

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA

ESCUELA DE POSTGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA



**RELACIÓN ENTRE LA DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN Y LA
COMPRESIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO
ESCUELA MUNICIPAL RÓMULO PEÑA MATURANA DE LA CIUDAD DE
ARICA, SEGÚN PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES
Y APODERADOS, 2018**

TESIS

Presentada por:

Mg. Issia Fernanda González Cuni

ORCID:0000-0002-2787-5718

Asesor:

Dr. Luis Celerino Catacora Lira

ORCID: 0000-0002-7823-9316

Para Obtener el Grado Académico de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

TACNA-PERÚ

2021

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Yo, Issia Fernanda González Cuni, en calidad de Doctoranda de Doctorado en Educación con mención en Gestión Educativa de la Escuela de Postgrado de la Universidad Privada de Tacna, identificado (a) con DNI 9.925.413-0.

Soy autor (a) de la tesis titulada:

“RELACIÓN ENTRE LA DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN Y LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO ESCUELA MUNICIPAL RÓMULO PEÑA MATURANA DE LA CIUDAD DE ARICA, SEGÚN PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES Y APODERADOS, 2018”

DECLARO BAJO JURAMENTO

Ser el único autor del texto entregado para obtener el grado académico de Doctor en Educación con mención en Gestión Educativa, y que tal texto no ha sido entregado ni total ni parcialmente para obtención de un grado académico en ninguna otra universidad o instituto, ni ha sido publicado anteriormente para cualquier otro fin.

Así mismo, declaro no haber trasgredido ninguna norma universitaria con respecto al plagio ni a las leyes establecidas que protegen la propiedad intelectual.

Declaro, que después de la revisión de la tesis con el software Turnitin se declara 25 % de similitud, además que el archivo entregado en formato PDF corresponde exactamente al texto digital que presento junto al mismo.

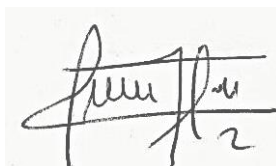
Por último, declaro que para la recopilación de datos se ha solicitado la autorización respectiva a la empresa u organización, evidenciándose que la información presentada es real y soy conocedor de las sanciones penales en caso de infringir las leyes del plagio y de falsa declaración, y que firmo la presente con pleno uso de mis facultades y asumiendo todas las responsabilidades de ella derivada.

Por lo expuesto, mediante la presente asumo frente a LA UNIVERSIDAD cualquier responsabilidad que pudiera derivarse por la autoría, originalidad y veracidad del

contenido de la tesis, así como por los derechos sobre la obra o invención presentada. En consecuencia, me hago responsable frente a LA UNIVERSIDAD y a terceros, de cualquier daño que pudiera ocasionar, por el incumplimiento de lo declarado o que pudiera encontrar como causa del trabajo presentado, asumiendo todas las cargas pecuniarias que pudieran derivarse de ello en favor de terceros con motivo de acciones, reclamaciones o conflictos derivados del incumplimiento de lo declarado o las que encontrasen causa en el contenido de la tesis, libro o invento.

De identificarse fraude, piratería, plagio, falsificación o que el trabajo de investigación haya sido publicado anteriormente; asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Privada de Tacna.

Arica, 19 Octubre 2021

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Issia F. González Cuni', with a stylized flourish at the end.

Issia Fernanda González Cuni

9.925.413-0

DEDICATORIA

Este trabajo y esfuerzo lo dedico a Francisco, mi esposo con quien iniciamos este desafío, pero tuvo que partir al cielo.

“Trázate tal norma de vida que puedas seguirla lo mismo cuando estás solo que en compañía”. (Epícteto)

AGRADECIMIENTOS

Agradezco, en primer lugar, a todos aquellos que me acompañaron en este largo y difícil proceso: a quienes aún están, a mis hijos que me permitieron disminuir nuestros tiempos de familia y para quienes ya partieron: mi madre y mi esposo.

En segundo lugar, agradezco el apoyo de los docentes, en especial de mi tutora de tesis, quien realizó una gran gestión de asesoría y acompañamiento, gracias.

INDÍCE DE CONTENIDO

PÁGINA DE JURADO.....	III
DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD	IV
DEDICATORIA	VI
AGRADECIMIENTOS	VII
INDÍCE DE CONTENIDO	VIII
INDICE DE TABLAS.....	XI
INDICE DE GRÁFICOS.....	XIII
INDICE DE FIGURAS.....	XIV
INDICE DE APÉNDICES	XV
RESUMEN.....	XVI
ABSTRACT	XVII
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	4
EL PROBLEMA	4
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	12
<i>1.2.1 Interrogante principal.....</i>	<i>12</i>
<i>1.2.2 Interrogantes secundarias.....</i>	<i>13</i>
1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	13
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	15
<i>1.4.1 Objetivo general</i>	<i>15</i>
<i>1.4.2 Objetivos específicos</i>	<i>15</i>
CAPÍTULO II.....	17
MARCO TEÓRICO	17
2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
<i>2.1.1 Antecedentes Internacionales</i>	<i>17</i>
<i>2.1.2 Antecedentes Nacionales</i>	<i>20</i>

2.2 BASES TEÓRICAS	23
2.2.1 <i>La didáctica de la comunicación</i>	23
2.2.2 <i>Variable 2: Comprensión Lectora</i>	44
2.3 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS	65
CAPÍTULO III	68
MARCO METODOLÓGICO	68
3.1 HIPÓTESIS	68
3.1.1 <i>Hipótesis general</i>	68
3.1.2 <i>Hipótesis específicas</i>	68
3.2 VARIABLES	69
3.2.1 <i>Identificación de la variable Independiente: Didáctica de la comunicación</i>	69
3.2.2 <i>Identificación de la variable dependiente: Comprensión lectora</i>	70
3.3 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	71
3.3.1 <i>Tipo de Investigación</i>	71
3.3.2 <i>Diseño de Investigación</i>	71
3.4 NIVEL DE INVESTIGACIÓN	72
3.5 ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN	72
3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA	73
3.6.1 <i>Unidad de estudio</i>	73
3.6.2 <i>Población</i>	73
3.6.3 <i>Muestra</i>	73
3.7 PROCEDIMIENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	74
3.7.1 <i>Procedimiento</i>	74
3.7.2 <i>Técnicas</i>	74
3.7.3 <i>Instrumentos</i>	75
3.8 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS	75
CAPÍTULO IV	76
RESULTADOS	76
4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	76
4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	77
4.2.1 <i>Resultados del análisis estadístico de Variable: Didáctica de la comunicación</i>	77
4.2.3 <i>Resultados del análisis estadístico de Comprensión lectora</i>	93
4.3 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS	99
4.3.1 <i>Hipótesis General: Didáctica de la comunicación – Comprensión lectora</i>	99
4.3.2 <i>Comprobación de Hipótesis Específicas</i>	101
4.4 DISCUSIÓN	105
CONCLUSIONES	109

RECOMENDACIONES	111
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA	113
APÉNDICE.....	119
APÉNDICE A MATRIZ DE CONSISTECIA	120
APÉNDICE B INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	124
APÉNDICE C MATRIZ DE DATOS.....	132

INDICE DE TABLAS

TABLA 1. Diagnostico Institucional 2017.....	7
TABLA 2. Evaluación de dominio lector.....	8
TABLA 3. Dimensión e indicador de la variable Didáctica de la comunicación.....	69
TABLA 4. Dimensión e indicador de la variable Comprensión lectora.....	70
TABLA 5. Identifican junto con los apoderados el método que utilizará para enseñar a leer a los estudiante.....	79
TABLA 6. Desarrolla estrategias para la visualización y aclaración de vocabulario como parte de la metodología.	80
TABLA 7. Desarrollan una información fluida con los apoderados sobre la metodología usada.	81
TABLA 8. Las necesidades educativas de los estudiantes modificando los métodos o cambiando estrategias	82
TABLA 9. Se informa a la comunidad educativa sobre capacitaciones, lineamientos o asesorías para los docentes.....	83
TABLA 10. Considera que la metodología usada en el colegio para enseñar a leer comprensivamente debe mejorarse	84
TABLA 11. Considera que los estudiantes mejorarían en los resultados en la comprensión lectora si se les enseñará con otra metodología.	85
TABLA 12. Realizan actividades diferenciadas para mejorar la comprensión lectora de los estudiante.	86
TABLA 13. Los docentes preparan actividades diferenciadas para que los estudiantes mejoren la lectura comprensiva.	87
TABLA 14. Los docentes motivan siempre a los estudiantes para que practiquen la lectura comprensiva, tanto en la casa como en el colegio	88
TABLA 15. En conjunto con los apoderados son motivados los estudiantes para realizar las tareas en casa.....	89
TABLA 16. Retroalimentan las tareas que envían a casa para reforzar la lectura comprensiva	90
TABLA 17. Nivelan a los estudiantes para que mejoren en lectura comprensiva	91
TABLA 18. Resumen de porcentajes para la variable Didáctica de la comunicación.	93
TABLA 19. Se elaboran planes remediales para la enseñanza en clases para que los estudiantes tengan un buen rendimiento en lectura comprensiva.	94
TABLA 20. Se debe mejorar el refuerzo en el hogar para que los estudiantes tengan un buen rendimiento en lectura comprensiva.	96
TABLA 21. Los docentes deberían ser capacitados para mejorar su forma de enseñar lectura	97
TABLA 22. Los estudiantes tendrían mejores resultados en lectura comprensiva, si se les enseñara considerando las diferencias de aprendizaje	98

TABLA 23. Resumen de porcentajes para la variable Comprensión lectora	99
TABLA 24. Prueba de correlación de Spearman: Didáctica de la comunicación – comprensión lectora	101
TABLA 25. Prueba de correlación de Spearman: Didáctica de comunicación basada en conocimiento de la metodología- Comprensión lectora.....	102
TABLA 26. Prueba de correlación de Spearman: Didáctica de comunicación basada en valoración Metodológica -comprensión lectora.....	103
TABLA 27. Prueba de correlación de Spearman: Didáctica de comunicación basada en las Prácticas de enseñanza en aula y comprensión lectora.	104

INDICE DE GRÁFICOS

GRAFICO 1. Identifican junto con los apoderados el método que utilizará para enseñar a leer a los estudiantes	79
GRAFICO 2. Desarrolla estrategias para la visualización y aclaración de vocabulario como parte de la metodología.....	81
GRAFICO 3. Desarrollan una información fluida con los apoderados sobre la metodología usada.....	82
GRAFICO 4. Desarrollan una información fluida con los apoderados sobre la metodología usada.....	83
GRAFICO 5. Se informa a la comunidad educativa sobre capacitaciones, lineamientos o asesorías para los docentes.....	84
GRAFICO 6. Considera que la metodología usada en el colegio para enseñar a leer comprensivamente debe mejorarse.....	85
GRAFICO 7. Considera que los estudiantes mejorarían en los resultados en la comprensión lectora si se les enseñará con otra metodología	86
GRAFICO 8. Realizan actividades diferenciadas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.....	87
GRAFICO 9. Los docentes preparan actividades diferenciadas para que los estudiantes mejoren la lectura comprensiva	88
GRAFICO 10. Los docentes motivan siempre a los estudiantes para que practiquen la lectura comprensiva, tanto en la casa como en el colegio.....	89
GRAFICO 11. En conjunto con los apoderados son motivados los estudiantes para realizar las tareas en casa.....	90
GRAFICO 12. Retroalimentan las tareas que envían a casa para reforzar la lectura comprensiva	91
GRAFICO 13. Nivelan a los estudiantes para que mejoren en lectura comprensiva	92
GRAFICO 14. Se elaboran planes remediales para la enseñanza en clases para que los estudiantes tengan un buen rendimiento en lectura comprensiva	95
GRAFICO 15. Se elaboran planes remediales para la enseñanza en clases para que los estudiantes tengan un buen rendimiento en lectura comprensiva	96
GRAFICO 16. Los docentes deberían ser capacitados para mejorar su forma de enseñar lectura.....	97
GRAFICO 17. Los estudiantes tendrían mejores resultados en lectura comprensiva, si se les enseñara considerando las diferencias de aprendizaje	98

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1: Modelo utilizado para la variable Didáctica de la comunicación basado Torres y Girón (2011). Didáctica General. San José, C.R: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Fuente: Elaboración Propia, (2020)</i>	<i>44</i>
<i>Figura 2: Modelo utilizado para la variable comprensión lectora basado en Del Valle (2012).....</i>	<i>65</i>

INDICE DE APÉNDICES

APÉNDICE 1.[A-1] MATRIZ DE CONSISTENCIA.....	121
APÉNDICE 2.[B-1] CARTA DE PRESENTACIÓN.....	125
APÉNDICE 3.[B-2] INSTRUCCIONES PARA LLENADO DE CUESTIONARIO ...	126
APÉNDICE 4.[B-3] CUESTIONARIO	127
APÉNDICE 5.[B-4] COMUNICACIÓN EXPERTOS	130
APÉNDICE 6.[B-5] INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN A EXPERTOS	131
APÉNDICE 7.[C-1] DATOS DE LA PRUEBA PILOTO	1

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar relación entre la didáctica de la comunicación y la comprensión lectora desde la percepción de los apoderados y docentes, del primer ciclo básico de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de Arica, 2018 fundamentado en los históricos bajos rendimientos pedagógicos de los estudiantes. La investigación es básica, de tipo cuantitativa, correlacional con diseño descriptivo. La recopilación de la información se realizó a través de la aplicación de una encuesta. El resultado demostró que existe una relación positiva y directamente proporcional entre la didáctica de la comunicación y la comprensión lectora, ($r= 0.763$). Existe relación positiva y directamente proporcional entre las variables didáctica de la comunicación basada en el conocimiento de la metodología y comprensión lectora ($r= 0.727$). Existe relación positiva y directamente proporcional entre las variables didáctica de la comunicación basada en la valorización de la metodología ($r= 0.745$). Existe relación positiva y directamente proporcional entre las variables didáctica de la comunicación basada en las prácticas de aula y comprensión lectora ($r= 0.737$). Se concluye la importancia de continuar con estudios de investigación de esta variable, mientras se mantengan rendimientos deficitarios en comprensión lectora e ineficiente dominio técnico-práctico de parte de los docentes. Cambiar o mejorar la didáctica de la comunicación e incorporar a prácticas de aula aspectos como: retroalimentación, motivación, planes remediales pertinentes, diferencias de aprendizajes, complementado con la capacitación docente en metodologías de comprensión lectora.

Palabras claves: didáctica de la comunicación, comprensión lectora, rendimiento pedagógico, percepción.

ABSTRACT

The objective of the research was to establish the relationship between the didactics of the communication and the reading comprehension level from the perspective of the teachers and the representatives of the students of the Romulo Peña Maturana School, from the pedagogical under performance of the students. The research is basic, quantitative and correlational. The information gathering was done through a survey. The results of the investigation showed that there is a positive and directly proportional relationship between didactics of the communication and reading comprehension ($r=0.763$). There is a positive and directly proportional relationship between the variables of didactics of the communication based on the knowledge of the methodology and reading comprehension ($r=0.727$). There is a positive and directly proportional relationship between the variable didactics of the communication based on the valuation of the methodology and reading comprehension ($r=0.745$). There is a positive and directly proportional relationship between the variable didactics of the communication based on the classroom tactics and reading comprehension ($r=0.737$). In summary, it is highlighted the importance to continue the research studies of this variable, as long as there is reading comprehension deficiency, insufficient technical-practical proficiency from teachers. Communication didactics should be changed or improved, different practices should be implemented in the classrooms, such as: feedback, motivation, pertinent remedial plans, differences in learning, complementing with personnel training in reading comprehension methodologies.

Keywords: *didactics, reading comprehension, pedagogical performance, perceptio*

INTRODUCCIÓN

El hábito de la lectura no es innato, el hombre no llega al mundo apreciando los libros; está es una capacidad que desarrolla con la práctica y como consecuencia de un modo de conducta que se le propone. Este hábito es una conducta incorporada que poco a poco se va enraizando en las costumbres cotidianas convirtiéndose en una exigencia, de la cual nos cuesta trabajo prescindir. Debido a la importancia que ha tomado la didáctica de la comunicación en la praxis educativa, por ende, la investigación buscó la correlación entre las variables didáctica de la comunicación y la comprensión lectora en la Escuela Básica Municipal de Arica, Rómulo J. Peña Maturana. Dicha relación se estableció en el marco de una investigación cuantitativa de carácter descriptivo-correlacional, se aplicó una encuesta a los docentes y apoderados que fue la base de la recopilación de datos.

La relevancia de la investigación se encuentra fundamentada en el hecho que los docentes suelen darles mayor énfasis a otras actividades educativas que a la comprensión lectora y la presente investigación busca darle una mirada a la didáctica de la comunicación o desde la perspectiva de los procesos educativos con la búsqueda de la comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo en Escuela Básica Municipal de Arica, Rómulo J. Peña Maturana.

La lectura, es una herramienta que abre las puertas del conocimiento, es un instrumento indispensable para tener acceso a las diversas ramas del saber y un camino de promoción social. A pesar del avance en la tecnología, la lectura sigue siendo la habilidad básica requerida, poseerla es vital para el desarrollo de todas las áreas y materias de conocimiento en las distintas etapas educativas, pero lo importante es la comprensión de un nuevo lenguaje y no la adquisición de un mecanismo. Según Aller

(1998) “El niño que no comprenda lo que lea, no sentirá gusto por la lectura. En cambio, al niño al que le fascine leer porque comprende lo que dice, leerá muchos libros y ella lleva consigo la consecución de numerosos objetivos” (p.20).

Según datos del Simce 2016, seis de cada diez niños y niñas de nivel socioeconómico bajo no leen o no entienden lo que leen en 4°Básico, por lo que la necesidad de continuar investigando sobre la lectura comprensiva y distintas variables influyentes sigue siendo una necesidad real y actual de nuestro país (Agencia de Calidad de la Educación, 2016)

Para esto, la presente investigación se estructuró en 5 capítulos: En el primer capítulo se refiere al planteamiento del problema de investigación, formulación del problema, su justificación y la definición de objetivo general y los objetivos específicos, que también se puede encontrar en este capítulo.

En el segundo capítulo, se presentó el marco teórico que sustenta esta investigación, en el cual se consideran como principales temas antecedentes internacionales y nacionales, bases teóricas y se citan fuentes informativas que sirven para conocer la problemática en estudio.

En el tercer capítulo, se planteó el marco metodológico, se identificaron las hipótesis, variables independiente y dependiente, el tipo y diseño de investigación, la población y muestra de este estudio y los procedimientos metodológicos para llevarla a cabo.

En el cuarto capítulo, se establecieron los resultados plasmados en un panorama general cuantitativo y se presentó un análisis descriptivo de la didáctica de la comunicación y la comprensión lectora, para las pruebas inferenciales que permitieron contrastar las hipótesis planteadas.

Finalmente, el quinto capítulo se presentó las conclusiones finales y recomendaciones encontradas luego del análisis de los datos recolectados, brindando aportes significativos al sistema educativo chileno.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Grupo Banco Mundial (GBM), principal entidad de financiamiento de la educación en el mundo en desarrollo, plantea que actualmente existe una “crisis en el aprendizaje” en los distintos países y que millones de niños a nivel mundial se convierten en adultos sin haber adquirido las habilidades básicas como leer correctamente instrucciones o comprender el horario de los autobuses y que a pesar de que la cantidad de niños escolarizados ha ido en aumento, ésta no garantiza el aprendizaje, según el Banco Mundial (2018).

La situación antes descrita se ha registrado anteriormente en América, según un informe que publicó Naciones Unidas (2017) “En América Latina y el Caribe, la tasa total de niños y adolescentes que no leen competentemente es 36%” (p. 8). En la actualidad, cuando se carece de competencias básicas para leer párrafos sencillos y extraer información básica se puede considerar como una falencia que forma parte del analfabetismo funcional, situación que va en detrimento al desarrollo del individuo en la actual sociedad de vorágine informacional donde es esencial contar con competencias que ayuden a comprenderla y a filtrarla.

Tal situación se evidencia en Chile por ser uno de los países en desarrollo que está invirtiendo en educación para mejorar la calidad de la enseñanza de los niños/as y adolescentes, por lo que reformuló las bases curriculares producto de la aprobación de

la Ley General de la Educación (LGE) en el año 2009. Actualmente las bases curriculares, documento principal del currículum, establecen un listado mínimo de objetivos de aprendizajes (O.A.) con lo que se logra un mejor grado de definición de lo que se espera que los estudiantes del país aprendan desde el nivel pre-escolar-básico y medio.

La temática de la comprensión lectora ha sido uno de los temas estudiados en forma reiterada por su incidencia en el desarrollo educativo del ser humano y por continuar siendo unas de las habilidades que siguen descendidas en los estudiantes a pesar de estar insertos por más de una década en el sistema escolar. Las dificultades de la comprensión lectora están relacionadas con diferentes factores como: deficiencias en decodificación, en la memoria, desconocimiento de estrategias de comprensión, pobreza de vocabulario, baja autoestima, entre otros. Hintchley y Levy (1988) expresan en sus investigaciones que la decodificación automática y fluida de las palabras es un factor, pero no es el único para lograr la comprensión lectora. Sánchez (1993), expone que el déficit en las estrategias es una de las principales causas, lo que releva la importancia de centrarse en la didáctica.

Los estudiantes no alcanzan los niveles de suficiencia requerida en capacidad lectora para el momento en el que concluyen la educación secundaria, de ahí emana la necesidad de continuar investigando las causales por la que los alumnos no logran una formación adecuada en los sistemas educativos. Debemos seguir comparando y entrecruzando factores tal como lo plantea Barthey (1982) “formación de los docentes, pérdidas de días de clases, problemáticas de infraestructura de los establecimientos educativos, didácticas que no se ajustan al contexto escolar, situación socioeconómica de los estudiantes, entre otras” (p. 78).

Si las causas persisten y no se logra una comprensión lectora eficiente, esto repercutirá no solo en el rendimiento estudiantil, ya que la mayoría de las clases se basa en la lectura, sino que en el avance social por ser una habilidad imprescindible en la

vida cotidiana, así como lo explicita la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) “La competencia lectora permite comprender, usar, reflexionar e involucrarse en lectura de textos escritos, con el fin de alcanzar metas propias, desarrollar el conocimiento y potencial personal para poder participar plenamente dentro de la sociedad”(2016, p. 88)

En relación al establecimiento educativo donde se centra el estudio, se han detectado a través de diversas evaluaciones tanto internas como externas, bajos resultados en comprensión lectora. Este establecimiento, es el Colegio Básico Municipal de Arica, Rómulo J. Peña Maturana, el cual ha mantenido durante su trayectoria escolar bajo rendimiento en las pruebas del Sistema Medición de la Calidad de Educación (SIMCE). En el diagnóstico realizado por la comunidad educativa, para elaborar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) 2016-2018, se registran las siguientes necesidades, relacionadas con el presente tema de investigación:

- Mejorar las actitudes y prácticas propias del quehacer profesional.
- Monitorear la efectividad de las prácticas pedagógicas y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.
- Establecer mecanismos para asegurar calidad de estrategias de enseñanza.
- Conocer el marco curricular, marco buena enseñanza
- Mejorar índices de rendimiento en lenguaje y matemática. (p. 13-15)

Esta información diagnóstica se complementó por jefatura técnica como parte de un estudio personal, López (2017) donde especifica que: “dentro de las 5 debilidades más relevantes del establecimiento se encuentra los bajos resultados en evaluaciones estandarizadas de comprensión lectora” (p. 11). Se destaca este dato, debido a que es un nudo crítico del colegio y se consideró dentro de su Plan Remedial que está inserto en su Proyecto Educativo Institucional, algunos de sus objetivos que se relacionan con este estudio son: “Potenciar las asignaturas de lenguaje y matemáticas para superar los promedios obtenidos anteriormente, aplicar estrategias para mejorar la lectura comprensiva”. (p. 10-11). En consideración a estas metas, se establece este estudio, el

que entregará desde la percepción de los apoderados y docentes, información sobre la didáctica de los docentes del primer ciclo, enfocado a la enseñanza de la comprensión lectora.

El establecimiento educativo municipal “Rómulo Peña Maturana” de la ciudad de Arica creado en 1973, no ha logrado desde el año 1988 cuando se instaló en Chile el Sistema de Medición de la Calidad de Educación SIMCE, como evaluación nacional externa, obtener buenos resultados. Además, según información registrada en su último Programa Educativo Institucional (PEI) 2015-2018 que incluye un histograma comparativo de los años 2014 al 2016 su tendencia promedio está bajo una puntuación de 240, lo cual lo ubica en una categoría de logro como inicial y con oscilaciones entre retrocesos y avances, tanto en 4° como en 8° básico (2016).

TABLA 1. *Diagnostico Institucional 2017*

Resultados SIMCE			NIVEL 4° BÁSICO			
Período	AÑO 2014		AÑO 2015		AÑO 2016	
	Puntaje	Aumenta o disminuye	Puntaje	Aumenta o disminuye	Puntaje	Aumenta o disminuye
Lenguaje	232	Aumenta	232	Similar	224	Disminuye
Matemáticas	207	Disminuye	226	Aumenta	255	Aumenta

Fuente: Tomado de López, L. (2017). Diagnóstico institucional escuela Rómulo Peña Maturana. Arica, Chile.

Los bajos resultados pedagógicos se reafirman en todas las evaluaciones de los últimos 4 años:

a) Los resultados de la evaluación realizada en el año 2015 por Asesoría Técnica Externa (ATE) de la empresa Asesoría y Servicios educacionales Surgeduc SpA, en relación a las competencias y conocimientos del sector de lenguaje y

matemáticas, aplicando la prueba Arco Surgeduc 02. Los resultados categorizan los niveles de logro en: Insuficiente (nota menor a 3.5), Elemental (notas entre 3,5 a 4.9) y Adecuado (notas sobre 5,0). La evaluación aplicada a 3° básico en Lenguaje y Comunicación, arroja que el 56,2 % de los estudiantes se encuentra en categoría Insuficiente, el 37,5% en Elemental y el 6,2% en Adecuado. Dentro de los Objetivos de Aprendizajes (OA) en nivel insuficiente se encuentran los relacionados con la comprensión de textos aplicando estrategias de comprensión lectora, profundización de la comprensión de las narraciones leídas, lectura independiente y comprensión de textos no literarios, entre otras.

b) El Centro Recurso de Aula (CRA) por 3 años continuos (2016 al 2018), ha evaluado “Dominio lector” al primer año básico al término del segundo semestre, evidenciando que un porcentaje importante de estudiantes del establecimiento poseen un nivel de dominio lector en rangos inferiores a su edad.

TABLA 2. *Evaluación de dominio lector*

Calidad de lectura	N°	%
No Lectores	9	30%
Lectura Silábica	11	37%
Lectura Palabra a Palabra	---	---
Lectura unidades cortas	3	10%
Lectura Fluida	7	23%
Total Evaluados	30	100%

Fuente: Chacaltana, J. (2017) Planilla Evaluación de Dominio Lector escuela Rómulo Peña Maturana. Arica, Chile.

c) Las pruebas de Cobertura Curricular 2017 aplicadas en Lenguaje a 4° básico por el establecimiento, arroja en sus análisis de niveles de logro que un 66,6% de los estudiantes tienen un rendimiento bajo la nota 4.0. Sus Objetivos de Aprendizajes (OA) más descendidos se relacionan con leer independientemente y comprender textos no literarios, profundizar su comprensión de las narraciones leídas, entre otras.

d) Los resultados de las "evaluaciones progresivas" Resolución Exenta N° 3434 aplicadas por la Agencia de Calidad (2018) informan de los mismos resultados descendidos, categorizándola en “medio bajo” es decir, los estudiantes obtienen resultados bajo lo esperado, lo cual no ha variado desde la evaluación del año 2016, a pesar de los planes remediales que han estado realizado los docentes.

La categoría medio bajo, según la Agencia de Calidad de la Educación (2018): “agrupa a establecimientos cuyos estudiantes obtienen resultados por debajo de lo esperado, en las distintas dimensiones evaluadas en el proceso de análisis, considerando siempre el contexto social de los estudiantes.” (p. 7), por lo que no debería ser utilizado como justificación de parte de los docentes el nivel de vulnerabilidad de sus estudiantes como causal de los bajos rendimientos, lo cual está instalado en sus discursos.

La misma Agencia especifica que: “no se analizaron las posibles causas del aumento progresivo desde 2015 de los estudiantes de 4° básico que se ubican en el Nivel insuficiente en Comprensión de Lectura”. (p. 11). Lo cual es un indicador que reafirma la importancia de investigar sobre las causales del bajo rendimiento de los estudiantes en esta área del aprendizaje.

