que se está dando en el país por la poca comprensión de lectura que poseen los jóvenes y niños costarricenses, existen otros factores que se encuentran relacionados con esto y que también están causando una problemática en Costa Rica.

Un ejemplo de lo mencionado anteriormente es el hecho de que actualmente muchos niños no están mostrando interés por la lectura, lo cual resulta ser un gran inconveniente, debido a que la lectura es una de las principales y más importantes herramientas para aprender, además de que permite que las personas mejoren en muchos aspectos, como en el nivel y amplitud del vocabulario que manejan, adquieren conocimientos nuevos o actualizan los que ya poseen, desarrollan una mayor criticidad, entre otros.

Otro problema que se está dando actualmente es el impacto que está generando la tecnología en los hábitos de lectura de los niños, ya que años atrás, cuando no existían tantos avances tecnológicos, los niños se veían más interesados en tomar un libro para ver y leer su contenido, en el caso de los que ya sabían leer y los que no podían aún, hacían el intento de interpretar la información que aparecía en las páginas. Actualmente, los niños se interesan mucho más por estar utilizando un celular, Tablet, etc. para navegar en las redes sociales, mirar videos y jugar alguno

de los millones de juegos que hay en las plataformas virtuales, al dejar de lado los libros y los hábitos de lectura.

La poca atención que les prestan los padres a los hijos es otra problemática que atañe a la sociedad, debido a que, como ahora los estilos de vida de las personas y las familias son mucho más acelerados, los padres tienden a disminuir el nivel y calidad de atención que les dan a sus hijos, al alegar falta de tiempo o cansancio, lo que provoca la desatención de varias áreas importantes de estimular en los niños, como por ejemplo, el generar hábitos de lectura en los niños desde que son pequeños. Esto implica, mostrarle al niño libros que le llamen la atención y que vayan de acuerdo con su edad, leerle cuentos o historias que le gusten, motivarlos desde edades tempranas a que lean pequeñas palabras y conforme vayan creciendo que lean oraciones, textos y así sucesivamente; todo esto con el propósito de inculcarles buenos hábitos de lectura, para que en un futuro puedan tener una mayor oportunidad de llegar a ser profesionales y personas eficientes, bien preparadas, creativas y críticas.

1.1.3 Justificación del problema

La lectura es una de las habilidades más importantes y significativas que adquiere el ser humano, ya que gracias a ella es que logra desenvolverse satisfactoriamente en una sociedad donde, para realizar básicamente cualquier actividad, es imprescindible saber leer.

La capacidad de lectura se va adquiriendo y mejorando a lo largo de la vida del ser humano. Esta ya no es vista solo como un proceso de decodificación de las palabras, en donde lo que importa es descifrar lo escrito en un texto, sino que, por el contrario, ahora lo importante es lograr leer, entender y analizar lo que está escrito.

La comprensión de lectura debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentidos a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediana por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo, interacción que lleva al lector a involucrarse con una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación lo que el texto describe. (Martínez, 1997, citado por Stella López, citada por Barrientos, M, 2015, p. 23-24)

Actualmente, en Costa Rica existe una gran problemática en las instituciones educativas debido a que los estudiantes no están logrando desarrollar una buena comprensión de lectura, lo cual implica que estos no logran comprender verdaderamente lo que dice un texto cuando lo leen y que, por lo tanto, no son capaces de realizar un análisis crítico de la información. Esto representa un problema importante para el país, debido a que, si los niños y jóvenes no están logrando adquirir estas competencias, no podrán ser capaces de ingresar y desenvolverse satisfactoriamente en una sociedad que cada vez necesita más personas críticas y creativas.

El proceso de adquisición de las habilidades de lectura inicia en las escuelas y es por esto que, es allí, en donde se debe empezar a trabajar para mejorar la comprensión de lectura que desarrollan los niños, ya que, si esto se refuerza desde los niveles más básicos de la educación, se logrará disminuir este problema.

Otra problemática que atañe al país, es la pobre capacidad que tienen los estudiantes de primaria para la resolución de problemas matemáticos, ya que debido a que estos no están logrando desarrollar una buena comprensión de lectura, al mismo tiempo se les dificulta bastante poder resolver problemas matemáticos, esto porque si no son capaces de verdaderamente comprender lo que se les solicita que realicen en un problema de matemática, no van a poder resolver el mismo o lo harán de una forma incorrecta.

La comprensión de lectura y la resolución de problemas son habilidades que los escolares deben de desarrollar correctamente desde los primeros grados de la escuela, ya que estas dos habilidades son bases que estos necesitan poseer para poder desarrollar y adquirir conocimientos futuros y también para lograr estar preparados para enfrentar las diversas situaciones que se presentan cotidianamente en la sociedad.

Realmente este tema es de suma importancia para el país y para la sociedad en general, y es por esto y todo lo mencionado anteriormente, que se decide realizar esta investigación, ya que es necesario desarrollar una buena comprensión de lectura en las aulas de las escuelas de este país para poder mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, en el área de la resolución de problemas matemáticos, y así lograr que estos desarrollen buenas bases para enfrentarse a

los retos que se les presentarán en los siguientes años académicos y en un futuro, a su vida en la sociedad.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La comprensión lectora es la capacidad que se adquiere para lograr comprender, analizar, relacionar e interpretar lo que se lee en un texto. Actualmente, gran parte de la población joven posee bajos niveles de comprensión de lectura. Esto se evidencia en las aulas de escuelas, colegios y universidades, en donde, cuando se les pide a los estudiantes que lean un texto y expliquen lo que entendieron del mismo, la mayor parte no logran hacerlo satisfactoriamente.

Esta situación representa una gran problemática para estos jóvenes y para la sociedad en general, ya que la falta de comprensión de lectura representa un obstáculo para poder aprender, debido a que es necesario que los estudiantes sean capaces de entender lo que leen para poder establecer relaciones con los nuevos aprendizajes e integrarlos en su cerebro.

El informe del Estado de la Nación de Costa Rica del año 2017 evidencia que los estudiantes de las escuelas primarias están saliendo de estos centros educativos con grandes problemas de comprensión lectora, ya que no logran desarrollar habilidades como:

localizar y relacionar información explícita, repetida predominantemente mediante sinónimos (parafraseada), que se encuentra en distintas partes del texto y que es necesario discriminar de otra información relevante que compite

con ella; inferir información a partir de conexiones sugeridas en diversas partes del texto y apoyadas en el conocimiento de mundo; interpretar figuras literarias y expresiones en lenguaje figurado; reconocer la función de distintos elementos y recursos de un texto; reconocer elementos que establecen vínculos de correferencia en el texto (sustitución por sinónimos, sintagmas o pronombres), cercanos y/o alejados entre sí; reconocer la función de conectores, verbos y signos ortográficos en textos literarios y no literarios; inferir el significado de palabras utilizadas con significados diversos dependiendo del contexto en que se encuentran; reflexionar sobre la función y los recursos de un texto y relacionar dos textos a partir de sus propósitos comunicativos (Flotts et al. , 2015). (Programa Estado de la Nación, 2017. p.146-147).

La información presentada anteriormente permite demostrar el problema de comprensión lectora que está presentando el país en este momento, el cual viene desde niveles escolares, y debe ser atendido a la mayor brevedad posible, puesto que esta problemática influye de forma directa con el bajo rendimiento académico en todas las materias y especialmente con la resolución de problemas matemáticos, ya que, si el estudiante no es capaz de entender lo que lee, no podrá o se le dificultará comprender las situaciones que se le presentan en problemas matemáticos.

Definitivamente existe una relación directa y muy significativa entre el nivel de comprensión de lectura y la capacidad de resolver problemas matemáticos y esto quedó demostrado en los antecedentes de esta investigación en donde varias de las tesis mencionadas demostraron esta relación irrefutable.

La resolución de problemas matemáticos es tan importante no solo porque le va a permitir a los estudiantes poseer un rendimiento académico en esta área, sino porque permite que ellos tengan un acercamiento con la realidad que se da en la sociedad, en donde todos los días se presentan problemas nuevos y es necesario que ellos logren establecer soluciones eficientes para estos.

Es por todo lo presentado en este apartado que se decide plantear la siguiente pregunta de investigación.

¿Cómo desarrollar los niveles de comprensión de lectura para fortalecer el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos, en los escolares de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo general

- ✓ Elaborar una propuesta de estrategias didácticas para desarrollar la comprensión de lectura y fortalecer el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos, en los escolares de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado.

1.3.2. Objetivos específicos

1. Identificar los niveles de comprensión de lectura que poseen los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado.
2. Determinar las estrategias didácticas que aplican los docentes para desarrollar los niveles de comprensión de lectura de los escolares de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado.
3. Determinar el rendimiento académico que poseen los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado en la resolución de problemas matemáticos.
4. Proponer una guía didáctica para fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado.

1.4 ALCANCES Y LIMITACIONES

1.4.1 Alcances

La presente investigación pretende establecer cómo desarrollar los niveles de comprensión de lectura para fortalecer el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos en los escolares de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado, mediante la indagación de diversos conceptos y estudios, ya realizados, que sean relevantes al tema de esta investigación, y también mediante la aplicación de determinados instrumentos que permitan recolectar la información necesaria para cumplir con este objetivo. Además, pretende identificar los niveles de comprensión de lectura que poseen los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de esta escuela, determinar las estrategias didácticas que aplican los docentes de estos estudiantes para desarrollar los niveles de comprensión de lectura en los mismos y determinar el rendimiento académico que poseen estos escolares en la resolución de problemas matemáticos, y una vez que se haya logrado cumplir con cada uno de los objetivos mencionados anteriormente, proponer una guía didáctica para fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado de esta institución educativa.

1.4.2 Limitaciones

Una de las limitaciones que se presentaron en la ejecución de este trabajo fue que la escuela se encontraba en un proceso de remodelación y el aula en el que trabajaban los estudiantes de la sección 3-2 no podía ser utilizada, por lo que

enviaron a esta sección a otra aula más pequeña. Debido a esta situación y a la falta de espacio, se tuvieron que modificar algunos aspectos de la propuesta de estrategias original.

Definitivamente siempre van a existir obstáculos para realizar la investigación, pero está en la determinación y constancia del investigador si permite que esos obstáculos limiten su investigación o no.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO

2.1.1 Historia de la Escuela de San Rafael de Coronado.

Esta institución educativa inició sus labores en el año de 1906 con cuatro aulas y 50 alumnos. Actualmente cuenta con un área de terreno de 5 929,55 metros cuadrados de los cuales se encuentran construidos 3 129,55 metros cuadrados. Esta escuela posee tres etapas, en las primeras dos se encuentran las aulas de primer y segundo ciclo, las oficinas de dirección, la soda y el patio de juegos y en la tercera etapa se ubican las aulas de materno y preescolar. (Escuela de San Rafael de Coronado, 2018)

Como parte de la conciencia de la institución y de la comunidad educativa, la escuela participa “en el Programa Bandera Azul del Ministerio de Educación Pública, desde el año 2012” (Escuela de San Rafael de Coronado, 2018, p.6). Desde este año la institución ha generado modificaciones tanto físicas como filosóficas del quehacer diario con la finalidad de mejorar la contribución al mantenimiento del Medio Ambiente. A partir del año de ingreso a este programa, la escuela ha logrado adquirir estrellas que muestran el compromiso de la población estudiantil y personal docente y administrativo, logrando así para el 2015 la máxima cantidad de estrellas.

A partir del año 2012 la institución inicia su “participación en el programa de Bandera Azul Ecologista. Para esta primera participación la escuela es galardonada con tres estrellas que corresponden al 90% de logros de la institución”. (Escuela de San Rafael de Coronado, 2018, p.7)

2.1.2 Misión

Educar niños y niñas amantes de su Patria, que apliquen su creatividad sus valores y reflejan una formación integral e inclusiva, con la que sean capaces de hacer valer sus derechos para mejorar su calidad de vida en la sociedad donde están inmersos. (Escuela de San Rafael de Coronado, 2018, p.3).

2.1.3 Visión

De acuerdo con las Políticas de Educación Nacionales y con los fines de la Educación Costarricense, nuestra institución se propone dar respuesta a los cambios sociales, formar ciudadanos independientes, productivos, conscientes y competitivos, respetuosos de los valores y de una convivencia política. (Escuela de San Rafael de Coronado, 2018, p.3)

2.1.4 Paradigmas humanos más importantes

Desde hace millones de años los seres humanos se han regido por paradigmas o pensamientos que determinan la forma en la cual se desenvuelve la vida y la sociedad. Estos pensamientos han cambiado con el paso del tiempo, debido a que las necesidades y prioridades de la humanidad se transforman con el paso de los años.

Para (Gallegos,1999) los pensamientos que más importancia han tenido en la historia de la humanidad son el dogmático, el científico mecanicista y el holista.

El pensamiento dogmático es el más antiguo de los cuatro, y consistió en el dominio absoluto de la iglesia católica sobre el pensamiento y conocimiento de la

humanidad. En la época en la que este paradigma dominó “las explicaciones sobre la vida se basaron en el dogma, la tradición, la autoridad y la fe. La iglesia ... monopolizó el conocimiento y se asumió como juez para dictaminar sobre la validez de las ideas”. (Gallegos, 1999, p. 3)

En la época en la que el pensamiento dogmático era el que regía el conocimiento y la forma en cómo se debía vivir, básicamente se puede decir que las personas no tenían derecho a expresarse y hacer lo que deseaban, estas únicamente tenían que obedecer lo que la iglesia mandaba y si alguien decidía hacer lo contrario “iría al infierno”.

Con el pasar de los años apareció un nuevo paradigma, llamado científico mecánico, en el cual “las explicaciones sobre la vida se basaron en procesos mecánicos de causa – efecto lineales, en información empírica obtenida por los sentidos o con aparatos para ampliar su capacidad”. (Gallegos, 1999, p. 4-5)

El pensamiento científico mecanicista llegó para desterrar el pensamiento dogmático, tomando este primero el poder totalmente. Según Gallegos (1999) la universidad fue la institución que se apoderó del conocimiento y la ciencia se empezó a ver como sinónimo de la verdad absoluta.

Este tipo de pensamiento es el que se ha mantenido hasta hace poco, lo cual ha traído una serie de consecuencias bastante graves para la sociedad, el ambiente y el planeta, esto porque este paradigma despojó al ser humano de su espiritualidad, ya que ve a las personas como máquinas, dando paso a que se diera una “pérdida

del sentido de la vida y una depredación generalizada de los recursos naturales del planeta” (Gallegos, 1999, p.4).

La ciencia mecanicista ve a los animales como seres que no poseen vida ni sentimientos y al ser humano y el universo como máquinas, las cuales se encuentran divididas en partes. De hecho, el principio fundamental de este pensamiento es el de la “separatividad de las cosas, el cual considera que el universo está construido de un número infinito de entes, cosas y eventos separados, que cada uno tiene su propia existencia y que la relación entre las cosas es accidental”. (Gallegos, 1999, p. 7)

En la actualidad ha surgido un nuevo paradigma llamado holista, el cual es bastante contrario a la ciencia mecanicista, debido a que este pensamiento holista basa su principio fundamental en el “supuesto de totalidad, que percibe que en el universo todo está conectado con lo demás, es una red viva de relaciones construida por totalidades/parte, todo está interconectado formando sistemas y subsistemas” (Gallegos, 1999, p.7)

Este nuevo paradigma que ha venido teniendo su mayor apogeo en los últimos años surge como respuesta a la gran problemática que ha causado el paradigma mecanicista, debido a que este último ha dañado severamente la salud del planeta y disminuyó enormemente la importancia que las personas le dan al cuidado del medio ambiente y los seres vivos que habitan en él.

Para Gallegos (1999) “la esencia de la visión holista es una percepción integral no dualista de la realidad que implica una inteligencia espiritual y una indagación permanente y creativa.” (p.21)

Como es de gran evidencia, los cambios que se han dado en los paradigmas que han regido el pensamiento humano han sido muy grandes, ya que se pasó de una época en donde la iglesia era la que poseía la verdad absoluta y lo más importante era la religión, a un momento en donde lo primordial era la ciencia y se tenía una visión del universo sumamente materialista, hasta llegar a la actualidad, en donde se está intentando cambiar el pensamiento mecanicista por una visión holista, en donde todos los seres vivos del planeta importan, la conciencia en el hombre juega un papel determinante y sobre todo, donde la integración de todo es lo más importante.

2.2 CONTEXTO TEÓRICO

2.2.1 El mecanicismo y el holismo

2.2.1.1 El pensamiento mecanicista y el pensamiento holista

Por más de cuatrocientos años la humanidad se ha ido desarrollando en un pensamiento de tipo mecanicista, en donde se concibe al ser humano y al universo como máquinas. Según Gallegos (1999) en este tipo de pensamiento el ser humano es un ser completamente aislado de un universo fragmentado, en donde los animales y las plantas no tienen vida.

El principio fundamental de este tipo de pensamiento se encuentra en la “separatividad de las cosas”. Este supuesto “considera que el universo está construido de un número infinito de entes, cosas y eventos separados, que cada uno tiene su propia existencia e identidad y que la relación entre las cosas es accidental” (Gallegos, 1999, p. 7)

Gracias al hecho de que la humanidad se ha desarrollado con este pensamiento desde hace mucho tiempo, es que se han desencadenado una serie de problemáticas sumamente graves, tanto para la población humana, como para el resto de poblaciones, ecosistemas, etc. que habitan el planeta Tierra. Esto porque, debido a la falta de conciencia que este tipo de pensamiento ha generado en el ser humano, este se ha creído con el derecho de manejar a los demás seres vivos a su antojo, sin sentir culpa alguna debido a que “estos seres no están vivos, por lo que no sienten nada”, y esto ha producido problemas como la contaminación del planeta, pérdida de especies, daño a los diversos ecosistemas, entre otros.

Debido a las problemáticas tan grandes que ha causado el pensamiento mecanicista en el planeta, la sociedad, educación, etc. es que desde hace unos años ha surgido el pensamiento holista.

El pensamiento holista, al contrario del mecanicista, se basa y su principio fundamental es el del supuesto de totalidad, el cual “percibe que en el universo todo está conectado con lo demás, es una red viva de relaciones constituida por totalidades/parte, todo está interconectado formando sistemas y subsistemas”. (Gallegos, 1999, p. 7)

En el pensamiento holista se le da una importancia sumamente grande a los seres vivos y a la forma en como todos se encuentran relacionados, tanto entre ellos mismos, como con su ambiente y el universo en sí.

Según Gallegos (1999) el pensamiento holista se basa en seis principios de la comprensión de la realidad:

- Unidad: en donde los sentimientos, cogniciones, intuición y discernimiento se encuentran unificados.

- Totalidad: no hay partes que posean una existencia independiente, todo se encuentra relacionado.

- Desarrollo cualitativo: se da a través de procesos dinámicos e interrelaciones no lineales.

- Transdisciplinariedad: en donde la ciencia, el arte, las tradiciones y la espiritualidad son complementarias.

- Espiritualidad: donde el ser humano es capaz de reconocer el orden fundamental del universo y su identidad con ese orden.

- Aprendizaje: en donde se le da al significado un sentido personal.

Para este pensamiento todo se encuentra interconectado, no existe una sola cosa que no se encuentra relacionada con otra, y es por esto que el pensamiento holista posee y se basa en una visión integral de las cosas.

A continuación, se presenta un cuadro en donde se comparan estos dos pensamientos.

Cuadro 1

Comparación entre el pensamiento mecanicista y el holista

| Pensamiento mecanicista | Pensamiento holista |
|---|---|
| Se basa en el supuesto de separatividad de las cosas. | Se basa en el supuesto de totalidad. |
| Percibe el universo de forma fragmentada. | Percibe el universo como una comunidad de sujetos. |
| El ser humano es un ser aislado. | El ser humano es un ser integral. |
| No toma en cuenta la conciencia en su totalidad, solo lo que se puede medir, como, por ejemplo, la memoria, el lenguaje, etc. | El funcionamiento de la conciencia va más allá de los procesos cognitivos, la lógica y el lenguaje. |
| Visión fragmentada de la realidad. | El todo es la realidad fundamental. |

Fuente: elaboración propia

2.2.1.2 Educación mecanicista y educación holista

El tipo de educación que se ha venido desarrollando desde hace cientos de años es la educación mecanicista o mejor conocida como tradicional. Este tipo de educación se ha enfocado en el docente y no en los estudiantes, en donde el maestro es el que tiene la última palabra y es quien lo sabe todo, mientras que el estudiante se reduce a ser un agente totalmente pasivo, el cual debe de acatar todas las indicaciones del docente y no tiene derecho de opinar.

La educación mecanicista se basa en educar a los estudiantes de la manera más mecánica y memorística posible, en donde a todos se les dan las mismas instrucciones, al mismo ritmo y se les enseña y evalúa de la misma forma. Lo cual provoca que se creen estudiantes totalmente pasivos, sin proactividad, ni responsabilidad de su propio desarrollo. Este tipo de educación se centra en el desarrollo del pensamiento, siendo este una cualidad de la conciencia cuyo objetivo es el manejo instrumental del mundo en términos mecánicos y técnicos. (Gallegos, 1999)

Sin embargo, de unos años para acá, se ha venido implementando un cambio en la educación, en donde se quiere dejar atrás el modelo de educación mecanicista y se desea implementar la educación holista, en la cual el aprendizaje se desempeña de una manera mucho más integral, tomando en cuenta las diferencias de cada uno de los estudiantes y convirtiéndolos en sujetos activos de la educación.

En la educación holista “aprender es un proceso que implica muchos niveles de la conciencia humana como el afectivo, físico, social y espiritual, rebasando por completo lo puramente cognitivo y memorístico”. (Gallegos, 1999, p. 39)

Debido a que este tipo de educación posee una visión integral de los procesos educativos es que Ron Miller, citado por (Gallegos, 1999, p. 40), señala cinco niveles de totalidad que deben de ser tomados en cuenta por los educadores a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje con sus estudiantes. Estos niveles son:

- El ser humano como totalidad: el ser humano es un ser integral cuyos seis componentes integrales son la dimensión corporal, afectiva, cognitiva, social, estética y espiritual.

- La comunidad como totalidad: a la hora de educar se trabaja con la escuela como contexto.

- La sociedad como totalidad: se toman en cuenta las crisis sociales a la hora de educar, incluyéndolas en las lecciones, esto con el fin de educar para la ciudadanía global y la participación democrática.

- El planeta como totalidad: todo contexto educativo se da en un contexto planetario, en donde el planeta se ve como un organismo complejo y armonioso de procesos dinámicos.

- El kosmos como totalidad: el kosmos se ve como lo que incluye absolutamente todo, es el contexto completo que da significado al ser del humano.

Básicamente con todos estos niveles de totalidad se busca darle a la educación una visión más integral, en donde los estudiantes puedan aprender de todo lo que ocurre en su contexto.

Una de las características más importantes de la educación holista es que se centra en el desarrollo de la inteligencia. Esto debido a que la misma es “incondicionada, percibe al mundo como una totalidad integrada, a la sociedad como una red de relaciones es una percepción creadora que tiene la capacidad de penetrar lo desconocido.”. (Gallegos, 1999, p. 22)

La diferencia que hay entre el pensamiento y la inteligencia es que el primero únicamente trabaja con lo conocido, no es capaz de manejarse con información nueva. Por su lado, la inteligencia trabaja con lo conocido y con lo desconocido, se abre a las posibilidades, indaga.

Para entender mejor los dos modelos de educación que se vieron anteriormente y poder ver la diferenciación que hay entre ambos, se presenta el siguiente cuadro comparativo.

Cuadro 2

Comparación entre la educación mecanicista y la holista

| Educación mecanicista | Educación holista |
|--|---|
| Se basa en la interdisciplinariedad. | Está basada en la transdisciplinariedad. |
| Fragmenta el conocimiento y la educación. | El conocimiento y la educación son vistos como un proceso integral. |
| Memorización de los aprendizajes. | Aprender implica muchos otros procesos de la conciencia humana más allá de la memoria, como lo afectivo, físico, social y espiritual. |
| El potencial de los estudiantes es limitado. | Los estudiantes son percibidos con un potencial ilimitado. |
| Se centra en el docente y en enseñar. | Centrada en el estudiante y en aprender. |
| Se centra en el desarrollo del pensamiento. | Está centrada en el desarrollo de la inteligencia. |
| Centrada solo en la ciencia. | Centrada en el conocimiento del ser humano. |

Fuente: elaboración propia

Ahora que ya se establecieron las diferencias que hay entre la educación mecanicista y la holista, se presenta un cuadro comparativo para establecer las características que poseen los docentes que trabajan por medio de estos dos tipos de educación.

Cuadro 3

Comparación entre el educador mecanicista y el holista

| Educador mecanicista | Educador holista |
|--|---|
| Actúa como el único que posee el conocimiento y que es capaz de proveerlo. | Crea oportunidades de aprendizaje para los estudiantes al utilizar contextos de aprendizaje. |
| Educa a los estudiantes para que se preparen para una sociedad industrial. | Educa a los estudiantes para que se preparen para una sociedad sustentable. |
| Promueve la competitividad y las comparaciones entre estudiantes. | Promueve valores de humanidad y no trabaja mediante las comparaciones, más bien trabaja con las diferencias de cada estudiante. |
| Para él el aprendizaje es un proceso uniforme, es igual para todos. | El aprendizaje se da de diversas maneras. |
| Ve al estudiante como una máquina que solo debe memorizar conocimientos. | El estudiante es visto como un ser humano. |
| Educa mediante la fragmentación de los conocimientos. | Educa por medio de la integración de los conocimientos. |
| La educación que brinda es sumamente estructurada. | La educación que practica es flexible, creativa y está dispuesta al cambio. |

Fuente: elaboración propia

Actualmente se busca lograr establecer un cambio total, al promover que los educadores pasen de una educación mecanicista a una holista. Esto debido a que el mundo ha ido cambiando y ahora se necesitan personas que sean conscientes del medio en el que se desenvuelven, que busquen y aporten con la sostenibilidad del planeta, que sean capaces de pensar por ellos mismos y desarrollar una inteligencia eficiente y efectiva; y todo esto solo se va a lograr mediante la aplicación de la educación holista por parte de los docentes.

2.2.2 El reencantamiento de la educación

Además de la utilización de la educación holista en las instituciones educativas, existe otra necesidad bastante grande y notable, y es la de reencantar la educación. Esto debido a que con el paso del tiempo la sociedad va venido restándole importancia a educación y a la labor educativa que realizan los docentes, al provocar que estos últimos se vean desmotivados y hayan bajado la calidad de educación que les brindan a los estudiantes.

Para lograr reencantar la educación se debe trabajar en muchas áreas, pero lo primero y lo primordial es mejorar “la calidad pedagógica y socializadora de los procesos de aprendizaje”. (Assmann, 2002, p. 24) Y la forma de lograr esto es que los educadores se motiven y se preocupen por brindar una educación de calidad, en donde se deje de lado la memorización de conceptos y, se trabaje utilizando sentidos como el tacto y no únicamente la visión y audición, se genere una relación entre la mejora de la pedagogía y el compromiso social y se trabaje mediante las experiencias de aprendizajes, en donde se aprovechan las diversas situaciones que

se dan en el contexto social de los estudiantes para generar nuevos conocimientos en ellos.

Assmann (2002) plantea que para lograr reencantar la educación es necesario que exista una morfogénesis del conocimiento, en donde, aprender debe ser un proceso creativo que se autoorganiza, todo conocimiento tiene una inscripción corporal de conocimiento (todos los conocimientos se encuentran vinculados a una sensación), la vida diaria y el conocimiento se encuentran unidos y el placer debe ser el dinamizador del conocimiento.

Uno de los puntos que toca el autor es el de la autoorganización, la cual se refiere a la capacidad de adaptarse en un entorno que siempre se encuentra cambiando.

Según (Assmann, 2002) “educar significa volver a crear nuevas condiciones iniciales para la autoorganización de las experiencias de aprendizaje ... es ir creando continuamente nuevas condiciones iniciales que transforman el espectro de posibilidades de afrontar la realidad”. (p.61)

La autoorganización en la educación definitivamente es un proceso sumamente importante, debido a que, si el individuo no es capaz de adaptarse a los cambios que surgen, no podrá obtener un aprendizaje verdadero, ya que este siempre se encuentra en un cambio constante.

2.2.3 Los siete saberes de la educación del futuro

En el año 1999 la UNESCO publicó el libro llamado “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, cuyo autor es Edgar Morin. En este libro Morin

propone siete principios, a los que él decidió llamarles saberes, que para él son necesarios para mejorar la educación y al mismo tiempo la sociedad en la que se vive. A pesar del año en el que fue publicado, este libro sigue siendo una temática medular para el paradigma holista en la actualidad y es por eso que resulta de gran importancia para el desarrollo de esta investigación.

Estos principios han tomado tanta relevancia debido a que cada uno de ellos revela los vacíos que deben ser llenados en la educación de ese entonces y en la actual.

Los siete saberes que Morin desarrolló en este libro fueron una educación que cure la ceguera del conocimiento, una educación que garantice el conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enseñar la comprensión y la ética del género humano. Cada uno de estos saberes serán desarrollados a continuación.

2.2.3.1 Una educación que cure la ceguera del conocimiento

Morin habla de una ceguera del conocimiento refiriéndose a que el conocimiento humano está expuesto a errores y alucinaciones.

Morin (1999) “La educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión” (p.5).

Para este autor, la educación debe enseñarles a los estudiantes que casi ningún conocimiento es completamente certero, que casi todos pueden estar sujetos a

errores o ilusiones, y al mismo tiempo educarlos para que estos sean capaces de identificar esos errores e ilusiones y plantear ideas para corregirlos.

2.2.3.2 Una educación que garantice el conocimiento pertinente

En este saber, el autor señala la problemática que enfrenta la educación desde hace muchos años, de cómo organizar el conocimiento y discernir entre el qué es pertinente y el qué no.

Según Morin (1999) para que un conocimiento sea pertinente, la educación debe evidenciar:

- El contexto: todo conocimiento debe de estar ubicado en un contexto para que posea sentido.

- Lo global (las relaciones entre todo y partes): “lo global es más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional” (Morin, 1999, p.16). Se refiere a la importancia de saber que un todo siempre va a estar conformado por partes y que cada una de ellas va a ser necesaria para que ese todo funcione.

- Lo multidimensional: se refiere a que el conocimiento pertinente debe de reconocer la multidimensionalidad de las cosas e insertar ahí sus informaciones, ya que, por ejemplo, “el ser humano es a la vez biológico, síquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas...” (Morin, 1999, p. 16)

Es de suma importancia enseñar a las personas desde que son niños que ningún conocimiento va a darse por sí solo, todos los conocimientos van de la mano de otros y todos van a estar vinculados con las diversas dimensiones del ser humano y de la sociedad. Esto les va a permitir comprender de una forma mucho más amplia los diferentes conocimientos que irán adquiriendo a lo largo de sus vidas y al mismo tiempo desarrollar un pensamiento crítico y complejo.

- Lo complejo: refiriéndose a complejidad como “la unión entre la unidad y la multiplicidad” (Morin, 1999, p.17).

Para Morin (1999) “... la educación debe promover una «inteligencia general» apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global” (p.17).

Según lo planteado anteriormente, para que un conocimiento sea pertinente es necesario que exista una relación e interacción de las partes y el todo de ese conocimiento, en especial cuando las partes del mismo son diferentes entre sí, y de ese conocimiento con el contexto que lo rodea, ya que esto va a permitir obtener un panorama más amplio y claro de los diversos conceptos y temáticas y por lo tanto se desarrolla una mayor complejidad.

2.2.3.3 Enseñar la condición humana

Para Morin (1999):

La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana, Estamos en la era planetaria; una aventura común se

apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano. Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él. (p.23)

Según Morin (1999), el ser humano es y se desarrolla en tres “bucles”: el bucle cerebro – mente – cultura, el bucle razón – afecto – impulso y el bucle individuo – sociedad – especie. Para el autor el ser humano implica entender al hombre como un conjunto de estos bucles.

Con este saber, el autor a lo que se refiere es a que la educación debe enseñar y mostrar todos los aspectos de la condición humana, tanto en el nivel individual como, social y global y el sentido de pertenencia que se debe poseer como habitantes del planeta Tierra.

2.2.3.4 Enseñar la identidad terrenal

Este planeta necesita un pensamiento policéntrico capaz de apuntar a un universalismo no abstracto sino consciente de la *unidad/diversidad* de la humana condición; un pensamiento policéntrico alimentado de las culturas del mundo. Educar para este pensamiento; esa es la finalidad de la educación del futuro que debe trabajar en la era planetaria para la identidad y la conciencia terrenal. (Morin, 1999, p.34)

Con este saber Morin lo que pretende es resaltar la importancia de que la educación desarrolle en las personas una afinidad, identidad y sentido de pertenencia con

planeta Tierra, ya que a lo largo de los años este sentido de identidad terrenal se ha ido perdiendo, trayendo consecuencias sumamente graves a este único hogar para la humanidad.

2.2.3.5 Enfrentar las incertidumbres

Los seres humanos deben de aceptar que el futuro posee una característica muy importante y la cual no puede ser cambiada, su impredecibilidad, y deben de dejar de tratar de predecir cuál será el destino de la humanidad, ya que esto no es posible saberlo certeramente.

Para Morin (1999):

Esta toma de conciencia debe estar acompañada de otra retroactiva y correlativa: la de la historia humana que ha sido y sigue siendo una aventura desconocida. Una gran conquista de la inteligencia sería poder, al fin, deshacerse de la ilusión de predecir el destino humano. El avenir queda abierto e impredecible. (p.43)

La educación debe enseñar cómo enfrentar las incertidumbres, debido a que este mundo en el que vive el ser humano es completamente cambiante y absolutamente nada está escrito. Así como puede suceder lo más probable, puede suceder lo más improbable, por lo que las personas deben aprender cómo desarrollarse en este mundo lleno de cambios inciertos.

2.2.3.6 Enseñar la comprensión

La humanidad ha tenido grandes avances tecnológicos que han aumentado y mejorado la comunicación en todos los sentidos. Sin embargo, el hecho de que se haya mejorado la comunicación, no quiere decir que se haya mejorado la comprensión humana. En realidad, es todo lo contrario, cada día aumenta más la incompreensión humana, y es ahí donde debe entrar la educación, para lograr enseñar la comprensión entre personas y así dar “garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Morin, 1999, p.51)

Según Morin (1999):

La comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Dada la importancia de la educación en la comprensión a todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma planetaria de las mentalidades; esa debe ser la labor de la educación del futuro. (p.58)

La educación necesita enseñar y fomentar la comprensión humana en las personas en el nivel planetario, debido a que, si esta se sigue perdiendo, la humanidad llegará a un punto donde no podrá seguir adelante, la violencia será imparable y la vida en sociedad no será posible de ninguna manera.

2.2.3.7 La ética del género humano

En este último saber Morin se centra en el bucle individuo – sociedad – especie. Según este autor “toda concepción del género humano significa desarrollo conjunto

de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie humana” (Morin, 1999, p.59)

Según Morin (1999), el bucle individuo – sociedad surge del deber de enseñar la democracia, ya que estos dos pueden ayudarse entre sí, desarrollarse, regularse y controlarse mutuamente; y el bucle individuo – especie, debe enseñar la ciudadanía terrestre, en donde la comunidad planetaria “debe trabajar para que la especie humana ... se desarrolle y dé, al fin, con la participación de los individuos y de las sociedades, concretamente nacimiento a la Humanidad como conciencia común y solidaridad planetaria del género humano” (Morin, 1999, p.64).

Parte de los cambios que ha experimentado y experimentará la educación deben incluir estos siete saberes que propuso Edgar Morin, ya que, aunque fueron propuestos en el año 1999, evidencian grandes vacíos que, desde esa época y hasta la actualidad, siguen existiendo en la educación.

2.2.4 La mediación pedagógica

La mediación pedagógica se refiere al “tratamiento de los contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Gutiérrez & Prieto, 2004, p.38).

La educación debe de dejar de ser vista como un proceso magistral, donde los docentes son los concedores de la verdad absoluta de las cosas y los estudiantes únicamente deben limitarse a memorizar todo lo que sus maestros les digan. Ahora

se debe trabajar de una forma totalmente distinta, donde los estudiantes sean los que deben ir descubriendo y formando su propio conocimiento, con ayuda de los docentes, los cuales deben actuar como mediadores de los conocimientos y el aprendizaje, permitiéndoles a los primeros participar en las lecciones, desarrollar su creatividad, expresividad y las relaciones con las demás personas que los rodean.

Los docentes deben de ejercer una función de mediadores pedagógicos, en donde actúan como un puente entre el conocimiento y los estudiantes, procurando nunca imponer los conocimientos a los escolares, por el contrario, debe guiarlos para que estos logren, progresivamente, construir su propio aprendizaje.

Dentro de lo que es la mediación pedagógica Gutiérrez & Prieto proponen que esta se organiza en tres fases, las cuales son, el tratamiento temático desde el tema, el tratamiento pedagógico desde el aprendizaje y el tratamiento formal desde la forma. Cada una de estas fases tienen un elemento muy importante en común, que es el desarrollo del autoaprendizaje en los estudiantes, este no visto desde el punto de dejarlos solos en el proceso, sino de acompañarlos, pero como un guía, permitiéndoles formar su propio conocimiento.

A continuación, se desarrollan cada una de estas fases.

2.2.4.1 Tratamiento temático desde el tema

En esta primera fase Gutiérrez & Prieto (2004) indican que “la mediación pedagógica comienza desde el contenido mismo. El autor del texto base parte ya

de recursos pedagógicos destinados a hacer la información accesible, clara, bien organizada en función del autoaprendizaje” (p. 40).

Es de suma importancia que los libros de texto que se utilicen con los estudiantes posean información que les sea comprensible, clara y se encuentre organizada de una forma correcta, debido a que la mayoría de las veces el material base con el que trabajan los estudiantes son los libros de texto que se les asignan y si estos no son adecuados para el nivel en el que se encuentran los estudiantes, la mediación pedagógica no se podrá dar correctamente.

Para (Gutiérrez & Prieto, 2004) dentro del tratamiento de la temática desde el tema se abarcan cuatro aspectos:

- Ubicación temática: los estudiantes deben poseer una visión global de los contenidos, que les permita comprender a donde se pretende ir con el texto. En esa visión global debe de existir una coherencia de las partes que la conforman y de los puntos claves de la misma.

- Tratamiento del contenido: se refiere a que el interlocutor siempre debe estar presente en el texto. Esto se logra mediante las estrategias de entrada, desarrollo y cierre; en donde las estrategias de entrada son aquellas que motivan e invitan a leer el texto, las de desarrollo son en las que deben de generarse: reiteraciones de lo importante cada vez que sea necesario, diferentes ángulos o puntos de vista (para enriquecer el texto, el proceso educativo y al estudiante), se deben brindar puestas en experiencia y ejemplificaciones, ya que esto permitirá aterrizar los conceptos y dar una contextualización al texto. Además, se debe, utilizar la pedagogía de la

pregunta, teniendo en cuenta el contenido que puede abarcarse con la pregunta que se realice y el momento en que se realiza; y usar materiales de apoyo variados que favorezcan la formación de opiniones y el contraste de estas. Y las estrategias de cierre, las cuales deben brindar una conclusión lógica a lo que se está leyendo.

- Estrategias de lenguaje: en donde el discurso debe ser fluido y se debe de utilizar: un estilo coloquial, para lograr una fluidez y riqueza en la narración; una relación dialógica entre el autor y el interlocutor; la personalización, en donde el autor involucra al estudiante emocionalmente en el texto con el fin de despertar el interés del último; la presencia del narrador, donde este involucre al lector, dé continuidad a las diferentes partes, muestre alternativas de interpretación, entre otras; claridad y sencillez; y belleza de la expresión, ya que al usar un lenguaje con abundancia de expresiones, giros y metáforas se generará una mayor empatía con el lector.

- Conceptos básicos: donde se debe dar una apropiación y aclaración de los significados que se le darán a cada uno de los conceptos básicos utilizados en el texto.

El texto es uno de los materiales más importantes en la educación y es por eso que es tan trascendente que los que se utilicen en el proceso de enseñanza de los estudiantes, cumplan con cada uno de los aspectos que se mencionan anteriormente, ya que esto facilitará y mejorará la mediación pedagógica en el aula.

2.2.4.2 Tratamiento pedagógico desde el aprendizaje

En esta fase se desarrollan “los procedimientos más adecuados para que el autoaprendizaje se convierta en un acto educativo; se trata de los ejercicios que enriquecen el texto con referencias a la experiencia y el contexto del educando” (Gutiérrez & Prieto, 2004, p. 40).

La contextualización del aprendizaje y la utilización de experiencias, son uno de los aspectos de mayor importancia para lograr que los estudiantes desarrollen un aprendizaje verdadero, debido a que al brindarles situaciones con las que ellos se logren identificar, estos se verán motivados y llamará su atención, a diferencia de si se les presentan situaciones o escenarios en donde ellos no comprendan lo que sucede debido al contexto utilizado.

Dentro de esta fase Gutiérrez y Prieto se refieren a que el tratamiento desde el aprendizaje se apoya en una necesaria sustentación teórica y en procedimientos pedagógicos.

2.2.4.2.1 Sustentación teórica

Gutiérrez & Prieto afirman que en la sustentación teórica se abarcan tres aspectos: el autoaprendizaje, el interlocutor presente y el juego pedagógico. En donde el autoaprendizaje se refiere a “el proceso mediante el cual el estudiante a distancia puede lograr una mayor independencia o autonomía en el manejo de su situación de aprendizaje” (Gutiérrez & Prieto, 2004, p.57).

El interlocutor presente, al recalcar este punto, debido a que en muchos casos el interlocutor no se encuentra activo, solo se limita a recibir el mensaje, lo cual debe ser evitado a toda costa, debido a que en el momento en el que el interlocutor entra en juego, participa e interactúa con los materiales, se da una mejor construcción de conocimientos y apropian y crean mejores significados de la realidad propia.

El juego pedagógico, en donde se utilicen pocos conceptos, con mayor profundización; se dé la puesta en experiencia; acuerdos mínimos entre los estudiantes y el docente para posibilitar la construcción de conocimientos; los contenidos y los métodos ricos en expresión y comunicación deben de abarcarse de forma conjunta; se debe construir el texto; utilizar lo lúdico y la alegría en la construcción del aprendizaje; esperar y respetar los ritmos de aprendizaje de los demás; no forzar a nadie a aprender; partir siempre de las experiencias, creencias, sueños, etc. de los demás; reconocer y respetar las diferencias de los demás; establecer una relación entre el sentir y el aprender; fomentar la creatividad; estar dispuesto a aprender de los demás; no apresurar los procesos; dar lugar a lo imprevisible y sacar ventaja de ello y educar fomentando la libertad de expresión, comunicación y crítica.

2.2.4.2.2 Procedimientos pedagógicos

Estos procedimientos deben de realizarse de forma colectiva, para así facilitar la posibilitación de la educación.

Dentro de estos procedimientos pedagógicos (Gutiérrez & Prieto, 2004) presentan cuatro líneas de trabajo para establecer los ejercicios que permitirán lograr la segunda fase de la mediación pedagógica.

2.2.4.2.2.1 Proceso de autoaprendizaje

Según (Gutiérrez & Prieto, 2004) en este proceso debe darse:

- Apropiación del texto. Surge una relación entre el estudiante y el texto, mediante la utilización de estrategias de significación, expresión, resignificación y recreación, planteamiento y solución de problemas, autopercepción y de prospectiva.

- Relación texto – contexto. Debido a que el contexto facilita el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta relación se logra dar mediante la relación intertextual, es decir utilizando varias fuentes para adquirir el conocimiento; la observación y la interacción, entre los estudiantes y las personas de su comunidad.

- Aplicabilidad. Se refiere a la aplicación de lo aprendido, esto mediante actividades de producción, para llevar a práctica la teoría y metodología de los alumnos; actividades de reflexión, ya que los conceptos se enriquecen con la práctica y esta a su vez lo hace mediante la reflexión; y actividades de invención, donde se imaginen situaciones o actividades que respondan a las necesidades que se darán en un futuro.

2.2.4.2.2.2 Proceso de interaprendizaje

Este proceso se refiere a la utilización de los grupos “como un ámbito privilegiado para el aprendizaje, entendido este como recreación y producción de conocimientos” (Gutiérrez & Prieto, 2004, p. 84)

El trabajar en grupos beneficia de muchas maneras a los estudiantes y su aprendizaje, pero también los ayuda a mejorar sus habilidades para socializar, fomenta el respeto y tolerancia hacia los demás, y les permite aprender cosas nuevas gracias a esa interacción con otros compañeros, ya sea con los de su mismo grupo, o con los de otros grupos (intergrupales).

(Gutiérrez & Prieto, 2004) reconocen el texto compartido (trabajar en conjunto con un mismo texto y sacarle el máximo provecho), las producciones grupales y las redes de interacción (interrelación entre grupos) como tres planos de ejercicios grupales e intergrupales.

2.2.4.2.2.3 Construir el propio texto

Dentro de la construcción del propio texto (Gutiérrez & Prieto, 2004) señalan la importancia de la utilización del texto paralelo como un instrumento educativo, debido a que este contribuye a valorar la subjetividad como fundamento del proceso educativo, dar sentido a lo que se hace, expresarse como ser humano, promover la producción de conocimientos y desarrollar la actitud de aprendizaje.

Se dice que la utilización del texto paralelo ayuda a que se valore la subjetividad como fundamento del proceso, porque el objetivo de este instrumento educativo “es

procurar que el aprendiente se re-describra y re-valore como sujeto del proceso; no sólo desde el punto de vista de agente activo, sino desde la vivencia subjetiva, desde la creación imaginativa y desde la percepción intuitiva” (Gutiérrez & Prieto, 2004, p.109).

En el proceso educativo es de suma importancia incorporar la subjetividad, debido a que esta permite que los estudiantes se involucren en este proceso de una forma vivencial y activa.

El texto paralelo también permite que los estudiantes puedan dar sentido a lo que se hace, ya que al ellos realizar producciones propias que generen en ellos satisfacción y alegría personal, propiciará que ellos encuentren un sentido o un por qué de lo que hacen (Gutiérrez & Prieto, 2004).

Expresarse como ser humano es otro de los aspectos a los que contribuye este instrumento educativo, debido a que (Gutiérrez & Prieto, 2004) al ofrecerle al estudiante oportunidades para que se exprese mediante la creación de sus propios textos se favorece el proceso de aprendizaje y se trabaja el desarrollo de la autoexpresión en ellos y al mismo tiempo les permite dar sentido a lo que hacen y a su aprendizaje.

Otro de los aspectos, que mencionan Gutiérrez & Prieto, en los que contribuye la utilización del texto paralelo son promover la producción de conocimientos, en donde lo que realmente se busque sea la creación y recreación del conocimiento, y no la simple reproducción de estos; y desarrollar la actitud de aprendizaje, esto mediante el desarrollo de una actitud de búsqueda, en donde los estudiantes

incorporen a su vida cotidiana su proceso de aprendizaje por medio de la lectura del periódico, una revista o al ver la televisión, ya que todos estos son fuentes de información en donde se presenta el acontecer diario y pueden ser utilizados como oportunidades de aprendizaje. (Gutiérrez & Prieto, 2004)

2.2.4.2.2.4 Evaluación y autoevaluación

En cuanto a lo que evaluación y autoevaluación se refiere (Gutiérrez & Prieto, 2004) resaltan cinco aspectos sumamente importantes que se deben de toma en cuenta a la hora de evaluar:

- La apropiación de contenidos: en donde lo que realmente se debe de evaluar es el "... modo en que la información, los conceptos, pasan a acompañar procesos de reflexión, de crítica, de expresión, de vida en definitiva." (Gutiérrez & Prieto, 2004, p.117). Esto mediante la evaluación de síntesis, análisis, comparaciones, observaciones, entre otros (Gutiérrez & Prieto, 2004).

- Desarrollo y cambio de actitudes: en donde el principal cambio que se debe de realizar es en la actitud frente al estudio, ya que lo que más preocupa a los estudiantes, padres y docentes es que el primero logre pasar el curso, pero a lo que más importancia le deben de dar es a que el estudiante logre integrarse a procesos sociales y logre enriquecerse de sus propias experiencias y de la práctica (Gutiérrez & Prieto, 2004). Esto se puede lograr por medio de la evaluación de capacidades como "la continuidad de entusiasmo por el proceso, ... la ampliación y sostenimiento de una actitud investigativa, la relación positiva con el contexto, ..." (Gutiérrez & Prieto, 2004, p.118), entre otros.

- Desarrollo de la creatividad mediante el desarrollo de la capacidad de formular preguntas y hacer relaciones, y de la evaluación de aspectos como la capacidad de recrear conceptos, de recrear y reorientar contenidos, imaginar situaciones nuevas que se puedan dar, entre otros (Gutiérrez & Prieto, 2004).

- Capacidad para relacionarse: debido a que “en la medida en que más y mejor nos relacionemos más podemos significar nuestra propia vida y nuestra realidad” (Gutiérrez & Prieto, 2004, p.119). Esta capacidad se puede evaluar mediante indicadores como la vinculación, respeto por los otros, la creación de conocimientos en equipo, entre otros (Gutiérrez & Prieto, 2004).

- Logro de productos: refiriéndose a productos como los que surgen como resultado de un proceso y “de toda la acumulación de experiencias de los aprendientes” (Gutiérrez & Prieto, 2004, p.199). Esto puede ser evaluado utilizando indicadores como: el producto como reflejo de alguna modalidad de autoaprendizaje, el producto para el grupo, para la comunidad, por su riqueza expresiva, entre otros (Gutiérrez & Prieto, 2004).

En definitiva, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes debe de dejar de ser únicamente para saber si un estudiante pasa un examen o no. Debe enfocarse en evaluar las capacidades que los estudiantes van adquiriendo para así saber cuáles deben ser reforzadas y cuáles ya han sido adquiridas exitosamente por el discente.

2.2.4.3 Tratamiento formal desde la forma

Por tratamiento desde la forma, Gutiérrez & Prieto (2004) afirman que, “se refiere a los recursos expresivos puestos en juego en el material: diagramación, tipos de letras, ilustraciones entre otros” (p.40). Es decir, son todos aquellos aspectos estéticos que conforman el texto.

La forma es una de las partes más importantes de un texto, debido a que esta es la que incita al lector a leer su contenido, llama su atención y lo motiva cada vez más a continuar la lectura. Cuando un texto posee una forma pobre, que no llama la atención de las personas y que posee palabras difíciles de comprender, la persona se va a desmotivar, a aburrir y no querrá continuar leyendo ese texto.

2.2.4.3.1 Problemas recurrentes en la forma

Gutiérrez & Prieto presentan los siguientes aspectos como los problemas más comunes que surgen en la forma de los textos:

- Concepto rígido de forma en donde se utilizan “formas despersonalizadas, estereotipadas, reiterativas de lo expresado verbalmente en la página” (Gutiérrez & Prieto, 2004, p.93).

- Contendidismo: se refiere a que la forma no es más que un simple adorno que ilustra un contenido del texto, no realiza ningún aporte significativo al texto, es una mera reiteración de lo que se dice de forma verbal. (Gutiérrez & Prieto, 2004)

- Pobreza expresiva: cuando sucede esto se da como producto “un texto chato, sin riqueza, sin matices, en síntesis, sin atracción” (Gutiérrez & Prieto, 2004, p.94).

- Trabajo sin coordinación: para (Gutiérrez & Prieto, 2004) en el momento en que se está trabajando en la construcción de un texto es necesario que exista una coordinación entre los ilustradores, diseñadores, diagramadores, autores, pedagogos e interlocutores. Esto debido a que muchas veces en los textos primero se escriben todos los conceptos y el material escrito del mismo y luego los ilustradores, diseñadores, etc. tienen que ver cómo hacen para ilustrar y darle forma al texto, cuando lo que debería de suceder es que todos trabajen en conjunto para poder producir un texto que enriquezca al lector, llame su atención y le permita ir desarrollando su autoaprendizaje.

A la hora de seleccionar un texto para trabajar con los estudiantes es de suma importancia revisar que el material seleccionado no posea ninguno de estos errores, debido a que cada uno de los problemas mencionados anteriormente provocarán la falta de interés y de motivación en los escolares.

2.2.4.3.2 Características del tratamiento formal de la forma

Esta última fase de la mediación pedagógica posee cinco características que son señaladas por (Gutiérrez & Prieto, 2004):

- Enriquece el tema y la percepción. La forma brinda un discurso narrativo, en donde el interlocutor sienta que se le está hablando a él. Esta narratividad en el texto debe permitir resaltar detalles importantes, entrelazar y ordenar los temas de forma correcta, dándose una interacción e interrelación armónica entre el texto y la imagen.

- Hace comprensible el texto. Las imágenes utilizadas sirven de apoyo al texto, con el fin de lograr crear un panorama más claro para el interlocutor. No se deben utilizar imágenes solo con el fin de reiterar lo que se dice en el texto de forma escrita, estas deben de facilitar la comprensión del texto, no adornarlo y ya.

- Establece un ritmo: se refiere a la forma en cómo se ordenan los diferentes elementos que se encuentran en el texto, con el fin de dar una armonía y llamar la atención del interlocutor. Según Gutiérrez & Prieto (2004) para lograr que un texto tenga ritmo, este debe poseer:

cambios de intensidad en la combinación de elementos formales, contrastes ... entre imágenes, juegos de tramas, regularidad en la diagramación, juego con los blancos y las cajas de texto, reiteración de un mismo elemento formal, superposición de imágenes, juego de equilibrios y compensaciones, y gradación de estímulos hasta llegar a un clímax. (p.98)

- Da lugar a sorpresas; rupturas: se refiere a romper el orden lineal de los textos al incorporar imágenes que brinden sorpresas, se salgan de lo monótono y logren crear una profundización y apropiación del tema. Para Gutiérrez & Prieto (2004) esto se logra mediante la incorporación de "imágenes arbitrarias ..., variación de esquemas estructurados de diagramación, cambios sutiles o explícitos de figura fondo, contraposición de formas muy subjetivas que contrastan con el desarrollo objetivo del texto escrito ..., imágenes abiertas a más de una interpretación", entre otras (p.99).

- Logra variedad en la unidad. Gutiérrez & Prieto (2004) entienden “por unidad la estructura de un texto, como conjugación de lo escrito y lo icónico, como síntesis de ambos” (p.99). Para estos autores en los textos siempre debe de existir variedad en todas las partes que componen el mismo, esto mediante la incorporación de: imágenes que sean complementarias al tema del texto, diferentes puntos de vista sobre un mismo tema, uso de diversos recursos técnicos, entre otros.

2.2.4.3.3 Esquema de trabajo del tratamiento de la forma

La forma de un texto debe funcionar como un complemento fundamental para lograr que el interlocutor comprenda el mensaje que se quiere dar y que sea capaz de aprender de él. (Gutiérrez & Prieto, 2004) presentan un esquema que tiene por objetivo facilitar tanto la lectura de la forma, como la elaboración de esta. Este esquema se encuentra conformado por los primeros y segundos mensajes, y por el objeto, soporte y las variantes.

En los primeros y segundos mensajes, (Gutiérrez & Prieto, 2004) hablan de la importancia de cuidar la forma en que se expresan estos dos mensajes, pero aún de forma más detallada los segundos, debido a que estos pueden cambiar la intención que se quiere expresar con el primer mensaje y comunicar algo totalmente diferente.

En cuanto al objeto, soportes y variantes, (Gutiérrez & Prieto, 2004) se refieren por objeto al tema que abarca la imagen, para lo que se elabora; por soportes a todo lo que no es el objeto, lo que contextualiza el tema de la imagen, y por variantes a

la forma en que aparecen el objeto y los soportes, la manera en la que se representan. Se debe de tener el cuidado de no utilizar soportes estereotipados.

Una imagen es capaz de expresar lo que muchas veces las palabras no logran, y es precisamente por esto que se debe de tener mucho cuidado con las ilustraciones que se utilizan, debido a que se puede enviar un mensaje erróneo y provocar una problemática.

La mediación pedagógica es uno de los temas más importantes en la educación, debido a que es la forma en cómo se va a trabajar los contenidos de estudio con los estudiantes, con el objetivo de lograr que ellos sean capaces de construir y adquirir su propio aprendizaje de una forma significativa y verdadera. Es hora de dejar de lado la educación tradicional, donde los estudiantes son personajes pasivos en la educación y el docente es el que conoce la verdad absoluta de las cosas y no puede ser cuestionado nunca.

Una educación que se base en la mediación pedagógica permitirá formar personas capaces de resolver problemas por sí mismos, preparadas para las exigencias de una sociedad tan avanzada, que lo que necesita son seres humanos críticos, eficientes y eficaces.

2.2.5 El pensamiento crítico y el pensamiento complejo

En un buen proceso de enseñanza – aprendizaje, los estudiantes deben de poder desarrollar poco a poco un pensamiento crítico y un pensamiento complejo, debido a que estos deben ser capaces de ir más allá de lo que les dicen los libros, el docente, los periódicos y demás fuentes de información. Ellos deben ser capaces

de poder llegar a cuestionarse “la verdad de las cosas” y formarse su propia opinión sobre diversos temas a partir de su propio pensamiento.

2.2.5.1 Pensamiento crítico

Según (Lipman,1997, p. 96, citado por Gonzales, 2010, p.42) establece que el pensamiento crítico “es un pensamiento de orden superior y que el “buen pensamiento es la combinación de ambos componentes, el crítico y el creativo””.

De acuerdo con lo señalado anteriormente, el pensamiento crítico es un proceso que va más allá, no es simplemente establecer lo que se piensa sobre un tema, sino que es ir más lejos, poniendo en duda lo que se dice, analizándolo y buscando diversas problemáticas y soluciones que puedan surgir de ese pensamiento.

Pensar críticamente y creativamente nos da poder de transformación. Sin embargo, evaluar nuestros esfuerzos es importante para lograr crecimiento y superación. Los inventos de la humanidad se han dado gracias a la capacidad de pensar alrededor de un mismo asunto, una inquietud, situación o problema que nos impulsa a crear alguna transformación, revisarla, evaluarla y mejorarla. Esta capacidad también nos posibilita la crítica y autocrítica. Es decir, la posibilidad de revisar y evaluar lo hecho y, por lo tanto, de transformarnos y evolucionarnos nosotros mismos y con ello a nuestro entorno. En palabras de Rojas “examinamos nuestro pensamiento y el de los demás.... criticando, cuestionando, observando y articulando” en un camino hacia la creación y eficacia” (Rojas, 2007, p. 1). (Gonzales, 2010, p.42)

Para Gonzales el pensamiento crítico debe ir de la mano de la creatividad, esto porque al ser capaces de pensar y evaluar una situación, ya sea para cambiarla o para dar una opinión crítica de la misma, es necesario ser creativos, es decir, pensar en diferentes escenarios, realidades y verdades que pueden rodear a ese pensamiento y así lograr desarrollar un pensamiento crítico y creativo.

2.2.5.1.1 Características del pensamiento crítico

El pensamiento crítico posee tres características básicas, las cuales, según Zapata, fueron propuestas por Lipman. Estas son: "... el pensamiento crítico (1) está basado en criterios; (2) es autocorrectivo; y (3) es sensible al contexto". (Zapata, 2010, p.32)

- El pensamiento crítico se encuentra basado en criterios: se refiere a que el pensamiento debe estar basado en buenas razones o criterios. Zapata (2010) afirma que el pensamiento crítico "entrena a la razón para que sea atenta a los criterios que debe utilizar, los escoja y los aplique correcta y pertinentemente, en un campo práctico donde el conocimiento se une con la experiencia y constituye las decisiones y actos del individuo" (p.33).

- El pensamiento crítico es autocorrectivo: "La investigación acerca de nuestra mente y de nuestra razón debe ser autocorrectivo" (Zapata, 2010, p.36). Esto se refiere a que las personas deben de cuestionarse constantemente sus pensamientos y estar abiertos a la posibilidad de los errores y a corregirlos.

- El pensamiento crítico es sensible al contexto: es decir, este tipo de pensamiento toma en cuenta el entorno en el que se dan las situaciones y lo analiza,

“evalúa la situación mostrada, reflexiona sobre ella, indaga, argumenta y emite juicios alrededor de la misma” (Zapata, 2010, p.37)

Como se observa, el pensamiento crítico es una habilidad que se debe trabajar para ir desarrollando con el paso del tiempo, pero la persona debe estar abierta al cambio, a cuestionar todo lo que se le presente, a aceptar los errores que cometa y corregirlos y a evaluar y analizar a fondo las situaciones que se le presenten.

2.2.5.2 Pensamiento complejo

Para Gonzales (2010) el “... pensamiento complejo implica buscar señales o aspectos de lógica, de contenido, de diálogo de saberes, de relación con el contexto, de la práctica del pensamiento así como la multidimensionalidad, la multi-realidad, la incompletud, la intuición y el holismo” (p.46).

Basándose en lo anterior y en lo expuesto por (Gonzales, 2010), se puede afirmar que el pensamiento complejo se refiere a la capacidad que desarrollan los seres humanos para analizar situaciones de una forma compleja, es decir evaluando diferentes dimensiones y puntos de vista, pensando de forma ilimitada, sin poner barreras, al establecer diferentes interpretaciones de la realidad y sabiendo que ninguna verdad es absoluta.

2.2.5.2.1 Características del pensamiento complejo

El pensamiento complejo posee seis características según (Morin, Ciurona & Motta, 2002). Estas características son:

- La primera característica se refiere a que el término de complejidad no se ha logrado concretar. Para Morin, Ciurona & Motta (2002) “el discurso sobre la complejidad es un discurso que se generaliza cada vez más desde diferentes vías. Pues múltiples son las vías de entrada a la complejidad” (p.47).

- En la segunda característica se habla de la diferenciación que se debe dar entre los conceptos de complejidad y complicado, ya que algo complejo no significa que sea complicado. Según Morin, Ciurona & Motta (2002) la complejidad es “un espacio mental en el que no se aporta, sino que se revela, se des-oculta la incertidumbre” (p.48).

- La tercera característica se refiere a que el pensamiento crítico siempre va a cuestionar lo que se ha establecido como “verdades”, ya que en este pensamiento las verdades no son únicas, ni omnipotentes. Se cuestiona lo “verdadero”.

- Según Morin, Ciurona & Motta (2002) la cuarta característica es que “un pensamiento complejo nunca es un pensamiento completo. No puede serlo. Porque es un pensamiento articulante y multidimensional” (p.49). Con esto los autores se refieren a que los pensamientos complejos siempre abarcarán todas las dimensiones posibles, por lo que no es posible que se logre completar totalmente un pensamiento.

- En la quinta característica los autores se refieren a que el pensamiento complejo conoce de la existencia de dos tipos de ignorancia, la de las personas que desconocen un tema, pero desean aprender y la de las personas que creen “que el conocimiento es un proceso lineal, acumulativo, que avanza haciendo luz allí donde

antes había oscuridad, ignorando que toda luz también produce, como efecto, sombras” (Morin, Ciurona & Motta, 2002, p.49-50). Para estos escritores la claridad sobre un conocimiento nunca será completa, siempre habrá algo más por descubrir e investigar.

- La última característica de este pensamiento se refiere a que el pensamiento complejo no desprecia lo simple, sino que critica la simplificación de las cosas. Al entender esto desde el punto de que estos dos aspectos trabajan en conjunto, la complejidad abarca lo simple, pero “a diferencia de los pensamientos simplificantes que parten de un punto inicial (elemento) y conducen a un punto terminal (principio), el pensamiento de lo complejo es un pensamiento rotativo, espiral” (Morin, Ciurona & Motta, 2002, p.51).

El pensamiento complejo realmente hace una invitación a dejar de creer ciegamente en todo lo que está establecido como verdad e incentiva a las personas para que indaguen, analicen, evalúen, cuestionen, etc. esas verdades. Pretende que los seres humanos sean capaces de establecer sus propios pensamientos y contradecir, con fundamentos, los conocimientos que han surgido desde tiempo atrás.

2.2.5.3 Relación entre el pensamiento crítico y el pensamiento complejo

Estos dos conceptos se relacionan de una manera muy estrecha, debido a que no puede darse un pensamiento complejo sin que se posea un pensamiento crítico.

Gonzales (2010) afirma que:

el pensar críticamente y creativamente es parte del pensar con complejidad, porque ambos conceptos se entrelazan y no son excluyentes. Todo lo contrario, son absolutamente incluyentes. Pensar en una sola dimensión, o separar estos conceptos, es quedarse en la simplicidad y reduccionismo de la época del mecanicismo industrial (p.45).

Estos dos pensamientos lo que pretenden es lograr que las personas sean capaces de cuestionar los conocimientos y pensamientos que ya han sido establecidos por otras personas, esto debido a que, como se ha venido explicando, ningún conocimiento o pensamiento es definitivo e irrevocable, todos pueden poseer errores y eso lo que se quiere con estos dos pensamientos, que los humanos puedan descubrir y corregir esos errores para mejorar y ampliar los conocimientos que posee la humanidad, eso sí, abarcándolos desde todas las dimensiones posibles.

El objetivo general y principal de esta investigación es elaborar una propuesta de estrategias didácticas para desarrollar la comprensión de lectura y fortalecer el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos, en los escolares de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado. Y para lograr esto es necesario que las estrategias que se elaborarán permitan al mismo tiempo desarrollar un pensamiento crítico y complejo en los escolares. Esto porque es necesario que ellos, además de comprender lo que se dice en un texto y poder establecer diversas relaciones y opiniones sobre el mismo, deben aprender a cuestionar la información que se les presenta, no creerlo todo solo porque está en un libro o porque la docente lo dice. La sociedad actual está necesitando de

personas que puedan emitir juicios críticos, brindar ideas nuevas, cuestionar lo que se dice verdadero, corregir los errores que se han cometido a lo largo de la historia, corregir sus propios errores, innovar con pensamientos nuevos, etc. Y para lograr que las personas sean capaces de todo lo anterior, se debe empezar a desarrollar y fortalecer estos dos tipos de pensamientos en las escuelas.

2.2.6 Teorías de aprendizaje

A lo largo de la historia de los seres humanos, ha existido un gran interés por saber cómo las personas aprenden, sobre cuáles son esos factores que hacen que el humano logre adquirir nuevos conocimientos todos los días. Jean Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel formaron parte de la gran cantidad de personas que se interesaron por este tema y ellos propusieron una serie de teorías sobre el aprendizaje que llegaron a ser sumamente importantes en el ámbito educativo y psicológico, por esta razón es que a continuación se explican cada una de estas teorías.

2.2.6.1. Teoría de aprendizaje de Jean Piaget

Jean Piaget, biólogo, psicólogo y epistemólogo nacido en Suiza (1896 - 1980), ha sido considerado como una de las figuras más notables de las ciencias de la conducta de los últimos tiempos. Y aunque no fue pedagogo, sus estudios han contribuido grandemente a comprender cómo aprendemos y con ello cómo podemos generar procesos de aprendizaje. (Gonzales, 2012, p.10)

Este psicólogo propuso que el aprendizaje es producto de las interrelaciones que se dan entre el sujeto y el medio. Para él el aprendizaje es un proceso activo que

se va construyendo constantemente, no una simple transmisión y acumulación de conocimientos. (Gonzales, 2012)

Para Piaget el aprendizaje no consiste en adquirir conocimientos de una forma memorística, ya que estos en algún momento llegarán a ser olvidados por la persona, para él las personas son las responsables de ir construyendo su propio aprendizaje, mediante la interacción con el medio en el que se desenvuelven y todas las experiencias que viven diariamente. A esto él le llamó aprendizaje activo.

Según Piaget el aprendizaje activo se da cuando las personas “van adquiriendo experiencias que almacena en su cerebro. ... todas estas experiencias de aprendizaje se agrupan de manera organizada formando estructuras, que se conectan con otras que ya existían. De esta forma la estructura mental está en constante construcción”. (Gonzales, 2012, p. 11)

2.2.6.2. Teoría de aprendizaje de Lev Vygotsky

Vygotsky fue un psicólogo nacido en Rusia, el cual le dio un papel muy importante al lenguaje y a la cultura en la que se desenvuelven las personas. (Gonzales, 2012)

La teoría de Vygotsky plantea que la cultura es determinante en el proceso de aprendizaje, ya que esta “proporciona a la persona las herramientas necesarias para modificar su ambiente. Él sostiene que dependiendo del estímulo social y cultural así serán las habilidades y destrezas que las niñas y niños desarrollen.” (Gonzales, 2012, p. 13)

Este psicólogo planteó varios conceptos que son de suma importancia para entender su teoría, como lo son la mediación, la zona de desarrollo y la zona de desarrollo próximo.

En cuanto a la mediación, Vygotsky la definió como el puente que le permite a una persona llegar a un conocimiento nuevo. Ese puente sería una persona que le permite a otra obtener un nuevo conocimiento, permitiendo que quien aprende lo haga con la mayor autonomía e independencia posible. (Gonzales, 2012)

La zona de desarrollo, según Vygotsky, son los conocimientos previos que poseen las personas, los cuales les permiten realizar determinadas tareas y la zona de desarrollo próximo la definió como "aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que un mañana no lejano alcanzarán su madurez". (Vygotsky, 1978, citado por Gonzales. C, 2012, p. 16)

2.2.6.3. Teoría del aprendizaje de Jerome Bruner

Jerome Bruner, doctor en psicología nacido en New York, Estados Unidos en 1915, sustenta su teoría en las teorías de Piaget y Vygotsky. Él plantea que el niño es un ser social con una cultura y una serie de conocimiento (conocimientos previos) los cuales organiza en estructuras mentales al realizar alguna actividad y aprende cuando descubre a través de lo que ha realizado. (Gonzales, 2012, p. 17)

La teoría de Bruner se basa en el aprendizaje por descubrimiento, en donde las personas aprenden gracias a las acciones que realizan día a día y los

descubrimientos que surgen a partir de esas acciones, generando así, nuevos conocimientos y aprendizajes.

Bruner establece que (Gonzales, 2012) para construir nuevos aprendizajes se debe pasar por un proceso de tres sistemas:

- Modo enactivo: se refiere a la “inteligencia práctica, que se desarrolla como consecuencia del contacto del niño con los objetos y con los problemas de acción que el medio le dá”. (Bruner, 1969, citado por, Gonzales. C, 2012, p. 17)
- Concepción de una imagen mental: Se refiere a un “modo icónico que es la representación de cosas a través de imágenes libres de acción.” (Bruner, 1969, citado por, Gonzales. C, 2012, p. 17)
- Instrumento simbólico: “Modo simbólico que es cuando la acción y las imágenes se dan a conocer, o más bien dicho se traducen a un lenguaje.” (Bruner, 1969, citado por, Gonzales. C, 2012, p.18)

2.1.6.4. Teoría del aprendizaje de David Ausubel

David Ausubel es un psicólogo y pedagogo estadounidense nacido en 1918, quien se basó en el aprendizaje significativo para establecer su teoría de aprendizaje.

Su teoría se basa en que el nuevo conocimiento se debe asociar o relacionar con lo que el educando ya sabe, alguna imagen mental, un símbolo o concepto que sea relevante o importante para él o ella. Para que esto suceda se debe tener en cuenta los conocimientos previos que cada educando tenga. En la medida que es relevante va a ser significativo para el educando. Para ello se debe relacionar con su vida, con su ambiente con su cultura, todo aprendizaje que se relaciona con los

conocimientos que ha aprendido de su entorno le será significativo. (Gonzales, 2012, p. 18)

La teoría de Ausubel ha tenido un gran impacto en la educación, debido a que, gracias a ella y a su aplicación en los centros educativos, es que poco a poco se ha ido dejando de lado la concepción del aprendizaje memorístico, en donde los estudiantes aprenden los conceptos por la constante repetición de los mismos, pero no hay una real interiorización del mismo, por lo que no va a resultar ser un concepto que genere algún tipo de importancia en la vida de esa persona. No siendo así, cuando el aprendizaje de ese concepto se da de una forma significativa, ya que esto implica que se dé algún tipo de relación con las experiencias previas de la persona o con el contexto en el que este se desenvuelve, al facilitar así la interiorización real de ese concepto o materia.

2.2.7. Paradigmas de la educación

Por paradigmas de la educación se debe entender “las configuraciones de creencias, valores metodológicos y supuestos teóricos que comparte una comunidad específica de investigadores” (Hernández, 2001, citado por Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f., parr. 17).

Los principales paradigmas de la educación son los conocidos como conductista, histórico-social, cognitivo y constructivista. A continuación, se explican cada uno de estos paradigmas.

2.2.7.1. Paradigma conductista

El fundador del conductismo fue J.B. Watson, según él " para que la psicología lograra un estatus verdaderamente científico, tenía que olvidarse del estudio de la conciencia y los procesos mentales (procesos inobservables) y, en consecuencia, nombrar a la conducta (los procesos observables) su objeto de estudio" (Hernández, 2002, p.80, citado por Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f., parr, 25)

Según el conductismo (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f.) el aprendizaje es definido como un cambio observable en el comportamiento, en donde los procesos mentales superiores no tienen relevancia en el estudio del aprendizaje del humano, debido a que estos no son observables, ni medibles de una forma directa.

Dos de los principales ideales del conductismo son que "el estudio del aprendizaje debe enfocarse en fenómenos observables y medibles" y que "el aprendizaje únicamente ocurre cuando se observa un cambio en el comportamiento". (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f., parr. 27). Como se puede observar, el único factor que el conductismo toma en cuenta para establecer si se dio un aprendizaje o no, es la conducta, si no existe un cambio en ella, significa que no hubo aprendizaje de ningún tipo.

2.2.7.2. Paradigma histórico-social

Este paradigma es propuesto por Vygotsky y en él se establece que:

“el individuo aunque importante no es la única variable en el aprendizaje. Su historia personal, su clase social y consecuentemente sus oportunidades sociales, su época histórica, las herramientas que tenga a su disposición, son variables que no solo apoyan el aprendizaje sino que son parte integral de él” (Méndez, 2002, citado por Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f., parr. 47).