Continuando con la misma evaluación, la Agencia de Calidad (2018) incorpora en estos resultados la didáctica de los docentes, destacando como el aspecto clave 1:

Las metodologías de enseñanza no apuntan al desarrollo de habilidades en los estudiantes, obstaculizando a la vez la adecuada implementación curricular...Los resultados de comprensión lectora y cobertura curricular aplicadas por dos instituciones externas, son entregados individualmente por UTP a los docentes, sin que se realicen análisis participativos que faciliten la reflexión conjunta y diseño de remediales. (p. 10-12).

De este último resultado radica la importancia de conocer la percepción de la comunidad educativa sobre la didáctica y los bajos resultados de los estudiantes del primer ciclo de la escuela municipal Rómulo Peña Maturana. Los resultados obtenidos serán de utilidad para que el establecimiento los incorpore en los planes de acciones de

mejora o remediales ya que históricamente los docentes han atribuido esta situación, analizada en distintos consejos de profesores a lo largo de los años, a factores externos a su didáctica, enfocándose exclusivamente al bajo nivel socioeconómico de sus estudiantes y la vulnerabilidad de su contexto familiar.

Complementa el panorama de esta problemática, una vulnerabilidad del 88,54% según informe de la Agencia de Calidad en la Educación (2018), sumándose con la explosión de su matrícula y de la multiculturalidad, destacando en dicho informe:

...La llegada de un número significativo de alumnos provenientes del Valle de Azapa, localidad rural aledaña a la ciudad. Este componente ha enriquecido la diversidad multicultural, sello de la escuela, caracterizada además por un alto porcentaje de estudiantes extranjeros y con ascendencia indígena. (p. 9).

Esta situación conllevó a duplicar la matrícula del establecimiento, lo que hace más significativo el realizar este estudio de caso, sumando los bajos resultados en lenguaje, matemáticas e historia en un contexto vulnerable.

La labor docente del establecimiento educativo se apoya con recursos provenientes de Proyectos y Programas tales como: Enlace, Programa de Integración Escolar (PIE), Subvención Escolar preferencial (SEP), Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y el Programa Primero LEE, este último perteneciente a una estrategia comunal de apoyo a escuelas públicas bajo la tutela de la entidad sostenedora e implementada a través de asistencia técnica, con el fin de lograr que todos los niños y niñas que hoy viven en contextos vulnerables lean y escriban comprensivamente desde 1° Básico y elevar los resultados de los establecimientos con bajo rendimiento en ese ámbito como es el caso del colegio en que se desarrolla esta investigación.

A pesar de los apoyos mencionados, el establecimiento no ha logrado mejoras en las competencias de los estudiantes y a pesar de haberle brindado entera libertad a los docentes de realizar los planes remediales para superar los resultados de las evaluaciones de la cobertura curricular. Además, la variable metodología de los

docentes para la enseñanza de la comprensión lectora, nominándola como didáctica de la comunicación, no ha sido considerada ni investigada como explicación causal o como una variable en este colegio, por lo que se investigó usando de punto de partida la percepción de los docentes y apoderados respecto de la relación entre la didáctica de la comunicación y la comprensión lectora, por ser la base para la adquisición de conocimientos en las escuelas tradicionales y rendición de pruebas estandarizadas nacionales. Se centró en el primer ciclo básico ya que por edad y por currículo son estos aprendizajes los que deben desarrollarse y consolidarse en esta etapa de escolarización.

Según los resultados que arroje esta investigación, desde la mirada de la percepción de los docentes y apoderados, el establecimiento podrá comenzar con una nueva investigación dirigida a la metodología de enseñanza de todos los docentes o se podrá realizar una investigación con otra variable, tratando de establecer relación con la comprensión lectora.

Al analizar la relación de las variables consideradas, didáctica de la comunicación- comprensión lectora, permitirá al colegio introducir mejoras como: Seleccionar o crear una metodología efectiva como lineamiento de escuela para la enseñanza de una lectura comprensiva, considerando la percepción de su realidad educativa. Generar planes remediales consensuados y monitoreados sistemáticamente para nivelar a los estudiantes. Avanzar en los resultados pedagógicos del primer ciclo en comprensión lectora y, por lo tanto, en las distintas asignaturas debido a la relación directa de estas habilidades con la adquisición de los distintos conocimientos curriculares, lo anterior beneficiará directamente a los estudiantes del primer ciclo e indirectamente a sus familias ya que la progresión pedagógica y social que conlleva la buena comprensión lectora permitirá posibilidades de movilidad social. Progresivamente se mejorará los resultados pedagógicos del segundo ciclo y podrán beneficiarse una generación que egrese con los aprendizajes básico acorde a su edad, recibiendo la oportunidad de minimizar barreras de aprendizajes y optar a la enseñanza media para continuar estudios y desenvolverse en forma óptima, impactando positivamente en su núcleo familiar y a largo plazo, en la sociedad.

Con todo lo expuesto, este trabajo de investigación se enfoca en las prácticas pedagógicas de un establecimiento Municipal de Educación de Arica, en el primer ciclo básico, centrándose en la didáctica de la comunicación de los docentes, desde la mirada de la percepción de apoderados y docentes, ya que como se mencionó, no se ha reflexionado en esta variable como posible causa de los niveles de comprensión lectora y los docentes continúan sin considerarlo, ni en sus discursos, ni en sus prácticas pedagógicas.

Para enmarcar las directrices de la investigación se han identificado las siguientes variables: didáctica de la comunicación y la comprensión lectora. En relación con estas variables, es necesario establecer un marco referencial en cuanto al porqué de su elección como primeros factores en estudio. Principalmente, porque dichos factores se acercan directamente al quehacer educativo, por tanto, los cambios podrían ser aplicados en forma directa y con una respuesta más efectiva. Cabe hacer notar que, en el momento de seleccionar las variables en estudio se estimó pertinente utilizar una encuesta dirigida a relacionar y explicar la relación entre la didáctica de la comunicación usada por los docentes y el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la escuela municipal Rómulo Peña de Arica.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Interrogante principal

¿Cuál es la relación entre la didáctica de la comunicación y la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018?

1.2.2 Interrogantes secundarias

a. ¿Qué relación existe entre la didáctica de la comunicación basada en el conocimiento de la metodología de enseñanza y la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018?

b. ¿Qué relación existe entre la didáctica de la comunicación basada en la valoración metodológica con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018?

c. ¿Qué relación existe entre la didáctica de la comunicación basada en las prácticas de enseñanza en aula con la comprensión lectora de los estudiantes de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018?.

1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se justifica porque tiene trascendencia general por las siguientes razones:

La relevancia teórica radicó en que la indagación realizada en la temática de didáctica aportó mejorar la gestión educativa en un establecimiento donde el incremento repentino y masivo de la población escolar debido a la gran acogida de migrantes, sumado a las condiciones de vulnerabilidad, requiere que revise su Proyecto Educativo Institucional (PEI) en relación a la didáctica de la comunicación ejercida para guiar y mejorar aprendizajes básicos como la comprensión lectora, tanto en su población escolar tradicional como en la reciente población de extranjeros asumida, quienes pretenden mejorar la calidad de vida al emigrar, comenzando por la educación

sumado a que el establecimiento educativo en que se realiza este estudio, es uno de los primeros centros educativos de la región en albergar a una cantidad importante de hijos de migrantes, aumentando al doble su matrícula con 45% de estudiantes extranjeros.

La relevancia práctica de esta investigación es significativa ya que al establecerse en este trabajo de investigación la relación entre Didáctica de la comunicación y la comprensión lectora, ayudó a mejorar los bajos resultados históricos en Lenguaje, que el establecimiento educativo ha obtenido desde el año 1988 cuando se instaló en Chile el Sistema de Medición de la Calidad de Educación SIMCE, como evaluación nacional externa. Según información registrada en su último Programa Educativo Institucional (PEI) 2015-2018, su tendencia promedio está bajo una puntuación de 240, lo cual lo ubica en una categoría de logro como inicial y con oscilaciones entre retrocesos y avances, tanto en 4° como en 8° básico (2016). Los resultados obtenidos serán de utilidad para que el establecimiento los incorpore en los planes de acciones de mejora o remediales ya que históricamente los docentes han atribuido esta situación, analizada en distintos consejos de profesores a lo largo de los años, a factores externos a su didáctica, enfocándose exclusivamente al bajo nivel socioeconómico de sus estudiantes y la vulnerabilidad de su contexto familiar.

La relevancia metodológica radicó en analizar una variable “didáctica de la comunicación” y su relación con comprensión lectora, ya que según especifica la propia Agencia de Calidad de la Educación (2016): “no se analizaron las posibles causas del aumento progresivo desde 2015 de los estudiantes de 4° básico que se ubican en el Nivel insuficiente en Comprensión de Lectura”. (p. 11), lo cual es un indicador que reafirma la importancia de investigar sobre las causales del bajo rendimiento de los estudiantes en esta área del aprendizaje. Continuando con la misma evaluación, la Agencia de Calidad de la Educación (2018) incorpora en estos resultados la didáctica de la comunicación, destacando como el aspecto clave 1:

Las metodologías de enseñanza no apuntan al desarrollo de habilidades en los estudiantes, obstaculizando a la vez la adecuada implementación curricular...Los resultados de comprensión lectora y cobertura curricular

aplicadas por dos instituciones externas, son entregados individualmente por UTP a los docentes, sin que se realicen análisis participativos que faciliten la reflexión conjunta y diseño de remediales. (p. 10-12).

Esta investigación permitió enfocar la mirada del bajo rendimiento de los estudiantes relacionándola por primera vez con la metodología de los docentes, conjugando una apreciación externa por parte de los apoderados en contraste con la propiocepción docente incitando una autocrítica al quehacer educativo, intentando descentralizar la causal asumida relacionada con el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de los estudiantes. Este estudio abre el camino para seguir investigando sobre posibles causales del bajo rendimiento.

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la didáctica de la comunicación y la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018.

1.4.2 Objetivos específicos

a. Establecer la relación entre la didáctica de la comunicación basada en el conocimiento de la metodología de enseñanza y la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018.

b. Definir la relación entre la didáctica de la comunicación basada en la valoración metodológica con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo

de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018.

c. Establecer relación entre la didáctica de la comunicación basada en las prácticas de enseñanza en aula con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La comprensión lectora de los estudiantes y la didáctica de la comunicación docente, es un tema reiterado de diferentes estudios internacionales y nacionales por la importancia que conlleva la educación en la formación de los seres que requiere la sociedad.

2.1.1 Antecedentes Internacionales

Díaz (2018) en su tesis doctoral titulada: “La didáctica de la comunicación en la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto año en el Liceo Bolivariano “Alberto Arvelo Torrealba”, Venezuela. Estudio planteado con una investigación básica, descriptiva, con un diseño no experimental. La población de estudio estuvo conformada por los 95 estudiantes del cuarto año en el Liceo Bolivariano “Alberto Arvelo Torrealba” de las secciones (A, B, C y D). Para recoger los datos se utilizó la encuesta como técnica y el cuestionario como instrumento, a través del juicio de expertos se validó y se aplicó el alpha de cronbach para determinar la confiabilidad. Se evidenció que el 21% consideran que la didáctica de la comunicación es débil, mientras que la variable comprensión, con un 41% consideran que es moderado, el 38.3 % enfatizan que es fuerte. De esta manera, se estimó la correlación en cuanto a la didáctica de la

comunicación y su función académica en la institución antes mencionada, reflejada ($r_s = 0,76$, $p < 0.05$).

El antecedente aporta elementos importantes a la investigación actual relacionados con la didáctica de la comunicación, se reafirma la importancia de seguir indagando sobre las prácticas de enseñanza o didácticas que influyen directamente en el nivel de comprensión lectora, avanzando a los cursos superiores donde se sigue desarrollando esta habilidad básica.

Portero (2017), en su tesis doctoral, titulada: “Relación entre la didáctica de la comunicación y la comprensión lectora en las Escuela Básica Ecuador. Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Se desarrolló a través de un paradigma mixto, bajo una investigación básica, descriptiva, con un diseño no experimental. Escogidos por azar la población de 86 estudiantes. La encuesta, como técnica utilizada bajo el instrumento de recolección de datos sustentado por el cuestionario, se aplicó el juicio de expertos para validarlo. Para el caso de la correlación, se obtuvo a través del alpha de cronbach, dándose una correlación significativa entre las variables tratadas ($r_s = 0,718$, $p < 0.05$).

El antecedente aporta elementos importantes a la investigación actual relacionados con la didáctica de la comunicación y la comprensión lectora. Además, la diferencia de la investigación de Portero con la actual radica en el tipo de investigación dado que el autor desarrolla una investigación mixta y la investigación actual es de carácter cuantitativo.

Fernández (2016), elaboró la tesis titulada: Didáctica de la comunicación y su relación con aprendizaje significativo en las instituciones educativas de primaria del Distrito Independencia, Lima. Metodológicamente se basó en una investigación cualitativa, básica de corte descriptivo, con un diseño no experimental. Se tomó como

población 55 estudiantes de las instituciones educativas de primaria del Distrito Independencia, Lima. A nivel de la recolección de datos se utilizó como técnica la encuesta y el instrumento el cuestionario conformado por una serie de reactivos, siendo validado por juicio de expertos, la confiabilidad se desprendió del estadístico Alpha de Cronbach. De acuerdo a lo obtenido se pudo concluir que hay entre variables didáctica de la comunicación y el aprendizaje significativo correlación significativa ($r_s = 0,713, p < 0,05$).

La diferencia de la investigación de Fernández con la actual radica en el campo de aplicación de la investigación dado que el autor desarrolla una investigación cualitativa en educación primaria buscando la relación de la variable con el aprendizaje significativo y la investigación actual es de carácter cuantitativo y considera la relación de la variable con la comprensión lectora.

Romo (2015), en su tesis doctoral titulada: Didáctica de la comunicación basada en la valoración metodológica y la comprensión lectora en los estudiantes del primer semestre de la Universidad Central del Ecuador. Se enmarcó en una investigación cuantitativa donde se administró cuestionarios sobre didáctica y evaluación de la comunicación a 230 profesores y profesoras de la Universidad Central del Ecuador. La comprensión lectora es clave y fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que esta involucra una serie de procesos que se interrelacionan, comprenderíamos que su desarrollo explícito en el aula requiere ser planificado en cada uno de los aspectos que la integran. Así como no ha sido tratada por expertos, tampoco se han creado instrumentos que permitan su evaluación. Por ello aquí se presenta un instrumento para valorar cualitativamente la comprensión lectora. Para ello se toman en cuenta criterios relacionados a la Propuesta de Reforzamiento Curricular de la Escuela Básica, estructurada por el Ministerio de Educación del Ecuador, los estándares de aprendizaje planteados y una serie de aspectos que van desde lo fonético hasta lo morfosintáctico como elementos de la lengua. El instrumento presentado es

una propuesta que ha obtenido una alta valoración en su validación interna a través del estadístico Alfa de Cronbach (0,93) por lo que la propuesta es válida y científicamente estructurada

Este antecedente aporta a la investigación actual elementos relevantes sobre el la didáctica de la comunicación oral dando referencia a los aspectos relacionados con la formación integral del estudiante; es decir, cuáles deben ser sus conocimientos, destrezas y actitudes para con la comunicación oral.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

A nivel nacional encontramos investigaciones relacionadas con la Comprensión Lectora como la desarrollada por Ramos (2013) de la Universidad Mayor de Chile: “La Comprensión Lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las Ciencias Naturales de los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Débora Arango Pérez”.

En esta investigación el problema es la poca comprensión lectora en los estudiantes de básica, producto de la poca importancia que a la misma se le da en nivel primaria, se trabajan textos de forma empírica y muy simplificada llevando a que sólo los aborden de forma literal, o que hace difícil abordar temáticas propuestas. La investigación desarrollada aborda desde un enfoque cualitativo de nivel descriptivo-explicativo un estudio de caso, ya que pretende inicialmente fundamentar el concepto estrategia pedagógica y caracterizar el proceso de desarrollo para la Comprensión Lectora en las clases de ciencias con los estudiantes del cuarto medio de la institución Colegio Juan Ignacio Molina, ubicado en Talca para realizar la intervención didáctica y evaluar el proceso.

La estrategia empleada fue inicialmente una fase diagnóstica por medio de la observación directa para identificar el proceso de enseñanza de las ciencias y

evidenciar las dificultades que presentan los niños en relación con la comprensión lectora. A partir de ahí se diseñó el pre-test-post-test compuesto por diferentes lecturas y una imagen con preguntas de tipo literal, inferencial y crítico. Estos test fueron aplicados en momentos de clase a los estudiantes de grado 8-3. Una vez determinado el grado de desempeño en la comprensión lectora en los diferentes niveles (literal, inferencial y crítico) de los estudiantes se aplicó la estrategia y se evaluó nuevamente el desempeño. A partir de la intervención, se pudo evidenciar un mejoramiento en cada nivel de comprensión, y demostrar cómo es posible que los docentes a partir del uso de estrategias didácticas, logren estimular el desarrollo de la competencia lectora en sus estudiantes.

La tesis de Caro (2008) titulada “La resignificación del acto de la lectura como estrategia para la comprensión de textos” describe la importancia de desarrollar el método estructural de Roland Barthes como estrategia didáctica para la comprensión de textos desde la investigación acción a través del diseño y aplicación de estrategias para desarrollar la competencia lectora con estudiantes de grado séptimo del Colegio Pablo Segundo en Santiago de Chile. El enfoque empleado es estructural con un tipo de investigación acción. La técnica empleada fue la revisión documental, observaciones: una encuesta diagnóstica a los estudiantes; actividades desarrolladas en el aula de clase, recolección de la información, talleres evaluativos, recolección de datos (diario de campo), análisis e interpretación. La autora establece una serie de factores que influyen en la desmotivación por la lectura y plantea soluciones desde la postura de Barthes (1980) acerca de la lectura estructural, la cual implica interpretar el texto conforme a la verdad que cree estar allí escondida, encontrando sentido al texto a partir de acciones como desplegarlo, dilatarlo, extenderlo. Los resultados mostraron un mejoramiento en el interés por el acto lector y destaca la importancia de la lectura oral para desplegar el trabajo cooperativo. Así mismo, se mejoró la participación a través de la construcción de significados en situaciones reales.

En relación con el objeto de estudio encontramos similitud en la utilización de la lectura en voz alta como estrategia para identificar dificultades y prevenciones que inciden en la Comprensión Lectora, además, se convirtió en una oportunidad para favorecer las interacciones y aumentar la seguridad en las intervenciones orales. El reconocimiento de estos trabajos se da en una amplia gama de intereses investigativos centrados en la lectura como un proceso que cobra relevancia en la educación y se convierte en un parámetro de calidad en los aprendizajes. Esto significa que el interés investigativo en torno a la lectura y el proceso de Comprensión Lectora es pertinente para responder a las políticas, intereses y necesidades de la pedagogía del momento.

Collao (2016), en su tesis doctoral titulada "Evaluaciones de las competencias de comprensión lectora, presentes en el curriculum nacional de primero a cuarto básico", de la universidad de Chile. Este trabajo de investigación se desarrolló en un colegio particular, en Santiago. Se centra en las competencias de comprensión lectora que promueve el currículum para los estudiantes del primer ciclo básico. Sus conclusiones son favorables respecto a la claridad y unificación de la didáctica usada por los docentes para lograr el desarrollo efectivo de esta competencia.

A través de esta investigación se destaca la importancia del manejo de la didáctica de los docentes y su relación directa con el nivel de desarrollo de la comprensión lectora por parte de los estudiantes.

Linares (2017), en su tesis doctoral denominada: Las prácticas en el aula y la comprensión lectora en los estudiantes del nivel secundario en las Instituciones Educativas Públicas de la Región de Talca en Chile, emplea un enfoque paradigmático cuantitativo, tipo descriptivo con un diseño no experimental. La muestra conformada por 95 personas. Los datos fueron extraídos a partir de la aplicación de un instrumento sustentado en un cuestionario con la técnica de la encuesta, dicho instrumento fue validado por el juicio de expertos en el área además se aplicó la confiabilidad a partir

del estadístico Alfa de Cronbach. De acuerdo a los datos emitidos se concluyó que entre las prácticas en el aula y la comprensión lectora existe una correlación significativa ($r_s = 0,749$, $p < 0.05$) que beneficia directamente la calidad del proceso educativo. Se identifican los planes remediales para la mejora del nivel de comprensión lectora por parte de los docentes, pero solo la mitad de los apoderados la relacionan, la otra mitad no identifica esta estrategia dentro de la didáctica para mejorar el rendimiento. La motivación para ejercitar lectura y las tareas de refuerzo al hogar, son otras estrategias didácticas identificadas, pero solo por los docentes de aula. Concluyendo que la enseñanza en clases debe mejorarse según opinión de los docentes directivos. Los docentes de aula no relacionan esta causa con el nivel de comprensión lectora.

La investigación de Linares es tomada como antecedente debido a que trabaja con las mismas variables prácticas de aula y comprensión lectora, además posee el mismo tipo y diseño de investigación de la actual, por lo tanto, será de utilidad para el desarrollo de los instrumentos.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 La didáctica de la comunicación

2.2.1.1 Definición de la didáctica de la comunicación

La didáctica de la comunicación de acuerdo a Zabala (1995) lo considera como el conjunto de interacciones basadas en la actividad conjunta de los alumnos y del profesorado, que, por consiguiente, ven la enseñanza como un proceso de construcción compartida de significados orientados hacia la autonomía del alumno. Asimismo, Medina (1988) sostiene que la didáctica de la comunicación es la competencia oral de habilidades que se desarrollan durante el acto comunicativo que permiten tanto una

expresión como una recepción inteligente. Por lo tanto, enseñar a comunicar oralmente significa enseñar el grupo de habilidades que engloba el concepto de competencia oral.

Diversos autores afirman que la didáctica de la comunicación es un tipo de comunicación humana institucionalizadora, mediante la cual se llega como finalidad a la formación educativa de los alumnos a través del proceso enseñanza y aprendizaje. En el proceso de enseñanza y aprendizaje es muy importante la comunicación dado que sin ella no se podría dar dicho proceso. Por lo tanto, la esencia de la didáctica es la comunicación.

Si bien la didáctica de la comunicación es esencial en el proceso de transmisión de conocimiento desde el docente a los educandos, no obstante, para que sea eficaz este proceso se torna primordial que el docente haya sido ejercitado en esta disciplina. Junto con poseer la experticia necesaria y autocrítica para reformular de forma constante las razones que lo motivan a enseñar lo que está enseñando.

En la presente investigación se ofrece una mirada que busca desarrollar la didáctica de la comunicación al ser una disciplina científico-pedagógica o también denominada ciencias y técnica del proceso de enseñanza-aprendizaje se inserta en los procesos histórico-sociales interviniendo en la educación intelectual del hombre en cada estadio de la historia.

Se conoce que la didáctica de la comunicación tiene dos expresiones: una teórica y otra práctica. A nivel teórico, la didáctica estudia, analiza, describe y explica el proceso enseñanza y aprendizaje para, de este modo, se genere conocimiento sobre los procesos de educativos y postular el conjunto de normas y principios que constituyen y orientan la teoría de la enseñanza.

2.2.1.2 Didáctica de la comunicación utilizada por el docente

En la didáctica de la comunicación, el docente, es factor fundamental como realizador del principio activo de la intencionalidad de la educación; en consecuencia,

es de su estricta responsabilidad la atención a los diversos elementos o componentes que, unidos e interactuando, influyen en los mensajes que envía, para evitar así que se produzcan ruidos que puedan alterar o perturbar la alta fidelidad que debe caracterizar su comunicación. A tal efecto, son de la mayor importancia: Las habilidades que posea el docente. Como fuente del mensaje, el docente debe poseer habilidades para codificar el mensaje, propósito de la comunicación.

La manera de comportarse (ajuste de la conducta a una situación específica), es también importante en el proceso de la comunicación didáctica, ya que muchas veces la parte más significativa y persuasiva de la comunicación es la parte no verbal, tal como la forma de hablar, el tono, las expresiones corporales y faciales, los gestos, la postura, entre otras. Un mensaje emitido por un docente autoritario, descontento, apático, tiende a fallar; mientras que un mensaje emitido por un docente optimista, entusiasta, sincero, alegre y dialógico, tiende a ser efectivo.

El dialogo es importante a fin de que el alumno adquiera protagonismo, se exprese, pregunte y obtenga respuesta; ello da oportunidad a que todos se enriquezcan con el intercambio, se aclaren dudas, se corrijan malas interpretaciones. “Permite detectar los resultados de la descodificación hecha por los receptores, con lo cual el docente puede corregir las distorsiones que se han producido, ya sea por malas interpretaciones o por una explicación insuficiente o inadecuada. En el proceso de retroalimentación docente /alumno/docente debe orientarse a hacer comprender adaptándose a las peculiaridades y circunstancias concretas de sus alumnos.

Un grupo no espera solo palabras, espera una actitud empática, esto es ponerse en el lugar del otro, saber captar las aspiraciones y necesidades, tratar cuestiones que son de interés para la gente. Por ello, es mejor bajar el nivel y ser entendido, que elevarlo y ser admirado. Si el docente sintoniza con los alumnos los tiene en el bolsillo; en caso contrario se frustran las expectativas del alumno y los resultados de la clase serán más bien pobres aun cuando el discurso y la clase hayan estado muy bien preparados.

2.2.1.3 Factores de la didáctica de la comunicación que influyen en el proceso de aprendizaje

Prosser & Trigwell (como se citó en Marchant, Fauré y Abricot, 2016), establece que los resultados de aprendizaje de los estudiantes están influenciados por un conjunto de factores que dependerán de sus propias características personales, además de su percepción sobre el contexto y la orientación hacia el aprendizaje que privilegien (2017). Según Ramsden (como se citó en Marchant, Fauré y Abricot, 2016) existen cinco factores ambientales claves que se relacionan con la orientación hacia el aprendizaje que adoptan los estudiantes: 1) una alta carga de trabajo en una asignatura; 2) una percepción de la evaluación basada en la memorización y recuperación de información, 3) la posibilidad de elección por parte del estudiante de aquello que se estudia, 4) enseñanza de alta calidad y 5) metas y objetivos claros.

Estos elementos a su vez se relacionan con el tipo de aprendizaje que alcanzan los estudiantes. En varios estudios en la línea del Scholarship of teaching and Learning que ha convertido el análisis de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en uno de sus temas relevantes. Longden (como se citó en Marchant, Fauré y Abricot, 2016), considera una correlación positiva entre la percepción de la evaluación basada en la memorización y recuperación de información y la posibilidad de elección por parte del estudiante de aquello que se estudia y el aprendizaje profundo que logra el estudiante.

De igual manera, se ha observado relación directa y positiva entre la percepción de buena docencia y metas y objetivos claros con el uso de un enfoque de profundo de aprendizaje por los estudiantes, puesto que, como señala González, López, Montenegro y Munita (2015) quienes “abordan el aprendizaje de manera profunda tienden a presentar concepciones sofisticadas y percepciones positivas sobre el contexto, lo que genera una mayor probabilidad de obtener mejores resultados académicos” (González et al., 2012, p. 65).

Sin embargo, la percepción sobre la carga académica de trabajo y la evaluación, presentan correlaciones con el aprendizaje de tipo superficial (Marchant, Fauré, &

Abricot, 2016), de hecho, González et al., (2015) mencionan que “los estudiantes que abordan el aprendizaje de manera superficial tienden a presentar concepciones fragmentadas y percepciones negativas sobre el contexto de aprendizaje. Tendiendo por ello a obtener peores resultados académicos” (González et al., 2012, p. 65).

Así mismo, el enfoque de enseñanza que asume el docente, influye también sobre la experiencia de aprendizaje de sus respectivos educandos, quienes evalúan de mejor manera la docencia, las metas y objetivos, la carga de trabajo académico y la evaluación, entre otros aspectos, puesto que asocian aspectos a aprendizajes de mayor calidad. (Marchant, 2017).

Todo lo anterior, permite sustentar el efecto que genera la Didáctica de la comunicación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, este engranaje se continuará explicando en el marco teórico que sustenta esta investigación.

Por otro lado, la motivación es clave en la didáctica de la comunicación puesto que es la energía que impulsa los procesos de aprendizaje, y lo cual ha sido ampliamente documentado. Conforme a lo que señala Carrillo et al, (2009) “la motivación es aquella actitud interna y positiva frente al nuevo aprendizaje, es lo que mueve al sujeto a aprender, es por tanto un proceso endógeno (p. 24).

Tal es así que una de las principales competencias que debe tener el docente es la capacidad de motivar a los estudiantes en base a sus necesidades. Parafraseando a Zúñiga y Ayala (2013) los educadores deben ser capaces de generar clases con estructura lógica y ordenada, pero también de flexibilizarlas para adaptarse a las motivaciones de los estudiantes.

Entre las motivaciones que es necesario considerar para una didáctica efectiva, Carrillo et al., (2009) en su artículo la motivación y el aprendizaje señala cuatro motivaciones capaces de generar aprendizajes, las cuales son: 1) interés por el tema de trabajo, 2) el aprendizaje cooperativo, 3) el sentimiento de competencia y, 4) el proyecto personal. (p. 28-29).