Este paradigma sí toma en cuenta que varios de los aspectos que influyen en la vida de las personas, como, por ejemplo, el contexto social en el que esta se desenvuelve se encuentra altamente relacionados con el aprendizaje de ese individuo, a diferencia del conductismo, en donde solo se toma en cuenta la conducta.

2.2.7.3. Paradigma cognitivo

El paradigma cognitivo establece “que: “aprender” constituye la síntesis de la forma y contenido recibido por las percepciones, las cuales actúan en forma relativa y personal en cada individuo, y que a su vez se encuentran influidas por sus antecedentes, actitudes y motivaciones individuales”. (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f., parr. 38).

En el cognitivismo también se toman en cuenta otros factores en el proceso de aprendizaje, y a diferencia del conductismo, los procesos mentales sí tienen una gran relevancia en el aprendizaje.

2.2.7.4. Paradigma constructivista

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (Abbott, 1999, citado por Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, s.f., parr. 64).

El constructivismo establece que el aprendizaje es un proceso que se debe de dar de una forma activa, en donde el estudiante pueda construir su propio aprendizaje al utilizar sus conocimientos previos, para formar y adquirir conocimientos nuevos.

2.2.7.5. Socio constructivismo

Del constructivismo surgen varios enfoques, pero hay uno en especial que es de gran importancia de mencionar en esta investigación y es el socio constructivismo o constructivismo dialéctico.

Las ideas principales de este enfoque del constructivismo son:

- Para aprender se necesita de un entorno cultural, ya que es un proceso social.
- La construcción de aprendizajes necesita de la interacción con otros y con el entorno.

- El conocimiento generado será, entonces, el reflejo del mundo externo influido por la cultura, el lenguaje, las creencias, la enseñanza directa y las relaciones con los demás. (Gonzales, 2012, p. 23)

En el socio constructivismo el contexto en el que se desarrollan las personas y las interacciones que establece con los otros, son de suma importancia, ya que, estos dos factores van a influir enormemente en las habilidades, intereses y conocimientos previos que poseen las personas, factores que se encuentran ligados con los procesos de aprendizaje.

2.2.8. Enfoque sistémico

2.2.8.1. Concepto

El enfoque de sistema, también denominado enfoque sistémico, significa que el modo de abordar los objetos y fenómenos no puede ser aislado, sino que tienen que verse como parte de un todo. No es la suma de elementos, sino un conjunto de elementos que se encuentran en interacción, de forma integral, que produce nuevas cualidades con características diferentes, cuyo resultado es superior al de los componentes que lo forman y provocan un salto de calidad. (Rosell, Más, 2003, parr. 13)

El enfoque sistémico pretende abordar los temas de una manera integral y en donde se vaya de lo más general, a lo particular.

2.2.8.2. La sistematización

Dentro del enfoque sistémico surge el concepto de sistematización, el cual “consiste en reunir en grupos los objetos y fenómenos según determinados rasgos o principios y ordenar las materias según determinados sistemas, en los que al guardar cada una de sus partes ciertas relaciones con las demás, forman un conjunto armónico”. (Rosell, Más, 2003, parr 21)

La sistematización permite que las personas logren sintetizar o resumir la información que reciben, para luego ordenarla. Esto va a permitir que se comprenda de una mejor manera la información recibida y poder recordarla fácilmente.

2.2.8.3. Sistema de conocimientos

El sistema de conocimientos es el “cuerpo teórico ... del contenido de enseñanza de cada asignatura” (Rosell, Más, 2003, parr 31)

El concepto es una forma de pensamiento, un proceso mental de carácter teórico y generalizado. Es el elemento más importante del pensamiento lógico; constituye la piedra angular del conocimiento racional y refleja las propiedades generales y esenciales, necesarias y suficientes de los objetos y fenómenos para distinguirlos de los demás. (Rosell, Más, 2003, parr 32)

Según (Rosell, Más, 2003) el enfoque sistémico va a permitir que los conceptos de cada ciencia, los cuales se encuentran relacionados entre sí, posean un orden, en donde se le va a dar prioridad a los conceptos de mayor importancia.

Estos autores también señalan que la experiencia de la persona, su conocimiento de los objetos y fenómenos y las actividades prácticas que realice van a facilitar la asimilación de los conceptos.

2.2.8.4. Sistema de habilidades

El sistema de habilidades consiste en “el conjunto de acciones psicomotoras o prácticas y mentales o intelectuales que deben realizar y dominar los estudiantes en respuesta a los objetivos de enseñanza propuestos” (Rosell, Más, 2003, parr 36)

Según (Rosell, Más, 2003), existen dos formas en las que se clasifican las habilidades, según el proceso docente-educativo:

- Habilidades generales: son las habilidades que se deben de desarrollar en la enseñanza general. Estas habilidades a su vez se dividen en: habilidades lógicas, que se basan en las operaciones mentales o procesos lógicos; y las habilidades docentes, que se orientan en desarrollar el trabajo independiente de los estudiantes y son consideradas como las habilidades básicas para aprender a estudiar.
- Habilidades específicas: se refieren a la forma en cómo se debe actuar profesionalmente según cada disciplina. Comprenden los métodos, procedimientos y técnicas utilizados, los cuales deben ser dominados por los estudiantes.

2.2.9. La lectura

2.2.9.1. Concepto

La lectura es un proceso en donde se aprende a decodificar los sonidos de las letras que forman las palabras que se plasman en un texto.

Según (Solé, 1996, p.21, citado por Aliaga, 2012) la lectura es:

un proceso interno, inconsciente y automático, lo cual se logra mediante el uso de estrategias que llevan a que el lector comprenda lo que lee; leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, pues cada lector le otorga un significado propio al texto, más allá del que este último tiene en sí mismo. (p.11)

En definitiva, la lectura es el aprendizaje más importante que se adquiere en la escuela, ya que esta va a ser la herramienta que le va a permitir a las personas realizar tareas, tan simples como leer el nombre del autobús que necesita tomar para llegar a determinado destino y tan complejas como leer investigaciones y diversos documentos para redactar su tesis o realizar alguna tarea que le hayan asignado en su trabajo.

2.2.9.2. Características de la lectura

(Aliaga, 2012, p.12) señala un conjunto de características que posee la lectura, las cuales se presentan a continuación:

- La Lectura como proceso constructivo individual.

Esto se refiere a los significados que cada persona le da a lo que lee, lo cual requiere de un proceso mental en donde cada persona puede interpretar de

maneras diferentes lo leído, por eso se dice que es un proceso individual. Según (Aliaga, 2012, p.12) “cuando el lector se enfrenta a un texto, reacciona imaginando, interpretando o construyendo un posible significado, el cual se apoya en una buena comprensión del contenido explícito del texto que facilita la elaboración de significados implícitos”.

- La lectura como un acto interactivo e integrativo.

Durante el proceso de lectura surge una interacción entre el lector y el texto que este lee, debido a que el lector va a utilizar sus conocimientos previos y los vinculará e integrará con lo leído, para así poder dar un significado al texto y comprenderlo.

(Pinzás, 1997, p.66, citado por Aliaga, 2012) menciona que:

el texto sólo ofrece parte de la información (la visual) que permite su comprensión o interpretación, pues es tarea del lector usar su nivel de información previo (la información no visual) y sus destrezas para completar, determinar o proporcionar el significado del texto. (p.13)

En definitiva, la lectura es un proceso en donde se ven involucrados muchos aspectos y habilidades del ser humano. No es únicamente saber interpretar los fonemas (sonidos) de las letras que forman palabras.

- La lectura como proceso estratégico

Se dice que la lectura es un proceso estratégico debido a que al leer las personas utilizan diversas estrategias para hacerlo, las cuales van a depender “del nivel de desarrollo del individuo, del tipo de texto, de los conocimientos previos que posea

sobre el tema o de los objetivos que en ese momento se consideran son los más importantes”. (Solé, 2006, citado por Aliaga, 2012, p.15)

- La lectura como proceso automático.

En la lectura se dan varios procesos y uno de ellos es la decodificación, en donde, según (Pinzás, 1997, p.70, citado por Aliaga, 2012, p.15) el lector debe ser capaz de automatizar este proceso, y con ello logrará “leer fluidamente y realizar la coordinación del proceso de decodificación con el de comprensión”. Es por esto que se dice que la lectura es un proceso automático, ya que, al lograr la automatización de la decodificación, será capaz de concentrarse en comprender el texto leído.

- La lectura como proceso metacognitivo.

Como se ha mencionado anteriormente, los lectores deben de ser capaces de utilizar sus conocimientos previos para lograr comprender de una mejor manera el texto que lea. Sin embargo, no es lo único que las personas necesitan conocer para leer y comprender el significado de lo que leen. García (2009), citado por Aliaga (2012) establece que las personas deben conocer sus habilidades y limitaciones a la hora de leer y saber cómo utilizarlas y superarlas para lograr comprender y aprender del texto que leen. “Esto implica que el lector con destrezas metacognitivas debe saber evaluar su grado de dificultad, su nivel de comprensión y desarrollar estrategias correctivas para mejorar la comprensión del texto.” (García, 2009, p.121, citado por Aliaga, 2012, p.16)

2.2.10. Métodos de enseñanza de la lectura

Para lograr la enseñanza de la lectura los docentes tienen gran variedad de métodos para escoger, y está en ellos escoger el método que mejor se adapte a las necesidades de sus estudiantes. A continuación, se presentan los principales métodos de enseñanza de lectura que se han utilizado y se utilizan actualmente.

2.2.10.1. Método alfabético

Este método parte del conocimiento del nombre de las letras, las cuales se estudian en orden alfabético. Una vez que los estudiantes conocen el nombre de las letras y logran identificarlas, se procede a estudiar las sílabas, para luego pasar a las palabras, luego a las frases y por último a la oración. (Pimentel, 2006)

2.2.10.2. Método silábico

En este método parte de (Pimentel, 2006) la enseñanza de las vocales, para que una vez que los estudiantes las manejen, se empieza a enseñarles a combinar cada consonante con las cinco vocales en sílabas directas primero y después pasar a las sílabas inversas, las mixtas, las compuestas y todas las combinaciones posibles, de orden silábico dentro de cada lengua.

2.2.10.3. Método fonético

Este método se basa en la enseñanza de los fonemas (sonidos) de las letras. En él primero se enseñan los sonidos de las letras, para luego combinar estos sonidos

para formar sílabas y luego palabras, haciendo uso de las onomatopeyas como material de apoyo. (Pimentel, 2006)

2.2.10.4. Método de palabras normales

Según (Pimentel, 2006) este método consiste en presentar a los estudiantes una palabra conocida como “palabra generadora”. A los estudiantes se les presenta una figura de esa palabra generadora, la docente la escribe en la pizarra y los estudiantes deberán hacerlo en sus cuadernos. Después la palabra será leída para observar sus características y se dividirá primero en sílabas y después en letras, las cuales se van a mencionar por su fonema. La letra que se desea enseñar se combinará con las cinco vocales y se formarán nuevas sílabas para los estudiantes.

2.2.10.5. Método global

Este método más reciente que los mencionados anteriormente, y consiste en iniciar el proceso de enseñanza de la lectura al utilizar frases que sean simples, pero útiles para los estudiantes. La docente presenta la frase a sus estudiantes, la analizan juntos segmentándola en palabras, luego dividen esas palabras en sílabas y al utilizar esas sílabas se forman nuevos enunciados. (Pimentel, 2006)

2.2.10.6. Método ecléctico

Este es la combinación de los métodos mencionados anteriormente, en donde se tomó lo mejor de cada uno y se combinó en un solo método, esto con el objetivo de hacer más sencillo el aprendizaje de la lectura para los estudiantes.

En este método primero se utilizan de dos a tres semanas para educar la atención de los estudiantes y para que adquieran el conocimiento de las vocales manuscritas e impresas, después se escoge un objeto que posea el fonema que se desea estudiar, y se les muestra a los estudiantes, para que así juntos formen dos oraciones, esas oraciones se compararán y analizarán, al dividir sus palabras, luego se identifican las palabras que sean semejantes y se descomponen en sílabas. (Pimentel, 2006)

En definitiva, existen muchos métodos de enseñanza de lectura, y algunos de ellos han ido evolucionando a lo largo de los años, pero es responsabilidad del docente escoger el método que mejor se adecue a sus estudiantes y las necesidades que estos presenten.

2.2.11 Comprensión de lectura

2.2.11.1 Concepto

La comprensión de lectura debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentidos a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediana por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo, interacción que lleva al lector a involucrarse con una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación lo que el texto describe. (Martínez, 1997, citado por Stella López, citada por Barrientos, 2015, p. 23-24).

Las personas que poseen una buena comprensión de lectura son capaces de verdaderamente entender y analizar lo que leen, son lectores que han llegado a un nivel más alto, en cuanto a lo que se refiere a la lectura, y esto les va a permitir ir adquiriendo de una forma más sencilla, nuevos aprendizajes, además de lograr desempeñarse de mucho mejor manera en las labores que deba cumplir, tanto en las labores diarias, como en su trabajo, siendo seres más productivos para la sociedad.

2.2.11.2. Niveles de comprensión lectora

Según Pizás (1997, p.75) citado por Aliaga (2012) existen cuatro niveles de comprensión lectora que las personas pueden llegar a desarrollar. Estos se detallan a continuación.

- Nivel de decodificación. Se refiere a lograr el reconocimiento de las palabras que se leen y a la asignación del significado del léxico.
- Comprensión literal. Se refiere a la capacidad de recordar escenas, ideas principales, secuencias y detalles de la lectura, tal como aparecen en el texto.
- Comprensión inferencial. En este nivel el lector es capaz de reconstruir el significado de la lectura, relacionándolo con sus experiencias personales y con los conocimientos previos que posea sobre el tema principal que aborda la lectura, al lograr así establecer inferencias o hipótesis sobre el texto.
- Comprensión crítica. Se refiere en el momento que el lector es capaz de emitir un juicio crítico valorativo y de expresar sus opiniones sobre lo que leyó, gracias

a que este es capaz de confrontar y relacionar el texto con los conocimientos previos y experiencias personales que este posee.

Estos niveles de comprensión de lectura se deben de ir trabajando progresivamente con los estudiantes, ya que estos se van alcanzando a lo largo de todo el proceso educativo formal por el que pasan los niños, desde que inician la escuela, hasta que egresan del colegio.

Para lograr que los estudiantes logren adquirir estos niveles de comprensión lectora, se requiere que los docentes trabajen en sus aulas la lectura de forma diaria y que realicen actividades que permitan trabajar las habilidades necesarias para adquirir cada uno de estos niveles.

2.2.11.3 Factores que influyen en la comprensión lectora

En el proceso de adquirir habilidades de comprensión lectora, existen ciertos factores que van a influir en la forma en cómo se va a desarrollar ese proceso. Según Aliaga (2012) el texto, la relación entre el conocimiento previo y el autor, y los errores en la enseñanza de la comprensión lectora, son los factores que influyen en la comprensión de la lectura.

- Texto: este factor genera una influencia en este proceso debido a que, según (Johnston, 1989, citado por Aliaga,2012) “si a un lector se le presenta una selección de muestras de diferentes textos, es probable que no encuentre el mismo nivel de dificultad en todas ellas.” (p.27)

- Relación entre el conocimiento previo y el autor: influye debido a que la forma en cómo las personas interpretan y entienden lo que leen va a depender del “ambiente social, lingüístico y cultural” (Johnston, 1989, citado por Aliaga, 2012, p.27) en el que se han desarrollado a lo largo de sus vidas, ya que esto va a determinar los conocimientos previos y experiencias que estos hayan tenido y al mismo tiempo determinará la forma en cómo se interpretan los textos leídos.

- Errores en la enseñanza de la comprensión lectora: este se considera como un factor que influye en el desarrollo de la comprensión de lectura debido a que:

El desconocimiento de los procesos cognitivos que intervienen en el proceso lector, así como las rutinas escolares acumuladas a lo largo de mucho tiempo, han originados que, en la enseñanza de la comprensión lectora, se hayan dado errores; o en su defecto, prácticas que no han permitido aprovechar las numerosas posibilidades didácticas y educativas que el modelo interactivo ofrece. (Aliaga, 2012, p.27)

Los factores que se han mencionado ciertamente van a generar una influencia en la forma en cómo las personas desarrollan su nivel de comprensión de lectura, sin embargo, es tarea de los docentes lograr minimizar al máximo la influencia de estos factores sobre el proceso de adquisición de la comprensión lectora en sus estudiantes.

2.2.12 Rendimiento académico

2.2.12.1 Concepto

El rendimiento académico “es el logro alcanzado por el educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje; relativo a los objetivos educacionales de un determinado programa curricular, inscrito a su vez, en el plan curricular de un nivel o modalidad educativa” (Cueto, 2006, p.25, citado por Aliaga, 2012, p.29).

El rendimiento académico es entonces el nivel de aprendizaje de conocimientos que obtuvo un estudiante, el cual es puesto a prueba en una prueba de evaluación, ya sea escrita, oral, mediante la realización de un proyecto o una tarea. La forma en cómo va a ser medido ese rendimiento, será por medio de una nota numérica que le será asignada al trabajo evaluativo (examen, proyecto, etc.) realizado por el estudiante.

2.2.12.2 Factores que intervienen en el rendimiento académico

El rendimiento académico de un estudiante no va a depender exclusivamente de si estudió o no para una prueba, existen varios factores que pueden influir en el desempeño académico de una persona y estos, según Aliaga (2012) se encuentran clasificados en dos grupos, los factores endógenos y los exógenos.

Los factores endógenos son los que se encuentran relacionados de forma directa con “la naturaleza psicológica y somática del individuo, manifestándose éstas en el esfuerzo personal, motivación, predisposición, nivel de inteligencia, actitudes, ajuste emocional, adaptación al grupo, dinámica familiar, edad, estado nutricional,

deficiencia sensorial, perturbaciones funcionales, el estado de salud física, entre otros". (Aliaga, 2012, p. 30-31)

Los factores exógenos son aquellos factores del exterior que van a afectar el rendimiento académico de los estudiantes, como, por ejemplo, el "factor social: nivel de conocimiento, procedencia urbana o rural, conformación del hogar, dedicación al estudio; y el factor educativo: metodología del docente, materiales educativos, material bibliográfico, infraestructura, sistema de evaluación, utilización del tiempo libre y hábitos de estudio, etc." (Ugarriza, 1998, p.72, citado por Aliaga, 2012, p.31)

Ambos factores van a influir en el rendimiento académico de los escolares y los docentes deben de tener esto en cuenta a la hora de evaluarlos, ya que son aspectos que no deben de ser ignorados, debido a que cuando se evalúa un estudiante, se involucra todo el estudiante como persona, no solamente lo que este aprendió en clases.

2.2.12.3 Evaluación del rendimiento académico

La forma en cómo se evalúa el rendimiento académico de los estudiantes ha pasado por muchos cambios a lo largo de la historia de la educación, ya que, según las formas tradicionales, el rendimiento académico se debe de evaluar mediante pruebas escritas, en donde al estudiante se le asigna una nota que irá de acuerdo con lo que este haya estudiado. Pero según las formas más actuales, se deben de buscar otras formas de evaluación que complementen las pruebas escritas, para que así estas no sean la única fuente de evaluación de los escolares. Una forma de evaluación alternativa a las pruebas escritas es la evaluación por medio de talleres

o proyectos, en donde los estudiantes sean capaces de realizar actividades prácticas para ser evaluados y los docentes utilicen las observaciones para determinar si un estudiante ha alcanzado el objetivo esperado con la realización del taller o proyecto.

La forma en cómo se desee evaluar el rendimiento académico es una decisión de cada profesor, pero es importante que los docentes opten por evaluaciones más dinámicas y que no se concentren tanto en la nota del estudiante, sino que se concentren en si el escolar desarrolló las habilidades que se esperaba que lograra.

2.2.13 Resolución de problemas matemáticos

Gagné, citado en Vilanova (2001), citado en Barrientos (2015) define la resolución de problemas como:

“una conducta ejercida en situaciones en las que un sujeto debe conseguir una meta, haciendo uso de un principio o regla conceptual”. Se puede entender por solución de problemas, cualquier tarea que exija procesos de razonamiento relativamente complejos y no una mera actividad asociativa. (p. 28)

La definición presentada anteriormente se verá aplicada específicamente en lo que es la resolución de problemas en el nivel matemático.

La resolución de problemas matemáticos es una habilidad de suma importancia de desarrollar en los estudiantes desde que se encuentran en los niveles más básicos de la educación, esto debido a que al poseer esta competencia generará en ellos un pensamiento independiente, podrán generar soluciones a diversos

problemas que se les presente en su vida cotidiana, aprenderán a trabajar en equipo y entenderán que para resolver un problema siempre hay más de una solución.

2.2.13.1 Factores que intervienen en la resolución de problemas matemáticos

Al trabajar con la resolución de problemas matemáticos existe algunos factores que van a intervenir o a influir en este proceso. Schoenfeld (1992), citado por Barrientos (2015) presenta los siguientes como factores que intervienen en la resolución de problemas matemáticos:

- Conocimiento de base o recursos matemáticos: se basan en el conocimiento intuitivo e informar sobre el dominio del problema.

- Las estrategias de resolución de problemas (heurística): se inician con los aportes de Polya, quien plantea cuatro etapas para la resolución de problemas matemáticos: entender un problema, trazar un plan, ejecutar ese plan y mirar para atrás.

- Aspectos metacognitivos: es necesario monitorear y controlar el proceso de las habilidades cognitivas apoyándonos desde el punto de vista psicológico.

- Aspectos afectivos: las creencias concebidas como la concepción individual y los sentimientos que modelan las formas en que el individuo conceptualiza y actúa en relación con la matemática.

- La comunidad práctica: considera el aprendizaje matemático como actividad inherentemente social, y como una actividad esencialmente constructiva, en lugar de receptiva. (p. 28-29)

Como en casi todos los aspectos que rodean la educación, la resolución de problemas matemáticos se puede ver influenciada por factores que podrían intervenir en este proceso. Sin embargo, es responsabilidad del docente el poder utilizar todos esos factores a su favor, para que así pueda desarrollar exitosamente la competencia de la resolución de este tipo de problemas, en sus estudiantes.

2.2.13.2 Fases para la resolución de problemas matemáticos

Para lograr resolver problemas matemáticos es necesario seguir y ejecutar una serie de pasos o fases. Polya (1987), citado por Barrientos (2015) establece las siguientes fases para poder resolver problemas matemáticos:

- Comprender el problema. ¿Cuál es la incógnita?; ¿cuáles son los datos?
- Concebir un plan. ¿Se ha encontrado con un problema semejante? ¿Ha visto el mismo problema planteado en forma ligeramente diferente?
- Ejecutar el plan. Al ejecutar el plan de solución, compruebe cada uno de los pasos. ¿Puede usted ver claramente que el paso es correcto? ¿Puede usted demostrarlo?
- Visión retrospectiva: ¿Puede usted verificar el resultado? ¿Puede verificar el razonamiento? ¿Puede obtener el resultado en forma diferente? ¿Puede usted emplear el resultado o el método en algún otro problema? (p. 29)

Cada una de estas fases es vital para poder resolver un problema matemático, esto porque si se presta atención, en ninguna de ella indica el método que se debe utilizar para resolver el problema como tal o indica que para cada problema existe

una única solución. Con ellas lo que se pretende es que la persona que desea resolver el problema, pueda hacerlo de una forma más eficaz, planteándose cada una de las interrogantes que se presentaron anteriormente, en cada uno de los pasos para poder llegar a una solución más certera y justificada.

2.2.14 Relación entre la comprensión de lectura y el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos

En el año 2015 la investigadora de apellido Rodríguez, decidió realizar un estudio sobre si existe una relación entre el nivel de comprensión de lectura y el nivel de resolución de problemas matemáticos de los estudiantes de tercer grado de una institución educativa de Guatemala. Al realizar esta investigación Rodríguez pudo comprobar que efectivamente existe esta relación.

Ahora, ¿Por qué es que estos dos factores se encuentran relacionados?

Esto es debido a que los problemas matemáticos se les presenta a los estudiantes de forma escrita y por lo que necesitan saber leer y más allá de solo saber leer, ocupan realmente comprender lo que se indica en el problema, y para poder lograr esto deben poseer un nivel de comprensión lectora adecuado o mayor para su edad.

¿Qué pasa con un estudiante que no posee un buen nivel de comprensión lectora, a la hora de resolver un problema matemático?

Este estudiante no podrá comprender lo que se le solicita en el problema matemático, esto porque al trabajar mediante la resolución de problemas

matemáticos se plantean problemas donde se le presenta al estudiante una situación, que idealmente estará contextualizada en su entorno, la cual poseerá cierto nivel de complejidad y aparecerán varios datos en el problema, algunos de ellos son necesarios para poder encontrar una solución y los otros no poseen relevancia para llegar a la solución del mismo. Y el alumno necesita poseer un buen nivel de comprensión de lectura para poder entender la situación planteada, y poder descartar los datos que son irrelevantes, y así poder llegar a la solución del problema.

Definitivamente la comprensión de lectura y la resolución de problemas matemáticos son dos habilidades que se deben de trabajar prioritariamente en las instituciones educativas y más en los primeros niveles de la educación general básica, que es cuando se van formando la bases que los estudiantes necesitan para desenvolverse de forma exitosa académicamente y en su vida cotidiana.

2.2.15 Comprensión de lectura en el programa de tercer grado de Español del MEP

En el programa de tercer grado de Español del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, MEP, el desarrollo de la comprensión de lectura es uno de los objetivos más importantes, ya que lo que buscan “formar ... lectores competentes, que logren leer con autonomía y que disfruten de los textos ...” (Mendoza, 2001, citado por MEP, 2013, p. 33) A la vez que logren establecer una “relación entre el texto, la intención del autor y la propia valoración, a la par de que establecen valoraciones e

interpretaciones integrando conocimientos para acceder al significado del texto”
(Mendoza, 2001, citado por MEP, 2013, p. 33)

Una de las metas principales de este programa de Español, dentro de lo que es la comprensión de lectura, es lograr que los estudiantes lean por placer y que vean la lectura como una fuente de aprendizaje y de cultura. Según el MEP (2013), para lograr esto se deben tomar acciones como las siguientes:

- Propiciar procesos de lectoescritura inicial a partir de la decodificación del texto escrito junto con la respectiva comprensión.
- Considerar en los procesos de comprensión lectora, la intención de la lectura –silenciosa, selectiva, exploratoria, informativa, otras- y los conocimientos aportados por el lector –conocimientos sobre el escrito y sobre el mundo-.
- Conceptualizar, junto con los estudiantes, la importancia de la lectura y sus funciones en todos los entornos.
- Omitir el uso de textos superficiales o simplificados como material de lectura en las aulas.
- Propiciar la experimentación con diversidad de textos y lecturas.
- Crear en los ambientes escolares situaciones reales de lectura.
- Ofrecer la lectura de textos relacionados con la tarea escolar y con la vida de la escuela.
- Ofrecer una gran variedad de textos literarios con el propósito de que cada estudiante desarrolle gusto y placer por la obra literaria.

- Ofrecer la posibilidad al estudiante de progresar en sus interpretaciones con textos cada vez más complejos en los distintos niveles.
- Propiciar el desarrollo del imaginario personal a partir de la apreciación de la obra literaria y de la propia interpretación.
- Ampliar, con textos de su comunidad y de su contexto, el corpus de obras literarias obligatorias según la lista mencionada anteriormente, de acuerdo con las necesidades, intereses y gustos particulares de cada estudiante. (p. 34-35)

2.2.16 Aprendizajes esperados, en cuanto a la lectura, en los escolares cuando finalizan el tercer grado, según los programas de estudios del MEP.

Según el programa de estudio de Español de tercer grado del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, los siguientes son los aprendizajes, en cuanto a comprensión de lectura, que se espera que los estudiantes logren al finalizar el tercer grado:

- Lectura de diferentes tipos de texto, entre ellos los informativos.
- Lectura en voz alta con un grado de fluidez adecuado, con el propósito de favorecer los procesos de comprensión textual.
- Utilización de la lectura de textos informativos y literarios para enriquecer las diferentes actividades escolares.
- Identificación de las ideas relevantes de los textos leídos y las imágenes como un sistema de significados que permiten la comunicación.

- Realización de búsquedas de información utilizando diferentes fuentes, bibliográficas y testimoniales.
- Reconocimiento de la relación entre diversas formas de la misma palabra.
- Utilización del contexto correcto para dar significado a una palabra nueva.
- Utilización del diccionario para la acepción correcta de una palabra en un contexto determinado.
- Discriminación de ideas relevantes y no relevantes para la comprensión del texto. (MEP, 2013, p.180-181)

Cada uno de los aprendizajes que se mencionan anteriormente, son los que los estudiantes de tercer grado deberían de obtener al finalizar este nivel escolar, y para que esto sea posible es necesario que la docente utilice diversas estrategias didácticas para lograr generar un aprendizaje verdadero en sus estudiantes y que estos puedan adquirir todas estas habilidades.

2.2.17 Estrategias para desarrollar comprensión de lectura

Para lograr que los estudiantes sean capaces de adquirir un buen nivel de comprensión de lectura es necesario que los docentes pongan en práctica estrategias didácticas que llamen la atención de los escolares y que fomenten el desarrollo de esta habilidad en ellos.

2.2.17.1 Concepto

Según Díaz (2005) las estrategias para desarrollar la comprensión de lectura son “procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio” (p.25).

Como menciona Gutiérrez, estas estrategias implican una planificación, es decir, tomar el tiempo para pensar y decidir de qué forma, con cuáles materiales y cuánto tiempo se va a trabajar con los estudiantes para lograr desarrollar en ellos la comprensión lectora. Esto es un aspecto de suma importancia, debido a que no se puede pretender tener éxito en esta tarea, al dar las clases de manera improvisada, sin tener un plan determinado y claro sobre cómo se va a trabajar.

2.2.17.2 Importancia de las estrategias para desarrollar la comprensión lectora

El aplicar estrategias didácticas para promover la comprensión de lectura en los estudiantes es de suma importancia debido a que, según el MEP (2013) “... por un lado, permiten perfeccionar la comprensión y por otro contribuyen a construir una interpretación profunda de los textos” (p.32). Lo cual resulta de gran relevancia para el desarrollo académico exitoso del estudiante, ya que, si el estudiante desarrolla una buena comprensión de lectura, a este se le facilitará su desempeño en las otras materias académicas que recibe.

Las estrategias que el docente vaya a utilizar deben resultar llamativas e interesantes para el estudiante, debido a que, al ser así, ellos prestarán más atención y se sentirán motivados a participar, prestar atención, aprender e

inconscientemente estarán desarrollando y mejorando su nivel de comprensión de lectura.

2.3 HIPÓTESIS

La hipótesis que se plantea en esta investigación es:

A mayor desarrollo de la comprensión de lectura de los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado, mayor será su rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos.

2.3.1 Variable independiente, comprensión de lectura.

La comprensión lectora, según (Guillén, J, 2012) es:

... un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Carranza, Celaya y Carezzano, 2004). La comprensión a la que el lector llega durante la lectura es consecuencia de sus experiencias acumuladas de su historia personal, de interacciones con textos parecidos en cuanto a tipo y contenido la cuales entran en juego a medida que se descodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor. (p. 14)

La comprensión de lectura debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentidos a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediana por su propósito de lectura,

sus expectativas y su conocimiento previo, interacción que lleva al lector a involucrarse con una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación lo que el texto describe. (Martínez, 1997, citado por Stella López, citada por Barrientos, M, 2015, p. 23-24)

Millán (2010), citado por Arango, L; et al. (Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria) la comprensión de lectura, es “un proceso donde el lector establece relaciones interactivas con el contenido de la lectura, vincula las ideas con otras anteriores, las contrasta, las argumenta y saca conclusiones personales. Estas conclusiones de información al ser asimiladas y almacenadas, enriquecen el conocimiento” (p. 45).

Para efectos de esta investigación la definición de comprensión de lectura que se utilizará es la brindada por (Martínez, 1997, citado por Stella López, citada por Barrientos, M, Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en alumnos de tercer grado de primaria en una institución educativa estatal de Barranco (2015), quien establece que:

La comprensión de lectura debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentidos a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediana por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo, interacción que lleva al lector a involucrarse con una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación lo que el texto describe. (p. 23-24).

2.3.2 Variable dependiente, rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos

El rendimiento académico “es el logro alcanzado por el educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje; relativo a los objetivos educacionales de un determinado programa curricular, inscrito a su vez, en el plan curricular de un nivel o modalidad educativa” (Cueto, 2006, p.25, citado por Aliaga, 2012, p.29).

Para Jiménez (2000), citado por Edel, R (El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo) el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (parr. 14)

Santillana (1997), citado por Tuc, M (Clima del aula y rendimiento escolar) “define el rendimiento escolar, como el resultado de todo un proceso de formación integral, alcanzado por los alumnos por un período determinado de tiempo, el cual es expresado a través de una nota numérica”.

Para efectos de esta investigación la definición de rendimiento académico o escolar que se utilizará es la brindada por Santillana (1997), citado por Tuc, M (Clima del aula y rendimiento escolar), que: “define el rendimiento escolar, como el resultado de todo un proceso de formación integral, alcanzado por los alumnos por un período determinado de tiempo, el cual es expresado a través de una nota numérica”. En este estudio esta definición se utilizará específicamente en el área de la resolución de problemas matemáticos.

2.4 OPERACIONALIZACIÓN DE LA HIPÓTESIS

La operacionalización de la hipótesis implica según Méndez (1998) “desglosar la variable en indicadores por medio de un proceso de deducción lógica”, (p. 114); por lo anterior, operacionalizar la hipótesis es dividirla en sus segmentos básicos para tratarlos por separado, de tal forma que guíen a lo más importante que son los indicadores. Estos indicadores son los que permiten medir las variables por medio de los instrumentos. (Universidad Hispanoamericana, 2018, p. 24)

Cuadro 4
Operacionalización de la hipótesis

| Hipótesis | Conceptos | Variables | Indicadores |
|---|--|------------------------|--|
| A mayor desarrollo de la comprensión de lectura de los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado, mayor será su rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos. | Comprensión de lectura: La comprensión de lectura debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentidos a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediana por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo, interacción que lleva al lector a involucrarse con una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación lo que el texto describe. (Martínez, 1997, citado por Stella López, citada por Barrientos, M, 2015, p. 23-24). | Comprensión de lectura | <ul style="list-style-type: none"> ○ Nivel de decodificación, comprensión literal y comprensión inferencial que poseen los estudiantes. ○ Conocimiento de los docentes de los conceptos de los niveles de comprensión de lectura. ○ Importancia que dan las docentes a la comprensión de lectura. ○ Forma en la que se expresa la docente hacia sus estudiantes a la hora de dar las lecciones. ○ Actividades que desarrolla el docente para desarrollar la comprensión de lectura. ○ Material didáctico utilizado por los docentes para fortalecer la comprensión de lectura. ○ Material didáctico utilizado por la docente de la sección 3-2 para fortalecer la comprensión de lectura. ○ Tiempo dedicado para trabajar la comprensión de lectura con los estudiantes. |
| | Rendimiento académico: Según Santillana (1997), citado por Tuc, M (Clima del aula y rendimiento escolar), es “... el resultado de todo un proceso de formación integral, alcanzado por los alumnos por un período determinado de tiempo, el cual es expresado a través de una nota numérica”. En este estudio esta definición se utilizará específicamente en el área de la resolución de problemas matemáticos. | Rendimiento académico | <ul style="list-style-type: none"> ○ Rendimiento académico que poseen los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos. ○ Importancia que dan las docentes a la resolución de problemas matemáticos para elevar el rendimiento académico de los estudiantes. ○ Actividades utilizadas por la docente para abortar la resolución de problemas matemáticos. ○ Materiales utilizados por la docente para abortar la resolución de problemas matemáticos. ○ Tiempo dedicado para trabajar la resolución de problemas matemáticos. |

Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

3.1.1. Finalidad

La finalidad de la investigación se refiere a (Universidad Hispanoamericana de Costa Rica, 2018) los aportes que surgirán a partir de la investigación, pudiendo ser la producción y generación de conocimientos teóricos sobre el tema que se estudió, o brindar manuales, acciones, planes concretos y útiles, entre otros, que surgen como resultado de la información que se recolectó en el estudio y así contribuir a resolver el problema que se investigó.

Existen dos tipos de finalidad en las investigaciones, la teórica y la aplicada. Según Universidad Hispanoamericana de Costa Rica (2018)

La investigación teórica, dice Barrantes R. (2013) “es aquella actividad orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos y campos de investigación...para crear un cuerpo de conocimiento teórico en algún campo de la ciencia”. (p. 64). Es decir, es la investigación que parte de un conocimiento existente, pero considera que el mismo está incompleto, no está demostrado o tiene prejuicios. En cuyo caso, el fin es producir más y mejor conocimiento a efecto de poder contribuir a depurar, ampliar y fundamentar el existente. (p. 25-26)

Mientras que la investigación aplicada “busca sobre todo resolver problemas cotidianos y evidentes que ocurren en un país, empresa, institución, comunidad, ámbito de estudio o grupo de personas, mediante acciones y medidas concretas y tomando como base los datos y la información producidas, por la investigación”. (Universidad Hispanoamericana de Costa Rica, 2018, p. 26).

La presente investigación posee una finalidad aplicada, debido a que el propósito de este tipo de finalidad consiste en "...resolver problemas prácticos, para transformar las condiciones de un hecho que nos preocupa..." (Barrantes. R, 2013, p.64, citado por Universidad Hispanoamericana de Costa Rica, 2018, p.25) y este estudio, uno de los objetivos que tiene es proponer una guía didáctica para fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado, y de esta manera poder contribuir a solucionar el problema de la mala comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado y a su vez que estos mejoren su rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos.

3.1.2. Dimensión temporal

La dimensión temporal se refiere al tiempo o periodo en el que se realizará la investigación. Esta puede ser transversal o longitudinal.

La dimensión temporal transversal: señala (Barrantes, 2013. P.64): "estudia aspectos del desarrollo de los sujetos y de los temas en un momento dado". Es decir, "acortar" el tiempo, en sentido metafórico, para investigar un tema específico y a profundidad en un momento específico. Para la investigación transversal, lo más importante es poder analizar y comprender el tema de estudio en profundidad; es decir, en detalle, más que el analizar el comportamiento del tema a lo largo del tiempo. (Universidad Hispanoamericana de Costa Rica, 2018, p.25)

“La dimensión temporal longitudinal analiza el desarrollo del tema investigado, tanto en diversos momentos como a lo largo del tiempo; todo con el fin de poder identificar y comparar los diversos comportamientos del tema conforme pasa el tiempo”. (Universidad Hispanoamericana de Costa Rica, 2018, p.25)

Esta investigación posee una dimensión temporal de tipo transversal, debido a que se realizará en un periodo de tiempo establecido, específicamente del segundo cuatrimestre del año 2018, al primer cuatrimestre del año 2019.

Se decide realizar esta investigación en este momento, debido a que el informe del Estado de la Nación del año 2017, evidencia la falta de comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado de las escuelas del país, lo cual resulta ser un problema bastante preocupante, debido a que la comprensión de lectura le permite a los estudiantes y a las personas en general, poder desempeñarse eficazmente en sus tareas, ya sea en sus estudios o, en el caso de los adultos, en sus tareas laborales.

3.1.3. Marco

“El marco de la investigación se refiere al tamaño o amplitud la investigación; es decir, a la magnitud y extensión de la organización, las áreas, el lugar o la temática que se pretende investigar.” (Universidad Hispanoamericana de Costa Rica, 2018, p. 26)

Existen tres tipos de marcos, el mega, que se utiliza “cuando se pretende estudiar un gran espacio o temática”; macro, “se realiza en una parte o fragmento de lo mega”; y micro, que se “refiere a una parte, un elemento, un subtema o un

micro-espacio, acerca del cual el investigador hará su investigación” (Universidad Hispanoamericana de Costa Rica, 2018, p. 27)

Esta investigación se realiza en la Escuela de San Rafael de Coronado, específicamente con los docentes de tercer grado y con los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2. Se escogió esta institución en específico debido a que es un centro educativo público, y es en este tipo de centros en donde se ha visto que la problemática de la falta de comprensión de lectura y la pobre capacidad de resolución de problemas matemáticos afecta mayoritariamente a los estudiantes. Además, se decide trabajar con los estudiantes de tercer grado, debido a que, según el Estado de la Nación 2017, los estudiantes de este nivel presentan un aumento en la dificultad para comprender lo que leen. Debido a lo mencionado anteriormente es que se determina que el marco en el que se desenvuelve este estudio es de tipo micro.

3.1.4. Naturaleza

Las investigaciones se pueden clasificar en cuantitativa, cualitativa o mixta, según sea su naturaleza.

La investigación se puede clasificar como cuantitativa cuando la prioridad de la misma “es poder recolectar datos que permitan realizar mediciones, cálculos, fórmulas y todo tipo de operaciones matemáticas y estadísticas.” (Universidad Hispanoamericana de Costa Rica, 2018, p.28)

Se considera que una investigación es cualitativa cuando:

Lo que se recaba y analiza son opiniones, conductas, puntos de vista, actitudes, valoraciones y juicio de valor, entre otras cuestiones, sobre el tema investigado. En este sentido, el investigador recolecta sensaciones y conductas de actores, sujetos o personas investigadas, las cuales se describen e interpretan, sin mediciones, a fin de poder identificar algunos patrones de conducta o interpretación. (Universidad Hispanoamericana de Costa Rica, 2018, p.29)

Por último, el enfoque mixto “va entremezclando ambos enfoques a lo largo de todo el proceso, que se vuelve más complejo”.

Esta investigación posee una naturaleza de tipo mixta debido a que entremezcla el enfoque cuantitativo y el cualitativo, ya que, se pretende recolectar datos, de una forma cuantitativa, que permitan identificar los niveles de comprensión de lectura que poseen los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado y determinar el rendimiento académico que poseen estos estudiantes y a su vez recolectar datos, de una forma cualitativa, que permitan determinar las estrategias didácticas que aplican los docentes para desarrollar los niveles de comprensión de lectura de los escolares de tercer grado de esta escuela y por último proponer una guía didáctica para fortalecer la comprensión de lectura en estos estudiantes.

3.1.5. Carácter

Según Universidad Hispanoamericana (2018) las investigaciones se pueden clasificar en: “exploratorias, descriptivas, analíticas-interpretativa, causales, correlacionales, retrospectivas y prospectivas, entre otras”. (p. 32)

La investigación exploratoria “... se realiza para conocer un tema poco investigado. En cuyo caso, su propósito central es aportar información nueva, sobre la cual otra investigación luego puede profundizar”. (Universidad Hispanoamericana, 2018, p. 32)

Cuando el fin del estudio “es presentar detalladamente el fenómeno que está ocurriendo; es decir, describir el hecho lo más minuciosamente posible, con lujo de detalle, para que los lectores se formen una idea sobre lo que está ocurriendo” (Universidad Hispanoamericana, 2018, p. 32), se considera que la investigación posee un carácter descriptivo.

En la investigación analítica-interpretativa lo que se busca es “conocer los factores o las condiciones que propician un problema para luego poder explicar y comprender en sentido hermenéutico- porque razones, motivos o circunstancias esto ocurre.” (Universidad Hispanoamericana, 2018, p. 33)

La investigación de tipo causal “se enfoca en conocer las causas que provocan la existencia de un problema, concibiendo el problema como un efecto. Es decir, estudia la relación causa-efecto y causas-efecto.” (Universidad Hispanoamericana, 2018, p. 33)

“La investigación correlacional, por su parte, trata de probar mediante ejercicios estadísticos el nivel de relación que existe en las causas y los efectos, con el fin de medir el nivel de intensidad de la relación.” (Universidad Hispanoamericana, 2018, p. 33)

El objetivo de la investigación retrospectiva consiste en “analizar un tema actual ... basándose ... en fuentes secundaria ya existentes. ... la tarea de la investigación es recolectarla, agruparla, categorizarla y analizarla”. (Universidad Hispanoamericana, 2018, p. 33)

Para finalizar está la investigación prospectiva, la cual “busca analizar un fenómeno de actualidad a fin de poder obtener información que permite, predecir, pronosticar y proyectar cuál puede ser el comportamiento de dicho fenómeno en el mediano y largo plazo, si la organización no toma algunas decisiones.” (Universidad Hispanoamericana, 2018, p. 34)

El carácter de esta investigación resulta ser descriptivo. Este tipo de carácter “...corresponde a los estudios cuyo fin es presentar detalladamente el fenómeno que está ocurriendo, es decir, describir el hecho lo más minuciosamente posible, con lujo de detalle, para que los lectores se formen una idea sobre lo que está ocurriendo.” (Dirección Metodológica de Investigación, 2018, p.28)

Se determina que el carácter de esta investigación es de este tipo debido a que en ella lo que se pretende es detallar en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora y su relación con el rendimiento académico de los escolares de tercer grado en la resolución de problemas matemáticos.

3.2. SUJETOS Y FUENTES DE INFORMACIÓN

3.2.1. Sujetos de información

Por sujetos de la investigación se refiere a "...elementos del universo o conjunto de individuos en los cuales se miden o estudian las variables o tópicos de interés de la investigación". (Dirección Metodológica de Investigación, 2018, p.28)

Los sujetos de esta investigación son los docentes de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado y los estudiantes de la sección 3-2 de esta escuela.

Cuadro 5

Sujetos de información

| Nombre | Función en la institución | Grado académico | Universidad |
|-----------------------------|---|---|---|
| Dunia Sanabria Solano. | Docente de tercer grado. | Máster en administración educativa. | Universidad de Costa Rica. |
| Virginia Gutiérrez Arce. | Docente de tercer grado. | Licenciada en educación general básica en I y II ciclo. | Universidad de Costa Rica. |
| Virginelia Vargas Carvajal. | Docente de tercer grado y asistente del director. | Máster en administración educativa. | Universidad Hispanoamericana de Costa Rica. |

Fuente: elaboración propia

3.2.2. Fuentes de primera mano

Según Universidad Hispanoamericana (2018) las fuentes de primera mano son "todos los documentos como tesis de las Universidades que se encuentran en línea y trabajos de investigación de organizaciones reconocidas". (p. 36)

Cuadro 6

Fuentes de primera mano

| Autor | Universidad u Organización | País | Año |
|------------------------|------------------------------------|-----------|------|
| López, A. | Tecnológico de Monterrey | México | 2005 |
| Pimentel, S. | Universidad Pedagógica Nacional | México | 2006 |
| Aliaga, L. | Universidad de San Ignacio | Perú | 2012 |
| Guillén, J. | Universidad San Ignacio De Loyola. | Perú | 2012 |
| Matesanz, M. | Universidad de Valladolid. | España | 2012 |
| Salas, P. | Universidad Autónoma de Nuevo León | México | 2012 |
| Fuenmayor & Villasmil. | Universidad del Zulia | Venezuela | 2013 |
| Tuc, M. | Universidad Rafael Landívar. | Guatemala | 2013 |
| Ardila, M y Cruz, L. | Universidad de Tolima | Colombia | 2014 |
| Arango, L | Universidad Autónoma de Manizales. | Colombia | 2015 |
| Barrientos, M | Universidad Ricardo Palma | Perú | 2015 |
| Rodríguez, S | Universidad Rafael Landívar | Guatemala | 2015 |
| García, M | Universidad Ricardo Palma | Perú | 2016 |

Fuente: elaboración propia

3.2.3. Fuentes de segunda mano

Según Universidad Hispanoamericana (2018) las fuentes de segunda mano son los “libros utilizados durante la investigación, tanto como fuentes de consulta como bibliográficos. En este apartado, se pueden incluir documentos tomados de sitios Web siempre y cuando cuenten con su autor, título y año de publicación” (p. 36)

Cuadro 7

Fuentes de segunda mano

| Autor | Título | Año |
|--|---|------|
| Barrantes, R. | <i>Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo.</i> | 2002 |
| OCDE | <i>PISA 2006, MARCO DE LA EVALUACIÓN: Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura.</i> | 2006 |
| Instituto Nacional Para La Evaluación De La Educación. | <i>Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria.</i> | 2007 |
| Programa Estado de la Nación. | <i>Estado de la Educación de Costa Rica.</i> | 2008 |
| Bernal, C. | <i>Metodología de la investigación. 3ª ed.</i> | 2010 |
| Ministerio de Educación Pública de Costa Rica | <i>Programa de estudio de Español.</i> | 2013 |
| Sampieri, et al. | <i>Metodología de la investigación. 6ª ed.</i> | 2014 |
| Programa Estado de la Nación. | <i>Estado de la Educación de Costa Rica.</i> | 2017 |
| Santillana S. A. | <i>Lenguaje y comunicación 3</i> | 2017 |

| | | |
|--|---|------|
| Universidad Hispanoamericana de Costa Rica | <i>Manual: normas APA. Citas y referencias bibliográficas.</i> | 2018 |
| Universidad Hispanoamericana de Costa Rica | <i>Guía cuantitativa para trabajos finales de graduación, tesinas y tesis en ciencias sociales.</i> | 2018 |

Fuente: elaboración propia

3.2.4 Fuentes de tercera mano

Según Universidad Hispanoamericana (2018) las fuentes de tercera mano son “artículos científicos de revistas reconocidas e indexadas, artículos de expertos. Se establece el nombre del artículo, nombre de la revista y el número como el año. Libros y documentos relacionados con los temas que se desarrollan”.

Cuadro 8

Fuentes de tercera mano

| Autor | Título | Año |
|--|--|------------|
| Farfán, P & López, A | <i>El enfoque por competencias en la educación.</i> | S.F. |
| Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. | <i>Competencias del nuevo rol del profesor.</i> | S.F. |
| Edel, R. | <i>El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo.</i> | 2003 |
| Rosell, W. | <i>El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza.</i> | 2003 |
| Gómez, J. | <i>Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación.</i> | 2011 |
| Gonzales, C. | <i>Aplicación del constructivismo social en el aula.</i> | 2012 |
| Ministerio de Educación Pública de Costa Rica | <i>Evaluación Diagnóstica</i> | 2013 |
| Gómez, M. | <i>Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora.</i> | 2014 |

Fuente: elaboración propia

3.3 SELECCIÓN DE MUESTREO

3.3.1 La población

La población “constituye el universo total sobre el cual se hace la investigación y puede estar conformada por comunidades, grupos, personas; situaciones, organizaciones”. (Universidad Hispanoamericana de Costa Rica, 2018, p.35)

En esta investigación la población con la que trabajará consiste en los docentes de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado y los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de esta misma institución educativa.

3.3.2 La muestra

La muestra “constituye un subgrupo representativo de la población, idéntico en todos sus extremos, su tamaño no implica que una investigación sea mejor; ...sino que la calidad radica en que se describan claramente las características de la muestra”. (Universidad Hispanoamericana de Costa Rica, 2018, p.37)

Esta investigación no posee muestra, debido a que se realizará un censo con la totalidad de los docentes de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado y se trabajará con la totalidad de los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la misma escuela.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA RECOLECTAR

INFORMACIÓN

Según (Universidad Hispanoamericana, 2018) las técnicas que se utilizan en las investigaciones para recolectar datos son la observación y la entrevista.

- La observación

Según Barrantes (2002) “la observación es el producto de la percepción del que observa; en ella incluye las metas, prejuicios, marco de referencia, aptitudes, además de algún instrumento o aparato utilizado para realizar y registrar la observación”. (p. 202).

- Entrevista

Según Sampieri (2014) la entrevista se “define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)”. (p. 403).

- Prueba diagnóstica

“Propone establecer el grado de dominio que posee el estudiante con relación a las conductas correspondientes a los objetivos de aprendizaje de un curso o unidad de enseñanza”. (MEP, 2013, p. 9)

Los instrumentos que se utilizan para recolectar datos en una investigación son:

- Cuestionario: “consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Chasteauneuf, 2009, citado por Sampieri, 2014, p. 217).

- Escalamiento de Likert: “conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías”. (Sampieri, 2014, p. 238).

- Escalograma de Guttman: “técnica para medir las actitudes, que al igual que la escala de Likert, se fundamenta en juicios ante los cuales los participantes deben externar su opinión seleccionando uno de los puntos o categorías de la escala respectiva”. (Sampieri, 2014, p. 251)

- Análisis de contenido cuantitativo: “es una técnica para estudiar cualquier tipo de comunicación de una manera “objetiva” y sistemática, que cuantifica los mensajes o contenidos en categorías y subcategorías, y los somete a análisis estadístico”. (Sampieri, 2014, p. 251)

- Pruebas estandarizadas e inventarios: “miden variables específicas, como la inteligencia, la personalidad en general, la personalidad autoritaria, el razonamiento matemático, el sentido de vida, la satisfacción laboral, el tipo de cultura organizacional, el estrés preoperatorio, la depresión posparto, la adaptación al colegio ..., etc”. (Sampieri, 2014, p. 252)

- Datos secundarios (recolectados por otros investigadores): “implica la revisión de documentos, registros públicos y archivos físicos o electrónicos”. (Sampieri, 2014, p. 252)

- Grupos de enfoque: en estos grupos “existe un interés por parte del investigador por cómo los individuos forman un esquema o perspectiva de un problema a través de la interacción”. (Sampieri, 2014, p. 408)

- Documentos, registros, materiales y artefactos: ayudan “a entender el fenómeno central de estudio. ... Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal”. (LeCompte y Schensul, 2013; Rafaeli y Pratt, 2012; Van Maanen, 2011; y Zemliansky, 2008, citados por Sampieri, 2014, p. 415).

- Biografías e historias de vida: “puede ser individual ... o colectiva Para realizarla se suelen utilizar entrevistas en profundidad y revisión de documentos y artefactos personales e históricos”. (Sampieri, 2014, p. 416).

- Hoja de cotejo: “es una matriz de doble entrada en la que se anota en las filas los conceptos o aspectos que voy a observar y en las columnas la calificación que otorgo a esa observación.” (Barrantes, 2002, p. 182)

- Bitácora de análisis: “tiene la función de documentar el procedimiento de análisis y las reacciones del investigador al proceso”. (Sampieri, 2014, p. 425).

- Pruebas no estandarizadas: “... son aquellas que elabora, aplica y califica cada educador y tienen la ventaja de se obtiene información rápida sobre todos los estudiantes de un grupo y son especialmente útiles cuando se quiere hacer evaluación diagnóstica ...” (MEP, 2013, p. 20)

Las técnicas e instrumentos que se utilizarán para la recolección de datos en esta investigación son:

- Observación, en donde se utiliza como instrumento la hoja de cotejo. Se realizará una observación preliminar a, la docente para determinar la forma en como

esta trabaja la comprensión de lectura en el aula, y a los estudiantes para establecer el nivel de comprensión de lectura que poseen antes de aplicar el proyecto.

- Prueba diagnóstica, en donde se utiliza como instrumento la prueba no estandarizada. Serán aplicadas dos pruebas de este tipo, la primera evaluará los niveles de comprensión de lectura que poseen los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 y la segunda evaluará el rendimiento académico que estos poseen en la resolución de problemas matemáticos.

- La entrevista, en donde se utiliza como instrumento el cuestionario, el cual será aplicado a las docentes de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado.

3.5 DEFINICIÓN CONCEPTUAL, OPERATIVA E INSTRUMENTAL DE LAS VARIABLES

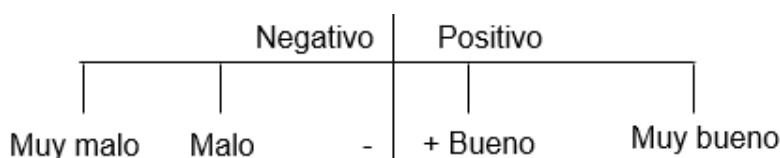
3.5.1 Variable independiente, comprensión de lectura

Definición conceptual:

La comprensión de lectura debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentidos a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediana por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo, interacción que lleva al lector a involucrarse con una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación lo

que el texto describe. (Martínez, 1997, citado por Stella López, citada por Barrientos, M, 2015, p. 23-24).

Definición operacional: se considerará positivo si los estudiantes obtienen un muy bueno, en donde esto significará que han desarrollado completamente el nivel de decodificación, el literal e inferencial de la comprensión lectora y que se encuentran en el proceso de adquirir el nivel crítico, o si obtienen un bueno, donde esto indica que los estudiantes poseen los niveles de decodificación, literal e inferencial. Se tomará como negativo el que los escolares obtengan un malo o muy malo, al indicar malo como que solo poseen los niveles de decodificación y comprensión literal y muy malo, como que únicamente poseen el nivel de decodificación o ningún nivel de comprensión lectora.



Fuente: elaboración propia.

Definición instrumental

Técnica prueba diagnóstica, instrumento prueba no estandarizada, todo el instrumento evalúa el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, preguntas de la 1 a la 4 de la I parte y la pregunta 1 y 2 de la II parte evalúan el nivel de decodificación y de comprensión literal, las preguntas 1 y 2 de la III parte evalúan el nivel de comprensión inferencial y de la de la 3 a la 4 de la III parte se evalúa el nivel de comprensión crítica.

Técnica entrevista, instrumento cuestionario, preguntas de la 1 a la 12, en donde de la pregunta 1 a la 7 se evalúa el indicador: conocimiento de los docentes de los conceptos de los niveles de comprensión de lectura, de la 8 a la 9 el indicador: importancia que dan las docentes a la comprensión de lectura, en la 10 el indicador: tiempo dedicado para trabajar la comprensión de lectura con los estudiantes, en la 11 el indicador: actividades que desarrolla el docente para desarrollar la comprensión de lectura y en la pregunta 12 se evalúa el indicador: material didáctico utilizado por los docentes para fortalecer la comprensión de lectura.

Técnica entrevista, instrumento entrevista semi estructurada, todo el instrumento evalúa el uso y manejo del conocimiento mediante el uso de TIC's por medio de evaluaciones tradicionales.

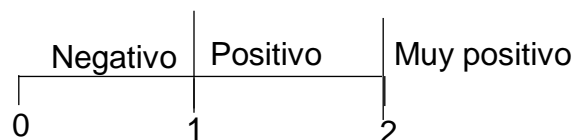
Técnica observación, instrumento lista de cotejo, todo el instrumento evalúa la forma en la que la docente trabaja la comprensión de lectura con los estudiantes, indicadores del 1 al 5 se evalúa el indicador: forma en la que se expresa la docente hacia sus estudiantes a la hora de dar las lecciones, el 6, 7 y 9 evalúan el indicador: material didáctico utilizado por la docente de la sección 3-2 para fortalecer la comprensión de lectura y el 8 evalúa el indicador. Actividades que desarrolla el docente para desarrollar la comprensión de lectura.

Técnica observación, instrumento lista de cotejo, todo el instrumento evalúa el nivel de comprensión de lectura que poseen los estudiantes, en el indicador 1 se evalúa el nivel de decodificación, del 2 al 6 se evalúa el nivel de comprensión literal, del 7 al 10 el nivel de comprensión inferencial, en el 11 el nivel de comprensión crítica y en el 12 se evalúan todos los niveles de la comprensión lectora.

3.5.2 Variable dependiente, rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos

Definición conceptual: es “el resultado de todo un proceso de formación integral, alcanzado por los alumnos por un período determinado de tiempo, el cual es expresado a través de una nota numérica”. (Santillana, 1997, citado por Tuc, M, Clima del aula y rendimiento escolar, p.32). En este estudio esta definición se utilizará específicamente en el área de la resolución de problemas matemáticos.

Definición operacional: se tomará como muy positivo si los estudiantes logran resolver correctamente los dos problemas matemáticos que se les presenten, como positivo si logran resolver uno y como negativo si no logran responder ninguno de los problemas de forma correcta.



Fuente: elaboración propia.

Definición instrumental

Técnica prueba diagnóstica, instrumento prueba no estandarizada, preguntas 1 y 2 para medir el rendimiento académico de los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos.

Técnica entrevista, instrumento cuestionario, preguntas de la 13 a la 18, en donde de la pregunta 13 a la 15 se evalúa el indicador: importancia que dan las docentes a la resolución de problemas matemáticos para elevar el rendimiento académico de los estudiantes, en la pregunta 16 se evalúa el indicador: actividades utilizadas por

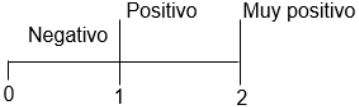
la docente para abortar la resolución de problemas matemáticos, en la 17 el indicador: materiales utilizados por la docente para abortar la resolución de problemas matemáticos y en la 18 el indicador tiempo dedicado para trabajar la resolución de problemas matemáticos.

3.5.3 Cuadro de operacionalización de las variables

Cuadro 9

Operacionalización de las variables

| Objetivo específico | Hipótesis | Variable | Definición conceptual | Definición operacional | Definición instrumental |
|---|---|---|---|--|---|
| <p>1. Identificar los niveles de comprensión de lectura que poseen los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado</p> <p>2. Determinar las estrategias didácticas que aplican los docentes para desarrollar los niveles de comprensión de lectura de los escolares de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado.</p> <p>3. Determinar el rendimiento académico que poseen los estudiantes</p> | <p>A mayor desarrollo de la comprensión de lectura de los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado, mayor será su rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos.</p> | <p>Factor A</p> <p>Comprensión de lectura</p> | <p>La comprensión de lectura debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentidos a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediana por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo, interacción que lleva al lector a involucrarse con una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación lo que el texto describe.</p> <p>(Martínez, 1997, citado por Stella López, citada por Barrientos, M, 2015, p. 23-24).</p> | <p>Se considera positivo si los estudiantes obtienen un muy bueno, en donde esto significará que poseen el nivel de decodificación, el literal, inferencial y el nivel crítico de la comprensión lectora, o si obtienen un bueno, donde esto indica que los estudiantes poseen los niveles de decodificación, literal e inferencial. Se tomará como negativo el que los escolares obtengan un malo o muy malo, indicando malo como que solo poseen los niveles de decodificación y comprensión literal y muy malo, como que únicamente poseen el nivel de decodificación o ningún nivel de comprensión lectora.</p> <div style="text-align: center;"> <p>Negativo Positivo</p> <p>Muy malo Malo - + Bueno Muy bueno</p> </div> | <p>Técnica prueba diagnóstica, instrumento prueba no estandarizada, todo el instrumento evalúa el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, preguntas de la 1 a la 4 de la I parte y la pregunta 1 y 2 de la II parte evalúan el nivel de decodificación y de comprensión literal, las preguntas 1 y 2 de la III parte evalúan el nivel de comprensión inferencial y de la de la 3 a la 4 de la III parte se evalúa el nivel de comprensión crítica.</p> <p>Técnica entrevista, instrumento cuestionario, preguntas de la 1 a la 12, en donde de la pregunta 1 a la 7 se evalúa el indicador: conocimiento de los docentes de los conceptos de los niveles de comprensión de lectura, de la 8 a la 9 el indicador: importancia que dan las docentes a la</p> |

| | | | | | |
|---|--|---|--|--|--|
| <p>de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado en la resolución de problemas matemáticos.</p> <p>4. Proponer una guía didáctica para fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado.</p> | | <p>Factor B</p> <p>Rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos.</p> | <p>Es "el resultado de todo un proceso de formación integral, alcanzado por los alumnos por un período determinado de tiempo, el cual es expresado a través de una nota numérica". (Santillana, 1997, citado por Tuc, M, Clima del aula y rendimiento escolar, p.32). En este estudio esta definición se utilizará específicamente en el área de la resolución de problemas matemáticos.</p> |  <p>Se toma como muy positivo si los estudiantes logran resolver correctamente los dos problemas matemáticos que se les presentan, como positivo si logran resolver uno y como negativo si no logran responder ninguno de los problemas de forma correcta.</p> | <p>comprensión de lectura, en la 10 el indicador: tiempo dedicado para trabajar la comprensión de lectura con los estudiantes, en la 11 el indicador: actividades que desarrolla el docente para desarrollar la comprensión de lectura y en la pregunta 12 se evalúa el indicador: material didáctico utilizado por los docentes para fortalecer la comprensión de lectura.</p> <p>Técnica prueba diagnóstica, instrumento prueba no estandarizada, preguntas 1 y 2 para medir el rendimiento académico de los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos.</p> <p>Técnica entrevista, instrumento cuestionario, preguntas de la 13 a la 18, en donde de la pregunta 13 a la 15 se evalúa el indicador: importancia que dan las docentes a la resolución de problemas matemáticos para elevar el rendimiento académico de los estudiantes, en la pregunta 16 se evalúa el indicador: actividades utilizadas por la docente para abordar la resolución de problemas matemáticos, en la 17 el indicador: materiales utilizados</p> |
|---|--|---|--|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | por la docente para abortar la resolución de problemas matemáticos y en la 18 el indicador: tiempo dedicado para trabajar la resolución de problemas matemáticos. |
|--|--|--|--|--|---|

Fuente: elaboración propia

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

4.1 Hallazgos de los instrumentos aplicados

4.1.1 Hallazgos de la primera observación realizada a la docente de la sección

A continuación, se presentan los hallazgos que surgieron a partir de la observación realizada a la docente de la sección 3-2 el día 22 de agosto del 2018, durante las dos lecciones de Español que impartió la docente ese día.

Para la aplicación de esta técnica de recolección de datos, se realizó una hoja de cotejo en donde se establecieron los indicadores que se querían observar, para así poder determinar si la docente logró o no logró cada uno de estos aspectos.

Durante la observación se pudo notar que la docente logró expresar las instrucciones de forma clara, hablar a los estudiantes con un tono de voz apropiado, decir las instrucciones más de una vez, expresar las instrucciones despacio, asegurarse de que todos los estudiantes prestaran atención en el momento de dar las instrucciones, utilizar un material para trabajar la comprensión de lectura que fuera adecuado para el nivel de los estudiantes de tercer grado y utilizar un material que resultara interesante y llamara la atención de los estudiantes.

Sin embargo, hubo algunos aspectos que la docente no logró, ya que únicamente utilizó una estrategia para trabajar la comprensión de lectura con los estudiantes durante las dos lecciones en las que se le observó y no usó materiales más allá del libro de Español para trabajar esta habilidad.

A partir de los resultados que se obtuvieron de la aplicación de la observación a esta docente, se puede afirmar que la docente sí trabaja para desarrollar la comprensión de lectura en sus estudiantes y que lo hace de manera muy acertada

en varios aspectos. Sin embargo, ha fallado en uno de los aspectos más importantes, en la variedad de estrategias que debe utilizar para desarrollar esta habilidad, debido a que, como se indicó anteriormente, solo utilizó las lecturas y los ejercicios que se incluyen el libro de Español, y no recurrió a otras estrategias didácticas que le ayudaran a desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes.

Definitivamente los hallazgos de observación permiten reafirmar y poner en evidencia, una vez más, la gran problemática que hay en las escuelas primarias de este país, en donde los docentes no utilizan materiales y estrategias alternativas a los libros de texto, lo cual resulta ser perjudicial para el estudiante, ya que, al solo trabajar con los libros, las clases se vuelven muy monótonas, magistrales y tradicionales, no favoreciendo el aprendizaje de estos últimos.

4.1.2 Hallazgos de la entrevista a la docente de la sección 3-2

El día 12 de setiembre se realizó una entrevista a la docente de la sección 3-2. En esta entrevista se le plantearon cinco preguntas relacionadas con el uso de las Tecnologías de la información y comunicación (TIC's) en la escuela, durante el desarrollo de sus lecciones, los recursos de TIC's que posee la biblioteca de la escuela y la interacción de las docentes y los estudiantes con esta última.

Como primeras preguntas se le consultó ¿si ella utiliza las TIC's durante el desarrollo de sus lecciones y de qué manera lo hace?

La respuesta que brindó la docente fue que sí, pero con carácter limitado, debido a que la infraestructura del aula no posee más que un enchufe que se encuentra en mal estado, lo cual dificulta el uso de estas tecnologías en el aula. Sin embargo, lo que hace para lograr desarrollar algunas de sus lecciones al utilizar estas tecnologías, es realizar una programación con la biblioteca, en donde se le da a la bibliotecóloga la información que la docente desea trabajar, se envía la información por correo, y se saca una cita para poder pasar con el grupo a la biblioteca, el día y la hora acordada, y allí se utilizan las TIC's disponibles.

Además, la docente indicó que también se trabaja en conjunto con la docente de cómputo, ya que, cuando una maestra quiere trabajar o reforzar determinado tema, se coordina con la docente de computación para que en un espacio que le quede libre a esta última, en alguna de sus lecciones, se trabaje el tema que la docente del grupo le indicó.

La tercera pregunta no fue respondida por la docente debido a que esta debía ser contestada en caso de que la respuesta de la primera pregunta fuera negativa.

La cuarta pregunta que se le realizó a la maestra fue ¿cómo es la relación entre el desarrollo de las lecciones con los estudiantes y el uso de la biblioteca? A lo cual respondió que desde inicios de este año se establecieron unos lineamientos de lo que se debe de ejecutar en la biblioteca, debido a que anteriormente el uso de la biblioteca era casi nulo. En estos lineamientos se establecen cuáles son los servicios que la biblioteca tiene disponibles y a partir de esto, la bibliotecóloga, a principio de año, les pidió a las maestras que le indicaran cuáles eran los temas más importantes que cada una quería desarrollar, al aprovechar los recursos que provee

la biblioteca. Y aprovechar la información que todas las docentes le brindaron, realizó una programación anual por nivel, con el objetivo de que, en diversos momentos determinados, todos los grupos deben de ir a la biblioteca para desarrollar ciertos temas y aprovechar los servicios que brinda.

La quinta y última pregunta que se le realizó a la docente fue ¿Con qué tipo de recursos TIC's posee cuenta la biblioteca de la escuela?

A este cuestionamiento ella afirmó que la biblioteca no posee muchos recursos de este tipo. Los que posee son: un televisor, dos videos beam, dos laptops y algunas grabadoras, sin embargo, estas últimas casi no son utilizadas por las docentes.

Esta institución educativa en este momento cuenta con un inventario de recursos TIC's bastante limitado, sin embargo, esta docente trata de sacarle el mayor provecho a los que la institución tiene a disposición, al realizar visitas a la biblioteca para utilizar el video beam para reproducir diversos videos o películas que funcionen como complemento a los temas que imparte y pidiendo la grabadora para reproducir canciones o grabaciones. Además de esto, también trata de sacarle el mayor provecho a su celular, usándolo para desarrollar algunos de los temas que imparte en sus lecciones.

4.1.3 Hallazgos de la entrevista a las docentes de tercer grado

A continuación, se presenta el análisis e interpretación de los datos recolectados a partir del cuestionario aplicado a las tres docentes de tercer grado que posee la Escuela de San Rafael de Coronado.

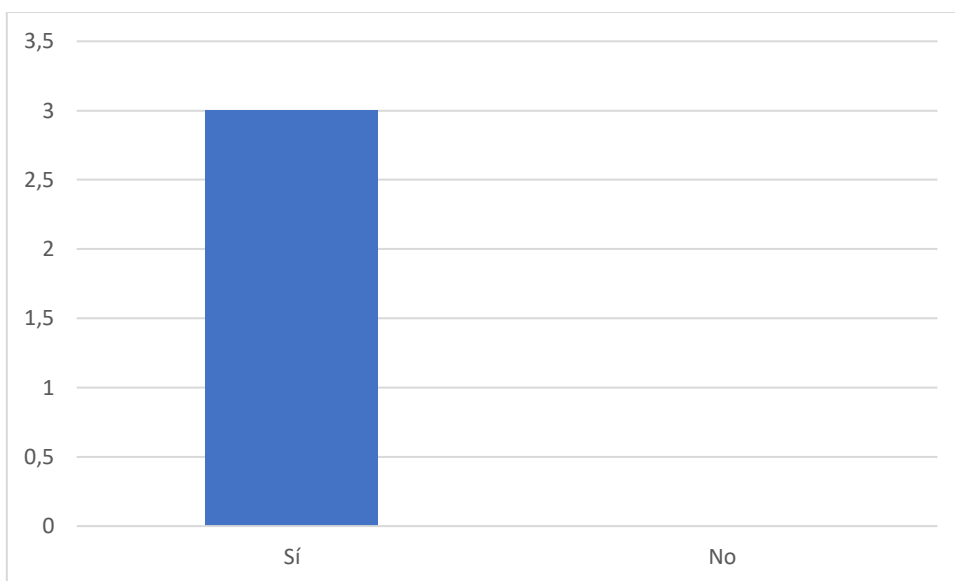


Gráfico 1
Conocimiento sobre lo que es la comprensión de lectura.
Fuente: elaboración propia

En este gráfico se observa que todas las docentes a las que se le aplicó el cuestionario afirman saber lo que es la comprensión de lectura. Esto es de suma importancia porque, para que un docente pueda trabajar cualquier habilidad con sus estudiantes, es necesario que maneje tanto lo que es la parte práctica, como la teórica, para que así pueda darles a sus estudiantes una educación de calidad.