En la misma línea, (Roseeli, 2016) parte en que “el conocimiento es definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados, y esto vale

para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 224), la didáctica empleada por los docentes debe involucrar la elaboración de consensos, para propiciar un aprendizaje significativo en los estudiantes. Parafraseando a Salgueiro-Caldeira (1997) la práctica docente cotidiana en el aula es un proceso de negociación con el alumnado lo que propicia en ellos la construcción de sus propios significados sobre los contenidos escolares y al docente le facilita la construcción de sus propias estrategias para ayudar a sus estudiantes”, lo que incentiva la motivación para el aprendizaje.

Por lo anterior y dada la importancia que es la elaboración o negociación en la didáctica y, finalmente en la praxis del educador, (Roseeli, 2016) entrega estrategias de colaboración para el logro de este proceso, entre las cuales cita: el debate crítico pausado y la mesa redonda con moderador y elaboración de conclusiones consenso.

Finalmente, otro aspecto importante a considerar hoy en día es la representatividad en la didáctica de la comunicación, tema muy complejo de definir como tal, pero que se relaciona con la didáctica de la comunicación situada y en contexto social, cultural y personal. Burgos Videla & Olivares (2019) señala que:

la didáctica de la comunicación debe servir para ayudar a que el proceso de aprendizaje se desarrolle de manera contingente, actualizada, incorporando los problemas, los deseos, los proyectos y los fines que construyen un sujeto-objeto preparado, creativo, imaginativo capaz de sortear los problemas actuales, tanto a nivel intra- extra áulico. (p. 370)

Con lo anterior, podemos decir que la didáctica de la comunicación debe ser representativa de los educandos; situada a las particularidades sociales, culturales, políticas y emocionales de los estudiantes. Esta característica contribuye a proyectar acciones didácticas orientadas a la búsqueda de aprendizajes significativos y como ya se ha reiterado, las emociones de los sujetos incluyen en los aprendizajes de éstos (García, 2018).

Por otro lado, la Ley General de Educación desde el año 2009 y el Marco Curricular chileno promueven respectivamente, la educación de sujetos sociales y

autónomos, en el sentido de convivir y participar en forma democrática, responsable, solidaria, tolerante y activo en la comunidad, para trabajar, desarrollarse y contribuir al desarrollo del país (García, 2017).

2.2.1.4 Dimensiones de la variable 1: Didáctica de la comunicación

En el sistema educacional la didáctica de la comunicación de acuerdo a los autores Torres y Girón (2011) plantean las siguientes dimensiones:

2.2.1.4.1 Conocimiento de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora:

En la práctica educativa diaria es necesario que los docentes manejen un sin fin de estrategias que permitan una interacción competente con sus estudiantes. Estas estrategias serán todas aquellas actividades que el docente programa con el fin de encaminar a sus estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos. Por consiguiente, Carrasco (2014) citado por Boude (2015), considera que el conocimiento de la metodología de enseñanza es “todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija con pericia el aprendizaje de los alumnos” (p. 47). Es decir, que son las habilidades que le permiten al docente, mediante su experiencia, administrar de forma eficiente los conocimientos y el aprendizaje de sus estudiantes, en este caso de la comprensión lectora.

En el mismo orden de ideas, Feo (2009) define el conocimiento de la metodología de enseñanza como:

Los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (p. 222).

Lo expresado anteriormente por el autor, evidencia que el conocimiento de la metodología de enseñanza forma parte importante en la praxis diaria, donde la didáctica de la comunicación es esencial no solo de los docentes, sino también de los estudiantes, los cuales son parte fundamental para el logro de los objetivos educativos que se proponen al inicio de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, con la singularidad de poder adecuarse a las especificaciones de quienes participan en dicho proceso.

Todo esto realza la importancia que tiene para los docentes en la implementación de la metodología de enseñanza durante la ejecución de sus clases, como lo sostiene Castello (1997) citado por Cova (2013) quien considera que “se hace necesario formar profesores estratégicos que aprendan los contenidos de su especialidad de forma intencional, empleando estrategias de enseñanza y de aprendizaje, que planifiquen, regulen y evalúen reflexivamente su actuación docente.” (p.16 y 17).

De lo expuesto por el autor anterior, destaca lo trascendente que es la formación docente sobre el conocimiento de la metodología de enseñanza que se acoplen a sus especialidades, además de hacer énfasis en la existencia de múltiples tipos de estrategias como lo son las de enseñanza y las de aprendizaje, y de la habilidad de seleccionarlas o adecuarlas a las necesidades individuales para que mediante su utilización puedan facilitar la didáctica de la comunicación, todo esto inserto en una dinámica de información a los estamentos de la unidad educativa, basándose en que cada colegio es un sub sistema que requiere de la articulación y apoyo de cada agente educativo directo e indirecto, es decir docentes y padres o adulto responsable , para cumplir la misión pedagógica hacia el estudiante.

2.2.1.4.2 Valoración metodológica

En el área educativa, es necesario que los docentes manejen la valoración metodológica, resaltando las técnicas y actividades que estén encaminadas al manejo eficiente de las clases, a la organización de la asignatura y al proceso de interrelación entre ellos y los estudiantes, para que exista un intercambio de conocimientos integral. Sin embargo, muchas veces el concepto de técnica es utilizado de forma errónea e

indiscriminada al confundirse con el término estrategia, lo que trae como consecuencia desconciertos al momento de seleccionarlas para la realización de alguna actividad.

Recordemos que la estrategia es una guía de acción coordinada, utilizada dentro de la planificación, donde, ejecutando una serie de acciones, se busca alcanzar un objetivo. Asimismo, su principal virtud es la organización que permite a los docentes, mediante la utilización de técnicas, las cuales deben ser seleccionadas de forma consciente, detallada y reflexiva en relación a las metas que se desee alcanzar.

En este sentido, Carrasco (1997) citado por Aguilar y col. (2011) considera que la valoración metodológica es aquella:

Considerada como un procedimiento didáctico que permite realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. La técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia y busca obtener a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos uno o varios productos precisos. (p. 39).

De lo planteado anteriormente se deduce que la valoración metodológica juega un papel fundamental en la consecución de los objetivos propuesto por los docentes al momento de plantearse una estrategia, las cuales no son un fragmento aislado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que forman parte de la didáctica de la comunicación utilizada por el docente, es decir que ocupan un lugar esencial como parte de las actividades que el docente planea y realiza para facilitar la construcción del conocimiento.

De igual forma, es necesario conocer la valoración metodológica y cómo y cuándo se debe recurrir a ellas, manteniéndolas siempre en función de los objetivos programados. Por consiguiente, Chacón (2010) afirma que:

La valoración metodológica matiza la práctica docente ya que se encuentran en constante relación con las características personales y habilidades profesionales del docente, sin dejar de lado otros elementos

como las características del grupo, las condiciones físicas del aula, el contenido a trabajar y el tiempo. (p. 5)

Esto quiere decir que la valoración metodológica son componentes relevantes dentro de la praxis docente, relacionándose con las características y habilidades propias de los mismos, sin olvidar las particularidades propias del entorno en el cual se desenvuelve o desarrolla el acto educativo. Asimismo, la valoración metodológica es, en general, procedimientos que buscan obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos, uno o varios productos precisos. Las técnicas determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos. La valoración metodológica en el ámbito educativo de la didáctica de la comunicación es el procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del alumno.

En el mismo orden de ideas, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey ITESM, (2010) define la valoración metodológica como:

Un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. Mientras que la estrategia abarca aspectos más generales del curso o de un proceso de formación completo, la técnica se enfoca a la orientación del aprendizaje en áreas delimitadas del curso. (s/p).

En efecto, la valoración metodológica es el recurso específico que el docente utiliza para llevar a cabo los propósitos planeados en la didáctica de la comunicación previamente establecida, es decir que es quien apoya a la estrategia para ejecutar en buen término la acción didáctica, representando un procedimiento lógico efectivo bien definido dentro de la enseñanza destinado a orientar el aprendizaje del alumno. Es ineludible destacar que al momento de seleccionar la valoración metodológica se debe hacer de forma que permita un desarrollo ordenado y sistemático, donde se evidencien

las características particulares de cada técnica, sus posibilidades, limitaciones y efectividad, tanto para el docente como para los estudiantes.

2.2.1.4.3 Prácticas de enseñanza en el aula

Se observan las prácticas de enseñanza en el aula, las cuales no escapan a las principales características que debe poseer una estrategia como lo son la organización, su fácil entendimiento y aplicación y que esté encaminada a cumplir un objetivo de manera eficaz y eficiente. Por consiguiente, Campos (2013) considera que las prácticas de enseñanza en el aula son:

Una serie de operaciones cognitivas que el estudiante lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información y pueden entenderse como procesos o secuencias de actividades que sirven de base a la realización de tareas intelectuales y que se eligen con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y transferencia de la información o conocimientos. (p. 9).

En este sentido, las prácticas de enseñanza en el aula son aquellas que el docente utiliza en el transcurso de construir los conocimientos y que son la base para lograr una adquisición significativa de los mismo, puesto que, con su uso, los estudiantes se ven en la necesidad de aplicar sus propios métodos para la ejecución de determinada actividad, pero siempre bajo la orientación del docente. En el mismo orden de ideas, Boude (2011) plantea que una estrategia de aprendizaje es:

Todo proceso o procedimiento diseñado por el docente, y empleado por el discente de forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles, que hacen posible que éste aprenda significativamente y se enfrente de una manera eficiente y eficaz, a situaciones generales y específicas de su aprendizaje. (p. 58).

En consecuencia, este tipo de prácticas de enseñanza en el aula, aunque estén diseñadas por el docente, estarán orientadas al estudiante, los cuales la controlaran de forma reflexiva haciendo de ella un instrumento para su aprendizaje. Cabe mencionar,

que al utilizar la didáctica de la comunicación los estudiantes no solo van a adquirir una serie de conocimientos, sino también podrán poner en práctica aquellos que ya poseían, lo cual se considera como una de las principales características de este tipo de estrategias.

Ahora bien, es innegable que los docentes principiantes de forma consciente o inconsciente utilicen las prácticas de enseñanza que se restringen solo a la transmisión de un conjunto de conocimientos plasmados en textos, en ocasiones obsoletos, como única fuente de información, lo cual va en contra de la didáctica de la comunicación donde los estudiantes son el centro del aprendizaje al ser quienes participan de forma interactiva y permanente junto con los docentes, tomando en cuenta sus experiencias e intereses y así lograr estimular una enseñanza que garantice un aprendizaje significativo.

De esta manera, se hace imperativo que los docentes utilicen las prácticas de enseñanza adecuadas que reflejen un mejoramiento en la didáctica de la comunicación de los estudiantes, no solo en lo concerniente a la parte cognitiva, sino también al conjunto de habilidades, aptitudes, actitudes y destrezas que lo definirán como individuo dentro de la sociedad.

2.2.1.5 Indicadores de la dimensión Conocimiento de la metodología de enseñanza comprensión lectora.

2.2.1.5.1 Conocer modelos y métodos que contribuye a la inserción del estudiante en la dinámica de lectura, seleccionarlos según las características del curso y modificarlo cuando se requiera. Por lo tanto, el docente debe conocer diversos modelos, tales como: modelo de Destreza (1997), centrado en la enseñanza sistemática y gradual de habilidades y destrezas, cuyo contenido se presenta de forma explícita, con el fin de decodificarlo.

El modelo Balanceado (1994), comprende que el lenguaje oral es la base inicial de aprendizaje de lecto-escritura, el diálogo y la discusión verbal son el componente básico de la lectura; el modelo Holístico (1970) entiende a la lectura como un proceso realizado a partir de competencias lingüísticas, así el lenguaje no debe ser fraccionado en unidades de instrucción.

Así también debe conocer la diversidad de métodos para seleccionar el adecuado, como el método Luz, Matte y Montessori.

Uso de estrategias específicas:

La comprensión lectora no se realiza de forma automática, sino es trascendental la participación de la escuela en la promoción de la comprensión lectora. Es aquí, donde los y las docentes juegan un rol fundamental en la guía de la enseñanza y aprendizaje, mediante el uso y presentación de diferentes estrategias que potencien y desarrollen la comprensión lectora con el objeto de concientizar a niños y niñas, demostrando que gracias a la comprensión lectora se puede comprender la globalidad de las distintas disciplinas.

Según Catrileo y Ceballos (2004), la mayoría de los estudiantes poseen dificultades para desempeñarse como lectores eficientes e independientes, además la comprensión lectora no tan sólo depende de los contenidos que se abordan en el proceso de enseñanza, sino también de las estrategias utilizadas por las y los profesores, quienes deciden que, si sus estudiantes ya saben leer y pueden pasar de curso, actuaran como si la comprensión se diera por añadidura. Esto se explica por la escasa presencia de actividades docentes dirigidas a orientar al niño hacia la adquisición de buenas estrategias de comprensión, según Peronard (1998).

Arcaya propone una serie de estrategias que permitan proporcionar a los docentes un modelo de enseñanza de la comprensión lectora, basándose en los fundamentos psicolingüísticos y cognitivos de la lectura. Algunas de las estrategias entregadas fueron: realizar inferencias, anticipaciones y predicciones; identificar párrafos como unidades organizativas del texto; seleccionar ideas principales de los párrafos; inferir

significado de palabras desconocidas a partir de las claves del contexto; interpretar los elementos gráficos del texto como ilustraciones; relacionar el texto con situaciones de la vida cotidiana del estudiante. Cada una de estas estrategias, según Arcaya, permitiría desarrollar la comprensión lectora de manera globalizada, contextual e integradora, lo que facilitaría a los estudiantes a obtener un aprendizaje significativo de la lectura.

Se debe plantear una enseñanza directa de las estrategias cognitivas y metacognitivas más adecuadas para el texto en concreto que se va a leer. En realidad, en la lectura eficaz concurren casi todas ellas, pero se debe centrar la atención en una o dos hasta que se hayan tratado de manera explícita todas y cada una (por ejemplo, “hoy vamos a aprender a buscar la idea principal” u “hoy vamos a aprender a utilizar las claves contextuales”). Un primer paso, por lo tanto, es establecer el tipo de estrategia más apropiada a la lectura, explicitando los aspectos condicionales de su uso. Para su enseñanza, Cooper (1990) aboga por un modelado de la estrategia por parte del profesor, seguido de una práctica guiada.

Informar sobre método y avances:

Es posible observar que no tan sólo el aspecto cognitivo influye en el desarrollo de la comprensión lectora, sino que también el aspecto socio-cultural, tal como lo demuestra Iturra (2010) y también diversas investigaciones. Se plantea, que factores como experiencias de ambientes familiares y de los centros educativos van conformando el equipamiento cognitivo y verbal que se requiere para el desarrollo de la comprensión lectora. El desarrollo de la comprensión lectora no se adquiere de forma natural por el hecho de que los niños pasen de un nivel a otro, sino que es el resultado del desarrollo de los aspectos anteriormente descritos, tal como lo plantea el estudio “Los procesos metalingüísticos predictivos de la velocidad de la comprensión lectora en niños de segundo año básico” (Bravo en Lorena Terán, 2003).

Modificación del método y/o estrategias:

Se necesita desarrollar distintas estrategias cognitivas que permitan a los estudiantes erguirse como lectores competentes, también se requiere que el lector seleccione y evalúe cuál estrategia utilizar según la finalidad del texto, lo cual se conoce como metacompreensión.

Carrasco (2004), expone que la metacompreensión permite al lector determinar si las estrategias y acciones a utilizar son coherentes con el objetivo del texto, es decir, a autorregular sus estrategias según el progreso de la lectura. Es así como, la eficacia de una determinada estrategia depende del objetivo de la lectura, dicho de otra forma, el desarrollo de la metacompreensión mantiene siempre consciente para el que está leyendo, tal como lo concluye Inchausti de Jou y Mara Sperb en su investigación “Lectura Comprensiva: un estudio de intervención” (2009, Universidad Federal do Río Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil).

Las investigaciones anteriores plantean que el desarrollo de los aspectos cognitivos, específicamente el proceso de metacompreensión, influyen de manera concreta en la comprensión lectora, sin embargo en la investigación de Núñez y Donoso “Evaluación de la propuesta de enseñanza de la comprensión lectora en los textos escolares de la Reforma Educacional Chilena: un estudio exploratorio” (Rev. Signos, 2000, vol.33, no.47) concluyen que generalmente las actividades de lectura no presentan aspectos de metacompreensión, lo cual no favorecería a lo planteado por Carrasco, por lo que se hace necesario realizar modificaciones de los métodos para adecuarlas no sólo al texto sino que también a las necesidades de los estudiantes.

Así, los más indicados en desplegar actitudes y estrategias que desarrollen la comprensión lectora, son las y los profesores, como también lo plantea Zavala en su investigación “Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to. de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana” (2008, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú) El autor propone que el desarrollo y éxito de la comprensión lectora no está asociada al estilo de aprendizaje, a la edad ni al sexo, sino básicamente a la gestión educativa del

profesor, puesto que un estudiante con un determinado estilo de aprendizaje podría tener cualquier resultado en la comprensión de lectura, dependiendo de las herramientas que se le entreguen en su aprendizaje.

La mejora de la comprensión lectora, en particular con los niños que experimentan dificultades, pasa por hacer al niño consciente de las demandas de la tarea. Esto significa que debe conocer los diferentes niveles estructurales de los textos, sentir la necesidad de integrar los niveles léxico, sintáctico y semántico y ajustar sus estrategias en función de las metas de la lectura y las características del texto.

2.2.1.6 Indicadores de la dimensión Valoración metodológica

En el área educativa, es necesario que los docentes manejen la valoración metodológica, resaltando las técnicas y actividades que estén encaminadas al manejo eficiente de las clases, a la organización de la asignatura y al proceso de interrelación entre ellos y los estudiantes, para que exista un intercambio de conocimientos integral. Sin embargo, muchas veces el concepto de técnica es utilizado de forma errónea e indiscriminada al confundirse con el término estrategia, lo que trae como consecuencia desconciertos al momento de seleccionarlas para la realización de alguna actividad.

Recordemos que la estrategia es una guía de acción coordinada, utilizada dentro de la planificación, donde, ejecutando una serie de acciones, se busca alcanzar un objetivo. Asimismo, su principal virtud es la organización que permite a los docentes, mediante la utilización de técnicas, las cuales deben ser seleccionadas de forma consciente, detallada y reflexiva en relación a las metas que se desee alcanzar.

En este sentido, Carrasco (1997) citado por Aguilar y col. (2011) considera que la valoración metodológica es aquella:

Considerada como un procedimiento didáctico que permite realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. La técnica didáctica es el recurso particular de que se vale el docente para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia y busca obtener a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos uno o varios productos precisos. (p.39).

De lo planteado anteriormente se deduce que la valoración metodológica juega un papel fundamental en la consecución de los objetivos propuesto por los docentes al momento de plantearse una estrategia, las cuales no son un fragmento aislado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que forman parte de la didáctica de la comunicación utilizada por el docente, es decir que ocupan un lugar esencial como parte de las actividades que el docente planea y realiza para facilitar la construcción del conocimiento.

De igual forma, es necesario conocer la valoración metodológica y cómo y cuándo se debe recurrir a ellas, manteniéndolas siempre en función de los objetivos programados. Por consiguiente, Chacón (2010) afirma que:

La valoración metodológica matiza la práctica docente ya que se encuentran en constante relación con las características personales y habilidades profesionales del docente, sin dejar de lado otros elementos como las características del grupo, las condiciones físicas del aula, el contenido a trabajar y el tiempo. (p.5)

Esto quiere decir que la valoración metodológica son componentes relevantes dentro de la praxis docente, relacionándose con las características y habilidades propias de los mismos, sin olvidar las particularidades propias del entorno en el cual se desenvuelve o desarrolla el acto educativo. Asimismo, la valoración metodológica es, en general, procedimientos que buscan obtener eficazmente, a través de una secuencia determinada de pasos o comportamientos, uno o varios productos precisos. Las técnicas determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos

propuestos. La valoración metodológica en el ámbito educativo de la didáctica de la comunicación es el procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del alumno.

En el mismo orden de ideas, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey ITESM, (2010) define la valoración metodológica como:

Un procedimiento didáctico que se presta a ayudar a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. Mientras que la estrategia abarca aspectos más generales del curso o de un proceso de formación completo, la técnica se enfoca a la orientación del aprendizaje en áreas delimitadas del curso. (s/p).

En efecto, la valoración metodológica es el recurso específico que el docente utiliza para llevar a cabo los propósitos planeados en la didáctica de la comunicación previamente establecida, es decir que es quien apoya a la estrategia para ejecutar en buen término la acción didáctica, representando un procedimiento lógico efectivo bien definido dentro de la enseñanza destinado a orientar el aprendizaje del alumno. Es ineludible destacar que al momento de seleccionar la valoración metodológica se debe hacer de forma que permita un desarrollo ordenado y sistemático, donde se evidencien las características particulares de cada técnica, sus posibilidades, limitaciones y efectividad, tanto para el docente como para los estudiantes.

2.2.1.7 Indicadores de la dimensión Prácticas de enseñanza en el aula

Actividades diferenciadas: Núñez y Donoso, en su estudio realizan un análisis a los textos escolares de los niveles básicos y medios, para poder indagar si éstos proporcionan a los estudiantes situaciones de lectura que promuevan el desarrollo de estrategias de comprensión lectora. Las investigadoras, crean una matriz de análisis donde se fijan categorías de: conceptos y tipos de textos, conocimientos previos, objetivo de la lectura, jerarquía de las ideas, estrategias de lectura, metacompreensión y

evaluación. Los resultados del análisis dan cuenta que los textos escolares a nivel general presentan falencias en el desarrollo de la comprensión lectora, puesto que si bien se especifican aspectos de conceptos y tipos de textos, arista como la metacompreensión, objetivo de la lectura y evaluación se abordan superficialmente o se encuentran ausente.

Por este modo, la comprensión lectora en las salas de clases, se desarrolla de manera mecánica y sólo ciñéndose a lo que propone el libro escolar, el cual como se expone anteriormente desarrolla la comprensión lectora de forma superficial. Es así, que las autoras proponen que el texto escolar es un recurso que puede ser utilizado, pero no entregarle el carácter único, puesto que por sí solo es insuficiente. Es decir, es necesario que los profesores entreguen las herramientas necesarias para que los estudiantes desarrollen de manera real y concreta la comprensión lectora utilizando variados recursos y actividades, que entre ellos puede estar el texto escolar.

Motivación:

Estudios demuestran que, los modelos educativos tradicionales suponen que la motivación de la lectura se mide por la cantidad de materiales, tiempo y ejercicios de práctica que forman la competencia lectora, sin atender a los aspectos cognitivos y afectivos del proceso lector, así lo plantearon Díaz y Martínez (2006, Universidad Autónoma de Zacatecas, México). Por lo tanto, si los modelos educativos, no atienden a los aspectos cognitivos ni afectivo del lector, éste no podrá desarrollar la comprensión concreta de un texto, puesto como concluye Almeida (2008, Universidad de Salamanca, España), estos aspectos juegan un rol fundamental para el desarrollo de la autonomía en la elección de un texto y con ello se auto-potenciará la comprensión de éste.

Los docentes deben incentivar el hábito de la lectura utilizando diversos recursos y estrategias específicas que permitan alcanzar dicho fin. De esta forma el rol del docente es fundamental, puesto que si éste es un buen lector constituye un ejemplo

para los estudiantes, como también debe tener las capacidades y aptitudes para enseñar e incentivar el gusto de la lectura hacia los estudiantes.

Retroalimentación:

Iturra (2010) en su investigación “Análisis de las prácticas lectoras en las aulas de Chile. Un estudio sobre la distancia entre las propuestas formuladas por el MINEDUC y lo que los profesores hacen en sus aulas” (Universidad de Salamanca, España) plantea que al ceñirse sólo a un recurso que generalmente es el texto escolar, la comprensión lectora no tan sólo se vuelve mecánica, sino que también las actividades se vuelcan sólo a la fase de desarrollo, dejando fuera la fase de inicio y cierre, desarticulando la secuencia didáctica la cual Frade (2008) la define como “Es la serie de actividades que, articuladas entre sí en una situación didáctica, desarrollan la competencia del estudiante. Se caracterizan porque tienen un principio y un fin, son antecedentes con consecuentes”. Por su parte Sergio Tobón la señala como un “...conjunto articulado de actividades de aprendizaje y evaluación que con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos”. (Tobón, et. al. 2010).

Al focalizarse en la fase del desarrollo, que tiene como finalidad procesar la nueva información y aplicar estrategias de enseñanza – aprendizaje, se debilita desarrollar el propósito de la fase de inicio que se relaciona con activar la atención, establecer el propósito, incrementar interés y motivación, rescatar conocimientos previos. Se debe destacar la necesidad de preparar conceptual o experiencialmente a los alumnos antes de leer un texto sobre todo cuando no sea muy familiar, activando sus conocimientos mediante una serie de procedimientos como, por ejemplo, analizar los conceptos más relevantes, utilizar organizadores previos o provocar un diálogo sobre el tema y que hagan predicciones sobre su contenido. Sánchez (1993) señala que la tarea del lector consiste en identificar las palabras, penetrar el significado del texto y trascenderlo desde su conocimiento previo. Ahora bien, si el lector tiene pocos conceptos y escasa información sobre el tema de que trata, su comprensión puede

hacerse muy difícil. De ahí la importancia del conocimiento previo del lector en la comprensión lectora, como, por otra parte, en cualquier tipo de actividad cognitiva.

En la fase de cierre o finalización los estudiantes puedan demostrar lo aprendido y el docente debe de retroalimentarlo. El proporcionar una retroalimentación inmediata y adecuada es otra de las características de la enseñanza eficaz y se aplica, igualmente, en la enseñanza de las estrategias de comprensión, lo que la convierte en una acción clave para disminuir desventajas pedagógicas o dificultades en la comprensión, así como para interiorizar el aprendizaje.

Nivelación:

Se necesita que las escuelas posean espacios destinados al ejercicio de la comprensión lectora con un apoyo y supervisión constante de los docentes, como también contar con recursos para esto, es decir, se necesita equipar las bibliotecas no tan sólo de libros específicos, sino también de recursos tecnológicos que permitan modernizar y acercar a los estudiantes a nuevas fuentes de conocimiento. Los estudiantes requieren estar en un permanente contacto con la lectura, con el fin de desarrollar la comprensión lectora, como lo plantearon Jou y Sperb en su estudio, cuando el niño es expuesto a un programa sistemático de monitoreo de lectura comprensiva, su habilidad lectora mejora, puesto que cuanto mayor es el hábito de lectura, mayor será la capacidad de evaluar la comprensión y con ello adecuar las propias estrategias de lectura. Condiciones que no siempre se encuentran en un establecimiento educativo, pero que le docente debe implementar como una acción focalizada de nivelación, para aquellos estudiantes que lo requieran.

2.2.1.5 Modelo utilizado para la didáctica de la comunicación

En la figura 1 se presenta el modelo utilizado para la variable didáctica de la comunicación, en el cual se muestran cada una de las dimensiones: Conocimiento de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora, valoración metodológica,

prácticas de enseñanza en aula tomando como sustento lo planteado por Torres y Girón (2011).