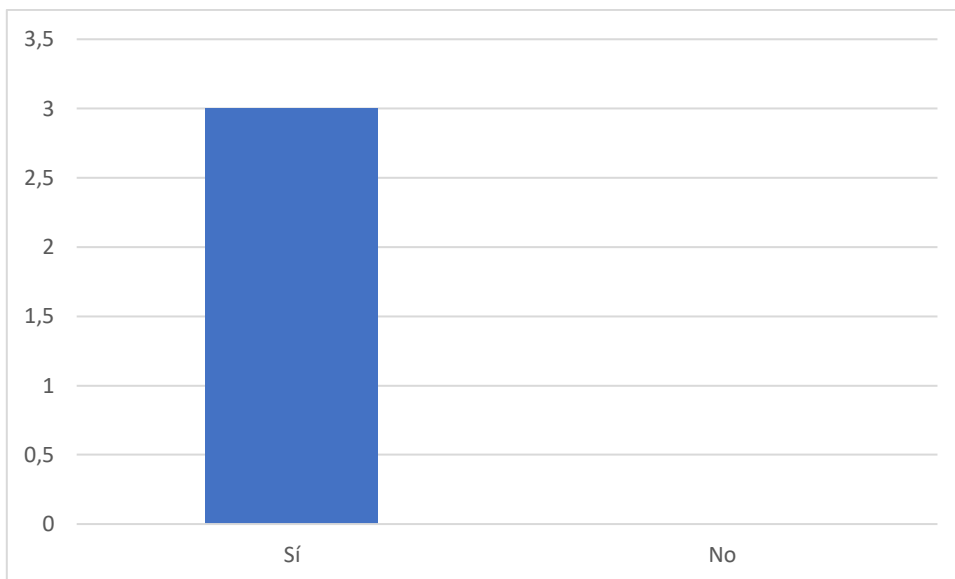


Gráfico 2
Trabajo de la comprensión de lectura en el aula.
Fuente: elaboración propia

Anteriormente se muestra que, según las docentes entrevistadas, todas trabajan la comprensión de lectura con sus estudiantes durante el desarrollo de las lecciones, lo cual resulta ser imperativo en la actualidad, ya que desde hace varios años se ha venido evidenciando la problemática que hay en las instituciones educativas en cuanto a los niveles de comprensión de lectura que manejan los estudiantes. Por lo que es de vital importancia que los docentes de las escuelas trabajen en sus lecciones para desarrollar esta habilidad en sus estudiantes.

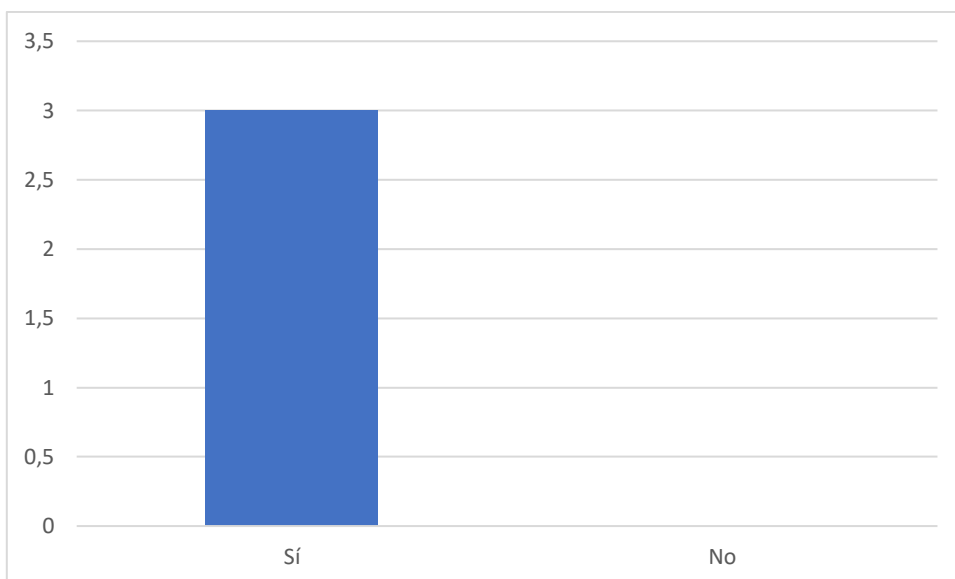


Gráfico 3
Conocimiento sobre cuáles son los niveles de comprensión de lectura.
Fuente: elaboración propia

En el gráfico número tres se evidencia que según lo que respondieron las docentes de tercer grado entrevistadas, todas saben cuáles son los niveles de comprensión de lectura.

Es de suma importancia que los docentes sepan cuáles son los niveles de comprensión lectora, debido a que ellos deben de ser capaces de desarrollar cada uno de esos niveles en sus estudiantes mediante la aplicación de diversas estrategias. Si los docentes no manejan estos niveles, no sabrán de qué manera lograr que sus estudiantes los adquieran, ni cumplir con una de las metas más necesarias que debe poseer la educación en la actualidad, desarrollar una buena comprensión de lectura en los escolares.

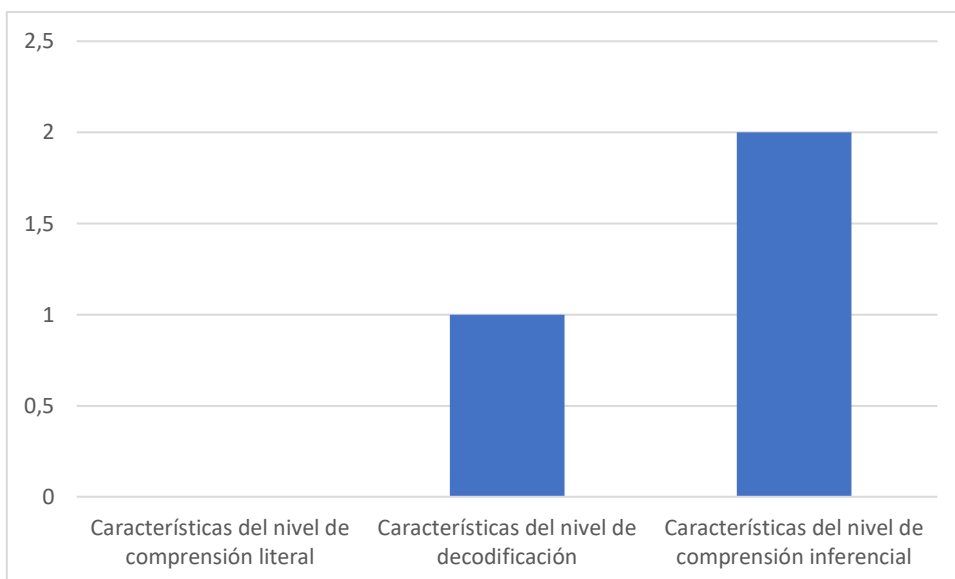


Gráfico 4
 Reconocimiento del nivel de decodificación de la comprensión lectora.
 Fuente: elaboración propia

En el cuestionario que se les aplicó a estas docentes se les presentaron cuatro preguntas, cada una poseía una serie de características de los niveles de comprensión lectora. Ellas tuvieron que seleccionar el grupo de características que pertenecían al nivel que se les estaba solicitando identificar. En el caso de este gráfico, fue el nivel de decodificación, en el cual una de las docentes señaló correctamente las características pertenecientes a este nivel, sin embargo, las dos maestras restantes señalaron las características que correspondían a otro nivel de la comprensión lectora.

Con esto lo que se puede afirmar es que la mayoría de las docentes de tercer grado de esta institución educativa no saben identificar las habilidades que debe de poseer un estudiante que ha logrado desarrollar el nivel de decodificación de la comprensión de lectura. Lo cual resulta alarmante debido a que, como se ha mencionado previamente, de qué manera lograrán las docentes trabajar los

diversos niveles de comprensión lectora con sus estudiantes, si no conocen las habilidades que deben desarrollar en ellos para que logren alcanzarlos.

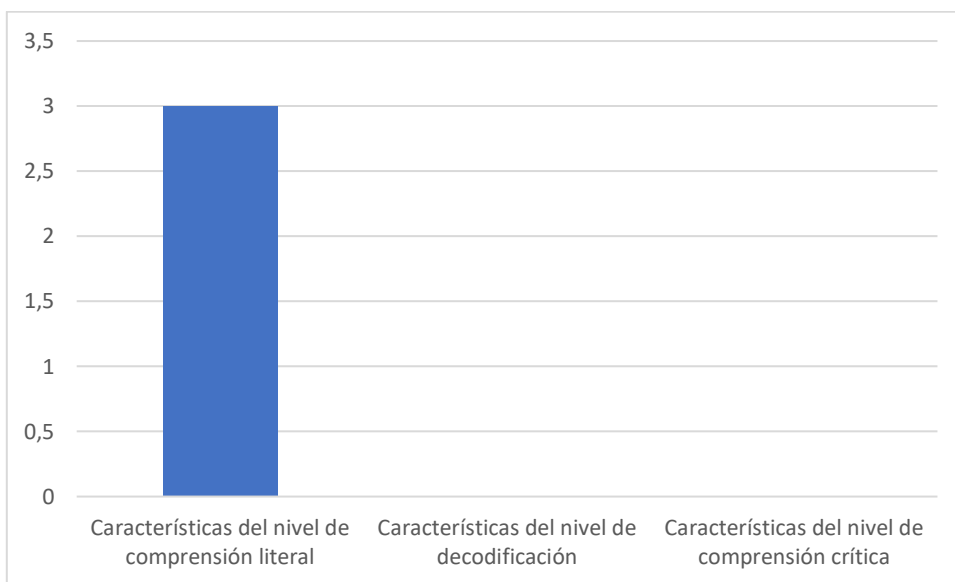


Gráfico 5
 Reconocimiento del nivel de comprensión literal de la comprensión lectora
 Fuente: elaboración propia

En este gráfico se muestra que la totalidad de las docentes fueron capaces de identificar las características o habilidades que deben poseer las personas para poder desarrollar el nivel de comprensión literal de la comprensión lectora.

Esto resulta ser bastante positivo, debido a que este es uno de los niveles que en tercer grado más se trabaja con los estudiantes, debido a que, según los programas de Español del MEP, los escolares que ingresan al tercer grado de la Educación General Básica ya deben de ser capaces de leer palabras, oraciones, párrafos y textos, que se encuentren adecuados a su nivel. Por lo que se trabaja con mayor ahínco el lograr que los estudiantes, más allá de solo poder decodificar las palabras que leen, logren recordar detalles de los textos que leen, ideas principales y secundarias, los personajes de la historia, etc.

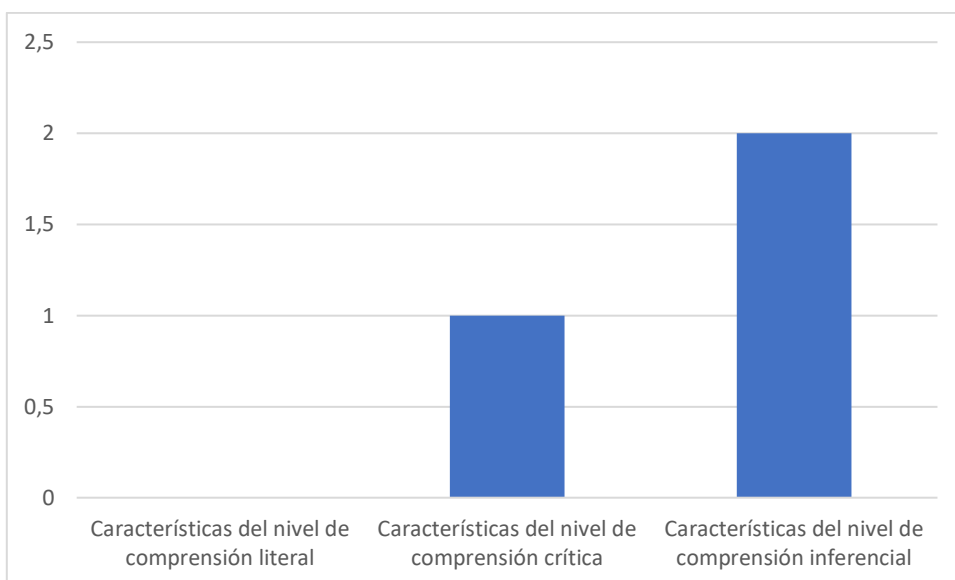


Gráfico 6
Reconocimiento del nivel de comprensión inferencial de la comprensión lectora
Fuente: elaboración propia

En el gráfico seis se puede observar que dos de las tres docentes lograron identificar las características pertenecientes al nivel de comprensión inferencial, lo que es bueno porque la mayoría de las docentes de tercer grado de esta escuela saben cuáles son las habilidades que deben poseer los estudiantes para desarrollar este nivel de comprensión lectora. Sin embargo, una de ellas no logró determinar las características pertenecientes a este nivel, lo cual es preocupante debido a que los escolares de tercer grado deben de ingresar al cuarto grado, habiendo desarrollado este nivel, y esto se puede ver afectado negativamente debido a la falta de conocimiento de la docente sobre las habilidades que los niños deben poseer para alcanzar el nivel de comprensión inferencial de la comprensión lectora.

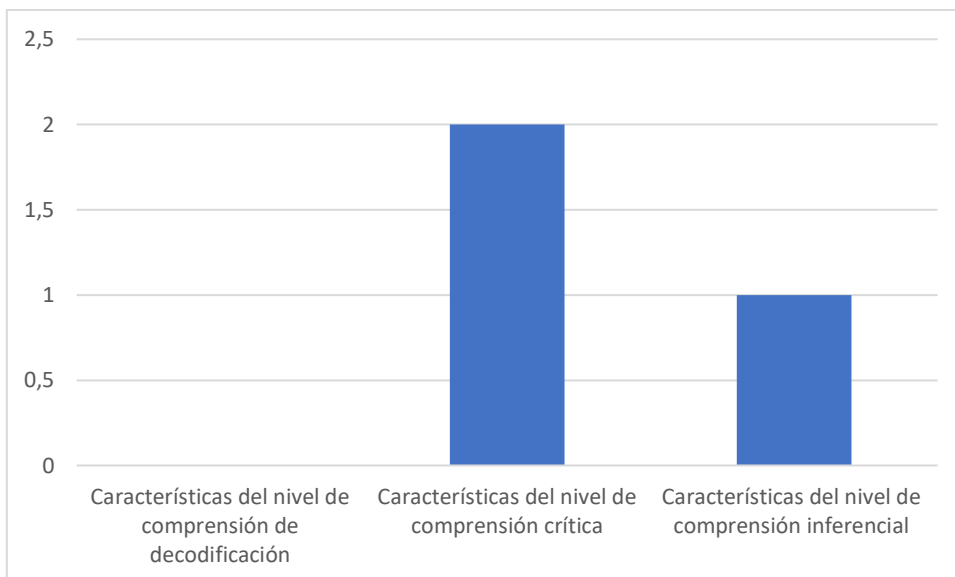


Gráfico 7
 Reconocimiento del nivel de comprensión crítica de la comprensión lectora
 Fuente: elaboración propia

Anteriormente se observa que la mayoría de las docentes de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado, tienen conocimiento sobre las habilidades que deben desarrollar los estudiantes para lograr poseer el nivel de comprensión crítica de la comprensión de lectura. Sin embargo, en el gráfico anterior se muestra que, una de las maestras no logró identificar las habilidades pertenecientes a ese nivel.

Lo evidenciado en los gráficos quince, dieciséis, diecisiete y dieciocho, permite afirmar que es necesario que algunas de las docentes de tercer grado de esta institución educativa se preocupen por capacitarse más en el tema de los niveles de comprensión lectora y las características o habilidades pertenecientes a cada nivel.

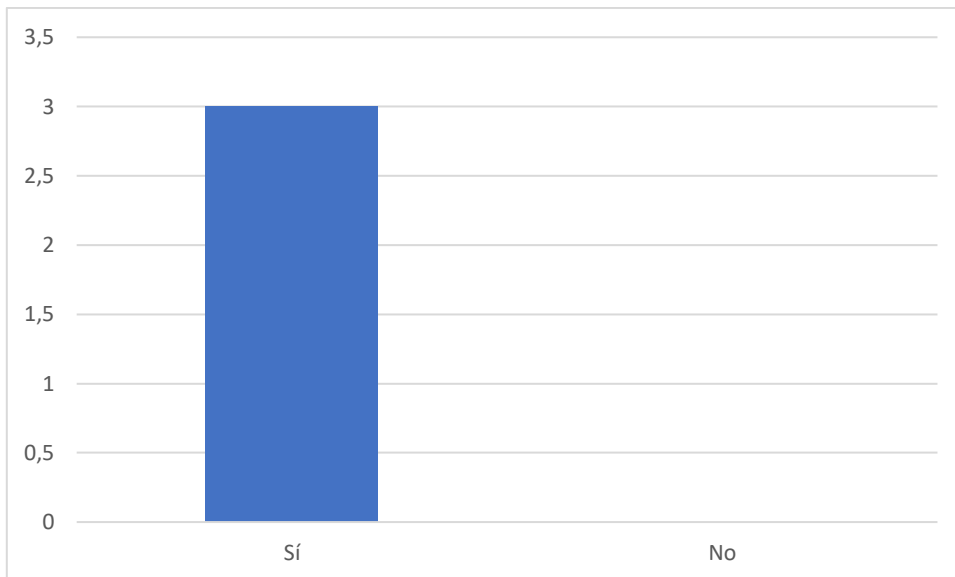


Gráfico 8
Importancia de trabajar la comprensión lectora en el aula según las docentes
Fuente: elaboración propia

En el gráfico anterior se muestra que todas las docentes de tercer grado opinan que trabajar la comprensión lectora con los estudiantes en el aula sí es importante. Lo cual resulta ser muy cierto, debido a que la comprensión de lectura es una de las habilidades más necesarias a lo largo de la vida de los seres humanos, esto porque gran parte de la vida de las personas gira en torno a la lectura y es imperativo ser capaz de leer y comprender lo que se está leyendo, para así poder adquirir nuevos y mejores aprendizajes de una forma más sencilla y significativa.

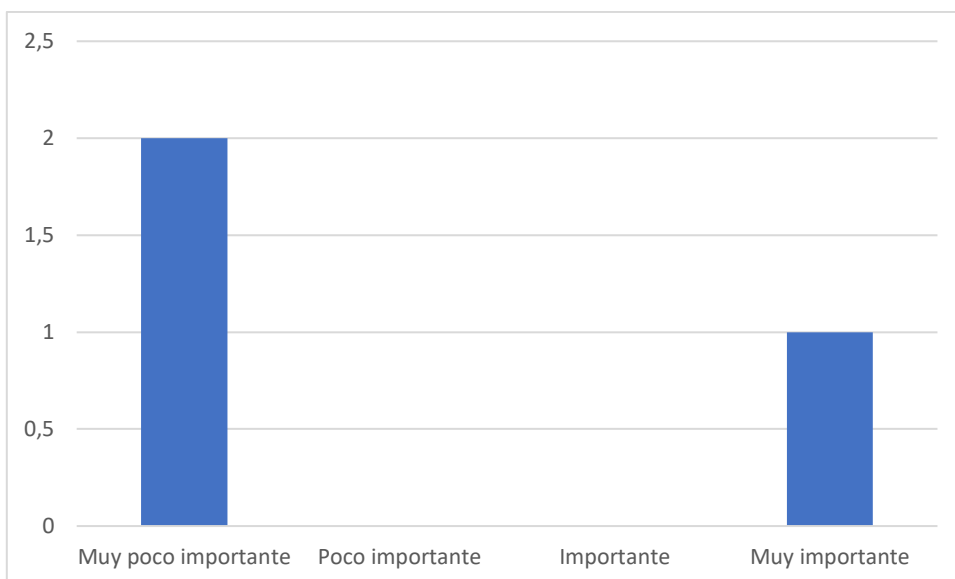


Gráfico 9

Nivel de importancia que le dan las docentes a trabajar la comprensión de lectura en el aula

Fuente: elaboración propia

Se les pidió a las docentes que señalaran para ellas qué tan importante es trabajar la comprensión de lectura con los estudiantes. Una de ellas lo señaló como muy importante, mientras que las dos restantes indicaron que esto es muy poco importante, lo cual resulta muy preocupante, debido a que la comprensión de lectura, como se ha mencionado a lo largo de todo este trabajo de investigación, es de suma importancia para todos los ámbitos de la vida de las personas, y el hecho de que la mayoría de las docentes de tercer grado de esta institución educativa lo señalaran como muy poco importante es algo que resulta alarmante y al mismo tiempo interesante de observar, debido a que esta respuesta de estas dos docentes no contrastan con lo que respondieron en otras preguntas realizadas, en donde todas las maestras indicaron que trabajar la comprensión de lectura en el aula sí es importante.

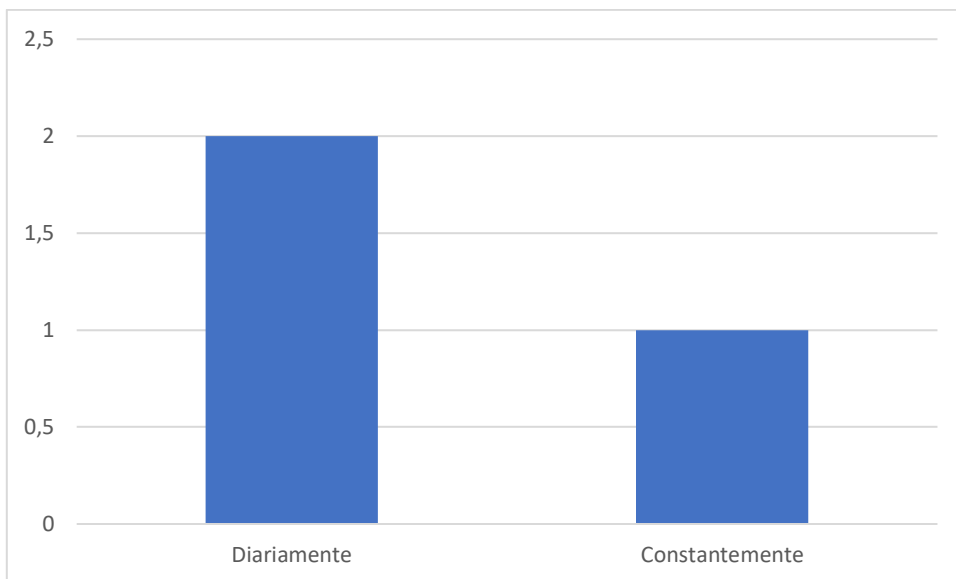


Gráfico 10

Tiempo dedicado semanalmente para trabajar la comprensión lectora.

Fuente: elaboración propia

Se les preguntó a las docentes cuánto tiempo dedican ellas semanalmente para trabajar la comprensión de lectura en el aula con sus estudiantes. Dos de ellas indicaron que lo hacen de forma diaria, y la otra maestra dijo hacerlo constantemente.

Para lograr que los escolares desarrollen una buena comprensión de lectura es necesario que los docentes desarrollen todos los días en el aula, diversas estrategias y actividades que fomenten la adquisición de esta habilidad. Y no siempre debe ser durante las lecciones de Español, sino que pueden aprovechar diversas situaciones que surgen durante el desarrollo de las lecciones de otras materias para trabajar este tema.

En el cuestionario aplicado a estas docentes, se les realizó la pregunta de ¿cuáles actividades realizan ellas con sus estudiantes para trabajar la comprensión de lectura?

Dentro de las actividades que las docentes señalaron como las que aplican durante el desarrollo de sus lecciones estuvieron el uso de textos, la lectura diaria de 20 minutos que exige el MEP en su programa de Español, la utilización de un rincón de lectura en donde los estudiantes pueden escoger los textos que más les llamen la atención y trabajar con ellos, la escritura de textos diferentes, textos traídos del hogar por los estudiantes, uso de textos que fortalezcan los valores y se encuentren contextualizados con la realidad que ellos viven diariamente, uso de juegos, lluvias de ideas, rompecabezas y ensayos.

Como se evidencia anteriormente, la mayoría de las actividades que las docentes realizan con sus estudiantes son las más tradicionales, lo cual debe ir cambiando y es por esto que se está realizando esta investigación, ya que es necesario que los docentes utilicen diversas estrategias que se salgan del uso del libro o de textos en donde lo que los estudiantes deben de hacer es leer y luego responder preguntas sobre lo leído. Es imperativo que los maestros innoven, utilicen actividades que llamen la atención de los estudiantes y que ayuden a desarrollar y fortalecer la adquisición de una buena comprensión de lectura.

Otra de las preguntas que se les realizó a las docentes, consistía en saber cuáles materiales usan ellas para trabajar la comprensión de lectura con sus estudiantes. Dentro de los materiales que estas mencionaron están las fotocopias, el libro de

texto y la expresión corporal. Estos materiales son sumamente tradicionales y tienden a resultar monótonos y aburridos para los estudiantes.

Es mucho mejor utilizar materiales que les resulten llamativos y diferentes a los estudiantes, cosas que ellos mismos puedan crear o armar y que al mismo tiempo les permitan desarrollar la comprensión de lectura.

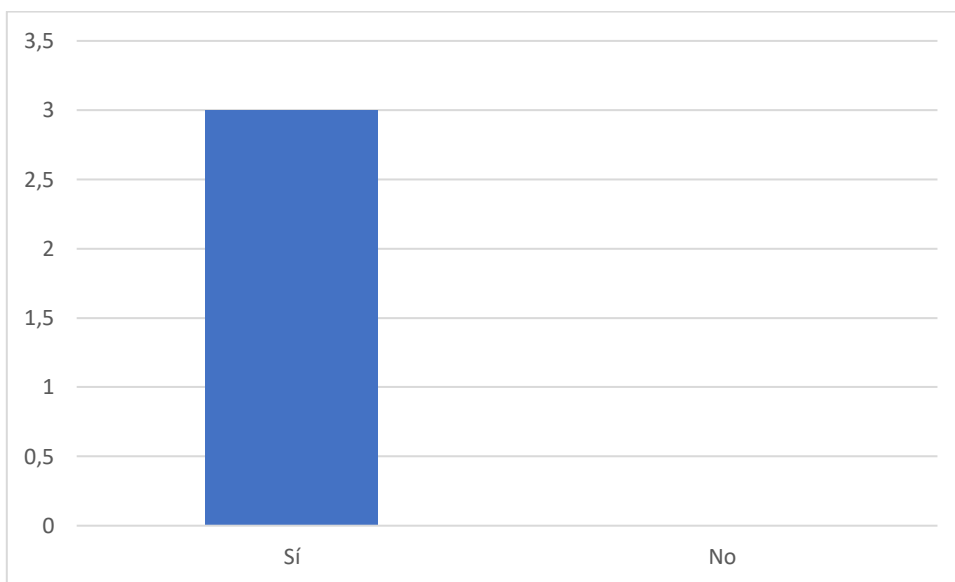


Gráfico 11
Relación existente entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos.
Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en el gráfico anterior, la totalidad de docentes a las que se les aplicó el instrumento afirman que existe una relación entre el nivel de comprensión de lectura y el rendimiento académico que poseen los estudiantes en la resolución de problemas matemáticos.

Resulta positivo que todas estas docentes de tercer grado reconozcan que esta relación existe, ya que al estar ellas conscientes de que esto es así, es más probable que al notar que algunos de sus estudiantes poseen dificultades en el área de la

resolución de problemas matemáticos, decidan fortalecer la comprensión de lectura en ellos para así poder levantar el rendimiento académico de estos en esa área de la matemática.

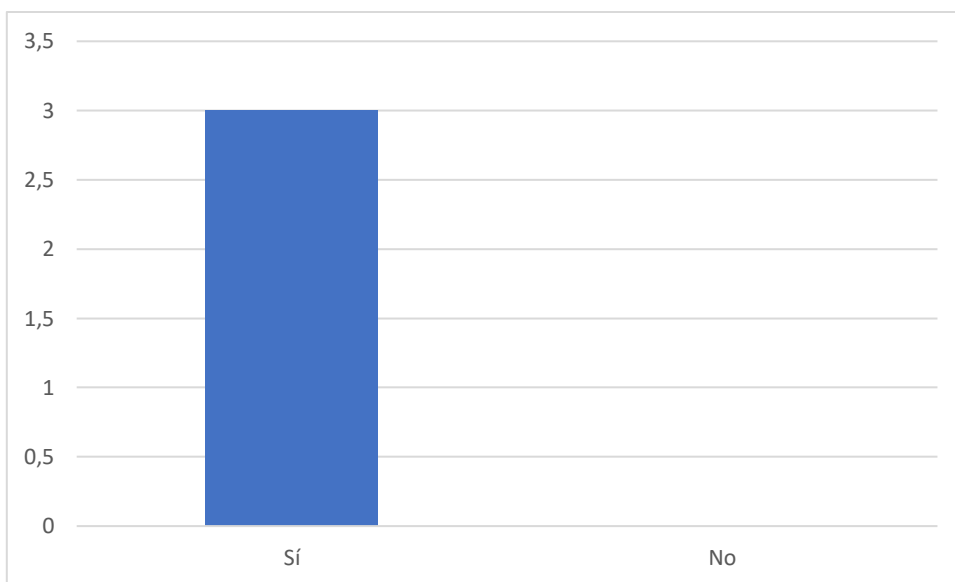


Gráfico 12

Importancia de una buena comprensión lectora para resolver problemas matemáticos.

Fuente: elaboración propia

En este gráfico se muestra que todas las maestras de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado están de acuerdo en que es importante que los estudiantes posean una buena comprensión de lectura a la hora de resolver problemas matemáticos.

Efectivamente esto es así, ya que, si los escolares son capaces de realmente comprender lo que se les presenta en el enunciado escrito de un problema matemático, podrán diferenciar los datos e información relevante para utilizarlos en la resolución del problema e identificar lo que se les pide que haga en ese

enunciado, por lo que será más probable que puedan dar una solución y resultado acertado.

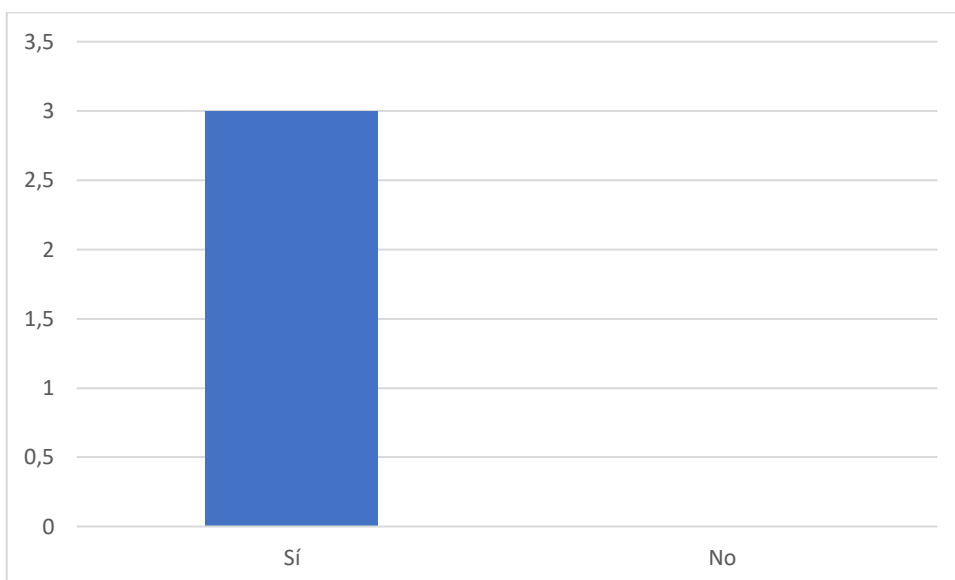


Gráfico 13

Importancia de trabajar la resolución de problemas matemáticos para elevar el rendimiento académico.

Fuente: elaboración propia

En el gráfico trece se evidencia que las tres docentes de tercer grado de la escuela en la que se realizó este trabajo de investigación concuerdan en que trabajar la resolución de problemas matemáticos con los estudiantes para elevar su rendimiento académico es importante, lo cual resulta ser positivo, debido a que si ellas reconocen esta importancia esto indica que van a trabajar para desarrollar esta habilidad en sus estudiantes y al mismo tiempo beneficiar su rendimiento escolar.

En el cuestionario aplicado a las docentes se encuentra una pregunta que les solicita que indiquen ¿cuáles actividades realizan ellas para trabajar la resolución de problemas matemáticos con los estudiantes?

Las actividades que estas mencionaron fueron: lluvias de ideas, material concreto, actividades grupales, experiencias cotidianas, lectura programada, juegos donde los estudiantes creen situaciones de aprendizaje, actividades lúdicas, lectura inicial y subrayar datos e identificar operaciones.

Si bien algunas de las actividades que ellas mencionan no son tan tradicionales, como, por ejemplo, las actividades grupales y los juegos donde los niños creen sus propias situaciones de aprendizaje. La mayoría de las docentes señalaron actividades que resultan aburridas para los estudiantes.

También se les solicitó a estas maestras que indicaran los materiales que utilizan para trabajar la resolución de problemas matemáticos con los escolares, y señalaron el uso de la pizarra, hojas, el libro de texto y material concreto. Lo cual sigue evidenciando la falta de estrategias diferentes e innovadoras que motiven a los estudiantes a aprender y favorezcan y agilicen este proceso de una forma divertida y diferente para ellos.

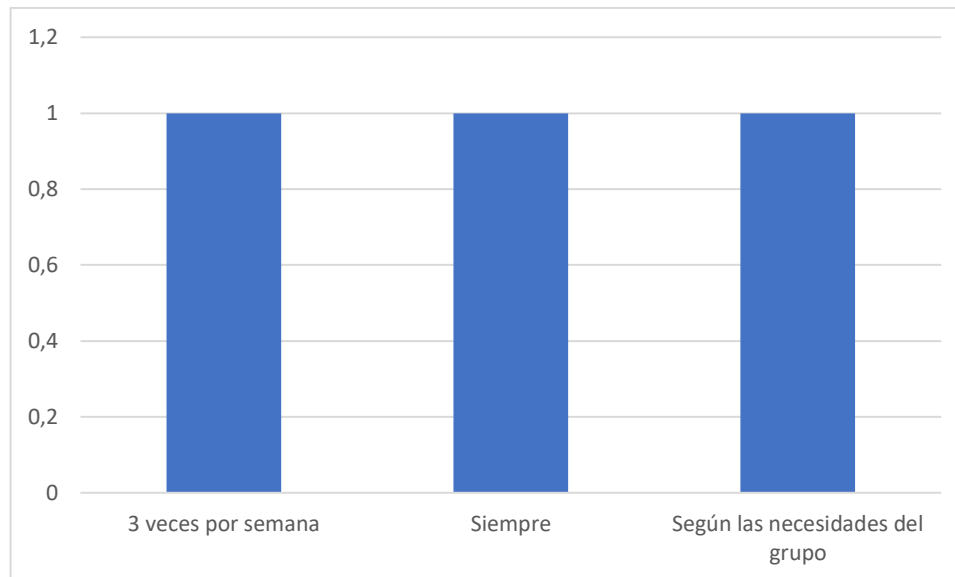


Gráfico 14
Tiempo dedicado para trabajar la resolución de problemas matemáticos en el aula
 Fuente: elaboración propia

En este gráfico se observa que cuando a las docentes se les preguntó cuánto tiempo dedican ellas a la semana para trabajar la resolución de problemas matemáticos en el aula, una respondió que lo hace tres veces por semana, otra que lo hace siempre y la tercera que lo realiza según las necesidades del grupo.

Realmente es importante que los docentes trabajen la resolución de problemas matemáticos todos los días de forma constante durante sus lecciones o fuera de ellas, ya que diariamente los estudiantes en su vida cotidiana pasan por situaciones que implican solucionar problemas matemáticos y los maestros deben aprovechar esos momentos para desarrollar y fortalecer esa habilidad en sus escolares.

4.1.4 Hallazgos de la primera observación realizada a los estudiantes de la sección 3-2

A continuación, se presenta el análisis e interpretación de los datos recolectados a partir de la observación realizada a los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado.

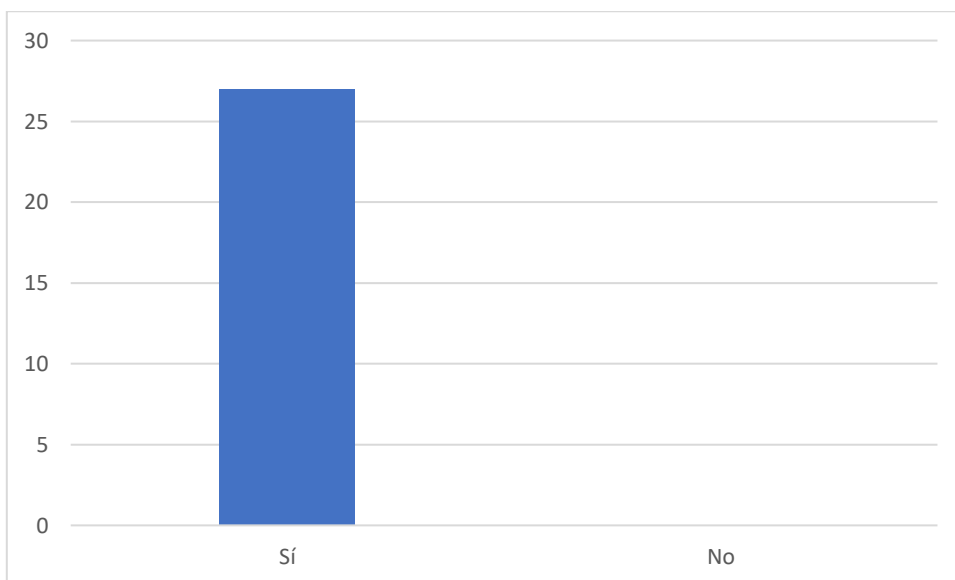


Gráfico 15

Estudiante lee acertadamente las palabras, oraciones o párrafos que se le indica.