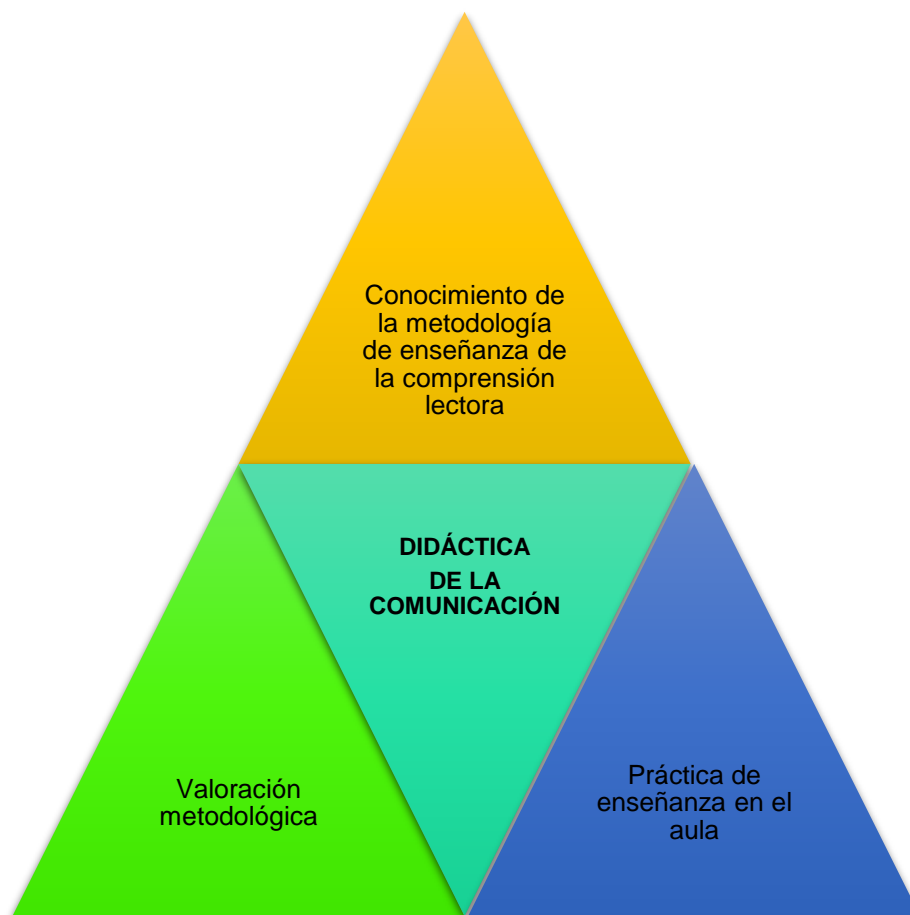


Figura 1: Modelo utilizado para la variable Didáctica de la comunicación basado Torres y Girón (2011). *Didáctica General*. San José, C.R: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Fuente: Elaboración Propia, (2020)

2.2.2 Variable 2: Comprensión Lectora

2.2.2.1 Definición de la Comprensión Lectora

La OCDE, señala que comprensión lectora, es un concepto amplio, es más que la alfabetización (la capacidad de leer y escribir), señala que es la habilidad para

decodificar el texto, interpretar el significado de las palabras y estructuras gramaticales, así como, construir el significado.

La lectura es un concepto importante dentro del proceso de la comprensión lectora, Echevarría (2006), comenta que en la actualidad se conceptualiza a ésta como un proceso basado en el texto, de naturaleza interactiva, con propósitos específicos, y que depende tanto del texto como de la persona que lo lee. La lectura es un proceso complejo y coordinado que incluye operaciones preceptuales o regular, lingüístico y conceptual, y los lectores a su vez también representan los conceptos y los hechos que se describen en el texto (Bello, 2006, p.9).

Para Solé (1992) leer comprensivamente es un proceso dinámico entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura y lo puede llevar a cabo con el establecimiento de conexiones coherentes, entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que suministra el texto. Desde el punto de vista de Quispe Santos, la capacidad de comprender nos acompaña durante toda nuestra existencia y representa una de las expresiones más significativas del conocimiento humano. Gracias a ella disfrutamos de las bondades de la ciencia y la tecnología, los goces del arte y todas las humanidades, hasta nuestro entorno histórico, económico y sociocultural variado que nos toca significar (2006, p. 14).

El Programa PISA puesto en marcha en 1997 por la OCDE, define a la comprensión lectora como la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad (Pérez, 2007, p. 27).

2.2.2.2 Estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora

a. Seleccionar estrategias didácticas o actividades para la enseñanza de la lectura y escritura a través de los modelos de destrezas, holístico y equilibrado o integrado.

b. Seleccionar estrategias didácticas o actividades para desarrollar la conciencia fonológica y conciencia de la palabra en el contexto del aprendizaje de la lectura y escritura.

c. Seleccionar estrategias didácticas o actividades pertinentes para facilitar el acceso al código y el logro de la precisión y fluidez lectora.

d. Seleccionar estrategias didácticas o actividades adecuadas para la comprensión lectora que se abordan en los distintos momentos de la lectura (antes, durante y después).

e. Distinguir a través de situaciones contextualizadas en el aula (por ejemplo: preguntas de comprensión lectora, tareas de lectura, estrategias de lectura, entre otras) los niveles de comprensión lectora que se trabajan en el Primer Ciclo Básico: literal, inferencial y crítico.

f. Seleccionar estrategias didácticas o actividades para el aprendizaje de la gramática (morfosintaxis).

g. Seleccionar estrategias didácticas o actividades para desarrollar la conciencia semántica y ampliar el vocabulario de los y las estudiantes de Primer ciclo básico (identificación de las raíces, sufijos y prefijos de las palabras y realización de inferencias del significado de nuevas palabras a partir del contexto).

h. Seleccionar estrategias didácticas o actividades adecuadas para trabajar en las distintas fases de la escritura: planificación, textualización, revisión y edición.

i. Seleccionar estrategias didácticas o actividades propias para el desarrollo de la comunicación oral (participación activa en conversaciones, fórmulas de cortesía, narración, recitación y expresión).

j. Distinguir estrategias para enfrentar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, de modo que estas pueden ser superadas en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

k. Analizar críticamente situaciones de clases para determinar su coherencia con el nivel y/o objetivo de aprendizaje y/o el enfoque del currículum (comunicativo).

l. Seleccionar actividades o instrumentos pertinentes para evaluar los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

m. Identificar indicadores de evaluación coherentes con los objetivos de enseñanza de la asignatura.

n. Caracterizar prácticas e interacciones pedagógicas que contribuyen a retroalimentar formativamente el aprendizaje de los estudiantes ante evidencias de su desempeño en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

En síntesis, la didáctica específica le permite al docente, determinar los objetivos de las clases, establecer los métodos apropiados acorde con el contenido, la constitución del grupo de alumnos y las características individuales de los mismos y las formas de organización para su cumplimiento, permitiendo desarrollar las habilidades y capacidades necesarias para dirigir el proceso enseñanza - aprendizaje en sentido general. Por ello, en cada una de esas situaciones, además de los principios de la didáctica general, se ponen en juego los entrecruzamientos de los saberes que surgen de todas las didácticas específicas que definen esa situación particular: nivel educativo, edad de los sujetos, clases de sujetos, tipo de institución y contenidos disciplinarios.

La didáctica de la comunicación no puede reemplazar a las didácticas específicas ni éstas a aquella. Constituyen una familia disciplinaria con una fuerte impronta de rasgos comunes. Aunque no siempre es fácil lograr armonía y poner orden y organización en la familia, vale la pena intentarlo. Por esta razón hemos usado la metáfora de Christopher Alexander sobre la ciudad (Alexander, 1965). La didáctica tampoco es un árbol, es una gran red de conocimientos y de producción de conocimientos.

2.2.2.3 Procesos de la comprensión lectora

Es necesario destacar que el proceso lector se produce mediante la triada lector-texto-contexto; “el encuentro entre un sujeto comprendedor y un texto elaborado para ser comprendido se produce, inevitablemente, en un contexto espacio-temporal

histórico determinado”, Gómez (1997), plantea la existencia de dos tipos de contextos: el primero se constituye como el contexto general que corresponde a que el comprendedor “percibe como exterior a sí mismo y que para el desempeño de su tarea suele ocupar un lugar secundario”, y por otro lado, es posible visualizar el contexto específico que comprende “todo aquello que, sin ser el acto mismo de comprensión está presente en él”.

La comprensión lectora, posee un desarrollo continuo en el lector, ya que se va progresando en las habilidades que cada vez se acercan a las de carácter superior, esta posee niveles que dan cuenta de una serie de operaciones que los sujetos realizan al momento de leer, las cuales se van mejorando en la medida que nos enfrentamos a la lectura comprensiva.

Existen teóricos como Mendoza (2003), que postula fases para desarrollar la comprensión lectora, éstas son: antes, durante y después de la lectura. “Antes de la lectura, se produce la activación de los conocimientos previos, así como la rememoración de vivencias y experiencias con relación al texto que desempeñarán un papel importante en la comprensión, y durante la lectura, el alumnado participa activamente en la construcción del texto, verificando si se cumplen las previsiones realizadas por él. La fase durante la lectura, juega un rol fundamental en la construcción de significado que realiza el sujeto. Agregado a ello, la fase después de la lectura “debe suponer una continuación del proceso de construcción del significado: obligar a replantear ideas y conclusiones, a argumentar y enjuiciar, a justificar las inferencias establecidas, a revisar la reestructuración, etc.”.

En este sentido, estas fases se constituyen como una de las estrategias de mayor relevancia, ya que permiten observar las diversas etapas que desarrolla la comprensión; comenzando desde el planteamiento de hipótesis, pasando por la construcción de sentido y significado, y finalmente evaluar el proceso lector, comprobando que esas hipótesis establecidas se respondan en función del sentido que pretende entregar el autor del texto planteado.

2.2.2.4 Niveles de la Comprensión lectora

Estos niveles se relacionan con la Taxonomía de Barret (1968), la que propone unas ocho habilidades progresivas, las que Rioseco y Ziliani (1998) fundamentan:

1º Comprensión Literal: el lector aprende la información explícita del texto.

2º Retención de la Información: el lector puede recordar información presentada en forma explícita.

3º Organización de la Información: el lector puede ordenar elementos y explicar las relaciones que se dan entre éstos.

4º Inferencia: se descubren los aspectos implícitos del texto, el lector pone en juego lo que ha leído y lo que puede aportar con ideas propias.

5º Interpretación: reordenación personal de la información del texto, se busca el propio sentido.

6º Valoración: se formulan juicios basándose en experiencias y valores.

7º Creación: transferencia de las ideas que presenta el texto, incorporándose a los personajes y a otras situaciones parecidas.

8º Metacognición: todas las destrezas anteriores están incluidas, con la cualidad de ser consciente de los pasos que siguió el pensamiento para poder comprender la lectura, es decir, poder supervisar y controlar el propio proceso de pensamiento que lo lleva a la comprensión.

Para Pérez (2005), el lector puede ir avanzando de un nivel a otro en la medida que afianza sus destrezas y se hace un lector consciente de sus procesos, para el autor los niveles se definen de la siguiente manera:

Nivel Literal: el lector da cuenta de sus capacidades de reconocer y recordar información de un texto.

Nivel de Organización: se reorganiza la información, mediante un proceso de síntesis y clasificación de hechos, lugares, etc. y destacando su nivel de importancia.

Nivel Crítico o Valorativo: quien lee realiza juicios sobre la realidad, fantasía y valores involucrados en la lectura. El lector hace relaciones utilizando otras fuentes y su conocimiento del mundo.

Nivel de Evaluación: el lector se ha propuesto objetivos los cuales analiza y revisa su pronto cumplimiento, es un lector que avanza hacia procesos metacognitivos y evaluar su capacidad como lector.

La enseñanza de la lectura y de la comprensión lectora supone una progresión, donde se debe entregar una base consistente para su evolución y complejización, como por ejemplo una situación básica en el área de lectura podría ser extraer información concreta del texto y una situación compleja sería realizar inferencias utilizando la información del texto.

2.2.2.5 Los métodos en lectura

El método es el modo de hacer algo en orden, en el caso de la lectura, es” indicar la progresión a seguir en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura” (Molina (s.f.) citado por WAECE (s.f.), párr, 1. Lo importante de los métodos, es saber establecer cuál o cuáles corresponden aplicar según la realidad de aula y de colegio, no hay un método ideal, ni rígido. Lo importante es conocerlos y saber seleccionarlos, lo que no debe suceder a un docente es no tener ningún método o no identificar cuál usa para desarrollar la lectura y la comprensión lectora, ya que eso implica una enseñanza al azar, sin fundamentos, lo cual no debería ocurrir, menos aún en colegios vulnerables, en los cuales generalmente su único apoyo en el aprendizaje formal, es el docente.

En palabras de Monterrosa (2013) “Leer no es sólo identificar un repertorio de signos que conforman un alfabeto y poder agruparlo en sílabas, palabras y frases; leer no es únicamente vocalizar esas letras. Leer es mucho más, leer es: comprender, interpretar, descubrir y disfrutar.” (p. 1)

Freeman (1988) escribe 9 métodos de la lectura: método alfabético, método onomatopéyico, fonético, silábico, palabras generadoras, global, ideo visual, ecléctico, integral. Tradicionalmente, los métodos para la enseñanza de la lectura se han clasificado en métodos sintéticos y métodos analíticos. En los primeros se presentan letras, sílabas o palabras a los lectores, y luego se les pide que las combinen para formar unidades de mayor extensión. Entre los métodos sintéticos más conocidos encontramos el método alfabético, el fonético, el onomatopéyico y el silábico. En los métodos considerados como analíticos, entre los cuales tenemos el método global, el método léxico, y el de las palabras generadoras, la lectura comienza con unidades mayores como oraciones o palabras, que luego los lectores deberán descomponer en partes más pequeñas.

Sin embargo, la mayoría de los métodos que han sido clasificados como analíticos, siguen teniendo como objetivo el reconocimiento de palabras, ya que en muchos casos, los estudiantes se encuentran trabajando sólo con partes de las palabras, con palabras aisladas, o con oraciones individuales, y nunca con textos completos y significativos. Estos métodos analíticos, generalmente, incorporan algunos elementos de síntesis, ya que después de dar oraciones se suele pedir a los lectores que las descompongan y analicen las palabras, yendo de las sílabas hacia los sonidos aislados.

El método silábico El método silábico, como su nombre lo indica, utiliza la sílaba como unidad básica. A medida que las sílabas se introducen y se aprenden, se van combinando para formar palabras y oraciones. Usualmente los sonidos de las cinco vocales se enseñan primero, con el fin de juntarlas luego a las consonantes para formar las sílabas y, por último, unir las sílabas para formar las palabras.

El método global o ideovisual A comienzos del siglo XX Decroly y Degand sugirieron el método global de enseñanza, explicando que la lectura “no tiene relación alguna con el sentido del oído y que, por el contrario, es una función puramente visual” (Braslavsky, 1962).

El método ha sido denominado también ideovisual porque Decroly sostenía que los lectores leían ideas y no símbolos gráficos, y que esas ideas estaban relacionadas con algo más allá de los mismos símbolos. De hecho, estas ideas podrían quizás constituir los antecedentes de una visión psicolingüística de la lectura donde Smith, nos dice que lo que realmente cuenta es aquello que se encuentra detrás del ojo y no lo que está frente a él. Decroly especialmente creía que los niños necesitan una preparación sensoriomotriz, intelectual y afectiva antes de comenzar a leer. Resaltaba la idea de que los niños a los 6 años, cuando generalmente se inicia la enseñanza de la lectura, se encuentran en diferentes etapas de la madurez y, por esa razón, la lectura debía ser individualizada. Y es por esto que su enfoque ideovisual enfatiza los ejercicios de aprestamiento para la lectura. En la práctica, en la mayoría de las aulas el método global es un método analítico y no sintético. No comienza con las partes para construir palabras y oraciones. Sin embargo, más allá de esta explicación básica, existe un amplio espectro de prácticas didácticas.

Método ecléctico o método mixto El método ecléctico también ha sido denominado método mixto debido a que, por lo general, contiene características de otros métodos, se introducen los sonidos de las letras y se propone a los estudiantes aprender el sonido, el nombre de la letra y el símbolo escrito con el fin de poder producir las letras. También se les enseña a tomar dictados, a copiar, a crear nuevas palabras, a visualizar las formas de las letras, a identificar los sonidos representados por las letras, a escribir formas de letras y a entender las relaciones entre lo oral y lo impreso. Esta posición ecléctica se ha visto reflejada en los enfoques ampliamente utilizados en Latinoamérica y también ha influido significativamente en la enseñanza de la lectura en español dentro de los Estados Unidos.

En resumen, Freeman especifica que:

... todos menos uno refleja una concepción de lectura como un proceso de reconocimiento de palabras. Con la excepción del método integral, los

métodos ponen el énfasis en las habilidades del descifrado o el reconocimiento de palabras individuales y minimizan la lectura como búsqueda de significados... Los enfoques silábicos o eclécticos parecen ser los más aceptados para enseñar la lectura en español tanto en los Estados Unidos como en América Latina. (p. 12)

Actualmente se aboga por planeamientos eclécticos -de alguna forma versiones mitigadas de ambos métodos- que sigan un orden sincrético-analítico-sintético.

Supérese todo dogmatismo metodológico en los comienzos de enseñar a leer. Puesto que la investigación ha probado que los niños perciben tanto integral como sintéticamente, en metodología se deberá evitar el dogmatismo. La manera de presentar los materiales ha de ser multilateral, polifacética, y el método ecléctico. (Bramberger, 1975, citado por Carril & Iglesias, 2000, p. 54).

2.2.2.6 Modelos, métodos y técnicas de lectura

- Están vigentes en la enseñanza chilena:

- **Método Montessori:** María Montessori plantea el Método de la Pedagogía científica, mediante la observación y la experimentación, basándose en la educación de los sentidos. Su objetivo principal es que el niño o niña “desarrolle al máximo sus posibilidades dentro de un ambiente estructurado que le resulte atractivo y motivador”. A partir de su gran conocimiento de las ciencias y la medicina, fundamentó su método en la biología y la psicología observando las diferentes etapas de desarrollo de niños y niñas, enfatizando los periodos sensibles, “estos periodos se limitan en el tiempo y no conciernen más que a la adquisición de un solo carácter determinado. Una vez desarrollada la sensibilidad, cesa para que, con gran rapidez, otra fuente de interés la reemplace”.

- **Método Matte:** Este método se constituye como uno de los más antiguos en la historia chilena. Por ello, es preciso entregar información respecto a su creación e

historia. Fue creado por Claudio Matte, “guiándose por este método, llamado analítico-sintético, publicó en 1884 en Leipzig, el Nuevo Método para la Enseñanza Simultánea de la Lectura y Escritura. El silabario del ojo, como también se le ha conocido comúnmente, a partir de 1894 y durante décadas, fue el texto de aprendizaje de lectura y escritura en las escuelas chilenas”.

• **Método Luz:** Este modelo de enseñanza de lectoescritura fue desarrollado por una profesora chilena, Alicia González Opazo, quien propone una metodología basada en lo fonético, donde el niño y niña aprende por asociación y conclusión, además este modelo se promueve como ser capaz de superar la dislexia en los niños y niñas que poseen este trastorno.

• **Modelo de Destrezas:** Este modelo “enfoca la ejecución de una destreza y si ésta está defectuosa se concentra en ella todo el adiestramiento para mejorarla. Trata el efecto y no la causa. De esta forma, en palabras de Santana y Torres (1983), en problema del aprendizaje es externo. Según Jung y López (2003), el modelo de destrezas “tiende a fragmentar la lectura y la escritura en unidades separadas, sin considerar los recursos lingüísticos del niño y los textos escritos disponibles en su ambiente”¹³⁹. De esta manera, la aplicación del modelo se realiza de manera aislada. A partir de lo anterior, la lectura y la escritura son un proceso de lenguaje que debe ser aprendido mediante una enseñanza sistemática y gradual “paso a paso” de sus habilidades y destrezas. Éstas pueden ser ordenadas en una secuencia de aprendizaje, por la que deben pasar todos los alumnos, con el fin de progresar desde las estructuras más simples a las más complejas.

a. **Modelo Holístico:** El modelo holístico, en lectura propone a un lector activo en su proceso de comprensión, que se desarrolla no sólo en la información que éste contenga, sino también en las experiencias y conocimientos previos que posee el

lector. De esta forma el texto puede interpretarse de diversas maneras, considerando el contexto y las experiencias del lector. Según Caron (2005), este modelo debe tener un enfoque comunicacional, donde el y la profesora deben entregar y proveer al estudiante situaciones concretas las que tanto el habla, la escritura y lectura posean significancia en ellos. Por tanto, el modelo holístico se fundamenta en el desarrollo de las competencias lingüísticas (hablar, leer, escuchar y escribir) para el proceso lector, las que entregan una base para la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

b. **Modelo Balanceado:** Este modelo se trabaja en nuestro país, con el nombre de equilibrado o balanceado, el cual se fundamenta en la creación de los programas estadounidenses, específicamente de California CELL (aprendizaje inicial de lectoescritura), que abarca la enseñanza de la lectoescritura desde el nivel preescolar hasta tercer grado de primaria y EXLL (aprendizaje extendido de la lectoescritura), el cual comprende el grupo de tercer año a sexto de primaria. Ambos programas, tienen por finalidad “cubrir las necesidades y fortalezas de cada niño. El modelo resalta y promueve la participación activa de cada niño, independientemente de su nivel real de habilidades en el proceso de adquisición de la lectoescritura”. Las autoras de los modelos son Stanley Swartz; Rebeca Shook; Adria Klein Y Carime Hagg, quienes exponen que el CELL, tiene por objeto “ayudar a los profesores a aprender a utilizar con eficacia el marco de trabajo en sus salones de clases y a integrar los elementos en sistema de instrucción en el salón de clases”. Así, EXLL, propone el desarrollo ya en una lectura sentada en la eficacia.

c. **Técnicas:** Una de las más sencillas técnicas para mejorar la comprensión de la lectura es, en un texto, eliminar algunas palabras claves, y pedir al lector que realice **las inferencias** correspondientes que considere, a fin de que pueda dar sentido al texto. Esto le permite al lector desarrollar la capacidad de análisis, y a inferir efectivamente.

Otra efectiva técnica es **el parafraseo**: se pidió a un grupo de estudiantes de la facultad de medicina, de una reconocida universidad que leyeran frente a la clase un texto, y con sus propias palabras, explicaran lo que acababan de leer.

Todos los estudiantes mostraron una explicación distinta, quedando evidenciado, en primer lugar, la capacidad de análisis de cada sujeto de forma individual, y que la comprensión lectora se puede mostrar a través del parafraseo.

También, e igual de efectiva, **el subrayado**: esta permite establecer conexión con los puntos clave del texto, a fin de que sean recordados para su posterior explicación. Una forma un poco más elaborada para afinar la comprensión lectora es la **elaboración de mapas semánticos o conceptuales**. Esta técnica se implementó, pidiendo a un grupo de universitarios que leyeran un texto solo en dos ocasiones, y a raíz de lo leído, plasmarán las ideas principales en un mapa conceptual, para explicarlo en clase. Los resultados arrojaron que, escribir parte del texto, permite recordarlo de una forma más clara, mientras que hablarlo, lo graba en nuestra mente.

Una última, pero quizás la más efectiva cuando se despierta internamente el interés por mejorar la comprensión de la lectura, es **el autocuestionamiento**. Consiste en que, una vez leído un texto, el lector proceda a realizarse a él mismo una serie de preguntas que garanticen realmente entendió lo leído.

2.2.2.7 Dimensión de la variable: comprensión lectora:

2.2.2.7.1 Acciones focalizadas

La aplicación de las políticas educativas selectivas en América Latina se extiende sobre todo a partir de la segunda mitad de la década de los 90. Los programas educativos de naturaleza selectiva, compensatoria y focalizada tienen su base principal en el modelo propugnado por el Banco Mundial, orientado a racionalizar el gasto y focalizar la inversión sobre poblaciones pobres (Rivero, 1999). De este modo se crearon en Chile programas focalizados como las P900, donde se focalizaban los recursos del estado en escuelas vulnerables. Esta tendencia sustenta la incorporación de acciones generales en los establecimientos educativos centrándose en la institución como unidad beneficiaria.

Siguiendo la definición de Brodershon, podemos entender la focalización como "una modalidad de intervención que tiende a asegurar que un programa/ proyecto provea en exclusividad a una determinada población objetivo, de los satisfactores básicos requeridos". Parafraseando a Rolando Franco (2001) la focalización permite identificar con la mayor precisión posible a los beneficiarios potenciales, diseñando acciones para asegurar el impacto deseado sobre los grupos seleccionados.

En educación, la focalización tiene como propósito la concreción de acciones que apunten hacia la equidad educativa.

Del Valle (2012) señaló que la comprensión lectora se llevará a cabo a través de la dimensión acciones focalizadas, la cual se asocia a los docentes y al hogar por requerir articulación del área socio emocional y cognitiva para avanzar en la lectura comprensiva con mayor éxito. Es así como en relación al docente se considera relevante no solo el aseguramiento de la capacitación en los métodos y estrategias de comprensión lectora, además deben saber distinguirlos, planificarlos y aplicarlos según las diferencias de aprendizaje en aula, tanto por las características de los estudiantes como del texto usado para la comprensión lectora y el propósito a conseguir con ésta. Debe considerar acciones que apunten a lograr que todos los estudiantes incorporen

una estrategia facilitadora y la incorporen de manera metacognitiva, diseñado a través de un plan remedial cuando la situación del estudiante así lo requiera. En relación al hogar se debe planear acciones en conjunto, respetando la realidad familiar, para lograr el refuerzo de la comprensión lectora.

Se resalta las siguientes acciones focalizadas:

En relación al refuerzo en el hogar: la acción focalizada en el hogar especifica que los padres son los más indicados en motivar a sus hijos para que estos destinen parte de su tiempo a la lectura, determinar un tiempo diario en casa para leer por ejemplo en las tardes como parte del juego socializador (usando gráficos), antes de dormir o cualquier momento donde el padre o madre pueda leer o narrar historias pequeñas, siempre y cuando sean motivadoras. Se debe tener en cuenta que los padres deben de motivar la lectura a través de estas actividades y no obligarlos a leer porque no se estaría fomentando el hábito de la lectura de manera espontánea sino obligada, es así como se logra articular un refuerzo positivo en el hogar.

Yubero y Larrañaga (2010) y citado por Del valle (2012) sostuvo: Que, para ser buenos lectores, se tiene que leer y se tiene que dedicar tiempo, los padres tienen que motivar a sus hijos a separar tiempo para la lectura, siempre en cuando que sea motivación voluntaria, no impuesta, para que no genere rechazo hacia la lectura. (p. 20)

Planeación enseñanza considerando diferencias de aprendizajes: el docente para poder lograr los objetivos o metas que se plantea necesita ejecutar un conjunto de actividades que le permitan evidenciar las fortalezas y debilidades presentes en el grupo con el que trabaja. Estas actividades son todas aquellas acciones, procesos o tareas que deberán ser seleccionadas de acuerdo a diversos parámetros que varían según el contexto en el cual se desarrolle el accionar educativo. En consecuencia, es necesario que exista una planificación de dichas actividades con la finalidad de lograr una labor eficaz y eficiente por parte del docente.

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, es importante resaltar el significado de la palabra planificación, la cual Torrealba (2010) la consideran como “la función de mayor importancia dentro del proceso administrativo en general y escolar en particular, debido a que ésta involucra al resto de las funciones de dirección, coordinación, organización y control.” (p. 35). Esto quiere decir, que la planificación es un elemento imprescindible al momento de organizar las actividades para el logro de los objetivos, puesto que necesita que el docente se convierta en un gerente escolar al tener que direccionar, coordinar y controlar el accionar de todos los involucrados en el proceso educativo.

Es evidente entonces, que el éxito educativo dependerá en gran medida de cómo el docente planifica las actividades a realizar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, tomando en cuenta la integralidad de la educación, donde lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal conformen un todo en el educando, y donde la improvisación del docente desaparezca de contexto.

Resulta oportuno comentar, que cuando la enseñanza se basa en la improvisación se vuelve superficial y rutinaria, por lo que Torres (2006) considera que “la única manera de promover una acción didáctica profunda, segura, atractiva y de vanguardia es a través de la planeación” (p. 64), la cual garantizara un aprendizaje sistemático con bases en contenidos funcionales y actualizados para lograr una educación de calidad, donde los conocimientos en técnicas de enseñanza y evaluación del docente son los que facilitaran el diseño de las acciones y actividades que tendrán lugar durante la praxis educativa.

Un déficit en la planeación estratégica, sería una de las principales causas de los problemas de comprensión (Sánchez, 1993). Diversas investigaciones ponen de manifiesto que los alumnos que fallan en la comprensión se caracterizan por tener una actitud pasiva cuando leen, lo que los lleva a una actitud rutinaria, carente de esfuerzo hacia la búsqueda y construcción del significado y, por lo tanto, a una falta de ajuste de las estrategias lectoras a la demanda de la tarea. Desde un punto de vista educativo, en lugar de plantearse una clasificación que llevaría a una discusión sobre qué estrategias

son más importantes que otras, e inevitablemente a una falta de consenso, tiene mayor interés plantearse, qué estrategias puede utilizar el lector en función del momento de su aplicación: antes, durante y después de la lectura. Este enfoque tiene la ventaja de orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y situar las estrategias en un orden temporal muy útil; además introduce cierta racionalidad ante la cantidad de estrategias que aparecen de forma fragmentada, lo que facilitará la incorporación de los saberes en consideración a las diferencias de aprendizajes en aula.

La comprensión lectora competente no solo depende en parte de la decodificación automática, precisa y rápida de las palabras, sino que también de la actividad estratégica. Si parte de ésta se realiza también de manera automática, se producirá una mejora de la comprensión ya que el lector podrá efectuar una variedad de estrategias simultáneamente sin sobrecargar su capacidad de procesamiento.

La automatización se consigue con una práctica continuada y extensiva. A este respecto, Cooper (1990) señala la importancia de practicar la lectura en el aula, leyendo silenciosamente, bajo la supervisión del profesor. La mera práctica no es suficiente y debe continuarse la instrucción directa durante esta fase, que incluye el modelado y las explicaciones sobre las operaciones que lleva consigo la comprensión. Los alumnos deben conocer el propósito de la tarea y el profesor debe asumir su papel de guía que irá disminuyendo progresivamente a medida que el alumno se haga más competente. Ello implica un cuidadoso diseño de la enseñanza que, teniendo en cuenta la situación del niño, le ayude a dominar nuevas estrategias y conocimientos. Central en la noción de instrucción andamiada es el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vigotsky (1979), en la que debe situarse toda acción educativa.

Establecer planes remediales: Un plan remedial o de mejora es un conjunto de medidas de cambio que se toman en una organización para mejorar su rendimiento, el rendimiento educativo en nuestro caso. Pueden ser de muchos tipos: organizativas, curriculares, u otras lo importante es que deben tener como objetivo la mejora del rendimiento del alumnado y la disminución del fracaso escolar a la par que se mejora

en excelencia. El mejor desarrollo de las competencias escolares deberá ser el eje de cualquier mejora. Las medidas de mejora deben ser sistemáticas, no improvisadas ni aleatorias. Deben planificarse cuidadosamente, llevarse a la práctica y constatar sus efectos. Un plan de mejora de la enseñanza debe redundar en una mejora constatada del nivel de aprendizaje de los alumnos.

Para que sea eficaz, un plan de mejora requiere ciertas condiciones previas:

- El convencimiento de que la mejora es posible.
- El control de actitudes derrotistas.
- La ausencia de planteamientos justificativos.
- El liderazgo del equipo directivo.
- La implicación del profesorado y de los padres y madres.

En general todas las acciones de mejora se pueden resumir en tres modalidades:

- Dedicar más tiempo al aprendizaje de algún aspecto de la competencia escolar (en el aula, en casa).
- Hacer lo que se viene haciendo, pero de forma diferente: cambio de actitudes, de enfoques, de metodología, de evaluación, etc.
- Reforzar algún aprendizaje enfatizando entre todos lo mismo (coordinación).

Pizarro en su investigación “Aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior” (2008, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú), concluye que, existe un bajo nivel de comprensión lectora, lo cual se debe a que hay un bajo ejercicio del hábito de lectura en la salas de clases, como también a la ausencia de talleres de lectura y la falta de bibliotecas especializadas y actualizadas que constituyen una debilidad para el desarrollo de la comprensión lectora tanto para el estudiante como para el docente. Además, da cuenta que gran parte de las actividades ejecutadas, tienden a ser mecánicas y las preguntas incitan a respuestas literales; de acuerdo a ello, hay mayor cantidad de preguntas sobre información explícita, que sólo solicitan identificación o recuerdo de información. Sin embargo, también concluye que para las y los profesores la

memorización y desciframiento no son los elementos centrales en la comprensión lectora, pero en la práctica es complejo desarrollar la comprensión sin ligarlas a aquellas características.

Con lo anterior se sustenta la necesidad de elaborar planes remediales o de mejora para compensar el bajo ejercicio del hábito lector y la falta de talleres y bibliotecas especializadas, por lo que el docente deberá asumir esta función y convertirla en acción focalizada para los estudiantes que lo requieran, considerando las especificaciones redactadas anteriormente. En bastantes planes de mejora se constata una buena definición del problema y de las líneas que debe seguir el centro para conseguir mejores resultados. Esto es un punto muy importante, pero no es suficiente para tener un buen plan de mejora: estos principios o líneas de mejora deben concretarse en acciones concretas que comprometen a las personas implicadas. Véase el siguiente ejemplo: si un centro tiene problemas de comprensión lectora, no será suficiente que indique que se establecerán líneas metodológicas comunes, que se potenciará la formación del profesorado y que se evaluará de acuerdo al modelo PISA. Todas estas líneas, no cabe duda enmarcan y orientan la dirección del plan de mejora de este centro en comprensión lectora, pero debe darse un paso más y traducirse en acciones concretas. La especificación de las líneas en acciones de mejora supone expresar qué se va a hacer, quién lo va a realizar y cuando se hará. Aquellos planes de mejora o remediales que estén bien diseñados incorporan esta información, aunque utilicen formatos diferentes expresan información relevante, clara y concreta.

Muchas veces se piensa que introducir una innovación supone potenciar grandes cambios en la forma de enseñar y que se requiere del asesoramiento de expertos para llevarla a la práctica. Sin embargo, la experiencia dice que pequeños cambios llevados a la práctica con constancia y compromiso del profesorado consigue grandes resultados. Intensificar el trabajo sobre un aspecto determinado del área, evaluar de forma diferente, acordar todo el equipo docente unas pautas comunes y llevarlas a la práctica, son acciones eficaces y sencillas. En otras ocasiones la complejidad del

problema aconseja acometer acciones más complejas que pueden llevar a cambios organizativos y curriculares importantes.

Capacitación docente: La capacitación docente o formación docente se refiere a las políticas y procedimientos planeados para preparar a potenciales profesores dentro de los ámbitos del conocimiento, actitudes, comportamientos y habilidades, cada uno necesario para cumplir sus labores eficazmente en el salón de clases y la comunidad escolar. La capacitación permite evitar la obsolescencia de los conocimientos del personal, que ocurre generalmente entre los empleados más antiguos, si estos no han sido reentrenados. También permite adaptarse a los cambios en la sociedad, los productos, los servicios y las diversas demandas del mercado; disminuye la tasa de rotación de personal y permite entrenar sustitutos que puedan ocupar nuevas funciones rápida y eficazmente.

La investigación de Madariaga, Chireac y Goñi (Rev. Española de Pedagogía, nº 243, 2009) “Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora” plantea la importancia de realizar una capacitación al profesorado para promover la utilización de estrategias para la comprensión y metacomprensión al interior del aula. La metodología utilizada consistió en fases previas a la intervención educativa, la aplicación concreta de la intervención y finalmente realizar la conexión entre las estrategias adquiridas con las experiencias previas y cotidianas del aprendizaje en la sala de clases. Los principales resultados plantean el mejoramiento de la comprensión gracias a: la capacitación en sí misma, que permitió al profesor trabajar diversas estrategias para la comprensión lectora, y el vocabulario de los estudiantes; explicando que a mayor vocabulario de los mismos, mayor es el aprovechamiento del programa, permitiendo el aumento de las puntuaciones de la comprensión lectora, y finalmente la motivación por parte del estudiantado que influyó en el desarrollo de dicho programa para mejorar la comprensión y metacomprensión lectora.

Para los docentes, instructores y maestros no es suficiente que se haya concluido la formación universitaria, sino que es necesario actualizarse y participar en programas de capacitación que les permitan mantenerse al día en cuanto a los enfoques educativos, metodológicos y didácticos, los avances científicos y las tecnologías pedagógicas.

Entre los objetivos de la capacitación docente se encuentran:

- Desarrollar una actitud de compromiso con el mejoramiento cualitativo de la educación.
- Utilizar adecuada y creativamente los instrumentos curriculares y materiales de apoyo.
- Evaluar continuamente la calidad de la oferta académica y el funcionamiento institucional.
- Intercambiar experiencias que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes y su aprendizaje.
- Cumplir con entusiasmo, eficiencia el rol protagónico como agentes del proceso de transformación educativa.

Es importante recordar que la capacitación no puede verse como una sanción, sino lo contrario. Es beneficiosa para los profesores y estudiantes, ya que mantiene una dirección clara y les permite adquirir nuevas herramientas para lidiar con las necesidades emergentes.

2.2.2.8 Modelo utilizado para la comprensión lectora

En la figura 2 se presenta el modelo utilizado para la variable comprensión lectora en el cual se muestra la dimensión que comprende el mismo tomando como base el autor Del Valle (2012).

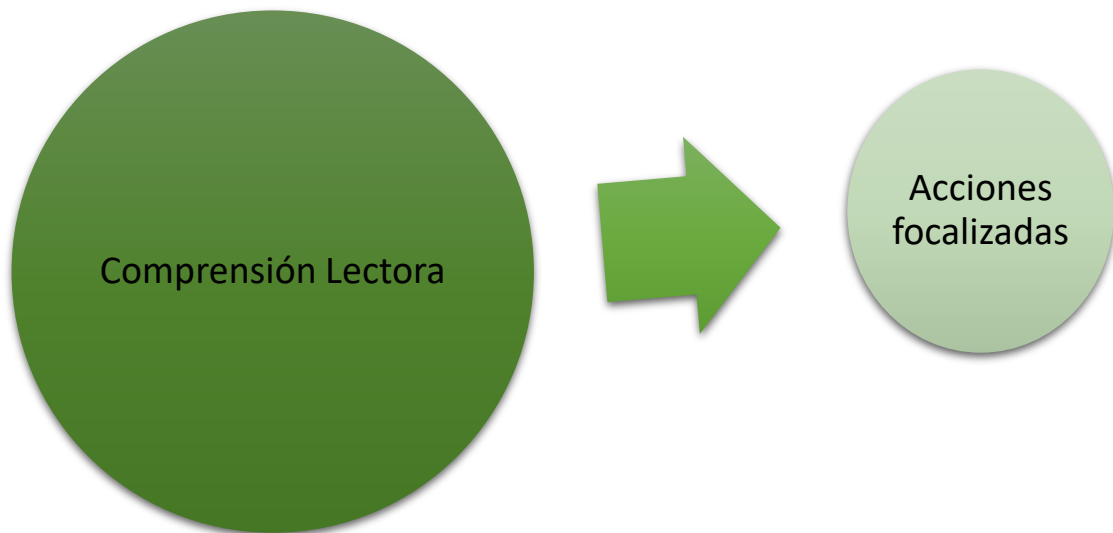


Figura 2: Modelo utilizado para la variable comprensión lectora basado en Del Valle (2012).

Fuente: Elaboración Propia, (2020)

2.3 DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

Didáctica de la comunicación: “Es la rama de la Pedagogía que se ocupa de orientar la acción educadora sistemática, los recursos que ha de aplicar el educador o educadora para estimular positivamente el aprendizaje y la formación integral y armónica de los estudiantes”. (Sarramona,1982)

Comprensión lectora: «... es quizá la capacidad intelectual más superior y maravillosa del hombre, porque es crear, rescatar lo más profundo de nuestro pensamiento y de nuestra sensibilidad...».(Guevara citado por Manzano, 2000).

Motivación escolar: Es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. “Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas: cognitivas, en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas

instrumentales para alcanzar las metas propuestas; afectivas, en tanto comprende elementos como la autovaloración, autoconcepto, etc.“ (Alcalay y Antonijevic, 1987: p. 29-32).

Percepción: La Gestalt definió la percepción como una tendencia al orden mental. Inicialmente, la percepción determina la entrada de información; y en segundo lugar, garantiza que la información retomada del ambiente permita la formación de abstracciones : juicios, categorías, conceptos.

Refuerzo pedagógico: El refuerzo es una estrategia importante en el proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula y en la adquisición de comportamientos, actitudes o conocimientos. El refuerzo es un estímulo que incrementa la probabilidad de ocurrencia de una respuesta. Los refuerzos sociales son los más utilizados en el aula (verbales o no verbales), tales como el elogio (muy bien, estupendo, esa es una pregunta interesante, ...) el asentimiento con la cabeza; la mirada, etc. (Genovar y Gotzens,1990; Hernández, 1991).

Rendimiento Académico: La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, ya que generalmente, en los textos la vida escolar y la experiencia docente, son utilizadas como sinónimos. Jiménez (2000) postula que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p. 90).

Retroalimentación pedagógica: Ofrecer al alumnado retroalimentación inmediata de las tareas que realiza favorece que el individuo tome conciencia de aprendizaje, porque va comparando su experiencia con un criterio externo o anterior, se plantea interrogantes, comete errores que se subsanan, etc. (Hernández, 1991;

Alonso, 1998). Es importante ofrecer retroalimentación del aprendizaje, dar guías y directrices claras al inicio y durante la tarea, observar cómo va aplicando el alumnado las directrices, plantear pistas para solucionar los errores o para potenciar los aciertos para que vayan más allá del planteamiento inicial. Todo ello permite solucionar dudas en el desarrollo de la actividad y corregir los errores.

Trabajar en Equipo: es la capacidad de coordinar y articular a profesores y personal del establecimiento, transformándolos en equipos de trabajo con una misión, objetivos y metas comunes. Los equipos son un medio para gestionar las habilidades y talentos de las personas, al servicio de metas compartidas, de tal forma de generar respuestas colectivas a problemas cambiantes y específicos. (Mineduc, 2015)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 HIPÓTESIS

3.1.1 Hipótesis general

La didáctica de la comunicación se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018.

3.1.2 Hipótesis específicas

La didáctica de la comunicación basada en el conocimiento de la metodología de enseñanza se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo desde la percepción de los docentes y apoderados.

La didáctica de la comunicación basada en la valoración metodológica se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo desde la percepción de los docentes y apoderados.

La didáctica de la comunicación basada en las prácticas de enseñanza en aula se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo desde la percepción de los docentes y apoderados.

3.2 VARIABLES

3.2.1 Identificación de la variable Independiente: Didáctica de la comunicación

TABLA 3. *Dimensión e indicador de la variable Didáctica de la comunicación*

Dimensión	Indicadores	Nro. Ítem	
Conocimiento de la metodología de enseñanza comprensión lectora.	-Identificación del método.	1,	Escala de medición Ordinal 5=Totalmente de acuerdo 4=De acuerdo 3=Medianamente de acuerdo 2=En desacuerdo 1=Totalmente en desacuerdo
	-Uso de estrategias específicas.	2,	
	-Información sobre método y avances.	3,	
	-Modificación de método o estrategias, en relación a NEE.	4,	
	-Se informa sobre capacitaciones de los docentes.	5	
Valoración metodológica.	-Mantención o cambio de la metodología.	6, 7	
Prácticas de enseñanza en el aula	-Actividades diferenciadas.	8, 9,	
	-Motivación.	10,	
	-Retroalimentación	11,	
	-Nivelación	12, 13	

Fuente: Elaboración propia, (2021)

3.2.1.1 Dimensiones

X1.1. Conocimiento de la Metodología de enseñanza comprensión lectora.

X1.2 Valoración Metodológica.

X1.3 Prácticas de enseñanza en el aula

3.2.1.2 Escala de medición

La escala de medición utilizada para la variable Didáctica de la comunicación: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, medianamente de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

3.2.2 Identificación de la variable dependiente: Comprensión lectora

TABLA 4. *Dimensión e indicador de la variable Comprensión lectora*

Dimensión	Indicadores	Nro. Ítem	Nivel y Escala medición
Acciones focalizadas	Elaboración de planes remediales.	14,	Ordinal
	Refuerzo en hogar.	15,	5=Totalmente de acuerdo
	Capacitación a docentes.	16,	4=De acuerdo
	Enseñanza para diferencias de aprendizajes.	17	3=Medianamente de acuerdo 2=En desacuerdo 1=Totalmente en desacuerdo

Fuente: Elaboración propia, (2021)

3.2.2.1 Dimensión

Y1.1. Acciones focalizadas

3.2.2.2 Escala de medición

La escala de medición utilizada para la variable Comprensión lectora: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, medianamente de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

3.3 TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

3.3.1 Tipo de Investigación

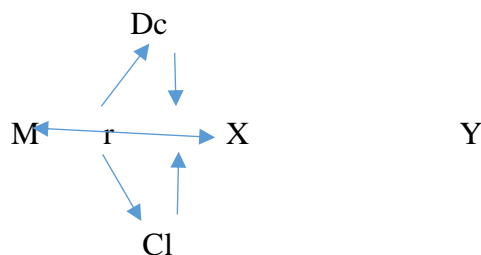
Este trabajo, se basó en una investigación básica o fundamental, la cual buscó el conocimiento de la realidad o de los fenómenos de la naturaleza para contribuir a una sociedad cada vez más avanzada y que responda mejor a los retos de la humanidad, de manera que profundice y amplíe las teorías relacionadas a las variables didáctica de la comunicación y comprensión lectora. Además, es de tipo descriptivo, según lo describen Hernández et al (2014), este tipo de estudio se dirigió fundamentalmente a la descripción de fenómenos sociales o educativos en una circunstancia temporal y especial determinada.

3.3.2 Diseño de Investigación

Se enmarcó en el diseño no experimental y transaccional, se observó el fenómeno tal y como se desarrolló en la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, este tipo de estudios se realizó “sin la manipulación de las variables y en ellos sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural” (Hernández et al, 2014:149), a su vez se recopilaron datos en el marco de instalación de los espacios de práctica. Asimismo, es un estudio de corte transversal, porque se realizó en un determinado momento. A esto se agrega, lo planteado por Ortiz (2004) quien enfatiza: “este diseño evaluó la relación entre las variables en un espacio de tiempo determinado” (p. 48).

De acuerdo a Supo (2014) el diseño aplicable fue correlacional porque buscó describir las relaciones entre dos o más variables que no son dependientes una de la otra, en este caso se buscó conocer si existe correlación entre la didáctica de la

comunicación y la comprensión lectora. A continuación, se presenta el modelo gráfico de la investigación:



Donde:

M = Muestra de la población;

Dc = Didáctica de la comunicación: variable X

r = Coeficiente de correlación entre las variables

Cl = Comprensión lectora: variable Y

3.4 NIVEL DE INVESTIGACIÓN

El nivel de investigación es descriptiva, correlacional según Hernández (2006:80-81) “Puntualiza los elementos claves del fenómeno para analizarlos, a fin de indagar específicamente sobre las variables que se manejan en la investigación”, en este caso se busca indagar en relación a las variables de estudio, en este caso se buscó indagar la relación entre las variables de estudio en la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica.

3.5 ÁMBITO Y TIEMPO SOCIAL DE LA INVESTIGACIÓN

Se realizó en la ciudad de Arica, Chile, en la Escuela Básica Municipal “Rómulo Peña Maturana”, en el primer ciclo de educación básica en el período académico del 2018.

3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.6.1 Unidad de estudio

La unidad de estudio estuvo compuesta por docentes y apoderados de la Escuela Básica Municipal “Rómulo Peña Maturana”, del primer ciclo de educación básica en el período académico 2018.

3.6.2 Población

En relación a la población, se define como “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández et al, 2014:90), en este caso la población estuvo constituida por 72 personas entre docentes (6) y apoderados (66) que formaron parte de la Escuela Básica Municipal “Rómulo Peña Maturana”, del primer ciclo de educación básica en el período académico 2018. Los apoderados se caracterizan por pertenecer a un grupo socioeconómico vulnerable, el índice de vulnerabilidad del colegio es de 88,54 %, un porcentaje de 28% vive en zonas rurales. La participación de los apoderados registra un promedio de asistencia por sobre el 80%, por lo que hay presencia importante de los apoderados en reuniones, entrevistas, talleres y actividades extra programáticas. El contacto y presencia directa en el establecimiento educativo se centra en los apoderados del primer ciclo básico, que corresponde a primero, segundo, tercer y cuarto año, es decir a estudiantes cuyas edades fluctúan entre los 6 a 9 años.

3.6.3 Muestra

La muestra es censal, dado que la población es finita, como muestra se seleccionó la misma cantidad de personas, por lo tanto, se puede decir que en esta investigación

se utilizó un muestreo censal, según Hernández et al (2014) la población es igual a la muestra.

Se investigó en el primer ciclo básico, por ser el periodo escolar en que se desarrolla la enseñanza formal de la lectoescritura y la comprensión lectora, según lo determina el currículo nacional chileno.

3.7 PROCEDIMIENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.7.1 Procedimiento

El procedimiento inició con la solicitud de los permisos para tener acceso a la Escuela Básica Municipal “Rómulo Peña Maturana”, posteriormente, se coordinó con la dirección de la institución permisos para el levantamiento de datos, se diseñó el instrumento.

Se elaboró una encuesta pertinente a este estudio, después de realizar investigación bibliográfica, tanto de conceptualización de variables como de modelos de encuestas, para determinar las dimensiones e indicadores más pertinentes y luego determinar los reactivos a incluir en la encuesta. Se validó con tres expertos, doctores en educación. Su aplicación se realizó a través de reuniones de apoderados, después de haber determinado la población.

Se entregaron los instrumentos para que los docentes y apoderados pudieran responder los mismos. Con la información recolectada se procedió al procesamiento y presentación de los datos en Excel y diferentes elementos estadísticos de organización de la información tales como tablas y gráficos para su posterior análisis.

3.7.2 Técnicas

En relación con las técnicas de análisis de información, se utilizó en primera instancia la elaboración de la base teórica de las dimensiones que comprende cada

variable, para formar un cuerpo de ideas sobre el objeto de estudio. Para lo anterior, se tomó fuentes primarias de información, como fueron los libros y textos referidos al tema.

La técnica de recolección de datos utilizada fue la encuesta, esta permitió la recopilación de información de sujeto a sujeto, se llevó a cabo a través de una conversación formal, la cual, dio la posibilidad de obtener información fundamental respecto del tema de estudio. (Hernández, R. 2006).

3.7.3 Instrumentos

El instrumento para recoger la información fue el cuestionario a través de una encuesta estructurada, que constó de 17 ítems, 13 ítems para la variable didáctica de la comunicación y 4 ítems para la comprensión lectora, con la finalidad de recoger la mayor cantidad de información posible para el desarrollo de los objetivos de investigación a través de la respuesta de las preguntas de investigación formuladas por el investigador.

El cuestionario estuvo orientado a medir la variable didáctica de la comunicación a través de las dimensiones: Conocimiento de la metodología de enseñanza comprensión lectora, valoración metodológica y prácticas de enseñanza en el aula, lo cual permitirá conocer si la muestra cumple o no con éstas.

Se debe destacar que para medir la confiabilidad de los instrumentos se utilizó la prueba de alfa de Cronbach que mostró con 0,93, lo que permitió garantizar su confiabilidad.

3.8 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

La información se procesó utilizando el software estadístico SPSS versión 24.0. Luego se organizó, analizó y presentó los resultados en tablas y figuras estadísticas, luego se aplicó estadísticos: Tablas de frecuencias, absolutas y relativas, medias, desviación típica, prueba P-valor y el coeficiente de correlación rho de Spearman.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Esta investigación pretendió relacionar la didáctica de la comunicación y comprensión lectora desde la perspectiva de apoderados y docentes, de la Escuela Básica municipal Rómulo Peña Maturana de Arica. El trabajo de campo se realizó con las siguientes etapas:

a. Se inició con la socialización del tema de investigación con la jefatura del establecimiento, quienes lo encontraron pertinente y necesario por ser una temática considerada dentro de las debilidades del establecimiento y un área de mejora dentro de su Plan de Mejora Educativo (PME). Se socializó con los docentes en Consejo de profesores.

b. Una vez identificado el tema de investigación se procedió a la investigación bibliográfica.

c. Se realizó la elaboración del instrumento para recoger información sobre la percepción de los apoderados y docentes 2018, con el objetivo de conocer su perspectiva en relación a la didáctica de la comunicación de los docentes y los resultados de los estudiantes en comprensión lectora. Se decidió que el instrumento de recolección de información más adecuado sería la encuesta aplicada a través de un cuestionario, el cual se validó ya que no existía dentro de lo investigado uno elaborado para esta temática y población de estudio.

d. Se realizó los ajustes pertinentes, según indicaciones de los expertos: Dr. Rodrigo Velásquez C, Magíster en Educación, (c) Doctor en Educación, sr. Antonio Céspedes -Magíster en Educación, Doctor © en psicopedagogía y sr Mario Báez Estradas, Doctor en Educación y Psicología.

e. El instrumento elaborado fue un cuestionario que se aplicó al inicio del segundo semestre académico, julio 2018. A los docentes y apoderados se les envió por correo electrónico para que la respondieran dentro de sus tiempos disponibles, dentro de un lapso de 10 días.

f. Para agilizar y asegurar la respuesta al cuestionario por parte de los apoderados, se aplicó de manera presencial, por lo que se habilitó un espacio dentro del propio establecimiento educativo donde lo completaban cuando iban a retirar a sus hijos/as. Un porcentaje menor, lo respondió vía telefónica ya que no tenían presencia en el colegio ni contestaron correo.

g. Para obtener la correlación entre didáctica de la comunicación y la comprensión lectora, se utilizó el programa estadístico SPSS versión 24.0, lo que permitió visualizar el grado en que se relacionan las variables.

h. Finalmente, se procedió al análisis de los resultados, dando respuestas a las preguntas de la investigación, objetivos e hipótesis.

4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

El diseño de los resultados para la investigación que se realizó en la Escuela Básica municipal Rómulo Peña Maturana de Arica, cuenta con dos fases: La primera se llevó a cabo a través de análisis estadísticos y descriptivos de cada una de las variables y sus dimensiones, las cuales son obtenidos del instrumento aplicado. La segunda fase, se realizó a través del análisis de la correlación de Rho de Spearman, estableciendo el nivel de implicancia entre las variables.

4.2.1 Resultados del análisis estadístico de Variable: Didáctica de la comunicación

La didáctica de la comunicación contiene las dimensiones: Conocimiento de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora, valoración metodológica, prácticas de enseñanza en aula, medido con la escala de medición: Totalmente de

acuerdo, de acuerdo, medianamente de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

A continuación, se presentó de forma gráfica y descriptiva la respuesta de cada uno de los sujetos de la muestra para las preguntas realizadas y se analizó cada una de las mismas destacando que la didáctica de la comunicación da cuenta de cada una de las dimensiones.

4.2.1.1 Dimensión conocimiento de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora

El conocimiento de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora es la primera dimensión que se encuentra y está relacionada con promover el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes. Ante estos objetos nuevos para los cuales no habían sido formados, los docentes comprensivamente adaptando los nuevos contenidos a modelos de análisis familiares que ya practicaban, por ejemplo, en relación con la literatura.

El desafío que se plantea entonces desde esta nueva disciplina es cómo dar herramientas a los docentes para trabajar con estos contenidos sin moralizar, sin caer sólo en la recepción crítica, aprovechando los saberes y las prácticas previas de los alumnos, pero sabiendo que, al mismo tiempo, esos saberes y esas prácticas se pueden transformar en obstáculos epistemológicos para el conocimiento.

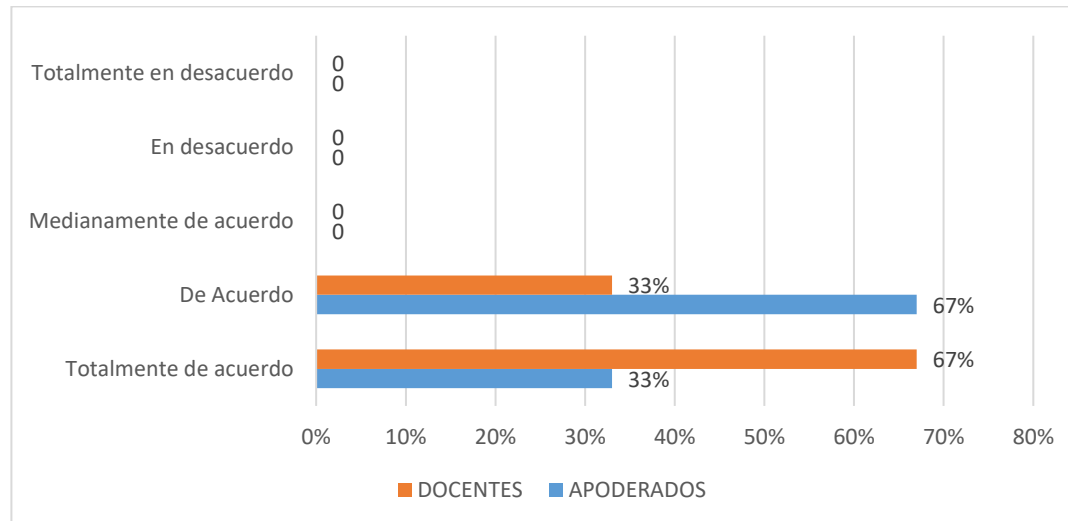
En la tabla 5 y gráfico 1, se evidencia los resultados del ítem 1, referido a identificar junto con los apoderados el método que utiliza para enseñar a leer a los estudiantes, los apoderados consideran un sesenta y siete (67%) estar de acuerdo denotando que se cumplen en forma adecuada el método, es decir, que los procedimientos utilizados por los docentes están discutidos con el apoderado. Del mismo modo, los docentes, el sesenta y siete, responde estar totalmente de acuerdo sobre la identificación del método.

TABLA 5. *Identifican junto con los apoderados el método que utilizará para enseñar a leer a los estudiante.*

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	22	33%	4	67%
De Acuerdo	44	67%	2	33%
Medianamente de acuerdo	-	-	-	-
En desacuerdo	-	-	-	-
Totalmente en desacuerdo	-	-	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. (2021)

GRAFICO 1. *Identifican junto con los apoderados el método que utilizará para enseñar a leer a los estudiantes*



Fuente: Elaboración propia, 2021

El análisis de la tabla 6 y gráfico 2, ítems 2, relacionado con la afirmación “Desarrollan estrategias para la visualización y aclaración de vocabulario como parte de la metodología de lectura comprensiva, muestra que los apoderados están en un 67%

están medianamente de acuerdo y el 100% de los docentes consideran totalmente de acuerdo.