Fuente: elaboración propia

En el gráfico quince se evidencia que la totalidad de los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 son capaces de leer acertadamente las palabras, oraciones o párrafos que la docente les indicó durante la lección de Español en la cual se realizó la observación.

Según el resultado que se obtuvo en este punto de la observación, se puede afirmar que estos estudiantes poseen el primer nivel de la comprensión de lectura,

el cual es el de la decodificación, ya que son capaces de reconocer y leer las palabras que se les presentan y de asignar significado a ese léxico.

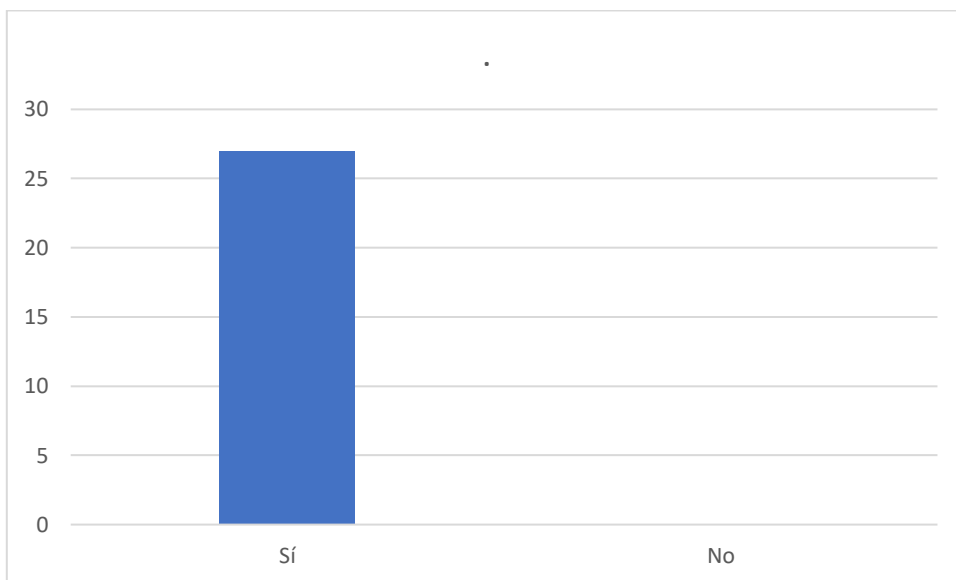


Gráfico 16
Estudiante identifica las ideas principales del texto.
Fuente: elaboración propia

En el gráfico número dieciséis se puede observar que la totalidad de los estudiantes de la sección 3-2 fueron capaces de identificar las ideas principales del texto que estaban trabajando con la docente.

Con esto se evidencia que estos escolares poseen parte del nivel de la comprensión literal de la comprensión lectora, ya que fueron capaces de recordar e identificar las ideas principales de la lectura trabajada. Esto resulta ser bastante positivo debido a que desde hace varios años se ha venido señalando la poca capacidad que poseen los estudiantes, tanto de escuela como de colegio y hasta universidad, para rescatar las ideas principales y secundarias de los textos.

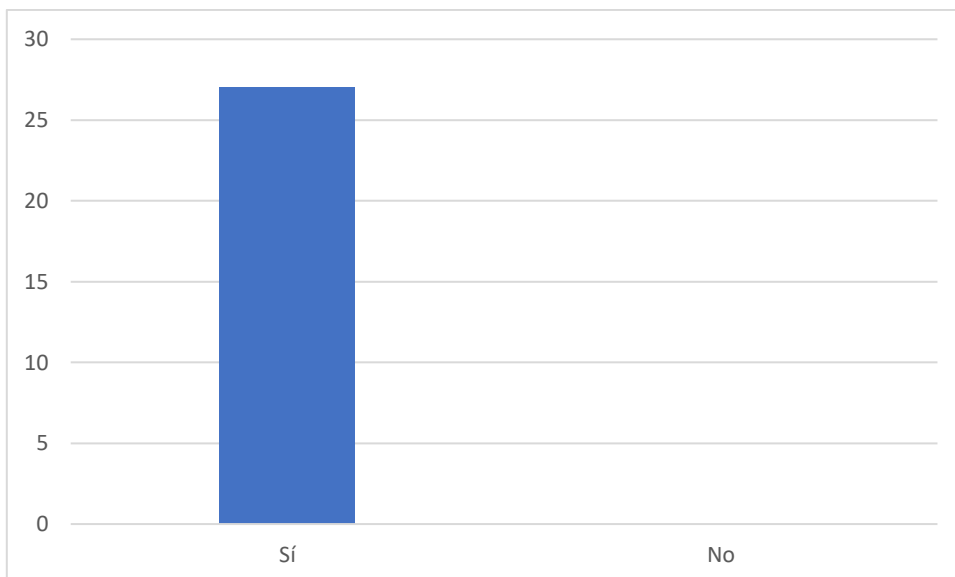


Gráfico 17
Estudiante identifica los personajes principales del texto.
Fuente: elaboración propia

En el gráfico diecisiete se observa que todos los estudiantes de la sección 3-2 lograron identificar los personajes principales del texto que leyeron y trabajaron en clase.

Esto permite reafirmar que los estudiantes poseen el nivel de comprensión literal de la comprensión de lectura, debido a que al lograr identificar y recordar cuáles son los personajes principales de la historia, demuestran que han adquirido ese nivel.

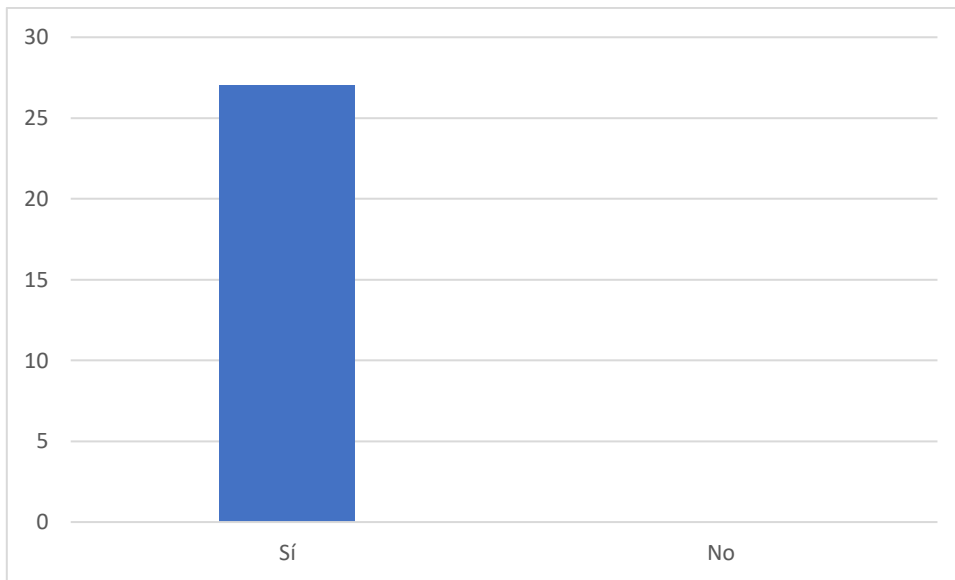


Gráfico 18
Estudiante recuerda detalles importantes de la lectura
Fuente: elaboración propia

En el gráfico dieciocho se evidencia que todos los estudiantes de la sección observada lograron recordar detalles importantes de la lectura que estaban trabajando con la docente.

Esto permite demostrar una vez más que los estudiantes de esta sección poseen el nivel de comprensión literal de la comprensión de lectura, lo cual resulta de gran importancia debido a que esto les permitirá desarrollarse de una mejor manera tanto en la parte académica, como en su vida cotidiana.

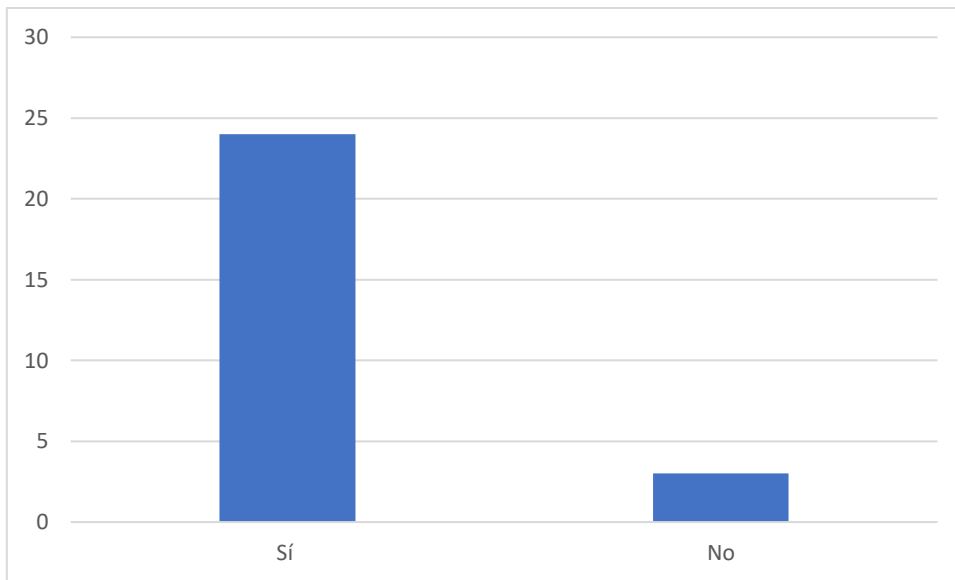


Gráfico 19
Estudiante identifica las ideas secundarias del texto.
Fuente: elaboración propia

En el gráfico diecinueve se puede observar que veinticuatro de los veintisiete estudiantes de la sección 3-2 fueron capaces de identificar las ideas secundarias que se presentan en el texto, mientras que tres de los veintisiete escolares no lo lograron.

Con los datos que se presentan anteriormente, se afirma que la mayoría de los estudiantes poseen un buen nivel de comprensión literal, sin embargo, tres de la totalidad de estudiantes, tienen dificultad al identificar y recordar ideas secundarias, lo que indica que, aunque sí poseen el nivel de comprensión literal, no han logrado desarrollarlo totalmente.

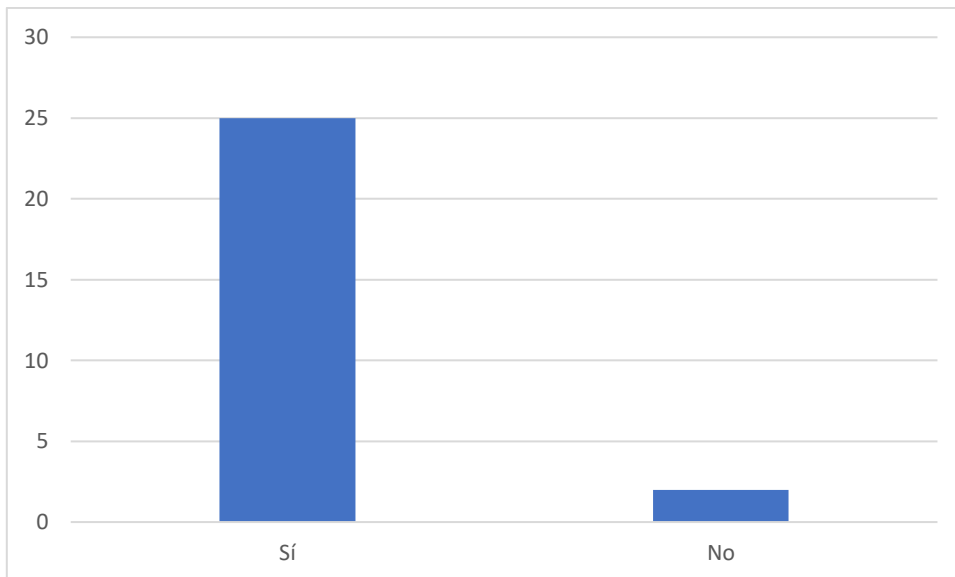


Gráfico 20
Estudiante recuerda la secuencia lógica del texto.
Fuente: elaboración propia

El gráfico veinte muestra que veinticinco de los veintisiete estudiantes observados pudieron recordar la secuencia lógica de los acontecimientos del texto, sin embargo, dos de los escolares no lograron recordar esa secuencia.

Lo anterior permite determinar que, si bien la gran mayoría de los estudiantes recordaron correctamente la secuencia lógica de los acontecimientos, dos de ellos no lo pudieron hacer, lo cual significa que no todos los estudiantes de esta sección han logrado desarrollar completamente el nivel de comprensión literal de la comprensión de lectura y que se debe trabajar para fortalecer esta área en todos los escolares, pero específicamente en esos dos alumnos.

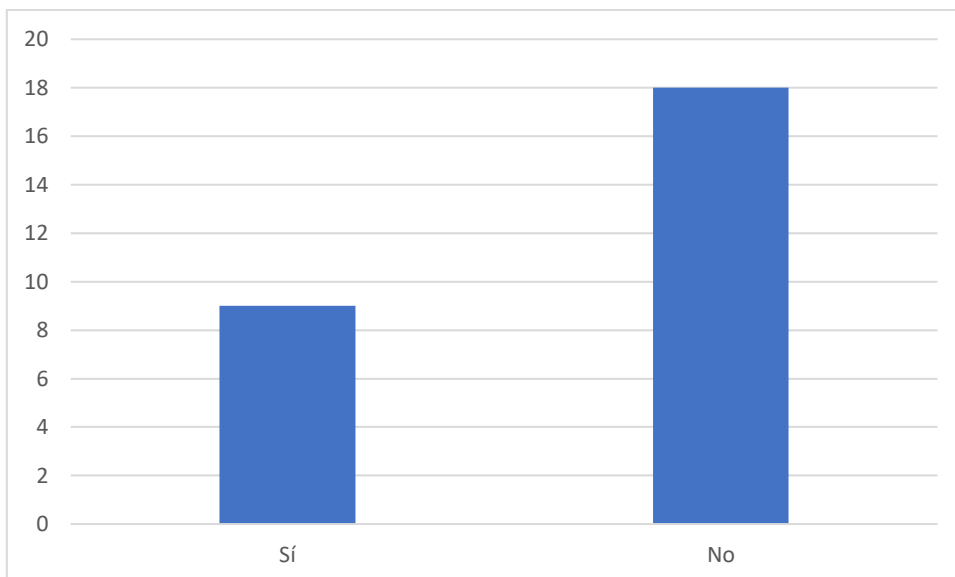


Gráfico 21

Estudiante identifica el mensaje que no se encuentra de forma explícita en el texto.

Fuente: elaboración propia

En el gráfico veintiuno se observa que dieciocho de los veintisiete estudiantes no fueron capaces de identificar el mensaje que no se encuentra de forma explícita en el texto y que nueve de ellos sí lograron identificarlo.

Lo anterior muestra que una cantidad significativa de estos estudiantes no han adquirido una de las habilidades básicas del nivel de comprensión inferencial de la comprensión de lectura, lo cual debe de tomarse como una señal de alerta, que indica que se debe reforzar este nivel con estos estudiantes, para que así estos vayan desarrollando cada vez más este nivel de comprensión lectora.

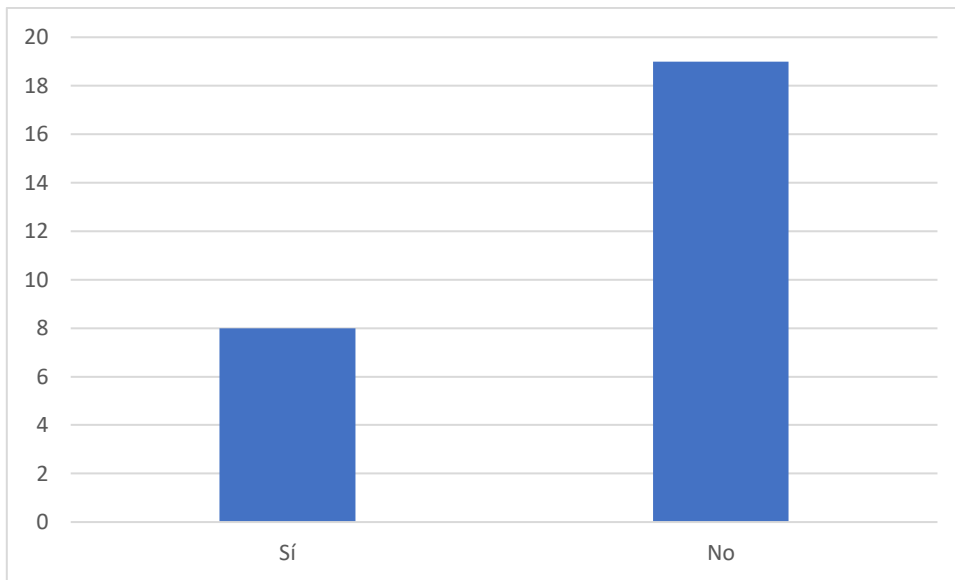


Gráfico 22
Estudiante establece inferencias sobre el texto leído.
Fuente: elaboración propia

El gráfico veintidós permite observar que ocho de la totalidad de estudiantes de la sección 3-2 fueron capaces de establecer inferencias sobre el texto que leyeron, mientras que diecinueve de estos escolares no lo lograron. Esto permite afirmar que existe una cantidad significativa de estos estudiantes que necesitan fortalecer el nivel de comprensión inferencial, ya que una de las habilidades que deben de lograr los escolares en este nivel de la comprensión lectora es la de poder producir inferencias sobre lo que leen.

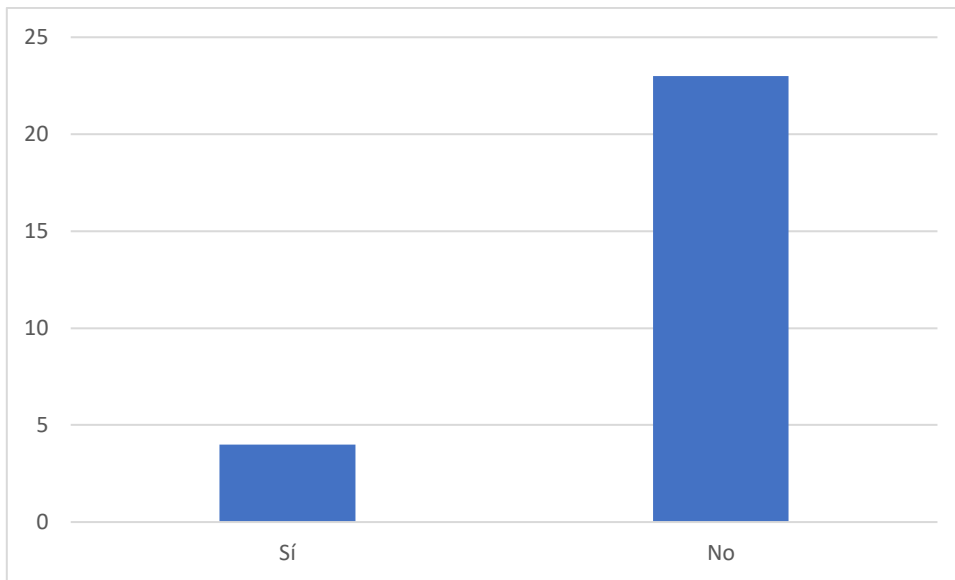


Gráfico 23
Estudiante relaciona el texto con vivencias que haya tenido.
Fuente: elaboración propia

El gráfico veintitrés evidencia una situación para nada alentadora, debido a que únicamente cuatro de los veintisiete niños pudieron relacionar el texto leído con vivencias o experiencias que hayan tenido, es decir, que veintitrés estudiantes no fueron capaces de establecer esa relación, lo que indica que la gran mayoría de estos niños no han logrado desarrollar completamente el nivel de comprensión inferencial de la comprensión lectora, lo que llama bastante la atención, debido a que en tercer grado los estudiantes deben de poseer las habilidades que conforman este nivel de la comprensión de lectura.

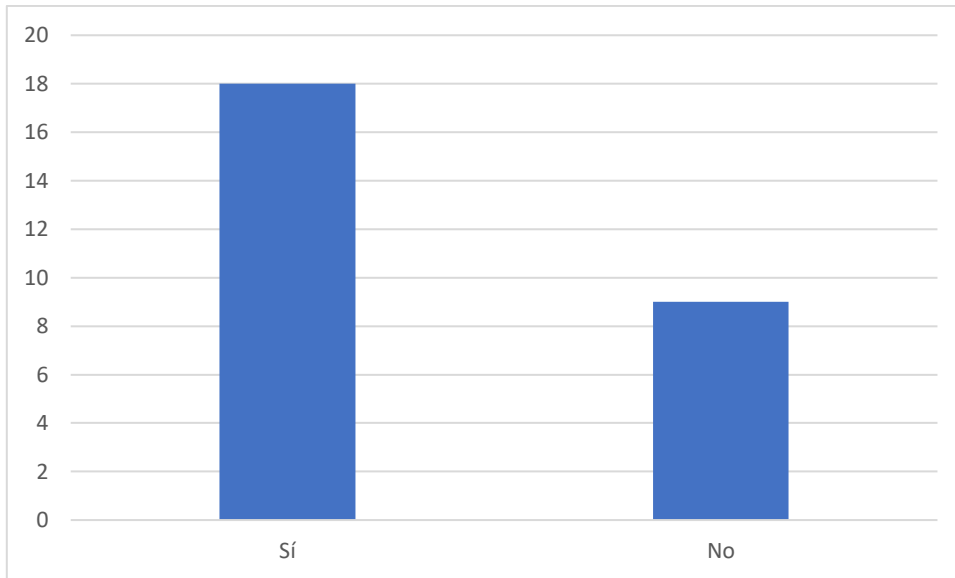


Gráfico 24

Estudiante establece finales alternativos al que tuvo la lectura.

Fuente: elaboración propia

El gráfico veinticuatro evidencia que dieciocho de los veintisiete estudiantes observados pudieron establecer finales diferentes al que presentó la historia, mientras que nueve de ellos no lo lograron hacer.

Si bien lo demuestran los resultados de los gráficos siete, ocho y nueve, la mayoría de los estudiantes poseen un nivel bajo de comprensión inferencial, sin embargo, los resultados de este gráfico evidencian que, si bien poseen un nivel bajo en esta área, sí han logrado desarrollar algunas de las habilidades que pertenecen a este nivel de la comprensión lectora.

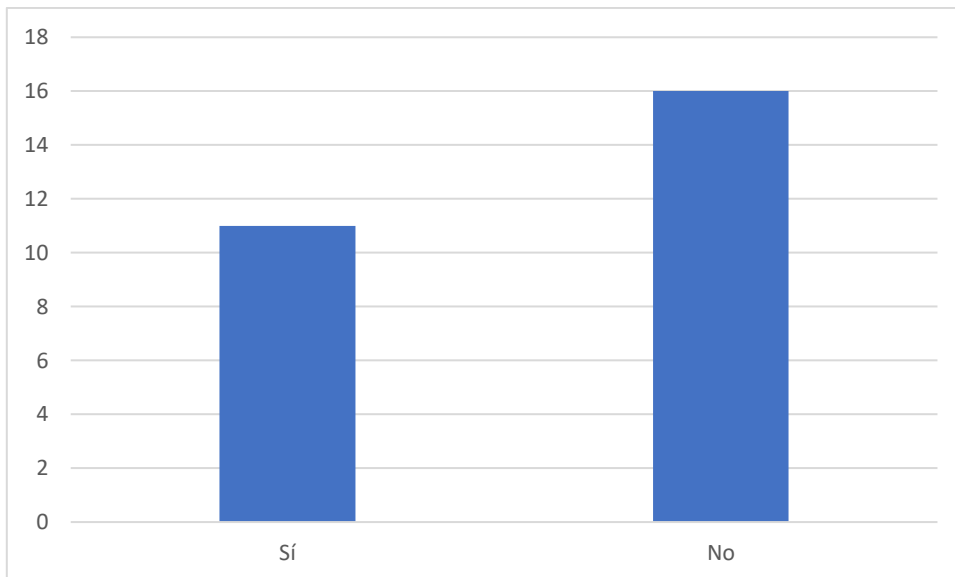


Gráfico 25

Estudiante brinda una opinión coherente y justificada sobre la lectura.

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en el gráfico veinticinco, la mayoría de los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 no pudieron brindar una opinión coherente y justificada sobre el texto que leyeron, ya que dieciséis de los veintisiete escolares no fueron capaces de lograrlo y once de ellos si lo pudieron hacer.

Lo anterior permite reafirmar que se debe de fortalecer el nivel de comprensión crítica en estos estudiantes, debido a que parte del desarrollo de este nivel consiste en que ellos sean capaces de dar una opinión sobre lo que leen, y la mayoría de estos estudiantes lo que hacían era hacer un resumen de la historia, no dar una opinión de ella.

4.1.5 Hallazgos de la aplicación de la primera prueba para medir el nivel de resolución de problemas matemáticos a los estudiantes de la sección 3-2

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados a partir de la aplicación de la primera prueba para medir el nivel de resolución de problemas matemáticos que poseen los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela San Rafael de Coronado.

Esta prueba constó de dos problemas matemáticos con un nivel de dificultad adecuado para el nivel de resolución de problemas matemáticos que deberían de poseer los estudiantes de tercer grado en este momento del año escolar.

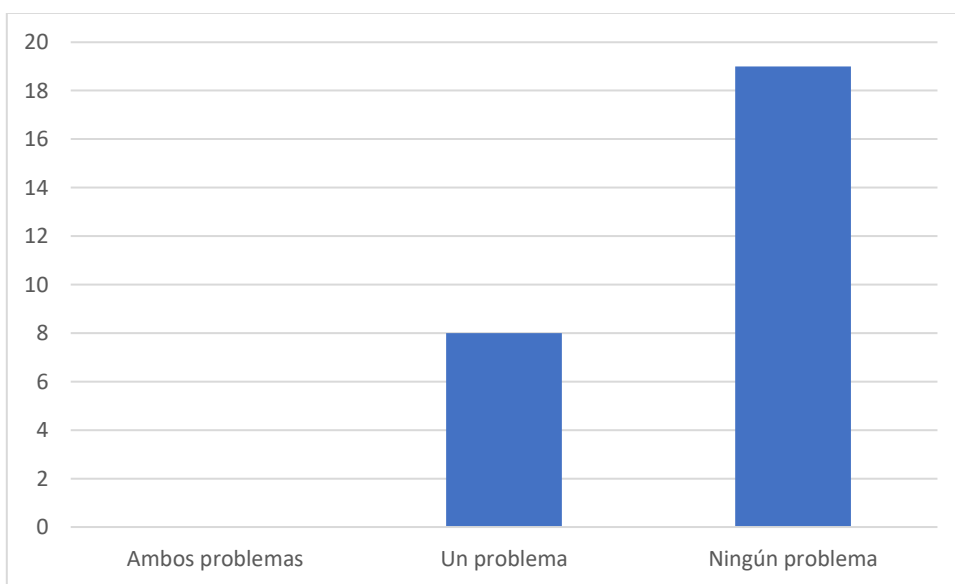


Gráfico 26
Problemas que lograron resolver los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2.
Fuente: elaboración propia

En el gráfico veintiséis se observa que: ninguno de los veintisiete estudiantes de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado a los que se les aplicó la prueba para medir el nivel de resolución de problemas matemáticos, logró resolver

correctamente los dos problemas que se les presentó, ocho de ellos pudieron resolver uno de los dos problemas y diecinueve estudiantes no lograron resolver ninguno de los problemas matemáticos.

Lo anterior permite afirmar que la mayoría de los estudiantes de esta sección, poseen un bajo nivel de resolución de problemas matemáticos, lo cual resulta preocupante, debido a que, para este momento del año escolar estos escolares deberían de ser capaces de resolver problemas matemáticos tales como los que se les presentó en la prueba realizada.

En el momento en el que se analizaron individualmente las pruebas que se les aplicó a todos estos estudiantes, se pudo observar que la gran mayoría fallaron al resolver estos problemas debido a que, al leer los problemas, no comprendieron lo que se les estaba solicitando realizar, ya que en muchos de los casos los estudiantes realizaron sumas cuando debían realizar restas o multiplicaciones, o utilizaban datos que se encontraban en el problema pero que no eran relevantes para resolverlo.

4.1.6 Hallazgos de la prueba diagnóstica de comprensión de lectura aplicada a los estudiantes de la sección 3-2

A continuación, se presenta el análisis e interpretación de los datos recolectados a partir de la aplicación de la prueba diagnóstica de comprensión de lectura a los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado. Esta prueba diagnóstica se realizó una vez que se terminaron de aplicar

las estrategias para fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora, con estos estudiantes.

La prueba diagnóstica de comprensión lectora que fue aplicada a estos estudiantes consta de tres partes y se basa en el cuento de “El pez naranja con aletas plateadas”, el cual se encuentra anexado al final de la prueba y el que los estudiantes tuvieron que leer antes de empezar la prueba, para poder responder cada uno de los ítemes.

La primera parte de la prueba corresponde a cuatro ítemes de selección única, en donde se evaluaron los niveles de decodificación y de comprensión literal de la comprensión lectora. En esta primera parte, la totalidad de los veintisiete estudiantes a los que se les aplicó la prueba, contestaron correctamente los cuatro ítemes, lo que indica que todos los estudiantes poseen un buen nivel de decodificación y comprensión literal en lo que es la comprensión de lectura.

La segunda parte de esta prueba son dos ítemes de respuesta corta, en donde en el primero los estudiantes debieron de ordenar secuencial y lógicamente algunos eventos que se les mostraban, según el orden en cómo sucedieron en la historia; y en el segundo tuvieron que responder una pregunta que permite evaluar si los estudiantes son capaces de recordar detalles de la lectura. En el primer ítem, únicamente dos de los veintisiete estudiantes no lograron ordenar correctamente los eventos que se les mostraron y en el segundo todos los escolares lograron responder correctamente. Esto permite afirmar que la mayoría de estos aprendientes poseen un muy buen nivel de comprensión literal de la comprensión lectora. Sin embargo, hay que trabajar con los dos estudiantes que no lograron

establecer la secuencia correcta de los eventos tal como se dieron en la lectura, para fortalecer esa área del nivel de comprensión literal.

La tercera y última parte de la prueba diagnóstica consta de cuatro ítems de respuesta restringida, en donde los primeros dos evalúan el nivel de comprensión inferencial de la comprensión lectora y los otros dos el nivel de comprensión crítica. En los primeros dos ítems de esta parte, todos los estudiantes lograron responder correctamente, en el tercer ítem, dos de los veintisiete escolares a los que se les aplicó este instrumento no lograron responder correctamente, debido a que no justificaron sus respuestas o lo que respondieron no tenía coherencia con lo que sucedía en la historia y en el último ítem, cinco de ellos no lograron acertar, por las mismas razones que en el ítem anterior. Todo esto permite afirmar que estos estudiantes poseen un muy buen nivel de comprensión inferencial de la comprensión lectora, y un nivel bueno en la comprensión crítica, pero que debe de trabajarse más para fortalecer este nivel en los estudiantes, debido a que varios de ellos presentan dificultades en este. Sin embargo, según el programa de Español del MEP, al finalizar el tercer grado de la educación general básica, los estudiantes deben de poseer los niveles de decodificación, comprensión literal y comprensión inferencial de la comprensión lectora. Por lo que no resulta de gran alarma el hecho de que algunos estudiantes presenten dificultades en el nivel de comprensión crítica, debido a que en cuarto grado se trabaja de forma más específica en desarrollar en ellos este nivel.

Si se comparan los hallazgos que surgieron de la primera observación realizada a los estudiantes con los resultados que se obtuvieron a partir de la aplicación de

esta prueba diagnóstica de comprensión de lectura, se puede afirmar que se dio un cambio sumamente positivo en la comprensión lectora de estos escolares gracias a la aplicación de las estrategias de la guía didáctica propuesta, debido a que, en la observación inicial algunos estudiantes estaban presentando dificultades leves en el nivel de comprensión literal de la comprensión lectora, específicamente en identificar las ideas secundarias y recordar la secuencia lógica de un texto, y grandes dificultades en los niveles de comprensión inferencial y crítica, ya que muchos no lograron identificar el mensaje implícito en un texto, establecer inferencias sobre la lectura, relacionar el texto con vivencias propias y establecer finales alternativos; y en la prueba diagnóstica de comprensión lectora se muestra que: ningún estudiante presentó dificultad en los niveles de decodificación y comprensión inferencial, casi todos poseen un muy buen nivel de comprensión literal y la mayoría de ellos desarrollaron un buen nivel de comprensión crítica. Se habla de que casi todos los estudiantes poseen un muy buen nivel de comprensión literal debido a que, tanto en la observación inicial como en la prueba diagnóstica de comprensión lectora, dos de los veintisiete escolares de la sección con la que se trabajó presentaron dificultad para recordar la secuencia de las historias. Por lo que se tiene que seguir trabajando con esos dos escolares para lograr fortalecer esta área del nivel de comprensión literal.

4.1.7 Hallazgos de la aplicación de la segunda prueba para medir el nivel de resolución de problemas matemáticos a los estudiantes de la sección 3-2

A continuación, se presentan los hallazgos encontrados a partir de la aplicación de la segunda prueba para medir el nivel de resolución de problemas matemáticos que poseen los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela San Rafael de Coronado.

Esta prueba constó de dos problemas matemáticos, los mismos que se les aplicó en la primera prueba de resolución de problemas matemáticos aplicada, con un nivel de dificultad adecuado para el nivel de resolución de problemas matemáticos que deberían de poseer los estudiantes de tercer grado en este momento del año escolar.

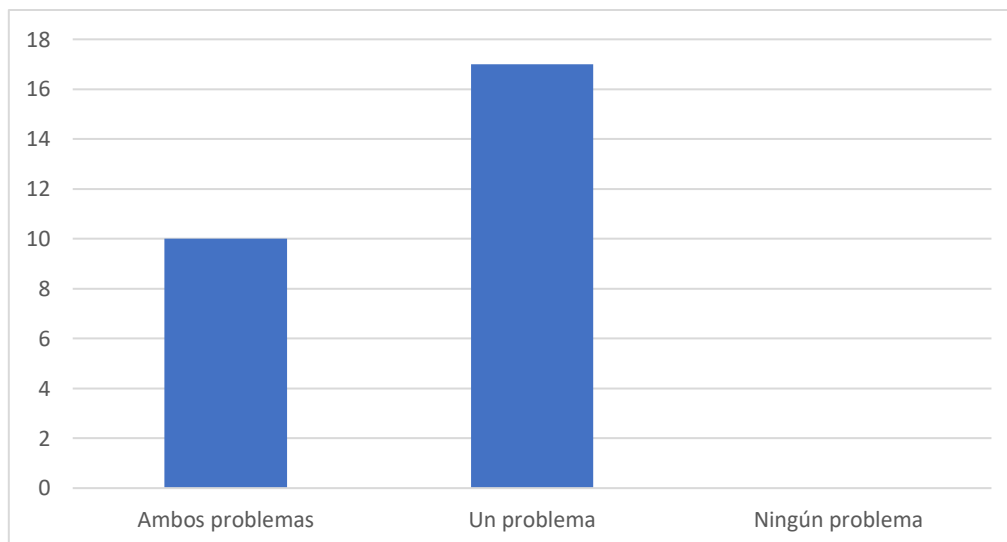


Gráfico 27

Problemas que lograron resolver los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2.

Fuente: elaboración propia

En el gráfico veintisiete se observa que, diez de los veintisiete estudiantes a los que se les aplicó la segunda prueba de resolución de problemas matemáticos

lograron resolver correctamente los dos problemas presentados, diecisiete resolvieron uno de los dos problemas de forma correcta y cero estudiantes no pudieron resolver ninguno de los dos problemas.

Con lo anterior se puede afirmar que los escolares de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado, poseen un buen nivel de resolución de problemas matemáticos, sin embargo, se debe seguir trabajando en ello para que mejoren en esta área y una de las mejores formas de hacer es trabajando la comprensión de lectura con ellos y practicar constantemente la resolución de este tipo de problemas.

Al comparar los resultados que se obtuvieron de la aplicación de esta prueba a los escolares de la sección 3-2 del tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado, con los que arrojó la primera prueba de resolución de problemas matemáticos aplicada a estos mismos estudiantes, se puede observar que hubo un cambio positivo, debido a que en la primera prueba la mayoría de los alumnos no fueron capaces de resolver ninguno de los problemas presentados y en esta la mayoría de ellos pudieron resolver como mínimo uno de estos. Lo que indica que hubo una mejora en el rendimiento académico de estos escolares en el área de la resolución de problemas matemáticos.

4.1.8 Hallazgos de la aplicación de las estrategias de la guía didáctica para fortalecer la comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado

4.1.8.1 Aplicación de la estrategia “Dramatización de un cuento”

Para iniciar se les dio a los estudiantes una breve explicación de la actividad que se iba a realizar. Se les dijo que iban a realizar una actividad en donde se formarían dos grupos y que cada grupo debía realizar una dramatización de una de las historias que se encuentran en el libro de Español.