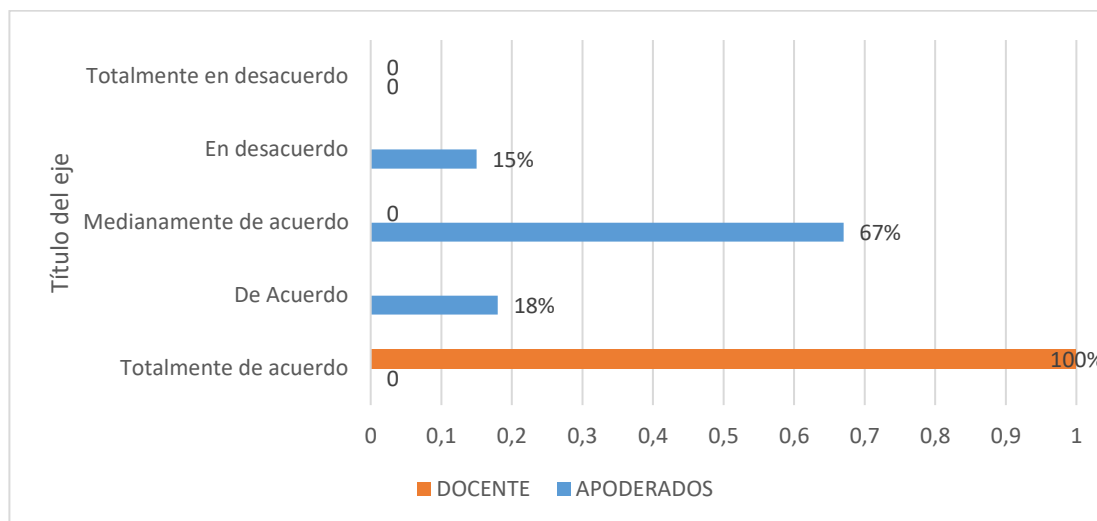
Lo expresado anteriormente, refleja de acuerdo con los resultados del estudio, lo que avala Boude (2011), debido a que existe una organización en las estrategias de aprendizaje que el docente plantea a sus estudiantes, al estar dirigidas para la visualización y aclaración de vocabulario como parte de la metodología de la lectura comprensiva, sino que terminan siendo controladas de manera directa e indirecta por el docente, involucrándolas en la planificación de las mismas lo que da como resultado interés por parte del estudiante.

TABLA 6. *Desarrolla estrategias para la visualización y aclaración de vocabulario como parte de la metodología.*

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	-	-	6	100%
De Acuerdo	12	18%	-	
Medianamente de acuerdo	44	67%	-	-
En desacuerdo	10	15%	-	-
Totalmente en desacuerdo	-	-	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. (2021)

GRAFICO 2. Desarrolla estrategias para la visualización y aclaración de vocabulario como parte de la metodología.



Fuente: Elaboración propia, 2021

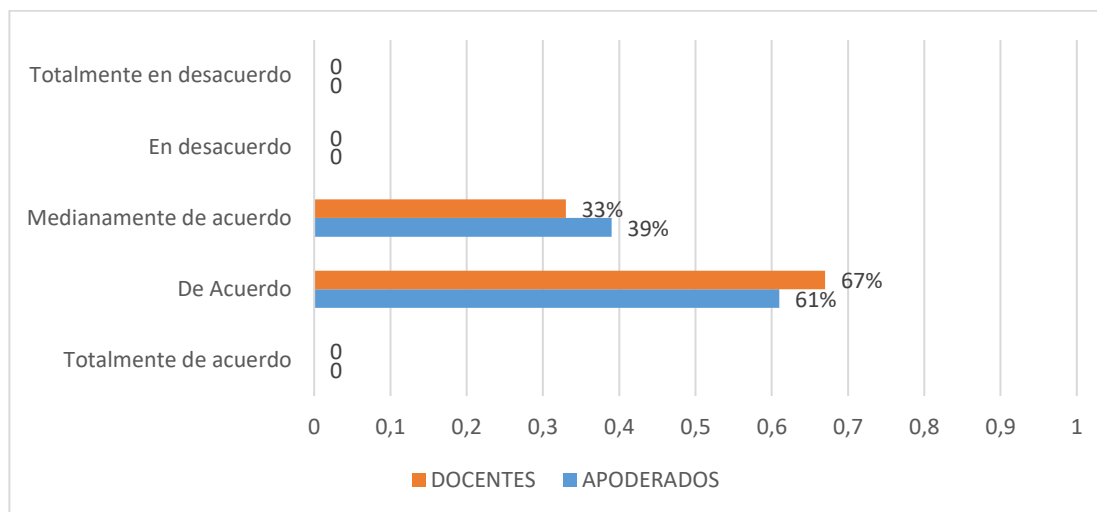
Los resultados de la tabla 7 y el gráfico 3, ítem 3 plasma, los docentes desarrollan información fluida con los apoderados sobre la metodología usada, los resultados obtenidos ambos están de acuerdo, los apoderados en un 61% y los docentes en un 67%.

TABLA 7. Desarrollan una información fluida con los apoderados sobre la metodología usada.

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	-	-	-	-
De Acuerdo	40	61%	4	67%
Medianamente de acuerdo	26	39%	2	33%
En desacuerdo	-	-	-	-
Totalmente en desacuerdo	-	-	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. (2021)

GRAFICO 3. Desarrollan una información fluida con los apoderados sobre la metodología usada.



Fuente: Elaboración propia. (2021)

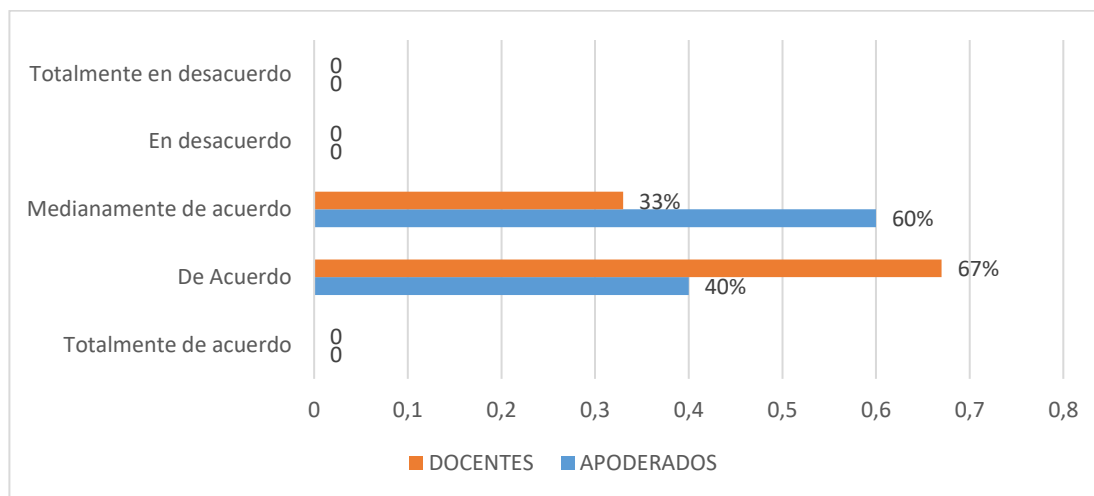
Los resultados de la tabla 8 y el gráfico 4, representan el ítem 4 que plasma si se considera las necesidades educativas de los estudiantes modificando los métodos o cambiando estrategias para que mejoren la lectura comprensiva, donde los apoderados consideran en 60% están medianamente de acuerdo y los docentes están en un 100% de acuerdo.

TABLA 8. Las necesidades educativas de los estudiantes modificando los métodos o cambiando estrategias

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	-	-	-	-
De Acuerdo	26	40%	6	100%
Medianamente de acuerdo	40	60%	-	-
En desacuerdo	-	-	-	-
Totalmente en desacuerdo	-	-	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. (2021)

GRAFICO 4. *Desarrollan una información fluida con los apoderados sobre la metodología usada.*



Fuente: Elaboración propia. (2021)

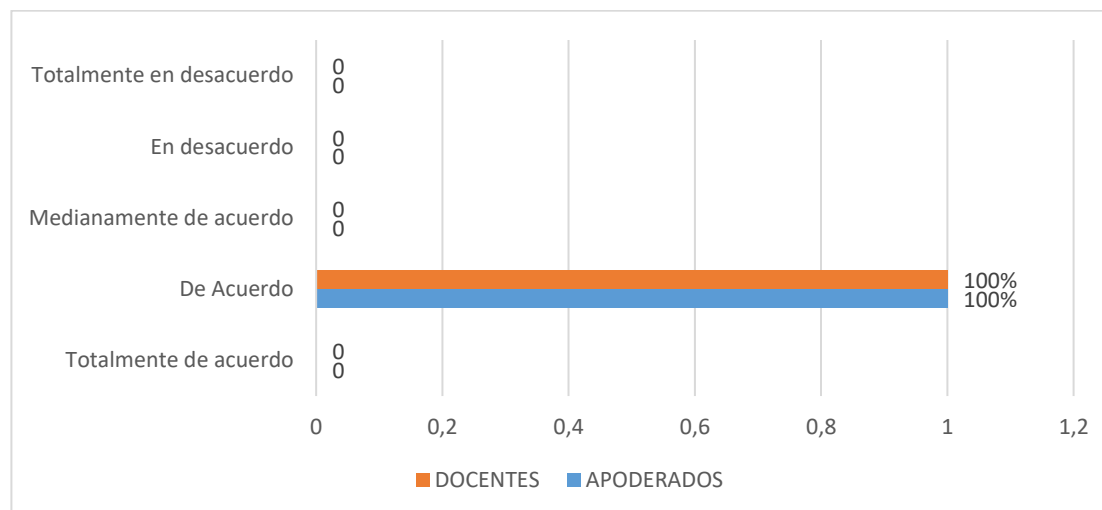
Los resultados de la tabla 9 y el gráfico 5, representan el ítem 5 que plasma si se informa a la comunidad educativa sobre capacitaciones, lineamientos o asesorías para los docentes, donde los apoderados y docente coinciden en los resultados en 100% estar de acuerdo.

TABLA 9. *Se informa a la comunidad educativa sobre capacitaciones, lineamientos o asesorías para los docentes*

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	-	-	-	-
De Acuerdo	66	100%	6	100%
Medianamente de acuerdo	-	-	-	-
En desacuerdo	-	-	-	-
Totalmente en desacuerdo	-	-	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. (2021)

GRAFICO 5. *Se informa a la comunidad educativa sobre capacitaciones, lineamientos o asesorías para los docentes.*



Fuente: Elaboración propia. (2021)

4.2.1.2 Dimensión Valoración Metodológica

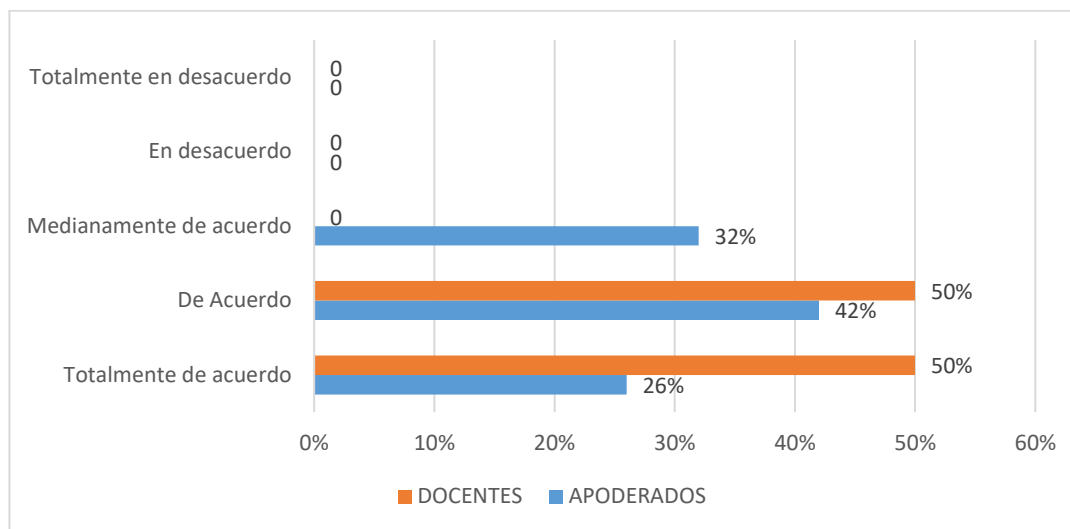
Según la tabla 10 y el gráfico 6, ítem 6 donde se entrega información sobre “considero que la metodología usada en el colegio para enseñar a leer comprensivamente debe mejorarse”, un 42% de los apoderados están de acuerdo y el 50% de los docentes consideran estar totalmente de acuerdo y el otro 50% restante están de acuerdo.

TABLA 10. *Considera que la metodología usada en el colegio para enseñar a leer comprensivamente debe mejorarse*

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	17	26%	3	50%
De Acuerdo	28	42%	3	50%
Medianamente de acuerdo	21	32%	-	-
En desacuerdo	-	-	-	-
Totalmente en desacuerdo	-	-	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. 2021

GRAFICO 6. Considera que la metodología usada en el colegio para enseñar a leer comprensivamente debe mejorarse.



Fuente: Elaboración propia. (2021)

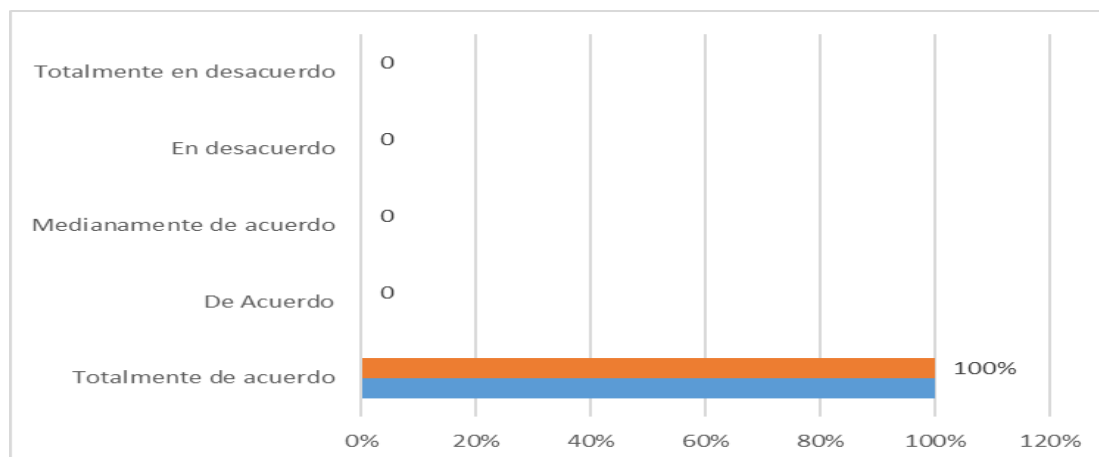
De acuerdo a la tabla 11 y el gráfico 7, representa el ítem 7 considera que los estudiantes mejorarían en los resultados en la comprensión lectora si se les enseñará con otra metodología, coinciden los apoderados y docentes en un 100% que si se debe cambiar la metodología que se utiliza en aula.

TABLA 11. Considera que los estudiantes mejorarían en los resultados en la comprensión lectora si se les enseñará con otra metodología.

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	66	100%	6	100%
De Acuerdo	-	-	-	-
Medianamente de acuerdo	-	-	-	-
En desacuerdo	-	-	-	-
Totalmente en desacuerdo	-	-	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. 2021

GRAFICO 7. *Considera que los estudiantes mejorarían en los resultados en la comprensión lectora si se les enseñará con otra metodología*



Fuente: Elaboración propia. 2021

4.2.1.3 Dimensión Práctica de enseñanza en el aula

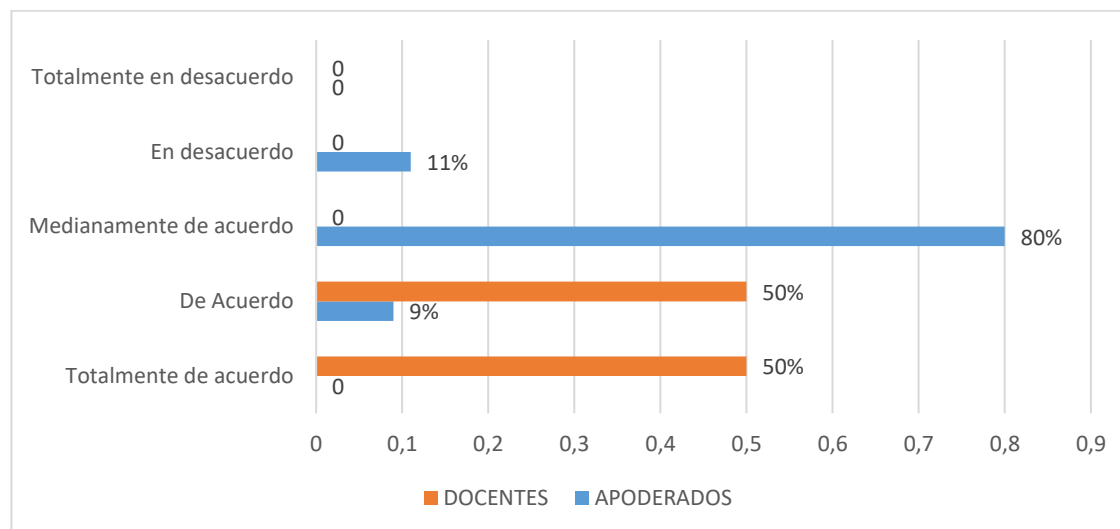
De acuerdo a la tabla 12 y el gráfico 8, representa el ítem 8 realizan actividades diferenciadas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes, los apoderados consideraron que el 80% estar medianamente de acuerdo, mientras que el 50% están totalmente de acuerdo y el otro 50% restante consideran de acuerdo.

TABLA 12. *Realizan actividades diferenciadas para mejorar la comprensión lectora de los estudiante.*

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	0	0	3	50%
De Acuerdo	6	9%	3	50%
Medianamente de acuerdo	53	80%	-	-
En desacuerdo	7	11%	-	-
Totalmente en desacuerdo	0	0	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. 2021

GRAFICO 8. *Realizan actividades diferenciadas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.*



Fuente: Elaboración propia. (2021)

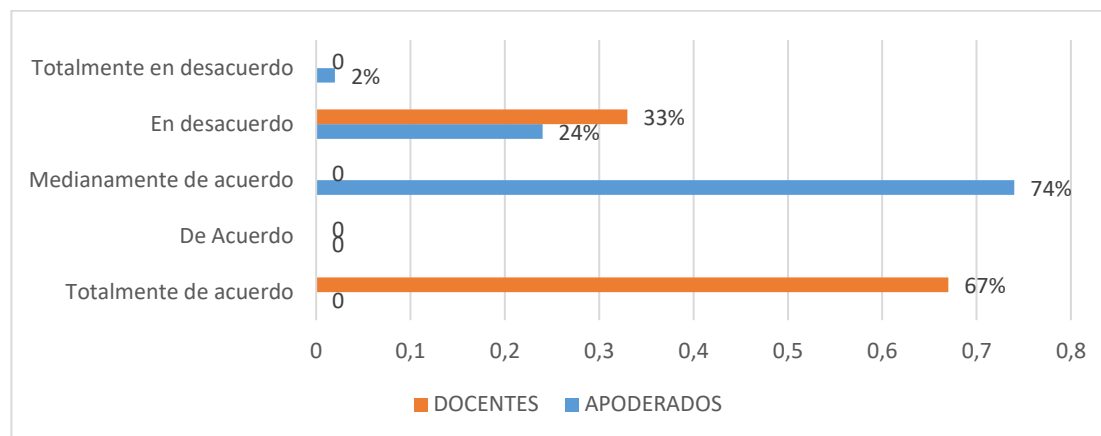
Según la tabla 13 y el gráfico 9, ítem 9 da respuesta a “Los docentes preparan actividades diferenciadas para que los estudiantes mejoren la lectura comprensiva”. Los apoderados consideran que el 74% están medianamente de acuerdo, mientras que el 67% de los docentes consideran estar totalmente de acuerdo.

TABLA 13. *Los docentes preparan actividades diferenciadas para que los estudiantes mejoren la lectura comprensiva.*

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	-	-	4	67%
De Acuerdo	-	-	-	-
Medianamente de acuerdo	49	74%	-	-
En desacuerdo	16	24%	2	33%
Totalmente en desacuerdo	1	2%	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. (2021)

GRAFICO 9. *Los docentes preparan actividades diferenciadas para que los estudiantes mejoren la lectura comprensiva*



Fuente: Elaboración propia. (2021)

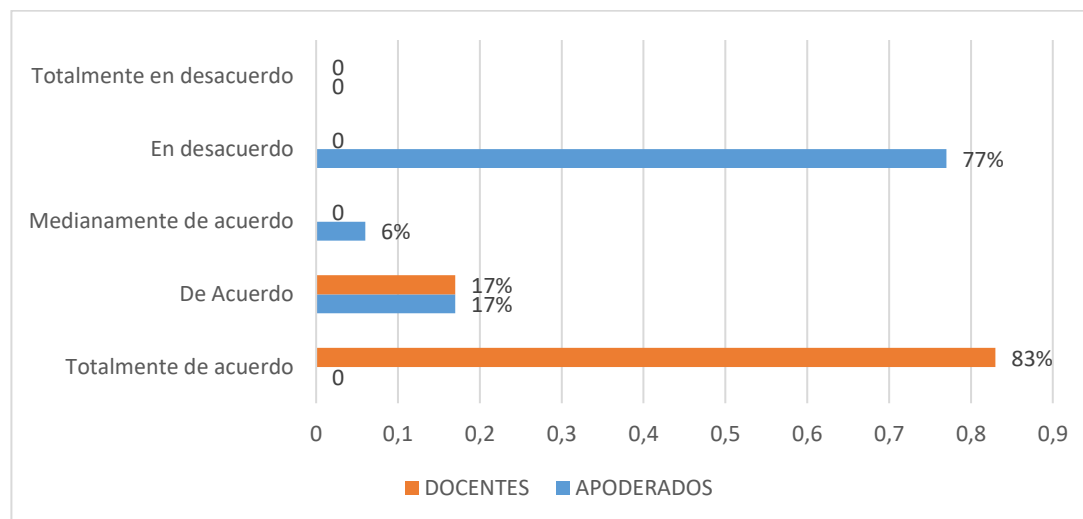
De acuerdo a la tabla 14 y el gráfico 10, el ítem 10 refleja sobre "Los docentes motivan siempre a los estudiantes para que practiquen la lectura comprensiva, tanto en la casa como en el colegio", los apoderados consideran en un 77% estar en desacuerdo que los docentes no motivan a los estudiantes está medianamente de acuerdo con esta afirmación, mientras que 83% de los docentes si están totalmente de acuerdo que motivan a los estudiantes.

TABLA 14. *Los docentes motivan siempre a los estudiantes para que practiquen la lectura comprensiva, tanto en la casa como en el colegio*

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	-	-	5	83%
De Acuerdo	11	17%	1	17%
Medianamente de acuerdo	4	6%	-	-
En desacuerdo	51	77%	-	-
Totalmente en desacuerdo	-	-	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. (2021)

GRAFICO 10. *Los docentes motivan siempre a los estudiantes para que practiquen la lectura comprensiva, tanto en la casa como en el colegio.*



Fuente: Elaboración propia. (2021)

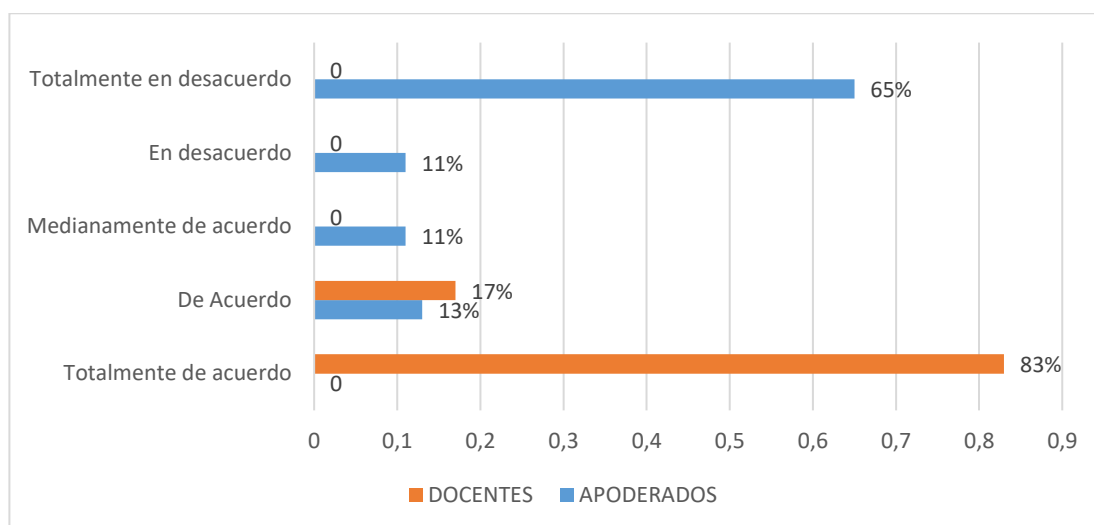
Según la tabla 15 y el gráfico 11, ítem 11 “En conjunto con los apoderados son motivados los estudiantes para realizar las tareas en casa”, los apoderados consideran en un 65% estar totalmente en desacuerdo que los estudiantes no son motivados, mientras que el 83% de los docentes consideran que están totalmente de acuerdo a que si motivan a los estudiantes junto con los apoderados.

TABLA 15. *En conjunto con los apoderados son motivados los estudiantes para realizar las tareas en casa*

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	0	0	5	83%
De Acuerdo	9	13%	1	17%
Medianamente de acuerdo	7	11%	-	-
En desacuerdo	7	11%	-	-
Totalmente en desacuerdo	43	65%	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. (2021)

GRAFICO 11. *En conjunto con los apoderados son motivados los estudiantes para realizar las tareas en casa*



Fuente: Elaboración propia. (2021)

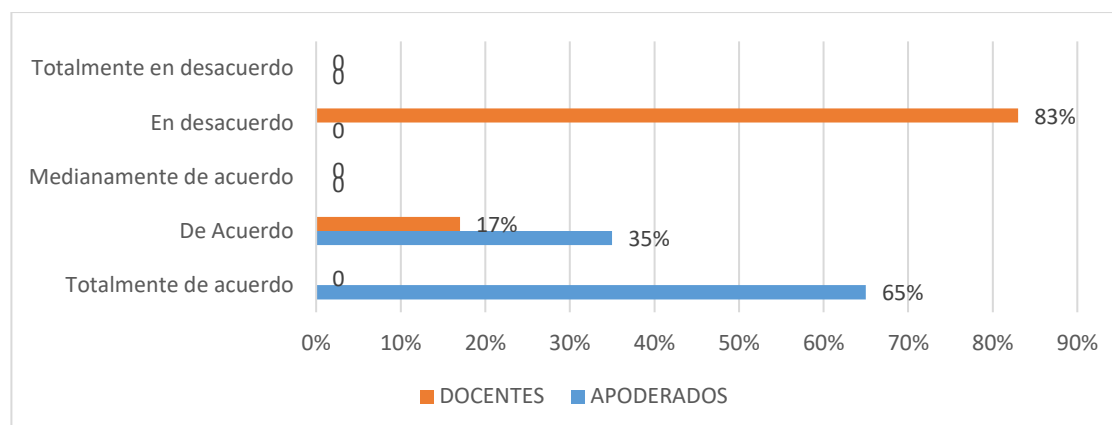
Según la tabla 16 y el gráfico 12, ítem 12 “Retroalimentan las tareas que envían a casa para reforzar la lectura comprensiva”, los apoderados consideran en un 65% estar totalmente de acuerdo que ellos motivan a los estudiantes en casa, mientras que los docentes, mientras que el 83% de los docentes consideran estar en desacuerdo que los apoderados no motivan a los estudiantes en casa.