Se dividió la cantidad total de estudiantes en dos grupos y a cada grupo se le dio a escoger entre algunas de las historias que vienen en el libro de Español. Las historias seleccionadas por los estudiantes fueron “Siempre listos”, la cual se ubica en la página 162 del libro “Lenguaje y comunicación 3” de Santillana, y “El camello robado”, ubicada en la página 170 del mismo libro.

Después de que los grupos determinaron la historia que iban a dramatizar, se les dio a los estudiantes el espacio de 40 minutos para que leyeran las historias, repartieran los papeles y practicasen la dramatización. Con el fin de evitar que se creara mucho desorden en este momento, se salió del aula y ambos grupos tuvieron su propio espacio para practicar. Durante este momento de la estrategia, la investigadora de este trabajo se acercó a cada grupo y les pidió a los estudiantes que leyeran la historia y que cada escolar debía leer en el momento en el que su personaje hablara en la historia. Esto con el objetivo de poder observar la comprensión lectora de cada estudiante.

Cuando finalizó el tiempo de 40 minutos, se les pidió a ambos grupos que se reunieran y se les dio la indicación de que ya debían presentar su dramatización.

El primer grupo en presentarse fue el de la historia de “Siempre listos” y después se presentó el segundo grupo con la historia “El camello robado”.

A manera de cierre, una vez que ambos grupos finalizaron su presentación, se realizó una plenaria donde se analizaron las dos historias que se trabajaron, las ideas principales y personajes de cada una, etc. y se rescataron los eventos importantes y que más les gustaron a los estudiantes, que surgieron durante la ejecución de la actividad.

4.1.8.1.1 Hallazgos de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de la estrategia “Dramatización de un cuento”

A partir de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de esta estrategia, se obtuvieron los siguientes resultados.

Todos los estudiantes lograron participar activamente en la actividad, asignar el significado correcto a las palabras que leyeron, identificar los personajes principales y secundarios de la historia, las ideas principales y secundarias del texto, recordar los detalles importantes de la lectura, la secuencia lógica del texto y los aspectos importantes de su personaje, participar y ejecutar la dramatización junto a sus compañeros y trabajar en equipo con los miembros de su grupo.

Cuatro de los veintisiete estudiantes no lograron leer la historia asignada decodificando correctamente las palabras, lo que indica que estos estudiantes todavía presentan problemas en el nivel de decodificación de la comprensión lectora. Además, dos de la totalidad de estudiantes no lograron recordar los momentos en los que tenían que hablar sus personajes durante la ejecución de la dramatización.

También es importante destacar que dos de los estudiantes de la sección a la que se le aplicó esta estrategia, leen dividiendo silábicamente las palabras, lo que indica que presentan cierta dificultad en la fluidez de su lectura, lo que a su misma vez afecta la comprensión de lo que leen.

Gracias a la aplicación de esta estrategia y a la observación que se realizó durante la ejecución de esta, se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado poseen un buen nivel de decodificación y de comprensión literal de la comprensión lectora. Sin embargo, hay cuatro estudiantes de esta sección que presentan algunas dificultades en el nivel de decodificación.

4.1.8.2 Aplicación de la estrategia “Narración de un cuento”

Para iniciar se les dio a los estudiantes una breve explicación de la actividad que se iba a realizar. Se les dijo que se les iba a mostrar las imágenes de un cuento y que ellos debían de imaginar de qué trataba esa historia y compartir lo que ellos

pensaban que ocurría en cada imagen, y que luego se les leería el cuento original para poder ver qué tanto acertaron en sus suposiciones.

Cuando todos los estudiantes entendieron la actividad que se iba a realizar, se les empezó a mostrar las imágenes. Primero se les enseñó la portada del cuento ocultando el título y se les preguntó que, ¿cómo creían ellos que se llama ese cuento?, los estudiantes empezaron a dar sus opiniones. Luego se les siguió mostrando las imágenes del cuento y en cada imagen los escolares opinaron sobre lo que ellos creían que estaba ocurriendo.

Una vez que se terminó de mostrarles las imágenes a los alumnos y ellos dieron todas sus opiniones sobre estas, se les preguntó que, para ellos, ¿de qué trataba ese cuento? y también se les hizo preguntas relacionadas con las características de los personajes de la historia.

En el momento en el que todos los estudiantes terminaron de dar sus opiniones, se procedió a leerles la historia original. Cuando se terminó de leerles el cuento se les preguntó a los estudiantes que si hubo diferencias entre las ideas que ellos dieron antes y lo que realmente dice la historia. Y ellos empezaron a realizar las comparaciones entre sus inferencias y el cuento original.

Una vez que se terminaron de comparar las inferencias que realizaron los estudiantes con lo que realmente ocurría en la historia, se les pidió a los escolares que sacaran sus cuadernos de Español y que realizaran allí una descripción o relato de lo que ocurría realmente en la historia y que cuando terminaran de hacerlo, realizaran un dibujo de la parte que más les gustó del cuento.

Para concluir con la estrategia, cada estudiante leyó a sus compañeros la descripción o relato que realizaron y mostraron el dibujo que hicieron. En este momento la encargada de dirigir la actividad y los demás compañeros realizaron algunas observaciones y aportes a los relatos de algunos estudiantes.

4.1.8.2.1 Hallazgos de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de la estrategia “Narración de un cuento”

A partir de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de esta estrategia, se obtuvieron los siguientes resultados.

Todos los estudiantes lograron: participar activamente en la actividad, indicar cuál podría ser el nombre de la historia, lo que podría estar ocurriendo en cada imagen que se les mostró, posibilidades sobre de qué podría tratar el cuento, prestar atención cuando la investigadora leyó la historia original, identificar los personajes principales y secundarios, las ideas principales y secundarias del texto original, recordar los detalles importantes de la lectura original, recordar la secuencia lógica del texto original, lograr ver las diferencias y similitudes entre la historia original y las inferencias que se realizaron y la descripción y el dibujo que realizaron sobre lo que entendieron del cuento fueron congruentes con la historia relatada.

Como se puede observar con lo indicado anteriormente, los estudiantes lograron todos los indicadores que se establecieron en la observación, lo que permite afirmar que estos escolares poseen un buen nivel de comprensión literal de la comprensión lectora y que son capaces de establecer inferencias a partir de imágenes que se les muestran, lo cual indica que poseen parte del nivel de comprensión inferencial.

4.1.8.3 Aplicación de la estrategia “Contador de cuentos”

Para iniciar se les dio a los estudiantes una breve explicación de la actividad que se iba a realizar. Se les dijo que se realizaría una actividad en donde se harían grupos de tres estudiantes, cada grupo escogería un cuento de los que la investigadora les brindaría, leerlo y luego explicarlo a sus otros compañeros.

Se les pidió a los estudiantes que formaran grupos de tres personas y a cada grupo se le dio la posibilidad de escoger uno de los cuentos de los que se les facilitó.

Una vez que cada grupo tenía un cuento, se les dio 15 minutos para que lo leyeron atentamente.

Cuando finalizó el tiempo asignado se les pidió a todos los grupos que se sentaran en el suelo formando un círculo, y cuando todos ya estaban acomodados, se le pidió a cada grupo que relataran la historia que leyeron y que indicaran quiénes eran los personajes, si le gustó o no, si le cambiaría algo al cuento, etc.

En el momento en el que todos los grupos terminaron de relatar sus historias se procedió a realizar una plenaria en donde se conversó sobre lo que sucedió en el desarrollo de la actividad.

Para finalizar con la estrategia, se les pidió a los escolares que volvieran a sus asientos para que realizaran un dibujo en su cuaderno de Español, sobre el cuento que más les gustó, ya fuera el que cada uno relató o el que relató alguno de los otros grupos. Cuando todos terminaron sus dibujos, se les pidió que los mostraran a sus compañeros y que explicaran por qué hicieron ese dibujo.

4.1.8.3.1 Hallazgos de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de la estrategia “Contador de cuentos”

A partir de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de esta estrategia, se obtuvieron los siguientes resultados.

Todos los estudiantes lograron participar activamente en la actividad, leer correctamente el cuento escogido, asignar el significado correcto a las palabras que leyeron, identificar los personajes principales y secundarios de la historia y las ideas principales y secundarias del texto, recordar la secuencia lógica del texto, indicar si les gustó o no el cuento y si le cambiarían algo, al brindar una opinión justificada y coherente con lo que ocurre en el cuento, participar de la plenaria final dando opiniones coherentes con la historia que leída y realizar el dibujo solicitado y que este fuera coherente con la historia que más les gustó.

Dos de la totalidad de estudiantes a los que se les aplicó esta estrategia no lograron recordar los detalles importantes de la lectura, ni relatar correctamente la historia a sus compañeros.

Casi la totalidad de los escolares de la sección 3-2 fueron capaces de lograr la totalidad de los indicadores que se establecieron para la observación, lo que indica que, a nivel general, estos estudiantes poseen un buen nivel de decodificación y comprensión literal de la comprensión lectora. Sin embargo, esos dos estudiantes que tuvieron problemas para lograr los dos indicadores ya mencionados anteriormente no han logrado adquirir totalmente el nivel de comprensión literal.

4.1.8.4 Aplicación de la estrategia “Rompecabezas secuencial”

Para iniciar se les dio a los estudiantes una breve explicación de la estrategia que se iba a realizar. Se les dijo que iban a realizar una actividad donde debían de leer una historia que se les iba a entregar y que debían de hacerlo muy atentamente porque después de leer el cuento tendrían que ordenar secuencial y lógicamente unas imágenes que ilustran los diferentes hechos que se dieron en el cuento.

Cuando se finalizó la explicación, se procedió a entregarles a los estudiantes el cuento llamado “El pollito Pito”. Los escolares tuvieron un tiempo de 10 minutos para leer atentamente el cuento.

Una vez que terminó el tiempo y que todos los estudiantes habían finalizado de leer el cuento, se les pidió que pasen los cuentos de atrás para adelante y que se los entregaran a la investigadora. Cuando ningún estudiante tenía el cuento en sus manos, la investigadora prosiguió a entregarles las imágenes que ilustraban los acontecimientos que se dieron en la historia y se les dio la indicación de que debían de ordenar esas imágenes según cómo sucedieron los hechos en el cuento que leyeron y pegarlas, en ese orden que ellos les dieron, en sus cuadernos de Español. Para esto se les dio un total de 15 minutos.

Cuando se acabó el tiempo y todos los estudiantes terminaron de ordenar y pegar las imágenes, se realizó una revisión grupal del orden correcto de la secuencia de las imágenes, en la cual se observó que todos los estudiantes las ordenaron correctamente. Una vez que se terminó la revisión, se les indicó a los escolares que debían de realizar un dibujo en donde propusieran un final diferente al que tuvo la historia que leyeron.

Para finalizar con esta estrategia, todos los niños expusieron ante sus compañeros el final diferente que le dieron a la historia, explicaron la razón por la cual decidieron establecer ese final y se realizó una plenaria sobre todos los diversos finales que ellos propusieron.

4.1.8.4.1 Hallazgos de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de la estrategia “Rompecabezas secuencial”

A partir de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de esta estrategia, se obtuvieron los siguientes resultados.

Todos los estudiantes lograron participar activamente en la actividad, leer correctamente el cuento asignado, identificar los personajes principales y secundarios de la historia y las ideas principales y secundarias del texto, recordar la secuencia lógica y detalles importantes de la lectura, ordenar correctamente las imágenes según la secuencia lógica de la historia, realizar un dibujo brindar un final diferente al cuento, el nuevo final que le dio al cuento fue congruente con la trama de la historia y brindar una razón coherente y justificada del por qué decidió darle ese final al cuento.

Como se puede observar anteriormente, los estudiantes fueron capaces de lograr todos los indicadores que se establecieron en la observación que se les realizó mientras que se ejecutaba la estrategia, lo que indica que estos escolares están desarrollando una buena comprensión de lectura en los niveles de decodificación, comprensión literal y comprensión inferencial.

Es importante destacar que, durante la ejecución de esta estrategia, por un lado, los estudiantes manifestaron sentirse muy felices por la implementación de las estrategias e indicaron divertirse y disfrutar cada una de las actividades realizadas con la investigadora. Y por otro, la docente le expresó a la autora de este trabajo que las estrategias aplicadas le resultan innovadoras, divertidas y muy útiles para trabajar el desarrollo de la comprensión lectora con los estudiantes.

4.1.8.5 Aplicación de la estrategia “¿Qué pasaría si...?”

Para iniciar la actividad, se les dio a los estudiantes una breve explicación de la actividad que se iba a realizar. Se les dijo que iban a realizar una actividad en donde se les iba a leer un cuento y ellos tendrían que imaginarse qué habría pasado si cambiamos una situación que se dio en el cuento por otra.

En el momento en el que todos entendieron la dinámica de la actividad, se inició la lectura del cuento “Caperucita Roja”.

Cuando se terminó de leerles el cuento a los estudiantes, se les presentó una caja que contenía varios papeles que tenían escritas situaciones diferentes a las que se dieron en la historia y se les explicó lo que poseía esa caja. Después se les indicó a los estudiantes que formaran parejas.

Una vez que todas las parejas estaban formadas, se le pidió a cada una que sacara un papelito de la caja. Y se les explicó que debían leer la situación que les tocó e imaginar y discutir con su compañero ¿qué pudo haber pasado en la historia si esa situación se hubiera dado?, ¿cómo esa circunstancia pudo cambiar el rumbo

del cuento? Para que después expusieran ante sus compañeros la situación que les tocó y la conclusión a la que llegaron juntos de lo que pudo haber pasado.

Cuando todas las parejas terminaron de discutir lo planteado anteriormente, cada una pasó al frente de la clase y expusieron sus ideas. Mientras que había una pareja al frente exponiendo, los demás compañeros pudieron levantar su mano para aportar ideas nuevas con respecto a la situación planteada.

En el momento en el que todas las parejas terminaron de exponer sus hipótesis e ideas y ya para finalizar la actividad, se realizó una plenaria en donde se habló con los estudiantes sobre por qué las acciones de Caperucita Roja, en la historia original, no fueron correctas y se realizó un especial énfasis en la importancia de no hablar con extraños y de siempre velar por la seguridad propia.

4.1.8.5.1 Hallazgos de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de la estrategia “¿Qué pasaría si...?”

A partir de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de esta estrategia, se obtuvieron los siguientes resultados.

Todos los estudiantes lograron participar activamente en la actividad, prestar atención cuando se está leyendo el cuento, identificar los personajes principales y secundarios de la historia y las ideas principales y secundarias del texto, recordar la secuencia lógica y detalles importantes de la lectura, leer, entender y analizar la situación que se presenta el papel que sacó de la caja, establecer una inferencia sobre lo que pudo haber pasado si la situación que le tocó en el papel hubiera

sucedido en el cuento, brindar una opinión justificada sobre las inferencias que realizan las demás parejas, participar en la plenaria final al opinar sobre las situaciones y preguntas que la investigadora les planteó.

Como se puede observar anteriormente, los estudiantes fueron capaces de lograr todos los indicadores que se establecieron en la observación que se les realizó mientras que se ejecutaba la estrategia, lo que indica que estos escolares están desarrollando una buena comprensión de lectura en los niveles de comprensión literal y comprensión inferencial.

4.1.8.6 Aplicación de la estrategia “Creación y análisis de un cuento”

Para iniciar la actividad, se les dio a los estudiantes una breve explicación de la actividad que se iba a realizar. Se les dijo que iban a realizar una actividad en donde ellos crearían un cuento de forma conjunta y que para esto ella les entregaría unas imágenes, para que creen el cuento basándose en ellas.

Cuando finalizó la explicación, se les pidió que formaran parejas y a cada una se les dio una imagen.

Una vez que todas las parejas tenían una imagen, se les explicó que cada grupo debía discutir sobre lo que ocurría en la imagen que les tocó y escribir en la parte trasera de la imagen asignada lo que ellos creen que pasaba en ella, pero que debían hacerlo de forma narrativa y además tomando en cuenta lo que ocurría en las demás imágenes que se le mostró al inicio, para que así el cuento tuviera una secuencia lógica y coherente.

A las parejas que tenían la primera y la última imagen, se les explicó que le debían de dar un inicio y un final, respectivamente, a la historia.

En total se les dio 20 minutos a los estudiantes para que realizaran lo expuesto anteriormente.

Una vez que todas las parejas terminaron de hacer lo que se indicó, se movilizó el grupo a otra zona de la escuela, debido a que en ese momento se estaban realizando unos arreglos por el aula y el ruido no permitía escuchar bien a los estudiantes que exponían.

Cuando todo el grupo se acomodó en otra parte de la escuela donde había menos ruido, cada pareja pasó al frente del grupo y mostró a sus compañeros la imagen que le tocó y relataron lo que escribieron, de forma narrativa.

En el momento en el que todas las parejas terminaron de relatar lo que ocurría en sus imágenes, se les pidió que leyeran conjuntamente el cuento ya finalizado. Inició la pareja uno, luego la dos y así sucesivamente, hasta llegar a la última pareja.

Después entre todos se analizó la historia que crearon los estudiantes y se les realizaron preguntas a estos sobre el cuento, si les gustó, si le cambiarían algo, si estaban de acuerdo con el actuar de los personajes de la historia, etc.

Para finalizar, entre todos se le asignó un título al cuento, el cual fue “El viaje del pez dorado en la búsqueda del fin de la contaminación”.

El cuento se dejó en manos de la docente del grupo para que esta lo guardara en el rincón de lectura del aula y quede a disposición de los estudiantes.

4.1.8.6.1 Hallazgos de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de la estrategia “Creación y análisis de un cuento”

A partir de la observación realizada a los estudiantes durante la aplicación de esta estrategia, se obtuvieron los siguientes resultados.

Todos los estudiantes lograron: participar activamente en la actividad, brindar su opinión acerca de lo que sucede en la imagen que le tocó, dar una opinión congruente con lo que se muestra en la imagen, brindar un orden lógico a la historia mientras esta se está construyendo, leer correctamente la historia construida, brindar su opinión sobre el resultado final de la historia que construyó en conjunto con sus compañeros, dar una opinión coherente con la historia que todos construyeron, participar en la asignación de un título para la historia, proponer un título congruente con la historia construida y trabajar en equipo con sus compañeros para construir el cuento y que este tenga una secuencia lógica.

Como se puede observar anteriormente, los estudiantes fueron capaces de lograr todos los indicadores que se establecieron en la observación que se les realizó mientras que se ejecutaba la estrategia, lo que indica que estos escolares poseen una buena comprensión de lectura en los niveles de decodificación, comprensión literal y comprensión inferencial, y que están desarrollando un buen nivel de comprensión crítica.

Durante la aplicación de todas las estrategias, se pudo observar cómo los estudiantes fueron mejorando cada vez más y dejando atrás las dificultades que presentaron al inicio de la aplicación de las estrategias.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones a las que se llegaron con la realización y aplicación de este trabajo de investigación.

- Los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado, poseían, antes de que fuera aplicada la guía didáctica para fortalecer la comprensión lectora propuesta en este trabajo de investigación, un muy buen nivel de decodificación, un buen nivel de comprensión literal, ya que únicamente tres estudiantes presentaron dificultades en algunas áreas de este nivel, y un bajo nivel de comprensión inferencial y crítica, debido a que la gran mayoría de los escolares no lograron establecer inferencias sobre un texto, relacionar el texto leído con vivencias propias, establecer finales alternativos y dar una opinión coherente y justificada sobre la lectura. Después de que se aplicó con ellos las estrategias propuestas en esta guía y la prueba diagnóstica de comprensión de lectura, se demostró que todos los estudiantes lograron desarrollar un muy buen nivel de decodificación y comprensión inferencial, la gran mayoría adquirieron un muy buen nivel de comprensión literal y un buen nivel de comprensión crítica. Por lo que se concluye que realmente hubo un gran avance y mejoría en el nivel de comprensión de lectura de estos estudiantes, gracias a la aplicación de las estrategias propuestas en la guía didáctica desarrollada en esta investigación.

- Gracias a la aplicación de una encuesta a las docentes de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado, es que se logran identificar las estrategias didácticas que aplican estas maestras para desarrollar los niveles de comprensión

lectora en sus estudiantes. Dentro de las estrategias que estas afirmaron utilizar se encuentran: el uso de textos, la lectura diaria de 20 minutos que exige el MEP en su programa de Español, la utilización de un rincón de lectura en donde los estudiantes pueden escoger los textos que más les llamen la atención y trabajar con ellos, la escritura de textos diferentes, textos traídos del hogar por los estudiantes, uso de textos que fortalezcan los valores y se encuentren contextualizados con la realidad que ellos viven diariamente, uso de juegos, lluvias de ideas, rompecabezas y ensayos. Definitivamente las estrategias para fortalecer la comprensión lectora que aplican las docentes de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado con sus estudiantes, son sumamente tradicionales, no fomentan la innovación en las clases y provocan que los estudiantes pierdan el interés en la lectura, ya que al no utilizar estrategias que resulten diferentes, atractivas y divertidas para los escolares, estos tienden a aburrirse y a perder el interés en lo que la docente intenta enseñar.

- Durante el desarrollo de esta investigación se realizó la aplicación de una prueba diagnóstica para medir el nivel de resolución de problemas matemáticos que poseían los estudiantes de la sección 3-2 de la escuela en la que se aplicó este trabajo, antes y después de la aplicación de la guía didáctica para fortalecer la comprensión lectora. A partir del análisis de los resultados que se obtuvieron de la aplicación de esta prueba en esos dos momentos es que se logró determinar que, el nivel inicial de estos escolares en cuanto a la resolución de problemas matemáticos era bajo, debido a que la mayoría no logró solucionar correctamente ninguno de los dos problemas que se les presentó. Sin embargo, la segunda vez

que se les aplicó la misma prueba, los resultados fueron totalmente diferentes y positivos, debido a que la totalidad de los estudiantes lograron solucionar por lo menos uno de los dos problemas matemáticos, lo cual indica una gran mejoría en el nivel de resolución de problemas matemáticos de estos aprendientes, ya que pasaron de poseer un nivel bajo a un buen nivel en esta área.

- En cuanto a la pregunta de investigación propuesta en esta tesis, la cual consiste en ¿cómo desarrollar los niveles de comprensión de lectura para fortalecer el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos, en los escolares de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado? Se concluye que la forma de lograr esto es mediante el diseño y aplicación de estrategias que llamen la atención de los estudiantes, que fomenten el trabajo en grupos y la socialización entre compañeros y que sean diferentes a lo tradicional, es decir, estrategias que sean innovadoras. Al hablar de estrategias innovadoras no se refiere a actividades muy extensas y complicadas, ni a tener que pasar horas inventando una estrategia totalmente nueva. Una estrategia innovadora puede ser aquella actividad que es muy común y que siempre se ha realizado, pero que al cambiarle ciertos aspectos y darle un enfoque diferente, se logra obtener una estrategia que va a resultar atractiva para los aprendientes y que va a lograr desarrollar o fortalecer una habilidad en ellos.

- A partir de la aplicación a los estudiantes de la sección 3-2 de la propuesta de estrategias didácticas para desarrollar la comprensión de lectura y fortalecer el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos en los escolares de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado realizada en esta tesis,

se obtuvieron resultados muy positivos, tanto en el desarrollo de la comprensión lectora, como en el rendimiento académico en el área de la resolución de problemas matemáticos de estos estudiantes, ya que todos ellos lograron mejorar y fortalecer estas dos áreas. Por lo que se puede afirmar y concluir que la propuesta mencionada anteriormente sí funciona y puede ser aplicada por docentes hacia estudiantes de tercer grado, con el fin de desarrollar y mejorar la comprensión lectora y fortalecer el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos.

- Respecto a la hipótesis planteada en este trabajo de investigación se puede afirmar que es correcta, es decir, que entre más y mejor sea el desarrollo de la comprensión de lectura de los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado, mayor será su rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos, ya que al comparar los resultados obtenidos en la primera observación a los estudiantes y la primera prueba diagnóstica de rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos, con la prueba diagnóstica de comprensión de lectura y la segunda prueba diagnóstica de rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos, se puede observar que al mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, también mejoró su rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos.

- En cuanto al nivel de decodificación de la comprensión lectora, los estudiantes de la sección 3-2, desde la primera observación que se les realizó, presentaron un muy buen nivel y esto pudo corroborar de nuevo después de haberles aplicado la

prueba diagnóstica de comprensión de lectura, donde una vez más demostraron el buen nivel de decodificación lectora que poseen.

- Al inicio de la aplicación de este trabajo de investigación con los estudiantes de la sección 3-2, se pudo determinar, gracias a la realización de la observación inicial, que cinco de estos escolares estaban presentando dificultades en ciertas áreas del nivel de comprensión literal de la comprensión lectora, específicamente, tres en la identificación de ideas secundarias y dos en la identificación de la secuencia lógica de los eventos que suceden en el texto. Después de la aplicación de las estrategias y de la prueba diagnóstica de comprensión lectora a estos estudiantes, se logró observar que los hallazgos que se obtuvieron en esa observación inicial cambiaron positivamente, debido a que únicamente dos aprendientes presentaron dificultades en una sola área del nivel de comprensión literal, que fue en la identificación del orden secuencial de los eventos de la lectura. Por lo que se puede concluir que la totalidad de estos estudiantes poseen un muy buen nivel de comprensión literal de la comprensión lectora, exceptuando a dos de ellos, que se considera que poseen un buen nivel de comprensión literal debido a que todavía no han logrado adquirir todas las habilidades que conforman este nivel.

- Llama la atención el gran avance que tuvieron los estudiantes de la sección 3-2 en cuanto al nivel de comprensión inferencial de la comprensión lectora, debido a que en la primera observación realizada se encontró que estos escolares tenían grandes dificultades en este nivel, ya que la mayoría no lograba identificar los mensajes implícitos en el texto, establecer inferencias sobre este y relacionar la lectura con vivencias que hayan tenido. Sin embargo, esto cambió después de que

se trabajó con ellos al aplicar las estrategias y posteriormente la prueba diagnóstica para medir sus niveles de comprensión lectora, en donde se observó que todos los estudiantes fueron capaces de resolver los ejercicios que evaluaban las áreas pertenecientes al nivel de comprensión inferencial de la comprensión de lectura, por lo que se puede afirmar que la mejora que tuvieron estos aprendientes en este nivel fue muy buena, debido a que todos pudieron adquirirlo y desarrollarlo completamente.

- En el nivel de comprensión crítica de la comprensión lectora también se obtuvieron mejoras muy positivas en estos estudiantes, debido a que pasaron de que la mayoría no lograran dar opiniones coherentes y justificadas sobre textos o lecturas, a que solo cinco de estos aprendientes no pudieran lograrlo. Por lo que se puede concluir que los escolares de la sección 3-2 poseen un buen nivel de comprensión crítica.

- En lo que se refiere a la docente del grupo con el que se desarrolló este trabajo de investigación se pudo observar que al inicio de la aplicación de esta tesis con la sección 3-2, la docente de este grupo realizaba sus clases de una forma mecanicista, debido a que las estrategias que utilizaba para trabajar con los estudiantes lo que es la comprensión lectora básicamente se limitaban al uso del libro y las lecturas que este incluía. Sin embargo, conforme se fueron aplicando las estrategias que se proponen en este documento para fortalecer los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, se pudo ir observando un cambio en la docente, ya que esta realizaba comentarios muy positivos sobre las estrategias aplicadas y sobre cómo le gustaría a ella aplicarlas por su propia cuenta. Al finalizar

la aplicación de la propuesta de esta tesis con el grupo 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado, la docente de esta sección se comprometió a seguir aplicando este tipo de estrategias con sus estudiantes y a fomentar más el pensamiento crítico en sus aprendientes.

5.2 RECOMENDACIONES

A continuación, se presentan las recomendaciones que se establecen a partir de la realización y aplicación de este trabajo de investigación.

- Debido a que en el análisis de los hallazgos encontrados en la aplicación de la encuesta a las docentes de tercer grado se encontró que estas siguen utilizando estrategias sumamente tradicionales y muchas veces magistrales para trabajar la comprensión lectora con sus estudiantes, es que se les recomienda actualizar las estrategias que están utilizando, indagar sobre formas innovadoras para desarrollar esta habilidad en sus estudiantes y aprovechar el recurso que la investigadora de esta tesis está donando a la escuela (la guía didáctica para fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora y mejorar el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de tercer grado). Esto con el objetivo de renovar sus clases y ayudar a sus estudiantes a mejorar en estas dos áreas académicas, que son de vital importancia para poder desempeñarse exitosamente en la sociedad y en sus vidas cotidianas.

- Aunque los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las estrategias para fortalecer la comprensión lectora con los estudiantes fueron muy positivos, hubo dos

estudiantes que siguen presentando dificultades en el nivel de comprensión literal de la comprensión de lectura, por lo que se le recomienda a la docente de la sección 3-2 que trabaje más de cerca con estos estudiantes en este nivel de comprensión lectora, al utilizar las estrategias propuestas en esta tesis y también otras que ella considere que pueden ayudar a estos estudiantes a mejorar en este nivel.

- También se recomienda a la docente de la sección 3-2 que trabaje más de cerca con los cinco estudiantes que siguen presentando dificultades en el nivel de comprensión crítica de la comprensión lectora. Para ello puede aplicar las estrategias que se proponen en este trabajo de investigación y también otras que considere que pueden ayudar a estos estudiantes a mejorar en este nivel.

- Es importante destacar que la docente debe seguir trabajando todos los días para mejorar cada vez más los cuatro niveles de comprensión lectora de sus estudiantes, debido a que, el hecho de que la mayoría de ellos posean un muy buen nivel en cada uno de estos niveles de comprensión lectora, no quiere decir que se debe dejar de trabajar esta área, todo lo contrario, se tiene que seguir trabajando para fortalecer cada vez más la comprensión lectora de los estudiantes.

- Se recomienda a la docente de la sección 3-2 trabajar de forma muy constante la resolución de problemas matemáticos con sus estudiantes, debido a que, si bien los escolares mejoraron su rendimiento académico en esta área en el tiempo en el que se estuvo aplicando esta investigación, estos siguen presentando algunas dificultades para resolver correctamente este tipo de problemas.

- Durante el desarrollo de esta investigación se logró observar que la mayoría de las docentes de tercer grado de la institución educativa en donde se aplicó este trabajo, no manejan bien los conceptos teóricos básicos sobre la comprensión de lectura y los niveles que esta posee. Por lo que se les recomienda indagar sobre este tema y manejar correctamente estos conceptos, debido a que, si no logran manejar bien la teoría, no podrán enfocar y desempeñar bien las estrategias o actividades que planteen para trabajar esta área.

- Se recomienda a la Escuela de San Rafael de Coronado trabajar para mejorar el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's), debido a que, por la falta de condiciones adecuadas en la infraestructura de las aulas, por ejemplo, la falta de más de un enchufe en las mismas, las docentes no pueden utilizar este tipo de tecnologías de forma constante para desarrollar sus lecciones, debido a que si quieren hacer uso de uno de los video beam que poseen la escuela, deben agendar una cita en la biblioteca, la cual normalmente se encuentra en uso.

- Se le recomienda a la docente de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado, aplicar estrategias y actividades que resulten más dinámicas y atractivas para los estudiantes y que fomenten el pensamiento crítico y el trabajo en grupo, debido a que, como se menciona en las conclusiones, esta docente, al inicio de la aplicación de la propuesta de esta tesis, trabajaba de una forma mecanicista, lo cual no resulta beneficioso para los aprendientes. Sin embargo, debido a que ella mostró interés en cambiar esto y transformar su método de enseñanza de uno mecanicista a uno más holista, es que se le realiza esta recomendación.

CAPÍTULO VI
PROPUESTA

GUÍA DIDÁCTICA PARA FORTALECER LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN LOS ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE LA ESCUELA DE SAN RAFAEL DE CORONADO

A continuación, se presenta una guía didáctica de estrategias para fortalecer la comprensión de lectura en estudiantes de tercer grado.

En el caso de este trabajo de investigación, esta guía va dirigida a los estudiantes de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado, sin embargo, esta puede ser utilizada con cualquier grupo de estudiantes de tercer grado.

Las estrategias que se presentan en esta guía pueden ser modificadas según el contexto sociocultural y socioeconómico en el que se esté trabajando.

Nombre de la estrategia. Dramatización de un cuento

Objetivo general

Desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado.

Objetivos específicos

- Fortalecer el nivel de decodificación de la comprensión lectora en los estudiantes.
- Fortalecer el nivel de comprensión literal de la comprensión lectora en los estudiantes.

Materiales

- Libro de español.

Tiempo

3 a 4 lecciones.

Pasos e instrucciones de la estrategia “Dramatización de un cuento”:

- Para iniciar la docente les da a los estudiantes una breve explicación de la actividad que van a realizar, por ejemplo, se les dice que van a realizar una actividad en donde se formarán grupos (estos serán de la cantidad de estudiantes que la docente o mejor le convenga para el desarrollo de la actividad) para realizar una dramatización de algunos de los cuentos que se encuentran en el libro de Español.
- Se les pide a los estudiantes que formen los grupos (la cantidad de estudiantes por grupo queda a criterio de la docente que aplique esta estrategia).
- Cada grupo deberá de escoger una de las historias que vienen en el libro de Español, todos los grupos deben de tener una historia diferente. Si se desea, con el fin de evitar conflictos, la docente puede poner en una cajita o bolsa, papeles con los nombres de las historias, para que cada grupo saque un papel y el cuento que diga el papel será el que tendrán que dramatizar.
- Cuando todos tengan un cuento asignado o escogido, cada grupo deberá leer y analizar la historia y repartirse los personajes que cada estudiante interpretará.

- Se les darán de 30 a 40 minutos para que estudien y practiquen el cuento. De ser posible, se recomienda que cada grupo tenga un espacio del aula o de la escuela designado para que puedan practicar sin distraerse con los demás grupos.
- Al terminarse el tiempo, cada grupo deberá de presentar su dramatización ante sus compañeros y docente.
- Para finalizar, se realiza una pequeña plenaria donde se rescatan los eventos importantes que se dieron durante la ejecución de la actividad, hablan sobre las historias que se trabajaron, las ideas principales y personajes de cada una, etc.

Nombre de la estrategia. Narración de un cuento

Objetivo general

Desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado.

Objetivos específicos

- Fortalecer el nivel de decodificación de la comprensión lectora en los estudiantes.
- Fortalecer el nivel de comprensión literal de la comprensión lectora en los estudiantes.
- Desarrollar y fortalecer el nivel de comprensión inferencial de la comprensión lectora en los estudiantes.

Materiales

- Imágenes grandes de un cuento a elección de la docente.
- Hojas blancas.
- Lápices de colores.

Tiempo

2 lecciones.

Pasos e instrucciones de la estrategia “Narración de un cuento”:

- Para iniciar, la docente les da a los estudiantes una breve explicación de la actividad que van a realizar, por ejemplo, se les dice que se va a realizar una actividad en donde ellos tendrán que imaginar de qué trata un cuento que la docente les mostrará y para esto deberán de sentarse en el suelo formando círculo (si es que la infraestructura y el espacio del aula lo permite) y tendrán que prestar mucha atención.
- Una vez que todo esté listo para iniciar, la docente les mostrará la portada del cuento a los estudiantes, ocultando el título.
- Se les pregunta a los estudiantes ¿cómo les gustaría o cómo creen ellos que se llama el cuento?
- Luego la docente les empezará a mostrar a los niños las imágenes del cuento y ellos deberán de observarlas atentamente y decir qué es lo que ocurre en cada imagen.

- La docente les pregunta a los estudiantes para ellos, de qué será que trata el cuento y también se les harán preguntas relacionadas con las características de cada personaje de la historia.
- En el momento en el que todos los estudiantes hayan terminado de dar sus opiniones, la docente les leerá la historia original y se compararán las ideas de los chicos con lo que realmente dice la lectura, para ver cuánto acertaron en sus inferencias.
- Una vez que se haya finalizado de comparar las inferencias que realizaron los estudiantes con lo que realmente ocurre en la historia, la docente les pedirá a los escolares que saquen su cuaderno de Español y que ahí realicen una descripción o relato de lo que ocurre realmente en la historia y que cuando terminen de hacerlo, realicen un dibujo de la parte que más les gustó de esta.
- Para concluir con la estrategia, cada estudiante leerá a sus compañeros y docente la descripción o relato que realizaron y mostrarán el dibujo que hicieron. La docente o los demás compañeros podrán realizar, de forma muy respetuosa, observaciones o aportes a los relatos que hagan los estudiantes.

Nombre de la estrategia. Contador de cuentos.

Objetivo general

Desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado.

Objetivos específicos

- Fortalecer el nivel de decodificación de la comprensión lectora en los estudiantes.
- Fortalecer el nivel de comprensión literal de la comprensión lectora, en los estudiantes.
- Desarrollar y fortalecer el nivel de comprensión inferencial de la comprensión lectora, en los estudiantes.
- Desarrollar el nivel de comprensión crítica de la comprensión lectora, en los estudiantes.

Materiales

- Libros del rincón de lectura del aula.
- Cuaderno de Español.
- Lápices de colores.

Tiempo

2 lecciones.

Pasos e instrucciones de la estrategia “Contador de cuentos”.