TABLA 16. *Retroalimentan las tareas que envían a casa para reforzar la lectura comprensiva*

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	43	65%	-	-
De Acuerdo	23	35%	1	17%
Medianamente de acuerdo	-	-	-	-
En desacuerdo	-	-	5	83%
Totalmente en desacuerdo	-	-	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. (2021)

GRAFICO 12. *Retroalimentan las tareas que envían a casa para reforzar la lectura comprensiva*



Fuente: Elaboración propia. (2021)

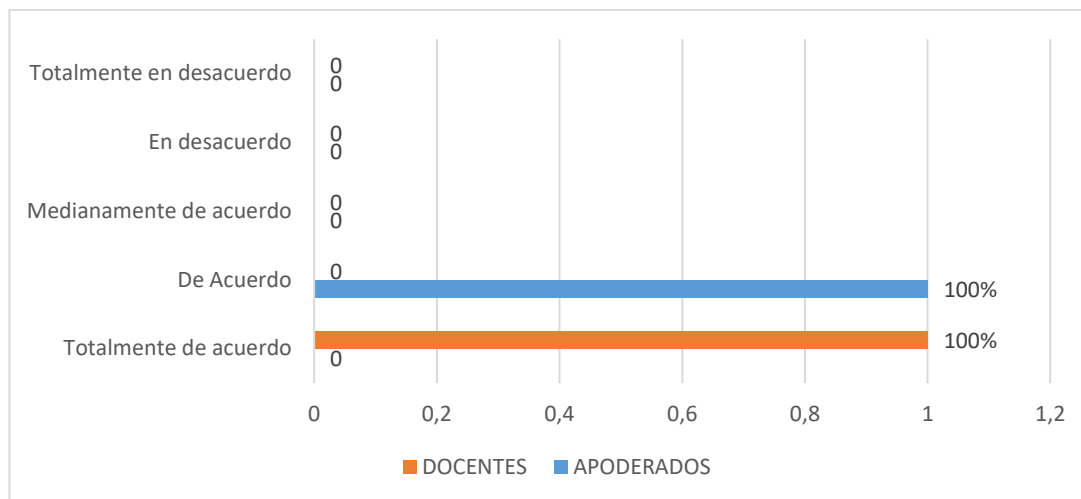
Según la tabla 17 y el gráfico 13, ítem 13 “Nivelan a los estudiantes para que mejoren en lectura comprensiva”, los apoderados consideran en un 100% estar de acuerdo que los docentes nivelan a los estudiantes para que mejoren en lectura comprensiva mientras que los docentes, mientras que el 83% de los docentes consideran estar en desacuerdo que los apoderados no motivan a los estudiantes en casa.

TABLA 17. *Nivelan a los estudiantes para que mejoren en lectura comprensiva*

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	-	-	6	100%
De Acuerdo	66	100%	-	-
Medianamente de acuerdo	-	-	-	-
En desacuerdo	-	-	-	-
Totalmente en desacuerdo	-	-	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. (2021)

GRAFICO 13. Nivelan a los estudiantes para que mejoren en lectura comprensiva



Fuente: Elaboración propia. (2021)

4.2.1.4 Análisis general de todas las dimensiones de la variable 1

En la tabla 18, a continuación, se presenta el resumen de los porcentajes obtenidos para las dimensiones de la variable didáctica de la comunicación donde se evidencian por parte de los apoderados quienes consideran un 35% están de acuerdo con la didáctica de la comunicación, mientras que los docentes consideran 57% estar totalmente de acuerdo.

TABLA 18. Resumen de porcentajes para la variable *Didáctica de la comunicación*.

Dimensiones	APODERADOS					DOCENTES				
	Total mente de acuerdo	De acuerdo	Media namente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Total mente de acuerdo	e acuerdo	Media namente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Conocimiento de la metodología de enseñanza comprensión lectora	6%	56%	33%	3%	-	33%	60%	7%	-	-
Valoración metodológica	63%	21%	16%	-	-	75%	25%	-	-	-
Práctica de enseñanza en el aula	11%	29%	29%	20%	11%	64%	17%	-	19%	
Total	27%	35%	26%	8%	4%	57%	34%	2%	7%	-

Fuente: Elaboración propia, 2021

De acuerdo a lo observado en los resultados se puede decir que el cumplimiento de las dimensiones permite que la didáctica de la comunicación asegure la calidad de la implementación de prácticas alineadas con la comprensión lectora, fomente la gestión eficaz de los procesos de aprendizaje y el mejoramiento de los procesos basados en evidencias a través de ajustes en las estrategias de enseñanza.

4.2.3 Resultados del análisis estadístico de Comprensión lectora

Esta comprende la dimensión: acciones focalizadas al rendimiento académico que deben ser tomados en cuenta para el cumplimiento de la visión institucional en los colegios dado que promoverán el logro de las metas y objetivos tanto personales como colectivos de los individuos que forman parte del quehacer académico y pedagógico estimulando y comprometiendo a los docentes a procesos formativos exitosos con altas expectativas de resultados utilizando éstos últimos para la toma de decisiones que mantengan un alto nivel de la comprensión lectora.

4.2.3.1 Dimensión Acciones focalizadas

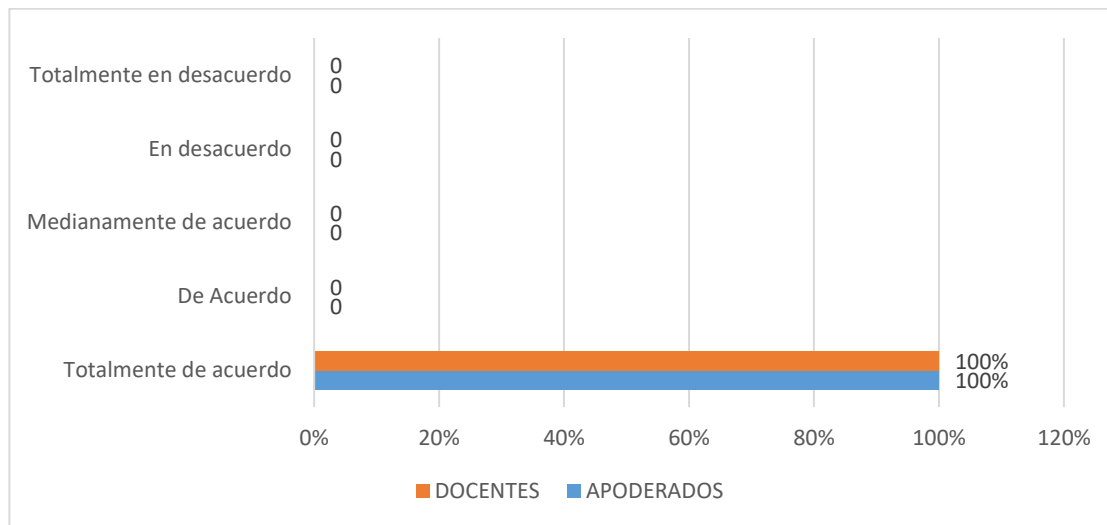
Se observa en la tabla 19 gráfico 14, representa el ítem 14 referido a si se elaboran planes remediales para la enseñanza en clases para que los estudiantes tengan un buen rendimiento en lectura comprensiva tanto los apoderados como los docentes en un (100%) están totalmente de acuerdo de que si se elaboran los planes remediales para ayudar a los estudiantes a lograr la comprensión lectora.

TABLA 19. *Se elaboran planes remediales para la enseñanza en clases para que los estudiantes tengan un buen rendimiento en lectura comprensiva.*

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	66	100%	6	100%
De Acuerdo	-	-	-	-
Medianamente de acuerdo	-	-	-	-
En desacuerdo	-	-	-	-
Totalmente en desacuerdo	-	-	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. (2021),

GRAFICO 14. *Se elaboran planes remediales para la enseñanza en clases para que los estudiantes tengan un buen rendimiento en lectura comprensiva*



Fuente: *Elaboración propia. (2021)*

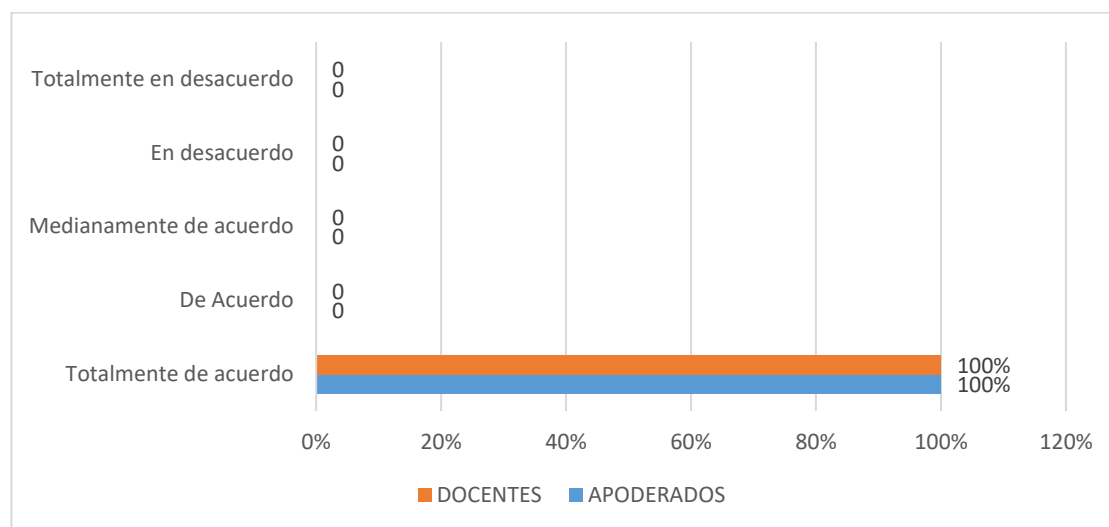
De acuerdo a la información de la tabla 20 y el gráfico 15, que concentra las respuestas del ítem 15 de opinión sobre “Se debe mejorar el refuerzo en el hogar para que los estudiantes tengan un buen rendimiento en lectura comprensiva”, los apoderados y los docentes coinciden en un 100% que si se deben mejorar el refuerzo en el hogar para que el estudiante tenga mejor rendimiento en la lectura

TABLA 20. *Se debe mejorar el refuerzo en el hogar para que los estudiantes tengan un buen rendimiento en lectura comprensiva.*

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	66	100%	6	100%
De Acuerdo	-	-	-	-
Medianamente de acuerdo	-	-	-	-
En desacuerdo	-	-	-	-
Totalmente en desacuerdo	-	-	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. (2021)

GRAFICO 15. *Se elaboran planes remediales para la enseñanza en clases para que los estudiantes tengan un buen rendimiento en lectura comprensiva*



Fuente: Elaboración propia. (2021)

Según la tabla 21 y el gráfico 16, representa el ítem 16 “Los docentes deberían ser capacitados para mejorar su forma de enseñar lectura”, el 100% de los apoderados están totalmente de acuerdo a que se deben capacitar a los docentes, mientras que los

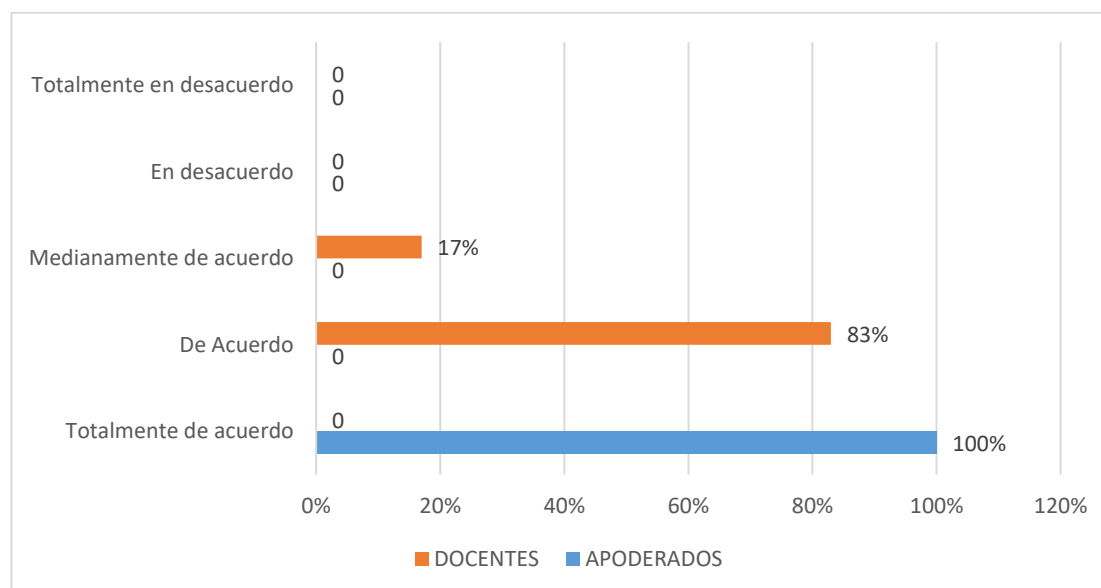
docentes el 83% consideran estar de acuerdo a que si deben capacitarse para mejorar la forma en que enseña la lectura.

TABLA 21. *Los docentes deberían ser capacitados para mejorar su forma de enseñar lectura*

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	66	100%	-	-
De Acuerdo	-	-	5	83%
Medianamente de acuerdo	-	-	1	17%
En desacuerdo	-	-	-	-
Totalmente en desacuerdo	-	-	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. (2021)

GRAFICO 16. *Los docentes deberían ser capacitados para mejorar su forma de enseñar lectura*



Fuente: Elaboración propia. (2021)

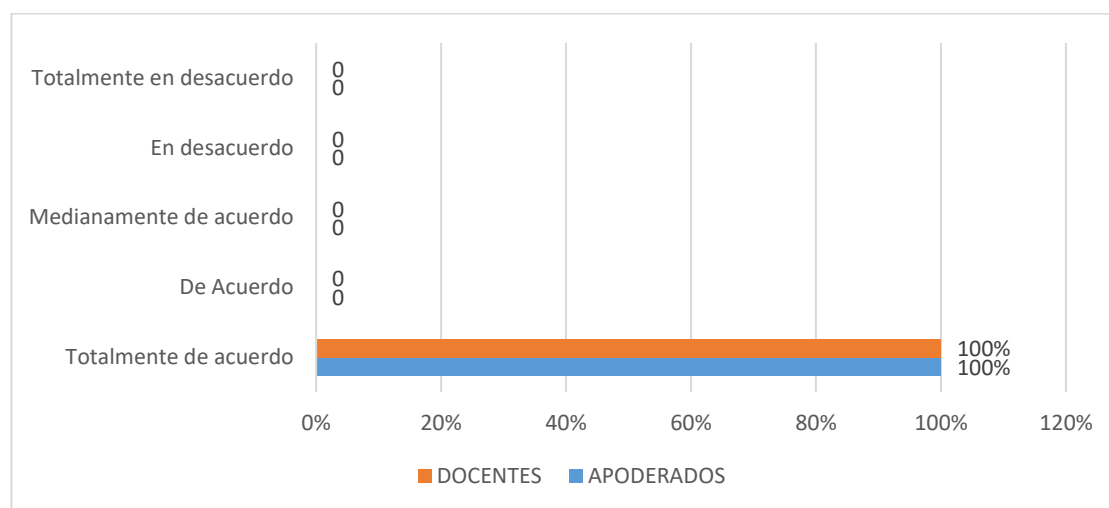
De acuerdo a la tabla 22 y el gráfico 17, se observa el ítem 17 que concentra las opiniones de la afirmación “Los estudiantes tendrían mejores resultados en lectura comprensiva, si se les enseñara considerando las diferencias de aprendizaje”, se aprecia que tanto los apoderados como los docentes están 100% totalmente de acuerdo si se toman en cuenta las diferencias de aprendizaje entre los estudiantes

TABLA 22. *Los estudiantes tendrían mejores resultados en lectura comprensiva, si se les enseñara considerando las diferencias de aprendizaje*

ALTERNATIVAS	APODERADOS		DOCENTES	
	F	%	F	%
Totalmente de acuerdo	66	100%	6	100%
De Acuerdo	-	-	-	-
Medianamente de acuerdo	-	-	-	-
En desacuerdo	-	-	-	-
Totalmente en desacuerdo	-	-	-	-
TOTALES	66	100%	6	100%

Fuente: Elaboración propia. (2021)

GRAFICO 17. *Los estudiantes tendrían mejores resultados en lectura comprensiva, si se les enseñara considerando las diferencias de aprendizaje*



Fuente: Elaboración propia. (2021)

4.2.2.4 Análisis general de todas las dimensiones de la variable 2. Comprensión lectora

En la tabla 23, a continuación, se presenta el resumen de los porcentajes obtenidos para las dimensiones de la variable comprensión lectora, donde se permitió medir los aspectos a mejorar en las acciones focalizadas en el rendimiento académico, donde se toman en cuenta los planes remediales, el refuerzo en el hogar, la capacitación del personal docente y las diferencias del aprendizaje.

TABLA 23. Resumen de porcentajes para la variable Comprensión lectora

Dimensiones	APODERADOS					DOCENTES				
	% Total mente de acuerdo	% De acuerdo	% Medianamente de acuerdo	% En desacuerdo	% Totalmente en desacuerdo	% Total mente de acuerdo	% De acuerdo	% Medianamente de acuerdo	% En desacuerdo	% Totalmente en desacuerdo
Acciones focalizadas	100%	0%	0%	0%	0%	75%	21%	4%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia. (2021)

Al observar los resultados se puede decir que la variable comprensión lectora se encuentra presente en los estudiantes del primer ciclo de la institución antes mencionada, pero requiere mejoras en sus procesos, las cuales al ser atendidas permitirán que los estudiantes sean capaces de extraer información, interpretar y reflexionar sobre lo que está leyendo.

4.3 COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

Se analizaron los resultados a partir de la correlación de rho de Spearman.

Resultados de correlación

Didáctica de la comunicación – comprensión lectora

4.3.1. Hipótesis General: Didáctica de la comunicación – Comprensión lectora.

Hipótesis Alterna Ha

La didáctica de la comunicación se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana Arica desde la percepción de los apoderados y docentes.

Hipótesis Nula Ho

La didáctica de la comunicación utilizada por los docentes no se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana Arica desde la percepción de los apoderados y docentes 2018.

Nivel de significación

Nivel de significación teórica $\alpha=0,05$ con un nivel de confiabilidad del 95%

Regla de decisión

Nivel de significación " p " es menor que α , rechazar H_0

Nivel de significación " p " no es menor que α , no rechazar H_0

Prueba estadística

Se aplicó el Estadístico rho de Spearman

TABLA 24. Prueba de correlación de Spearman: Didáctica de la comunicación – comprensión lectora

Correlaciones		Didáctica de la comunicación	Comprensión Lectora
Rho de Spearman	Didáctica de la comunicación	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig (bilateral)	,000
		N	85
	Comprensión lectora.	Coefficiente de correlación	,763**
		Sig (bilateral)	,000
		N	85

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia, 2021

El coeficiente de correlación Rho de Spearman, plantea relación estadísticamente significativa, alta ($r= 0.763$) y directamente proporcional, entre las variables tratadas en el presente estudio: Didáctica de la comunicación– comprensión lectora; asimismo, debido a que el valor de significancia es < 0.05 rechazando la hipótesis nula, y aceptando que la didáctica de la comunicación se relaciona positivamente con la comprensión lectora en la institución Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de Arica. Por lo descrito, queda verificada la hipótesis general.

4.3.2 Comprobación de Hipótesis Específicas

4.3.2.1 Hipótesis Específica 1:

Didáctica de la comunicación basada en el conocimiento de la metodología –
Comprensión lectora.

Hipótesis Alterna Ha

La didáctica de la comunicación basada en el conocimiento de la metodología de enseñanza que utilizan los docentes se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo, según percepción de docentes y apoderados 2018.

Hipótesis Nula

La didáctica de la comunicación basada en el conocimiento de la metodología de enseñanza que utilizan los docentes no se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo, según percepción de docentes y apoderados 2018.

TABLA 25. Prueba de correlación de Spearman: Didáctica de comunicación basada en conocimiento de la metodología- Comprensión lectora

Correlaciones		Didáctica de comunicación basada en conocimiento de la metodología	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Didáctica de comunicación basada en conocimiento de la metodología	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,727**
		N	,000
		N	85
	Comprensión lectora.	Coefficiente de correlación	,727**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	,000
		N	85

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia, 2021

Se evidencia en la tabla 23, el a través de coeficiente de correlación Rho de Spearman la relación estadísticamente significativa, alta ($r= 0.727$) y directamente proporcional entre la didáctica de comunicación y los niveles de comprensión lectora; asimismo, debido a que el valor de significancia es < 0.05 se rechaza la hipótesis nula, y se acepta que la didáctica de comunicación basada en el conocimiento de la metodología que utilizan los docentes se relaciona positivamente con los niveles de comprensión lectora de sus alumnos del primer ciclo, según percepción de docentes y apoderados de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de Arica, con un nivel de confianza de 95%. Por lo descrito, queda verificada la hipótesis específica 1.

4.3.2.2 Hipótesis específica 2: Didáctica de comunicación basada en la valoración metodológica – Comprensión Lectora

Hipótesis Alterna Ha

La didáctica de la comunicación basada en la valoración metodológica se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo desde la percepción de los docentes y apoderados 2018.

Hipótesis Nula Ho

La didáctica de la comunicación basada en la valoración metodológica no se relaciona directa y significativamente con el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo desde la percepción de los docentes y apoderados 2018.

TABLA 26. Prueba de correlación de Spearman: Didáctica de comunicación basada en valoración Metodológica -comprensión lectora

Correlaciones		Didáctica de comunicación basada en Valoración metodológica	Comprensión lectora
Didáctica de comunicación basada en Valoración metodológica	Coefficiente de correlación	1,000	,745**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	85	85
Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	,745**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	85	85

***. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).*

Fuente: Elaboración propia, 2021

Se evidencia a través de coeficiente de correlación Rho de Spearman la relación estadísticamente significativa, alta ($r= 0.745$) y directamente proporcional entre la Didáctica de comunicación basada en valoración metodológica y comprensión lectora; asimismo, debido a que el valor de significancia es < 0.05 se rechaza la hipótesis nula, y se acepta que la valoración metodológica se relaciona positivamente con la

comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo, con un nivel de confianza de 95%. Por lo descrito, queda verificada la hipótesis.

4.3.2.3 Hipótesis específica 3: Didáctica de comunicación basada en práctica de enseñanza en aula – Comprensión Lectora-

Hipótesis Alterna Ha

La didáctica de la comunicación basada en las prácticas de enseñanza en aula se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo desde la percepción de los docentes y apoderados 2018.

Hipótesis Nula Ho

La didáctica de la comunicación basada en las prácticas de enseñanza en aula no se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo desde la percepción de los docentes y apoderados 2018.

TABLA 27. Prueba de correlación de Spearman: Didáctica de comunicación basada en las Prácticas de enseñanza en aula y comprensión lectora.

Correlaciones		Didáctica de comunicación basada en las Prácticas de enseñanza en aula	Comprensión lectora.	
Rho de Spearman	Didáctica de la comunicación basada en prácticas de enseñanza en aula	Coeficiente de correlación	1,000	,737**
		Sig (bilateral)	.	,000
		N	85	85
	Comprensión lectora.	Coeficiente de correlación	,737**	1,000
		Sig (bilateral)	,000	.
		N	85	85

***. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).*

Fuente: Elaboración propia, 2021

Se evidencia, en la tabla 25 como a través de coeficiente de correlación Rho de Spearman la relación estadísticamente significativa, alta ($r= 0.737$) y directamente

proporcional entre la didáctica de comunicación basada en las práctica de enseñanza en aula y comprensión lectora; asimismo, debido a que el valor de significancia es < 0.05 se rechaza la hipótesis nula, y se acepta que apoyo que didáctica de comunicación basada en las prácticas de enseñanza en aula se relacionan positivamente con el nivel de comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo, con un nivel de confianza de 95%. Por lo descrito, queda verificada la hipótesis.

4.4 DISCUSIÓN

Una vez expuestos los resultados y la comprobación de las hipótesis se realiza la discusión de cada uno de los objetivos con las hipótesis planteadas tomando como referencia los antecedentes presentados al inicio de la investigación, los cuales permiten confirmar los resultados obtenidos:

Con respecto a la primera hipótesis específica 1: La didáctica de la comunicación basada en el conocimiento de la metodología de enseñanza que utilizan los docentes se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo, según percepción de docentes y apoderados 2018, se plantea el objetivo específico, “ Establecer la relación entre la didáctica de la comunicación basada en el conocimiento de la metodología de enseñanza y la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018”, el cual es comparado con los resultados del antecedente de Portero (2017), quien obtuvo a través del alpha de cronbach, dándose una correlación significativa entre las variables tratadas ($r_s = 0,718$, $p < 0.05$), resultados que permite validar los obtenidos en la presente investigación donde se demuestra que existe relación directa y significativa entre las variables didáctica de la comunicación y comprensión lectora con un valor de $r = 0.727$ y con un nivel de confianza del 95%, en este caso se puede decir que la didáctica de la comunicación basada en el conocimiento de la metodología de enseñanza que utilizan

los docentes permite que los estudiantes sustenten los conocimientos que sus estudiantes ya poseen con antelación, a través de la comunicación y estrategias apropiadas para que logren la lectura comprensiva.

Haciendo referencia a la hipótesis específica 2: “La didáctica de la comunicación basada en la valoración metodológica se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo desde la percepción de los docentes y apoderados 2018” relacionada al segundo objetivo específico: “Definir la relación entre la didáctica de la comunicación basada en la valoración metodológica con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo desde la percepción de los docentes y apoderados 2018”, en la presente investigación se obtuvo que existe relación directa y significativa entre las variables didáctica de la comunicación y comprensión lectora con un valor de 0.745 con un nivel de confianza del 95%, en este caso se destaca que las estrategias de enseñanza deben asumir el trabajo conceptual, procedimental y actitudinal como conjunto que permitan lograr una enseñanza significativa, además deben definir en conjunto los docentes la planificación de las clases y los recursos que se utilizaran en la misma. Los resultados son comparados con los obtenidos por Romo (2015), en su tesis doctoral titulada: Didáctica de la comunicación basada en la valoración metodológica y la comprensión lectora en los estudiantes del primer semestre de la Universidad Central del Ecuador, de acuerdo a los resultados obtenidos se pudo concluir que hay una correlación significativa entre la variable didáctica de la comunicación y la comprensión lectora ($r_s = 0,93$ $p < 0.05$), lo que confirma la hipótesis planteada en la investigación actual.

Para la hipótesis específica 3: “La didáctica de la comunicación basada en las prácticas de enseñanza en aula se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo desde la percepción de los docentes y apoderados” relacionada con el objetivo específico: “Establecer relación

existe entre la didáctica de comunicación basada en las prácticas de enseñanza en aula con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo desde la percepción de los docentes y apoderados 2018”, se puede decir que existe relación directa y significativa entre las variables didáctica de la comunicación y la comprensión lectora con un valor ($r= 0.737$) con un nivel de confianza de 95% lo que evidencia que los docentes deben gestionar estrategias apropiadas para lograr la comprensión lectora y el logro de las metas expuestas en la planificación, además deben ser capaces de generar redes de apoyo y trabajo colaborativo que aporten al nivel intelectual de los docentes del plantel.

Información que es contrastada con el antecedente de Linares (2010), se logra determinar la relación positiva entre la didáctica de las prácticas de la enseñanza en aula y la comprensión lectora, identificando los aspectos que se perciben: Se identifican los planes remediales para la mejora del nivel de comprensión lectora por parte de los docentes, pero solo la mitad de los apoderados la relacionan, la otra mitad no identifica esta estrategia dentro de la didáctica para mejorar el rendimiento. Se obtuvo que entre las prácticas en el aula y la comprensión lectora existe una correlación significativa ($r_s = 0,749, p < 0.05$) y un nivel de confianza de 95% que beneficia directamente la calidad del proceso educativo, lo que confirma la hipótesis planteada en la investigación actual.

Con respecto a la hipótesis general, en la investigación se buscó probar que la didáctica de la comunicación se relaciona directa y positivamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo desde la percepción de los apoderados y docentes de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana Arica, 2018. Para ello fue necesario plantear el objetivo general: Determinar relación entre la didáctica de la comunicación y la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo desde la percepción de los apoderados y docentes de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de Arica, 2018. Para establecer la relación entre las variables se utilizó la prueba de rho de Spearman el cual arrojó que existe relación directa y significativa

entre la didáctica de la comunicación y la comprensión lectora de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de Arica, con una correlación de 0,763 y con un nivel de confianza del 95%.

En este caso se debe destacar que en todo centro educativo debe desarrollarse la didáctica de la comunicación para la comprensión lectora a fin de obtener resultados efectivos en la praxis educativa. Para darle fundamento a este objetivo se toma como referente el antecedente de Díaz (2018), quien concluyó que existen diferencias significativas en las estrategias didácticas y la comprensión lectora pertenecientes al grupo experimental y concluye que entre la didáctica de la comunicación y su función académica en la institución existe una correlación significativa reflejada ($r_s = 0,76$, $p < 0.05$) que beneficia directamente a los estudiantes.

CONCLUSIONES

Teóricos como Mendoza (2003), postulan las fases para desarrollar la comprensión lectora, éstas son: antes, durante y después de la lectura. Antes de la lectura, se produce la activación de los conocimientos previos, así como la rememoración de vivencias y experiencias con relación al texto que desempeñarán un papel importante en la comprensión, y durante la lectura, el alumnado participa activamente en la construcción del texto, verificando si se cumplen las previsiones realizadas por él. La fase durante la lectura, juega un rol fundamental en la construcción de significado que realiza el sujeto. Agregado a ello, la fase después de la lectura debe suponer una continuación del proceso de construcción del significado: obligar a replantear ideas y conclusiones, a argumentar y enjuiciar, a justificar las inferencias establecidas, a revisar la reestructuración.