- Para iniciar, la docente les da a los estudiantes una breve explicación de la actividad que van a realizar, por ejemplo, se les dice que se realizará una actividad en donde se harán grupos de tres estudiantes, cada grupo escogerá un cuento del rincón de lectura del aula y leerá el cuento escogido, para luego explicarlo a sus otros compañeros y docente.

- La docente les pedirá a los estudiantes que formen grupos de tres personas. Cada grupo deberá de escoger un cuento de los que se encuentran en el rincón de lectura que posee el aula.
- Una vez que todos los estudiantes hayan escogido un cuento, se les pedirá que lo lean atentamente, para esto se les darán 15 minutos.
- Cuando los estudiantes hayan terminado de leer el cuento que escogieron, la docente les pedirá que se sienten en el suelo formando un círculo.
- En el momento en el que ya todos estén acomodados, se les pedirá a todos los grupos que uno por uno y de forma ordenada relaten a sus compañeros y docente sobre lo que trataba el cuento que leyeron, quiénes eran los personajes, si le gustó o no, si le cambiaría algo al cuento, etc.
- Una vez que todos los estudiantes hayan relatado sus historias, se realiza una plenaria donde se conversa sobre lo que sucedió en el desarrollo de la actividad y luego se les pedirá que vuelvan a sus asientos para que realicen un dibujo en su cuaderno de Español, sobre el cuento que más les gustó, ya sea el que ellos relataron, o el que relató alguno de los otros grupos.

Nombre de la estrategia. Rompecabezas secuencial.

Objetivo general

Desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado.

Objetivos específicos

- Fortalecer el nivel de decodificación de la comprensión lectora en los estudiantes.
- Fortalecer el nivel de comprensión literal de la comprensión lectora, en los estudiantes.
- Desarrollar y fortalecer el nivel de comprensión inferencial de la comprensión lectora, en los estudiantes.
- Desarrollar el nivel de comprensión crítica de la comprensión lectora, en los estudiantes.

Materiales

- Copias para cada estudiante, del cuento seleccionado.
- Imágenes de la secuencia de los hechos del cuento seleccionado por la docente.
- Cuaderno de Español.
- Goma.
- Hojas blancas.
- Lápices de colores.

Tiempo

2 lecciones.

Pasos e instrucciones de la estrategia “Rompecabezas secuencial”:

- Para iniciar, la docente les da a los estudiantes una breve explicación de la actividad que van a realizar, por ejemplo, se les dice que se va a realizar una actividad en donde ellos deberán de leer una historia y luego ordenar secuencial y lógicamente unas imágenes, que les entregará la docente, en donde vendrán los diferentes hechos que se dieron en el cuento.
- La docente les entrega a los estudiantes el cuento de deben de leer.
- Los estudiantes deben leer el cuento que se les entregó. Para esto se les da 10 minutos.
- Una vez que todos los estudiantes hayan leído el cuento, deben regresarle a la docente el cuento y ella deberá de entregarles las imágenes que ilustran los acontecimientos que se dieron en la historia. Las imágenes se les entregarán a los estudiantes en desorden.
- La docente les indicará a los estudiantes que deben ordenar estas ilustraciones de acuerdo con la secuencia correcta en la que se dieron los acontecimientos en la historia. Se les dará 15 minutos para que ordenen estas imágenes.
- Una vez que todos los estudiantes hayan logrado ordenar las imágenes secuencialmente, la docente revelará, con ayuda de los mismos estudiantes, el orden correcto en el que van las imágenes y aquellos estudiantes tengan algún error, deberán de corregirlo.
- Luego la docente les pedirá a los escolares que peguen en su cuaderno de Español las imágenes en el orden correcto.

- En el momento en el que todos los estudiantes ya hayan pegado las imágenes en sus cuadernos, la maestra les indicará que deben de realizar un dibujo, en sus cuadernos de Español, en donde propongan un final diferente al que tuvo la historia, pero este debe ser congruente con la trama del cuento.
- Para finalizar la actividad, los niños tendrán que exponer a sus compañeros y profesora el nuevo final que dieron a la historia y dirán la razón por la que decidieron establecer ese final.

Nombre de la estrategia. ¿Qué pasaría si...?

Objetivo general

Desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado.

Objetivos específicos

- Fortalecer el nivel de decodificación de la comprensión lectora en los estudiantes.
- Fortalecer el nivel de comprensión literal de la comprensión lectora, en los estudiantes.
- Desarrollar y fortalecer el nivel de comprensión inferencial de la comprensión lectora, en los estudiantes.
- Desarrollar el nivel de comprensión crítica de la comprensión lectora, en los estudiantes.

Materiales

- Cuento seleccionado por la docente, por ejemplo, Caperucita Roja.
- Caja pequeña.
- Papeles con situaciones alternativas a las que se plantean en el cuento.

Tiempo

2 lecciones.

Pasos e instrucciones de la estrategia “¿Qué pasaría si ...?”:

- Previamente la maestra meterá en una caja varios papeles que tendrán escritos diversas acciones que pudo haber realizado el personaje principal del cuento, por ejemplo, en el cuento de Caperucita Roja se pondrían situaciones como: Caperucita Roja en vez de haber tomado el camino más corto toma el más largo, o en vez de haber hablado con el lobo, lo ignora por completo, etc.
- Para iniciar la actividad, la docente les da a los estudiantes una breve explicación de la actividad que van a realizar, por ejemplo, decirles que van a realizar una actividad en donde ella les leerá un cuento y ellos tendrán que imaginarse qué habría pasado si cambiamos una situación que se dio en el cuento por otra.
- Luego la docente les pedirá a los estudiantes que se sienten en el suelo formando un círculo y les leerá el cuento de Caperucita Roja (este cuento es un ejemplo, pero se puede utilizar cualquier otro cuento que se desee).

- Cuando la maestra termine de leerles el cuento a los estudiantes, les presentará la caja que contiene los papeles con las situaciones diferentes a las que se dieron en la historia y les explicará lo que esta contiene.
- La maestra les indicará a los estudiantes que deben formar parejas.
- Cuando todas las parejas estén formadas, se le pide a cada una que saque un papelito de la caja.
- Cada pareja deberá de leer la situación que se les plantea en el papel y discutirla entre ellos, qué piensan que pudo haber pasado con el resto de la historia si el personaje hubiera hecho lo que dice el papel.
- Una vez que todas las parejas hayan llegado a un acuerdo, la docente le pedirá a cada pareja que exponga a sus compañeros la situación que les tocó en el papel y que digan las hipótesis que se plantearon sobre lo que podría haber sucedido.
- En el momento en el que una pareja esté exponiendo, los demás compañeros escucharán con atención y se les dará la oportunidad de decir si están de acuerdo o no con lo que plantean sus compañeros y por qué.
- Cuando todas las parejas hayan terminado de exponer sus hipótesis y ya para finalizar la actividad, se realizará una plenaria en donde la docente y los estudiantes hablarán sobre por qué las acciones de Caperucita Roja, en la historia original, no fueron las mejores o, por el contrario, si alguno de ellos piensa que este personaje actuó correctamente. La docente enfatizará en la importancia de no hablar con extraños y de siempre velar por la seguridad propia.

Nombre de la estrategia. Creación y análisis de un cuento.**Objetivo general**

Desarrollar la comprensión de lectura en los estudiantes de tercer grado de la sección 3-2 de la Escuela de San Rafael de Coronado.

Objetivos específicos

- Fortalecer el nivel de decodificación de la comprensión lectora en los estudiantes.
- Fortalecer el nivel de comprensión literal de la comprensión lectora, en los estudiantes.
- Desarrollar y fortalecer el nivel de comprensión inferencial de la comprensión lectora, en los estudiantes.
- Desarrollar el nivel de comprensión crítica de la comprensión lectora, en los estudiantes.

Materiales

- Imágenes grandes para que los estudiantes construyan el cuento.
- Lápiz.
- Folder para guardar el cuento.

Tiempo

2 lecciones.

Pasos e instrucciones de la estrategia “Creación y análisis de un cuento”:

- Para iniciar la actividad, la docente les da a los estudiantes una breve explicación de la actividad que van a realizar, por ejemplo, les indica a los estudiantes que van a crear un cuento de forma conjunta y que para esto ella les entregará unas imágenes, para que creen el cuento basándose en ellas.
- La docente les muestra a los estudiantes las imágenes según el orden secuencial de la historia. Los estudiantes deben de prestar atención a estas imágenes para que se den una idea sobre lo que trata el cuento.
- La docente les pide a los estudiantes que formen parejas.
- A cada grupo se le dará una de las imágenes que relatan el cuento.
- La maestra les explicará a los estudiantes que cada pareja deberá de discutir sobre lo que pasa en la imagen que le tocó y escribir en la parte trasera de la imagen asignada lo que ellos creen que ocurre en ella, pero debe hacerlo de forma narrativa, es decir, como si estuvieran contando un cuento, y además, deben tomar en cuenta lo que ocurría en las demás imágenes que la docente les mostró al inicio, para que así el cuento tenga una secuencia lógica y sea coherente. A las parejas que tienen la primera y la última imagen, se les debe aclarar que le deben de dar un inicio y un final, respectivamente, a la historia. Se les darán 20 minutos para que realicen esto.
- Una vez que todas las parejas hayan terminado de hacer lo que se indicó anteriormente, cada una, de forma ordenada mostrará a sus compañeros la imagen que les tocó y relatarán lo que escribieron, haciéndolo como si estuvieran contando una historia.

- Cuando se termine de construir el cuento entre todos, la docente les pedirá que lean conjuntamente el cuento ya finalizado. Al iniciar la pareja uno, luego la dos y así sucesivamente.
- Después entre todos analizarán la historia y la docente les realizará preguntas a los escolares sobre esta, si les gustó, si le cambiarían algo, si están de acuerdo con el actuar de los personajes de la historia, etc.
- Para finalizar, entre todos deberán de asignar un título al cuento y cuando lo hayan hecho la docente tomará el cuento construido y lo guardará en el rincón de lectura del aula, para que este esté a disposición de los estudiantes.

GLOSARIO

Aprendizaje: acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.

Comprensión de lectura: debe entenderse como un proceso gradual y estratégico de creación de sentidos a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular, interacción mediana por su propósito de lectura, sus expectativas y su conocimiento previo, interacción que lleva al lector a involucrarse con una serie de procesos inferenciales necesarios para ir construyendo, a medida que va leyendo, una representación o interpretación lo que el texto describe.

Evaluación: acción y efecto de evaluar.

Lectura: “La competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”.

Rendimiento académico: “es el logro alcanzado por el educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje; relativo a los objetivos educacionales de un determinado programa curricular, inscrito a su vez, en el plan curricular de un nivel o modalidad educativa”

Resolución de problemas matemáticos: es una conducta ejercida en situaciones en las que un sujeto debe conseguir una meta, haciendo uso de un principio o regla conceptual. Se puede entender por solución de problemas, cualquier tarea que exija procesos de razonamiento relativamente complejos y no una mera

BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA

Referencias Físicas

Achaerandio, L. (2014). *Un Modelo de Educación para el Siglo XXI*. Publicaciones Escolares Liceo Javier. Guatemala.

Barrantes, R. (2002). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. 1ª ed. EUNED. Costa Rica

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. 3ª ed. Pearson Educación. Colombia.

Ciurana, E; Morin, E & Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. 4ª ed. Universidad de Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial.

Gallegos, R. (1999). *Educación holista: Pedagogía del amor universal*. Ed. Pax México. D.F.

Gonzales, V. (2010). "Interpretando el pensamiento complejo: un acercamiento a Lev S. Vygotsky". *Revista Postgrado y Sociedad*. 10(1): 39-63.

Gutiérrez, F & Prieto, D. (2004). *Mediación Pedagógica: Apuntes para una educación alternativa*. 10 ed. Ed. La Copia Fiel.

Sampieri. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. McGraw Hill Education. México D.F.

Santillana S. A. (2017). *Lenguaje y Comunicación 3*. 1ª ed. Editorial Santillana. San José, Costa Rica.

Universidad Hispanoamericana de Costa Rica. (2018). *Guía cuantitativa para trabajos finales de graduación, tesinas y tesis en ciencias sociales*. 2-18 ed. San José, Costa Rica.

Universidad Hispanoamericana de Costa Rica. (2018). *Manual: normas APA. Citas y referencias bibliográficas*. 2-18 ed. San José, Costa Rica.

Referencias electrónicas

Aliaga, L. (2012). Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de una institución educativa de ventanilla. Perú: Universidad de San Ignacio. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1082/1/2012_Aliaga_Comprensión%20lectora%20y%20rendimiento%20académico%20en%20comunicación%20de%20alumnos%20del%20segundo%20grado%20de%20una%20institución%20educativa%20de%20Ventanilla.pdf

Arango, L; et al. (2015). *Estrategias metacognitivas para potenciar la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria*. Manizales: Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado de: <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/bitstream/11182/905/1/Tesis%20LR%20Arango-NL%20Aristizabal-A%20Cardona-SP%20Herrera-OL%20Ramirez.pdf>

Ardila, M y Cruz, L. (2014). *Estrategia didáctica para desarrollar competencias lectoescritoras en estudiantes de primer grado de básica primaria*. Tolima:

Universidad de Tolima. Recuperado de:

<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1148/1/RIUT-BHA-spa-2014-Estrategia%20didáctica%20para%20desarrollar%20competencias%20lectoescritoras%20en%20estudiantes%20de%20primer%20grado%20de%20básica%20primaria.pdf>

Barrientos, M. (2015). *Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en alumnos de tercer grado de primaria en una institución educativa estatal de Barranco*. Perú: Universidad Ricardo Palma. Recuperado de: http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/732/3/barrientos_mi.pdf

Competencia lectora. (s.f.). Recuperado de: http://www.cpsanjosellanera.es/web/wp-content/uploads/2011/11/7_Comprension-lectora_Sanjosed2.pdf

Díaz, B. (2005). *Estrategias de lectura para alumnos de tercer grado de primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://200.23.113.51/pdf/22187.pdf>

Edel, R. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. REICE. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/551/55110208/>

Farfán, P & López, A. (s.f.). *El enfoque por competencias en la educación*. Recuperado de: [http://www.cucs.udg.mx/avisos/El Enfoque por Competencias en la Educación.pdf](http://www.cucs.udg.mx/avisos/El%20Enfoque%20por%20Competencias%20en%20la%20Educación.pdf)

Fuenmayor & Villasmil. (2013). *Competencias básicas para el desarrollo de la lectura y la escritura en estudiantes de educación primaria*. Venezuela: Universidad del Zulia. Disponible en: www.redalyc.org/articulo.oa?id=90429040011

García, M. (2016). *Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en los alumnos del segundo grado de educación primaria de una institución educativa privada del distrito de Santiago de Surco perteneciente a la Ugel 07*. Perú: Universidad Ricardo Palma. Disponible en: http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/1210/1/garcia_om.pdf

Gómez, J. (2011). *Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación*. México: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3801085.pdf>

Gómez, M. (2014). *Estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora*. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5127/1/TFG-B.465.pdf>

Gonzales, C. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el aula*. Recuperado de: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiAh4vp143aAhXNpFkKHeUcCIAQFgglMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fformaciondocente%2Fmateriale%2FOEI%2F2012_GONZALEZ_ALVAREZ.pdf&usg=AOvVaw1UNFp3xFGIfTQxL_78xyPy

Guillén, J. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en alumnos de quinto grado de primaria de una institución educativa policial del Callao*. Lima: Universidad San Ignacio De Loyola. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1198/1/2012_Guillén_Comprensión%20lectora%20y%20rendimiento%20académico%20en%20alumnos%20de%205º%20grado%20de%20primaria%20de%20una%20institución%20educativa%20policial%20del%20Callao.pdf

Instituto Nacional Para La Evaluación De La Educación. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. México, D.F: INEE. Disponible en: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjvk5_U76HZAhXEK1kKHUtdAvAQFgqmMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oei.es%2Fhistorico%2Fdocentes%2Farticulos%2Fpracticass_docentes_desarrollo_comprension_lectora_primaria_mexico.pdf&usg=AOvVaw31pi6eeliE0_zjQjxi5RwB

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (s.f.) *Competencias del nuevo rol del profesor*. Recuperado de: http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_1/actividades1/solotexto_1.htm

López, A. (2005). *La Comprensión Lectora en Alumnos de Tercer Grado de la Escuela Primaria*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/568771/DocsTec_6536.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Matesanz, M. (2012). *La lectura en la educación primaria: Marco Teórico y Propuesta de intervención*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1474/1/TFG-B.97.pdf>
- MEP. (2013). *Programa de estudio de Español*. San José: MEP. Recuperado de: <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/espanol1ciclo.pdf>
- MEP. (2013). *Evaluación Diagnóstica*. San José: MEP. Recuperado de: https://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/documentos2011-2015/evaluacion_diagnostica2013.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- OCDE. (2006). *PISA 2006, MARCO DE LA EVALUACIÓN. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. España: Santillana Educación S, L. Disponible en: <https://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- Pimentel, S. (2006). *Lecto escritura en primer grado de primaria*. Michoacán: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://200.23.113.59/pdf/24938.pdf>
- Programa Estado de la Nación. (2008). *Estado de la educación costarricense*. San José, Costa Rica: PEN. Disponible en: https://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/002/inf2educap5-edu02.pdf

Programa Estado de la Nación. (2017). *Estado de la educación costarricense*. San José, Costa Rica: PEN. Disponible en: <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2017/assets/parte-1-capitulo-3.pdf>

Rodríguez, S. (2015). *Relación entre las competencias de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en los alumnos de tercero primaria de un establecimiento privado*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Disponible en: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Rodriguez-Seidy.pdf>

Romero, M. (2009). *Acceso a las competencias básicas educativas desde la lectoescritura*. Universidad de Valladolid: TABANQUE Revista Pedagógica. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/11603270/helvia/sitio/upload/ACCESO_A_LAS_COMPETENCIAS_BASICAS_DESDE_LA_LECTOESCRITURA.pdf

Rosell, W. (2003). *El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza*. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412003000200002

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

Tuc, M. (2013). *Clima del aula y rendimiento escolar*. Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar. Recuperado de: <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Tuc-Martha.pdf>

Zapata, Y. (2010). *La formación del pensamiento crítico: entre Lipman y Vygotski*.

Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de:

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6767/tesis83.pdf;sequence=1>

ANEXOS

Anexo 1

Observación la a docente de tercer grado de la sección 3-2

Fecha:

Hora:

Lugar:

| Indicadores | Sí | No | Observaciones |
|--|----|----|---------------|
| Expresa las instrucciones de forma clara. | | | |
| Habla a los estudiantes con un tono de voz apropiado. | | | |
| Dice las instrucciones más de una vez. | | | |
| Expresa las instrucciones despacio. | | | |
| Se asegura de que todos los estudiantes presten atención en el momento de dar las instrucciones. | | | |
| El material que utiliza la docente para trabajar la comprensión de lectura es adecuado para el nivel que deben de tener los estudiantes en tercer grado. | | | |
| El material que utiliza la docente para trabajar la comprensión de lectura es interesante y llama la atención de los estudiantes. | | | |
| Utiliza más de una estrategia para trabajar la comprensión de lectura en la lección. | | | |
| Utiliza materiales más allá del libro para trabajar la comprensión de lectura. | | | |

Anexo 3

Cuestionario a docentes de tercer grado Desarrollo de los niveles de comprensión lectora para el fortalecimiento del rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos en los escolares de tercer grado.

Introducción. Este instrumento forma parte de una investigación que servirá para elaborar una tesis profesional acerca del desarrollo de los niveles de comprensión lectora para fortalecer el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos en los estudiantes de tercer grado de la Escuela de San Rafael de Coronado. Se le solicita su ayuda para que conteste algunas preguntas que le tomarán un máximo de 10 minutos responder. Sus respuestas serán confidenciales y anónimas. No hay preguntas delicadas. Las opiniones de todos los encuestados serán incluidas en la tesis profesional, pero nunca se comunicarán datos individuales. Se le pide que conteste este cuestionario con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Lea las instrucciones cuidadosamente, ya que existen preguntas en las que sólo se puede responder a una opción; otras son de varias opciones y también se incluyen preguntas abiertas.

¡Muchas gracias por tu colaboración

Instrucciones. A continuación, se presenta un cuestionario sobre el desarrollo de los niveles de comprensión lectora para fortalecer el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos en los estudiantes de tercer grado, el cual consta de doce preguntas de marcación con X, y seis preguntas de contestación abierta. Se le solita que por favor responda todas las preguntas a conciencia.

1. ¿Sabe usted lo que es la comprensión de lectura?

No () Sí ()

2. ¿Trabaja la comprensión de lectura en el aula con sus estudiantes?

No () Sí ()

3. ¿Tiene conocimiento sobre cuáles son los niveles de comprensión de lectura?

No () Sí ()

4. ¿Cuál de las siguientes opciones se refiere al nivel de decodificación de la comprensión lectora?

() capacidad de recordar escenas, ideas principales, secuencias y detalles de la lectura, tal como aparecen en el texto.

() lograr el reconocimiento de las palabras que se leen y a la asignación del significado del léxico.

() el lector es capaz de reconstruir el significado de la lectura, relacionándolo con sus experiencias personales y con los conocimientos previos que posea sobre el tema principal que aborda la lectura, logrando así establecer hipótesis sobre el texto.

5. ¿Cuál de las siguientes opciones se refiere al nivel de comprensión literal de la comprensión lectora?

() capacidad de recordar escenas, ideas principales, secuencias y detalles de la lectura, tal como aparecen en el texto.

() lograr el reconocimiento de las palabras que se leen y a la asignación del significado del léxico.

() el lector es capaz de emitir un juicio crítico valorativo y de expresar sus opiniones sobre lo que leyó, gracias a que este es capaz de confrontar y relacionar el texto con los conocimientos previos y experiencias personales que este posee.

6. ¿Cuál de las siguientes opciones se refiere al nivel de comprensión inferencial de la comprensión lectora?

capacidad de recordar escenas, ideas principales, secuencias y detalles de la lectura, tal como aparecen en el texto.

el lector es capaz de emitir un juicio crítico valorativo y de expresar sus opiniones sobre lo que leyó, gracias a que este es capaz de confrontar y relacionar el texto con los conocimientos previos y experiencias personales que este posee.

el lector es capaz de reconstruir el significado de la lectura, relacionándolo con sus experiencias personales y con los conocimientos previos que posea sobre el tema principal que aborda la lectura, logrando así establecer hipótesis sobre el texto.

7. ¿Cuál de las siguientes opciones se refiere al nivel de comprensión crítica de la comprensión lectora?

lograr el reconocimiento de las palabras que se leen y a la asignación del significado del léxico.

el lector es capaz de emitir un juicio crítico valorativo y de expresar sus opiniones sobre lo que leyó, gracias a que este es capaz de confrontar y relacionar el texto con los conocimientos previos y experiencias personales que este posee.

el lector es capaz de reconstruir el significado de la lectura, relacionándolo con sus experiencias personales y con los conocimientos previos que posea sobre el tema principal que aborda la lectura, logrando así establecer hipótesis sobre el texto.

8. ¿Considera importante trabajar la comprensión de lectura con sus estudiantes en el aula?

No () Sí ()

9. ¿Qué tan importante considera usted que es trabajar la comprensión de lectura con los estudiantes?

() Muy poco importante

() Poco importante

() Importante

() Muy importante

10. Escriba, ¿Cuánto tiempo a la semana dedica usted para trabajar la comprensión de lectura con sus estudiantes?

11. Escriba, ¿Cuáles actividades realiza usted con sus estudiantes para trabajar la comprensión de lectura con ellos?

12. Escriba, ¿Cuáles materiales utiliza usted para trabajar la comprensión de lectura con sus estudiantes?

13. ¿Considera usted que existe una relación entre el nivel de comprensión de lectura que posee un estudiante y su rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos?

No () Sí ()

14. ¿Cree usted que es importante que los estudiantes posean una buena comprensión de lectura a la hora de resolver problemas matemáticos?

No () Sí ()

15. ¿Es importante trabajar con los estudiantes la resolución de problemas matemáticos con el fin de elevar su rendimiento académico?

No () Sí ()

16. Escriba, ¿Cuáles actividades realiza usted para trabajar la resolución de problemas matemáticos con sus estudiantes?

17. Escriba, ¿Cuáles materiales utiliza para trabajar la resolución de problemas matemáticos con sus estudiantes?

18. Escriba, ¿Cuánto tiempo a la semana dedica usted para trabajar la resolución de problemas matemáticos con sus estudiantes?

Indicadores

1. Lee acertadamente las palabras, oraciones o párrafos que se le indica.
2. Identifica las ideas principales del texto.
3. Identifica los personajes principales del texto.
4. Identifica las ideas secundarias del texto.
5. Recuerda detalles importantes de la lectura.
6. Recuerda la secuencia lógica del texto.
7. Identifica el mensaje que no se encuentra de forma explícita en el texto.
8. Establece inferencias sobre el texto leído.
9. Relaciona el texto con vivencias que haya tenido.
10. Establece finales alternativos al que tuvo la lectura.
11. Brinda una opinión coherente y justificada sobre la lectura.
12. Comprende y realiza lo que se le solicita de forma escrita en los ejercicios de trabajo del libro.

Anexo 5**Prueba diagnóstica de comprensión de lectura**

Nombre: _____

Grado: _____

Fecha: _____

Instrucciones:

1. Lea el cuento “El pez naranja de aletas plateadas” atentamente.
2. Responda de forma clara cada una de las preguntas que se le presentan en esta prueba.
3. Utilice la lectura “El pez naranja de aletas plateadas” para contestar las preguntas.
4. Trabaje con orden y aseo.

I Parte. Selección única. Instrucción. A continuación, se le presentan cuatro (4) ítemes. Escriba una equis (X) sobre la letra que corresponde a la respuesta correcta basandose en la lectura “El pez naranja de aletas plateadas”.

1. ¿Qué mascota tenía Ignacio?
 - a. Un pez rojo con aletas y cola verdes.
 - b. Un gran pez con ojos y cola enormes.
 - c. Un pez pequeño de color naranja con líneas rojas.
 - d. Un pez de color naranja con aletas y cola plateadas.

2. ¿Qué hizo el pez cuando Ignacio lo llevó a la pileta?
 - a. Se asustó al ver lo grande que era la pileta.
 - b. Se puso a dar brincos de un lado para el otro.
 - c. Se alejó moviendo la cola en señal de contento.
 - d. Se puso muy triste y comenzó a hacer burbujas.

3. ¿Qué hizo Ignacio para que el pez no se sintiera solo en la pileta?

- a. Lo llevó a un río para que conociera nuevos amigos.
- b. Lo sacó de la pileta y se lo llevó nuevamente a casa.
- c. Iba todos los días a la pileta y se quedaba horas con su pez.
- d. Le pidió a su padre otro pez de regalo para que le hiciera compañía.

4. ¿Qué hizo Ignacio con los peces?

- a. Les compró una pecera más grande.
- b. Les compró dos compañeros nuevos.
- c. Llevó a sus peces al río para que vivieran ahí.
- d. Les prometió que los visitaría todos los días en la pileta.

II Parte. Respuesta Corta. Instrucción. A continuación, se le presentan dos (2) ítems. Escriba en el espacio señalado en cada ítem, la respuesta o respuestas de manera correcta.

1. Numere las acciones del 1 a 5, según el orden en que ocurrieron.

___ Ignacio se despidió de su pez a orillas del río.

___ Ignacio llevó su pez a la pileta de la plaza.

___ El padre de Ignacio le regaló un pequeño pez azul.

___ El niño le llevó un compañero a su pez de la pileta.

___ Ignacio le pidió un regalo a su padre.

2. ¿Por qué aparecían burbujas en el agua?

III Parte. Respuesta Restringida. Instrucciones. Conteste los ítems que se le presentan a continuación en forma completa y correcta. Cuide su letra, ortografía y orden.

1. ¿Qué otro título le pondría a este cuento? Justifique su respuesta

2. ¿Qué hubiera hecho usted en el lugar de Ignacio?

3. ¿Le pareció bien lo que hizo Ignacio con sus peces? Justifique su respuesta.

4. ¿Cree que Ignacio fue generoso con sus peces? Justifique su respuesta.

El pez naranja de aletas plateadas

Tenía Ignacio una pecera con un pez de color naranja y aletas y cola plateadas. Día a día lo alimentaba y le cambiaba el agua. Lo quería mucho y en verdad se preocupaba por él. Se quedaba largo rato mirándolo nadar en redondo o detenerse a mirar hacia fuera.

Un día vio muchas burbujas en la superficie del agua y a su pez moviendo la boca como diciendo algo. Trató de adivinar qué sería y comprendió lo que decía:

—Me siento encerrado, me siento encerrado...

Ignacio se apenó mucho porque le gustaba tener el pez en su pieza. Pero decidió que era mejor darle un espacio más grande.*

Cogió su pecera y fue a la plaza, donde había una pileta grande con agua; pero no había peces. Lo depositó allí con suavidad y vio cómo se alejaba moviendo la cola en señal de contento.

Cada día iba a la plaza y se detenía a mirar a su pez. Le llevaba alimento, y él se acercaba reconociéndolo.

Pasaron varias semanas y nuevamente aparecieron burbujas en la superficie que le indicaron a Ignacio que el pez quería hablar. Se detuvo, lo miró fijamente y creyó oír:

—Me siento solo... Me siento solo...

Entonces pidió a su padre que le regalase, si podía, otro pez, pues el suyo quería compañía.

Su padre le trajo uno pequeño, azul, con cola y aletas verdes; y cuando lo recibió, Ignacio corrió con él a la plaza.

—¡Pececito, pececito! ¡Ven aquí! —lo llamó—. Ya no estarás más solo.

Y echó al agua a su nuevo amigo, quien fue al encuentro del pez naranja.*

Subían y bajaban dentro de la pileta, juntos los dos. Parecían contentos acompañados.

Ignacio siguió visitándolos y llevándoles comida. Se veían cada día más grandes y la pileta parecía pequeña para ellos. El niño se dio cuenta de eso cuando vio las burbujas que le indicaban que su pez quería decirle algo.

Lo miró atentamente y creyó ver que le decía:

—Necesitamos más espacio, necesitamos más espacio...

Ignacio se entristeció mucho. Él pensaba que los peces eran felices, y no lo eran. Creía que su cariño y cuidados bastaban, y no era así. Él quería a sus peces.

—¿Qué hacer?

Repentinamente recordó que al día siguiente iría de paseo con sus padres y hermanos al campo. Allí estaba el río, lleno de espacio y agua. Llevaría a los peces en su pecera y los entregaría al río. Este se encargaría de alimentarlos y darles un hogar amplio y a su gusto.

—¡Adiós, pececitos! ¡Adiós! —les dijo. Y, desde un rincón de la arena, los echó al agua. Junto a ellos cayó también una lágrima suya.

Anexo 6**Prueba diagnóstica de resolución de problemas matemáticos**

Nombre: _____

Fecha: _____

Instrucciones. A continuación, se presentan dos problemas matemáticos. Resuelva de forma ordenada cada uno de ellos. Deben aparecer todas las operaciones necesarias para llegar a la respuesta. Escriba la respuesta y las operaciones que realiza de forma clara.

1. Jorge invitó a ir al cine a sus amigos Luis y Juan el jueves en la noche. Si Jorge compra 3 entradas para la película Hotel Transilvania a ₡1500 cada una y paga con un billete de ₡10 000. ¿Cuánto dinero le quedará?

2. En una escuela de San José trabajan la niña Flor y el maestro Daniel dando clases a un grupo de tercer grado. El aula de la niña Flor tiene 7 filas de 4 estudiantes cada una. La del maestro Daniel tiene 4 filas de 7 estudiantes. ¿Cuál de los dos maestros tiene más estudiantes?

Indicadores:

1. Participa activamente en la actividad.
2. Lee la historia asignada decodificando correctamente las palabras.
3. Asigna el significado correcto a las palabras que lee.
4. Identifica los personajes principales y secundarios de la historia.
5. Identifica las ideas principales del texto.
6. Identifica las ideas secundarias del texto.
7. Recuerda detalles importantes de la lectura.
8. Recuerda la secuencia lógica del texto.
9. Logra recordar los aspectos importantes de su personaje.
10. Participa y ejecuta la dramatización junto a sus compañeros.
11. Recuerda los momentos en los que tiene que hablar su personaje durante la ejecución de la dramatización.
12. Trabaja en equipo con los miembros de su grupo.

Observaciones

Indicadores

1. Participa activamente en la actividad.
2. Indica cuál podría ser el nombre de la historia.
3. Indica lo que podría estar ocurriendo en cada imagen que se le muestra.
4. Indica posibilidades sobre de qué podría tratar el cuento.
5. Presta atención cuando la docente lee la historia original.
6. Identifica los personajes principales y secundarios de la historia original.
7. Identifica las ideas principales del texto original.
8. Identifica las ideas secundarias del texto original.
9. Recuerda detalles importantes de la lectura original.
10. Recuerda la secuencia lógica del texto original.
11. Logra ver las diferencias y similitudes entre la historia original y las inferencias que se realizaron.
12. El dibujo que realiza sobre lo que entendió del cuento es congruente con la historia relatada.

Observaciones

Indicadores

1. Participa activamente en la actividad.
2. Logra leer correctamente el cuento escogido.
3. Asigna el significado correcto a las palabras que lee.
4. Identifica los personajes principales y secundarios de la historia.
5. Identifica las ideas principales del texto.
6. Identifica las ideas secundarias del texto.
7. Recuerda detalles importantes de la lectura.
8. Recuerda la secuencia lógica del texto.
9. Logra relatar correctamente a sus compañeros el cuento que leyó.
10. Indica si le gustó o no el cuento y si le cambiaría algo, brindando una opinión justificada y coherente con lo que ocurre en el cuento.
11. Participa de la plenaria final y da opiniones que son coherentes con la historia que leyó.
12. Realiza el dibujo solicitado y este se encuentra relacionado con la historia que más le gustó.

Observaciones

Indicadores

1. Participa activamente en la actividad.
2. Logra leer correctamente el cuento asignado.
3. Identifica los personajes principales y secundarios de la historia.
4. Identifica las ideas principales del texto.
5. Identifica las ideas secundarias del texto.
6. Recuerda detalles importantes de la lectura.
7. Recuerda la secuencia lógica del texto.
8. Ordena correctamente las imágenes según la secuencia lógica de la historia.
9. Realiza un dibujo al brindar un final diferente al cuento.
10. El nuevo final que le dio al cuento es congruente con la trama de la historia.
11. La razón que brinda, sobre por qué decidió darle ese final al cuento, es coherente y justificada en la historia que leyó.

Observaciones

Indicadores

1. Participa activamente en la actividad.
2. Presta atención a la docente cuando esta lee el cuento.
3. Identifica los personajes principales y secundarios de la historia.
4. Identifica las ideas principales del texto.
5. Identifica las ideas secundarias del texto.
6. Recuerda detalles importantes de la lectura.
7. Recuerda la secuencia lógica del texto.
8. Logra leer, entender y analizar la situación que se presenta el papel que sacó de la caja.
10. Logra establecer una inferencia sobre lo que pudo haber pasado si la situación que le tocó en el papel hubiera sucedido en el cuento.
11. Brinda una opinión justificada sobre las inferencias que realizan las demás parejas.
12. Participa en la plenaria final que realiza la docente, opinando sobre las situaciones y preguntas que ella les plantea.

Observaciones

Indicadores

1. Participa activamente en la actividad.
2. Brinda su opinión acerca de lo que sucede en la imagen que le tocó.
3. Esta opinión es congruente con lo que se muestra en la imagen.
4. Brinda un orden lógico a la historia mientras esta se está construyendo.
5. Lee correctamente la historia construida.
6. Brinda su opinión sobre el resultado final de la historia que construyó en conjunto con sus compañeros.
7. La opinión brindada es coherente con la historia que todos construyeron.
8. Participa en la asignación de un título para la historia.
10. El título que propone es congruente con la historia construida.
11. Trabaja en equipo con sus compañeros para construir el cuento y que este tenga una secuencia lógica.

Observaciones

UNIVERSIDAD HISPANOAMERICANA
CENTRO DE INFORMACION TECNOLOGICO (CENIT)
CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES PARA LA CONSULTA, LA
REPRODUCCION PARCIAL O TOTAL Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA
DE LOS TRABAJOS FINALES DE GRADUACION

San José, 6/5/19

Señores:
Universidad Hispanoamericana
Centro de Información Tecnológico (CENIT)

Estimados Señores:

El suscrito (a) Margie Tabash Alvarado con número de identificación 166190037 autor (a) del trabajo de graduación titulado Desarrollo de núcleos de comprensión lectora para fortalecer el rendimiento académico en la resolución de problemas matemáticos en los exámenes de tercer grado presentado y aprobado en el año 2019 como requisito para optar por el título de Licenciatura; (SI / NO) autorizo al Centro de Información Tecnológico (CENIT) para que con fines académicos, muestre a la comunidad universitaria la producción intelectual contenida en este documento.

De conformidad con lo establecido en la Ley sobre Derechos de Autor y Derechos Conexos N° 6683, Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica.

Cordialmente,


Firma y Documento de Identidad