Partiendo de esta premisa y tomando como base los resultados de las hipótesis se tiene que:

PRIMERA: El estudio demuestra que hay una relación directa y significativa entre la didáctica de la comunicación y el nivel comprensión lectora de los estudiantes desde la percepción de los apoderados y docentes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana Arica, 2018, con una correlación de 0,763 y con un nivel de confianza del 95%.

SEGUNDA: El estudio demuestra que existe una relación directa y significativa entre la didáctica de la comunicación basada en el conocimiento de la metodología de enseñanza y la comprensión lectora de los estudiantes, con una correlación de 0,727 y con un nivel de confianza del 95%.

TERCERA: El estudio revela que eexiste relación directa y significativa entre las variables didáctica de la comunicación basada en la valoración metodológica y la comprensión lectora, con una correlación de 0.745 y con un nivel de confianza del 95%.

CUARTA: El estudio demuestra que existe una relación directa y significativa entre la didáctica de la comunicación basada en las prácticas de enseñanza en el aula con la comprensión lectora de los estudiantes, con una correlación de 0.737 y con un nivel de confianza del 95%.

RECOMENDACIONES

PRIMERA: Se sugiere que los docentes directivos formulen un plan de mejora, considerando la participación de los docentes del primer ciclo, poniendo énfasis en la didáctica de los docentes, niveles de comprensión y necesidades educativas de los estudiantes, tomando en cuenta los procesos de mejora continua de Deming de gestión de calidad: planear, hacer, verificar, actuar. Usar los resultados de las distintas evaluaciones internas y externas para monitorear el progreso de los estudiantes y, cumplir con las acciones del plan anual del establecimiento en que se especifica realizar monitoreo y acompañamiento en el aula de parte de la jefatura técnica de tal manera de asesorar la enseñanza aprendizaje del aula, para asesorar oportunamente en relación a la didáctica del docente ya que está determinada la relación entre la didáctica y los resultados en este establecimiento educativo.

SEGUNDA: El equipo directivo debe priorizar recursos para capacitar a los docentes en el dominio y praxis de una didáctica de la comunicación pertinente a su realidad educativa, alineándose con los diferentes aspectos de las prácticas de aula, para generar cambios en cuanto a la didáctica la comunicación y los niveles de comprensión lectora en la institución. Se sugiere formalizar el método o métodos de enseñanza de la comprensión lectora argumentada a la realidad del establecimiento y del curso, de tal manera de que los docentes estén empoderados de ésta y de las diferentes estrategias a usar, con la capacidad de adecuarlas cuando el estudiante lo requiera.

TERCERA: Los docentes del primer ciclo de la escuela Rómulo Peña de Arica, deben incorporarse o complementar en forma didáctica, simple y amigable,

instancias con los apoderados, como las reuniones de apoderados, para socializar las diversas metodologías y estrategias usadas en comprensión lectora, para iniciar un acercamiento y apoyo favorable de parte de éstos en el desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva de los estudiantes y extenderlas para la mejora de las habilidades de los propios apoderados, de tal manera de guiar a un aprendizaje significativo, valorizando el uso ciudadano y cotidiano de una lectura comprensiva en las diferentes situaciones y gestiones de la vida diaria.

CUARTA: El equipo directivo debe supervisar el progreso del plan de mejora, in situ, es decir en aula. La supervisión debe ser asertiva, basada en el respeto, trato, sinceridad, trabajo equitativo, transformándose en un acompañamiento de aula, con el fin de cumplir con los plazos establecidos y den cumplimiento a la formación integral del educando y se culmine en un futuro, en la elaboración de planes preventivos y no planes remediales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Evaluación docentes y resultados de aprendizaje: análisis cohorte de estudiantes 1° Básico 2007*. Recuperado de https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Evaluacion_Docente_y_Resultados_Aprendizaje.pdf.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Informe: Factores asociados a resultados educativos. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Factores_asociados_a_los_resultados_educativos.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Categorías de desempeño* (Informe Técnico). Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Tecnico_CD.pdf.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). SIMCE. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). ¿Quiénes somos?. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/nosotros/quienes-somos/>
- Agencia de Calidad en la Educación. (2018). *Informe en Visita de Fortalecimiento de la Autoevaluación 2018*. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Aller, C. (1998). *Animación de la lectura II: Juegos y actividades para leer*. Sevilla, España: Quercus.
- Asún, R., Zúñiga, C. y Ayala, M. C. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la Educación*, 38, 277-304. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>
- Ávila & Navarro. (2015) Géneros escolares en el currículum de las disciplinas en educación básica. Documento en desarrollo.
- Banco Mundial. (2018). *Informes sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación, cuadernillo del panorama general*.

- Washington, D.C: Grupo Banco Mundial. Recuperado de http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/docs-interes/2019/Informe-sobre-el_Desarrollo-Mundial-2018.pdf
- Barthes, R. (1980). *La chambre claire. Note sur la photographie*. París: Gallimard – Le Seuil.
- Barthey, S. (1982). *Principios de percepción*. D.F, México: Trillas.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in context*. London, New York: Routledge.
- Benítez, R. (2009). Análisis descriptivo de narraciones escritas por niños y niñas de tercer año básico. *Literatura y lingüística*, (20), 103-123. doi: 10.4067/ S0716-58112009000100006.
- Benítez, R., & Sotelo, E. (2013). Calidad de la producción escrita en dos secuencias textuales según tipo de establecimiento educacional. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23 (2), 127-150.
- Bizama, M. M., Arancibia, B. G., & Sáez, K. S. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *ONOMÁZEIN*, 23, 81-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134518490004>
- Bravo, J. (2011). SIMCE: pasado, presente y futuro del sistema nacional de evaluación. *Estudios Públicos*, 123, 181-211. Recuperado de <https://www.cepchile.cl/cep/estudios-publicos/n-121-a-la-150/estudios-publicos-n-123-2011/simce-pasado-presente-y-futuro-del-sistema-nacional-de-evaluacion>
- Bravo, L. (2008). Prólogo. En Villalón, M. *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. (pp. 15-18) Ediciones UC.
- Camilloni, A. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Caro, E. *La resignificación del acto de la lectura como estrategia didáctica para la comprensión de textos*. (Tesis pregrado, Universidad San Buena Aventura, Bogotá, Colombia). Recuperada de <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/43230.pdf>

- Carrilo, M., Padilla, J., Rosero, T. y Villagómez, M. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad: Revista de Educación*, 4(2), 20-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746249004.pdf>
- Carterette, E. & Friedman. (1982). *Manual de Percepción: raíces históricas y filosóficas*. México: Trillas.
- Collao, N. (2016). Estudio sobre las evaluaciones de los estudiantes respecto a las competencias de comprensión de lectura presentes en el currículum nacional de primero a cuarto básico de un colegio particular de la zona oriente de Santiago. (Tesis magistral, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile). Recuperada de <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/24570/MPEDCollao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Concha, S., Aravena, S., Coloma, C. J., & Romero, V. (2010). Escritura expositiva en tres niveles de escolaridad: coherencia y dominio de recursos lingüísticos. *Literatura y Lingüística*, (21), 75-92. doi: 10.4067/S0716-58112010000100007.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Departamento de Economía, Centro de microdatos de la Universidad de Chile.(2011). Estudio sobre el comportamiento y nivel lector Nacional (Informe final). Recuperado de Plan Nacional de Lectura: <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/12/informe-lectura.zip>.
- Días, C. (2018). *Estrategias didácticas en la comprensión lectora de niños y niñas de 5 años*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación, Lima, Perú). Recuperada de <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2504/TD%20CE%201956%20D1%20-%20Diaz%20Chavez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Escuela Rómulo Peña Maturana, Departamento de Administración Educación Municipal, Ilustre Municipalidad de Arica. (2016). *Proyecto Educativo Institucional 2015-2018*. Arica: Ilustre Municipalidad de Arica.
- Flames, A. (2001). *Cómo elaborar un trabajo de grado de enfoque cuantitativo para optar a títulos de Técnico Superior Universitario, Licenciado o equivalente, Especialista, Magíster y Doctor*. Calabozo: Cultura S.R.L.
- Freeman, Y. (1988). Métodos de lectura en español: ¿reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?. *Lectura y vida*, 3, (sin paginación). Recuperado

de

http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a9n3/09_03_Freeman.pdf.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge Cambridgeshire ; New York: Cambridge University Press.

Iglesias, R.(2000). La lectoescritura desde edades tempranas “consideraciones teóricas-prácticas”. *Congreso Mundial de Lecto-escritura*. Valencia, España. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioweb07/pdfs/d144.pdf>.

Infante, M., Coloma, C. J., & Himmel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1) 140-160. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100009.

Ley N° 20529. Ley Chile. Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>.

López, Z. (2017). La publicidad en el aula de Lengua Castellana y Literatura en Enseñanza Secundaria en España: retos y desafíos. *Polipapers*, (45). <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.7365>

Marchant, J., Fauré, J. y Abricot, N. (2016). Adaptación y Validación Preliminar del SPQ y el CEQ Para el Estudio de la Formación en Docencia Universitaria en el Contexto Chileno. *Psykhe* (Santiago), 25(2), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.26.1.873>

Medina, A. (1988): *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid. Cincel.

Mineduc (2012). *Bases Curriculares de la Educación Básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Monterrosa, E. (2013). *Silabario Monterrosa: lectura para niños de cinco años*. El Salvador: Grupo Monterrosa.

Moya, M. (1999). *Percepción de las personas*. Psicología Social. Madrid, España: McGraw hill.

Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias*

- personales de lectura. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelo, España). Recuperada de <https://ddd.uab.cat/record/141588>
- Naciones Unidas, Consejo Económico y Social, Comisión de Estadística. (2017). Informe del Instituto de Estadísticas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sobre las estadísticas de educación. Recuperado de <https://unstats.un.org/unsd/statcom/48th-session/documents/2017-22-EducationStats-S.pdf>
- Pizarro, E. (2008) Aplicación de los mapas mentales en la comprensión lectora en estudiantes del ciclo I de instituciones de educación superior. Recuperada de http://www.cybertesis.edu.pe/sisbib/2008/pizarro_che/pdf/pizarro_che.pdf.
- Portero, G. (2015). *Estrategias didácticas basadas en los procesos metacognitivos para el desarrollo de la comprensión lectora de las niñas de segundo grado "C" de educación primaria de la IE. Sagrado corazón de Jesús-Piura, 2014.* (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Piura, Piura, Perú). Recuperada de <http://repositorio.unp.edu.pe/bitstream/handle/UNP/532/EDU-POR-RAM-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramos, Z. (2013). La comprensión lectora como una herramienta básica en la enseñanza de las ciencias naturales. (Tesis doctoral, Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia). Recuperada de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/21022/43731062.2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, by Robert Rosenthal, Lenore Jacobson. Rinehart and Winston.
- Salgueiro-Calderira, A. (1997). La práctica docente cotidiana en el aula: el proceso de negociación. *La enseñanza primaria hoy*, (31). <https://doi.org/10.12795/IE.1997.i31.05>
- Salinas, A., Villarreal, E., Garza, M. y Núñez, G. (2001). *La investigación*. México: McGraw Hill.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge Cambridgeshire ; New York: Cambridge University Press.

- Tolchinsky, L., & Teberosky, A. (1997). Explicit word segmentation and writing in Hebrew and Spanish. *Writing development: An interdisciplinary view*, 77-98.
- Torres, H. y Girón, D. (2011). *Didáctica General*. (Primera edición). San José, C.R: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Unidad de Currículum y Evaluación. (2009). *Informe de Resultados de Escritura SIMCE 2008*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- World Association of early childhood educators. (s.f.). *La lectoescritura de la primera infancia. Enfoques y métodos del proceso lector. Los métodos lectores y su evolución histórica*. Recuperado de <http://www.waece.org/encicloped/resultado2.php?id=6140>.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, España: Graó.

APÉNDICE

APÉNDICE A MATRIZ DE CONSISTECIA

APÉNDICE 1.[A-1] MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES ,DIMENSIONES E INDICADORES	METODOLOGÍA	RECOMENDACIONES
<p>Interrogante principal:</p> <p>¿Cuál es la relación entre la didáctica de la comunicación y la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018?</p> <p>Interrogantes secundarias</p> <p>a. ¿Qué relación existe entre la didáctica de la comunicación basada en el conocimiento de la metodología de enseñanza y la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación entre la didáctica de la comunicación y la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>a. Establecer la relación entre la didáctica de la comunicación basada en el conocimiento de la metodología de enseñanza y la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la</p>	<p>Hipótesis General</p> <p>La didáctica de la comunicación se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>a. La didáctica de la comunicación basada en el conocimiento de la metodología de enseñanza se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo desde la percepción de los docentes y apoderados.</p> <p>La didáctica de la comunicación basada en la valoración metodológica se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los</p>	<p>Variable Independiente</p> <p>Didáctica de la comunicación</p> <p>Dimensiones:</p> <p>-Conocimiento de la metodología de enseñanza comprensión lectora.</p> <p>Indicadores</p> <p>-Identificación del método.</p> <p>-Uso de estrategias específicas.</p> <p>-Información sobre método y avances.</p> <p>-Modificación de método o estrategias, en relación a NEE.</p> <p>-Se informa sobre capacitaciones de los docentes</p> <p>Dimensión:</p> <p>-Valoración metodológica.</p> <p>Indicadores:</p>	<p>Tipo de investigación</p> <p>Este trabajo, se basó en una investigación básica o fundamental.</p> <p>Diseño de Investigación</p> <p>Correlacional ya que pretende describir las relaciones entre dos o más variables.</p> <p>Tiempo social de la Investigación</p> <p>Micro regional, se realizó en una escuela Municipal de la ciudad de Arica, en la escuela Rómulo Peña Maturana, en el período académico 2018.</p> <p>Población y Muestra</p> <p>Población</p> <p>La población estuvo constituida por 72 personas entre docentes (6) y apoderados (66) que formaron parte de la Escuela Básica Municipal “Rómulo Peña Maturana”, del primer ciclo de</p>	<p>PRIMERA: Se recomienda que los docentes directivos formulen un plan de mejora, considerando la participación de los docentes del primer ciclo, poniendo énfasis en la didáctica de los docentes, niveles de comprensión y necesidades educativas de los estudiantes, tomando en cuenta los procesos de mejora continua de Deming de gestión de calidad: planear, hacer, verificar, actuar.</p> <p>SEGUNDA: El equipo directivo debe priorizar recursos para capacitar a los docentes en el dominio y praxis de una didáctica de la comunicación pertinente a su realidad educativa, alineándose con los diferentes aspectos de las prácticas de aula, para generar cambios en cuanto a la didáctica la comunicación y los niveles de</p>

<p>los docentes y apoderados, 2018?.</p> <p>¿Qué relación existe entre la didáctica de la comunicación basada en la valoración metodológica con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018?.</p>	<p>Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018.</p> <p>Definir la relación entre la didáctica de la comunicación basada en la valoración metodológica con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018.</p>	<p>estudiantes del primer ciclo desde la percepción de los docentes y apoderados.</p> <p>La didáctica de la comunicación basada en las prácticas de enseñanza en aula se relaciona directa y significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo desde la percepción de los docentes y apoderados.</p>	<p>- Mantención o cambio de la metodología.</p> <p>Dimensión:</p> <p>-Prácticas de enseñanza en aula.</p> <p>Indicadores:</p> <p>- Actividades diferenciadas.</p> <p>-Motivación.</p> <p>-Retroalimentación</p> <p>-Nivelación</p> <p>Variable Dependiente</p> <p>Comprensión lectora</p> <p>Dimensiones:</p> <p>-Acciones focalizadas a rendimiento académico.</p> <p>Indicadores:</p> <p>- Elaboración de planes remediales.</p> <p>-Refuerzo en hogar.</p> <p>-Capacitación a docentes.</p>	<p>educación básica en el período académico 2018.</p> <p>Muestra</p> <p>La muestra es censal, dado que la población es finita, como muestra se seleccionó la misma cantidad de personas, por lo tanto, se puede decir que en esta investigación se utilizó un muestreo censal, según Hernández et al (2014) la población es igual a la muestra.</p> <p>Procedimientos, Técnicas E Instrumentos De Recolección De Datos</p> <p>Para recoger información pertinente al enfoque y población de este estudio se elaboró una encuesta estructurada como cuestionario.</p> <p>Procedimientos</p>	<p>comprensión lectora en la institución.</p> <p>TERCERA: Los docentes del primer ciclo de la escuela Rómulo Peña de Arica, deben incorporarse o complementar en forma didáctica, simple y amigable, instancias con los apoderados, como las reuniones de apoderados, para socializar las diversas metodologías y estrategias usadas en comprensión lectora, para iniciar un acercamiento y apoyo favorable de parte de éstos en el desarrollo de las habilidades de lectura comprensiva de los estudiantes y extenderlas para la mejora de las habilidades de los propios apoderados, de tal manera de guiar a un aprendizaje significativo, valorizando el uso ciudadano y cotidiano de una lectura comprensiva en las diferentes situaciones y gestiones de la vida diaria.</p> <p>CUARTO: El equipo directivo</p>
--	---	--	---	---	---

apoderados, 2018?.	Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018.	-Enseñanza para diferencias de aprendizajes.	fuera pertinente a este estudio, después de realizar investigación bibliográfica, tanto de conceptualización de variables como de modelos de cuestionarios, para determinar las dimensiones e indicadores más pertinentes y luego determinar los reactivos a incluir en el cuestionario. Se validó con 3 expertos, doctores en educación.	debe supervisar el progreso del plan de mejora, in situ, es decir en aula. La supervisión debe ser asertiva, basada en el respeto, trato, sinceridad, trabajo equitativo, con el fin de cumplir con los plazos establecidos y den cumplimiento a la formación integral del educando y se culmine en un futuro, en la elaboración de planes preventivos y no planes remediales.
		Escala de medición		
		Ordinal		
		Totalmente de acuerdo 5		
		De acuerdo 4		
		Medianamente de acuerdo 3	Técnicas	
		En desacuerdo 2	Se trabajó con la encuesta como técnica para explorar la percepción de la comunidad	
		Totalmente en desacuerdo 1	educativa sobre la didáctica de los docentes del primer ciclo y su relación con los bajos resultados en comprensión lectora de los estudiantes.	
			Instrumentos	
			Cuestionario	

Fuente: Elaboración propia. 2021

APÉNDICE B INSTRUMENTOS UTILIZADOS

APÉNDICE 2.[B-1] CARTA DE PRESENTACIÓN**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**

Estimado:
Personal Docente

El presente instrumento tiene como finalidad recabar información relacionada con una investigación titulada “Relación entre la Didáctica de la comunicación y la Comprensión lectora de los estudiantes del Primer Ciclo Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018”. Este instrumento es exclusivamente para realizar un estudio netamente académico y la información obtenida se tratará bajo estricta confidencialidad, por lo cual se agradece su colaboración en la objetividad de las respuestas que suministre.

Por su colaboración.

Muchas Gracias.

Atentamente,

Mg. Issia
Investigadora

Nota. No requiere que sea identificado con su nombre y apellido.

APÉNDICE 3.[B-2] INSTRUCCIONES PARA LLENADO DE CUESTIONARIO

A continuación, se presenta un conjunto de proposiciones respecto al desarrollo de una investigación que tiene como objetivo Determinar la relación entre la didáctica de la comunicación y la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018”. Para facilitar el llenado del instrumento se deben cumplir con los siguientes pasos:

- Lea cuidadosamente cada uno de los ítems y coloque una equis (x), en la casilla que corresponda a cada enunciado, de acuerdo a su criterio u opinión.
- El lugar correspondiente a cada respuesta está ubicado debajo de cada enunciado.
- Debe marcar solamente una alternativa en cada ítem.
- Se presentan los ítems con varias alternativas de respuesta y usted debe seleccionar una de ellas.
- Las alternativas de respuestas se ubican en: Totalmente de acuerdo (TDA), De acuerdo (DA), Medianamente de acuerdo (MDA), En desacuerdo (ED) y Totalmente en Desacuerdo (TED).

Se le agradece la colaboración prestada.

APÉNDICE 4.[B-3] CUESTIONARIO

Encuesta Aplicada. I PARTE

Agradecemos responder esta encuesta, lo que permitirá obtener información para la tesis sobre la percepción de la didáctica de la comunicación y su relación con el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la escuela municipal Rómulo Peña Maturana de Arica.

Marque con X la opción que representa su opinión. Esta encuesta es anónima.

I. IDENTIFICACION:

Su rol dentro de la comunidad educativa es: Marque con una "X"

Docente		Apoderado	
----------------	--	------------------	--

Variable: Didáctica de la comunicación

DIMENSIÓN	ITEMS	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Mediana mente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Conocimiento de la metodología de enseñanza de la comprensión lectora	1. Identifican junto con los apoderados el método que se utilizará para enseñar a leer a los estudiantes					
	2. Desarrollan estrategias para la visualización y aclaración de vocabulario como parte de la metodología de lectura comprensiva.					
	3. Desarrollan una información fluida con los apoderados sobre la metodología usada, así como progresos y necesidades de apoyo de los estudiantes.					
	4. Se considera las necesidades educativas de los estudiantes, modificando los métodos o cambiando estrategias, para que mejoren en su lectura comprensiva.					
	5. Se informa a la comunidad educativa sobre capacitaciones, lineamientos o asesorías recibidas					

	por los docentes para enriquecer o mejorar la metodología de enseñanza de la lectura comprensiva					
Valoración Metodológica	6. Considera que la metodología usada en el colegio para enseñar a leer comprensivamente debe mejorarse.					
	7. Considera que los estudiantes mejorarían en los resultados en la comprensión lectora si se les enseñara con otra metodología.					
Práctica de enseñanza en el aula	8. Realizan actividades diferenciadas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.					
	9. Preparan actividades diferenciadas para que los estudiantes mejoren la lectura comprensiva					
	10. Motivan siempre a los estudiantes para que practiquen la lectura comprensiva, tanto en la casa como en el colegio.					
	11. En conjunto con los apoderados son motivados los estudiantes para realizar en casa las tareas de refuerzo de comprensión lectora enviadas.					
	12. Retroalimentan las tareas que envían a casa para reforzar la lectura comprensiva					
	13. Nivelan a los estudiantes para que mejoren en lectura comprensiva					

Fuente: Elaboración propia. (2018)

Encuesta Aplicada. II parte

Agradecemos responder esta encuesta, lo que permitirá obtener información para la tesis sobre la percepción de la didáctica de la comunicación y su relación con el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del primer ciclo de la escuela municipal Rómulo Peña Maturana de Arica.

Marque con X la opción que representa su opinión. Esta encuesta es anónima.

II. IDENTIFICACION:

Su rol dentro de la comunidad educativa es: Marque con una "X"

Docente		Apoderado	
----------------	--	------------------	--

Variable: Comprensión Lectora

DIMENSIÓN	ITEMS	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Mediana mente de acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Acciones focalizadas a rendimiento académico	14. Se elaboran planes remediales para la enseñanza en clases para que los estudiantes tengan un buen rendimiento en lectura comprensiva					
	15. Se deben mejorar el refuerzo en el hogar para que los estudiantes tengan un buen rendimiento en lectura comprensiva					
	16. Los docentes deberían ser capacitados para mejorar su forma de enseñar lectura.					
	17. Los estudiantes tendrían mejores resultados en lectura comprensiva, si se les enseñara considerando las diferencias de aprendizaje.					

Fuente: Elaboración propia. (2018)

APÉNDICE 5.[B-4] COMUNICACIÓN EXPERTOS**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA**

Estimado(a): Doctor _____
Presente

Tengo el agrado de dirigirme a usted en su condición de experto en área de educación, con el propósito de solicitar su valiosa colaboración para la validación del instrumento que anexo a la presente, el cual tiene por objeto obtener información necesaria para la realización del Trabajo titulado: “Determinar la relación entre la didáctica de la comunicación y la comprensión lectora de los estudiantes del primer ciclo de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, según percepción de los docentes y apoderados, 2018”, presentado para optar al título de doctor en Educación con Mención en Gestión de Calidad.

El objetivo de la investigación es determinar la influencia del clima laboral sobre el rol directivo en la educación de calidad de la Escuela Municipal Rómulo Peña Maturana de la ciudad de Arica, 2020. Sus respuestas pueden plasmarse en el formato de validación que se ha diseñado al efecto. Asimismo, le agradezco las observaciones o sugerencias que pueda hacer sobre el contenido del instrumento, las cuales serán tomadas en consideración para enriquecer y/o mejorar el mismo.

Atentamente,

Mg. Issia Fernanda González Cuni

Investigadora
APÉNDICE 6.[B-5] INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN A EXPERTOS



**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
 ESCUELA DE POSTGRADO**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA

Lea cuidadosamente cada uno de los indicadores y criterios que contiene el instrumento de validación, marcando con una equis (X) la categoría que considere en función a su opinión de acuerdo a los objetivos de la investigación y las variables. Dicho instrumento arrojará el factor de validación y, por consecuencia la media del nivel de confianza del cuestionario a aplicar.

INDICADORES	CRITERIOS	CATEGORÍA					Puntaje
		Deficiente	Regular	Bueno	Muy Buena	Excelente	
		1	2	3	4	5	
1. Claridad							
2. Objetividad							
3. Actualidad							
4. Suficiencia							
5. Intencionalidad							
6. Consistencia							
7. Coherencia							
8. Metodología							
9. Pertinencia							
10. Redacción							
Total ponderado							
Nivel de confianza							
Observaciones:							

$$\text{Factor de validación} = \sum \left(\frac{\text{Categoría seleccionada} * 2}{100} \right) =$$

$$\text{Nivel de confianza} =$$

Nombre y apellido del experto

APÉNDICE C MATRIZ DE DATOS

APÉNDICE 7.[C-1] DATOS DE LA PRUEBA PILOTO
PARA LA CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

	IT1	IT2	IT3	IT4	IT5	IT6	IT7	IT8	IT9	IT10	IT11	IT12	IT13	IT14	IT15	IT16	IT17
1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1
2	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
3	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
4	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
5	0	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
6	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
7	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
8	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
9	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
10	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
11	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
12	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
13	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
14	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
15	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
16	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
17	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
18	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0
19	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
20	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0

	DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN													COMPRESIÓN LECTORA				
48	2	3	2	2	2	2	4	2	1	5	5	5	5	40	1	1	1	1
49	2	3	2	2	2	2	4	2	2	5	5	5	5	41	1	1	1	1
50	2	3	2	2	2	2	4	3	2	5	5	5	5	42	1	1	1	2
51	2	3	2	2	2	2	4	2	2	5	5	5	5	41	1	1	1	2
52	2	3	2	2	2	2	5	2	2	5	5	5	5	42	2	1	1	2
53	2	3	2	2	2	2	5	2	2	5	5	5	5	42	2	2	2	2
54	1	3	2	2	2	2	5	2	2	5	5	5	5	41	2	2	2	1
55	1	3	2	2	2	2	4	2	2	5	5	5	5	40	2	2	2	1
56	1	3	2	2	2	2	4	2	2	5	5	5	5	40	2	2	2	1
57	1	3	2	2	2	2	4	2	2	5	5	5	5	40	2	2	1	1
58	1	3	2	2	2	2	4	2	2	5	5	5	5	40	2	2	2	2
59	1	3	2	2	2	2	4	2	2	5	5	5	5	40	2	1	2	2
60	2	3	2	2	2	2	4	2	2	5	5	5	5	41	1	1	2	1
61	2	3	2	2	2	2	4	2	2	5	5	5	5	41	1	1	2	1
62	2	3	2	1	2	2	4	2	2	5	5	5	5	40	2	1	2	1
63	1	3	3	1	2	2	4	3	2	5	5	5	5	41	2	2	2	1
64	1	2	2	2	2	2	4	3	2	5	5	5	5	40	2	2	2	1
65	1	2	2	2	2	2	4	3	2	5	5	5	5	40	2	2	1	1
66	1	3	2	2	2	2	4	3	1	5	5	5	5	40	2	2	1	1
67	1	3	3	2	2	2	4	3	2	5	5	5	5	42	2	2	1	1
68	1	3	2	2	2	2	4	3	2	5	5	5	5	41	2	2	1	1
69	2	3	2	2	2	2	4	3	2	5	5	5	5	42	2	2	1	1
70	1	3	2	2	2	2	4	3	2	5	5	5	5	41	2	2	1	1
71	1	3	2	2	2	2	4	3	2	5	5	5	5	41	2	2	1	1
72	1	3	2	2	2	2	4	3	2	5	5	5	5	41	2	2	1	1