

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
ESCUELA DE POSGRADO**



**TRABAJO DE POSGRADO
EFECTIVIDAD DEL MÉTODO DE LA PALABRA GENERADORA COMO
ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN
LECTORA EN ESTUDIANTES DEL SEGUNDO CICLO DE LOS CENTROS
ESCOLARES DEL DISTRITO 01-04 DE LA CIUDAD DE EL REFUGIO**

**PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL**

**PRESENTADO POR
LICENCIADA ELBA LETICIA ARTERO VÁSQUEZ
LICENCIADA ELVA ESMERALDA RODRÍGUEZ MORÁN**

**DOCENTE ASESOR
DOCTOR JUAN CARLOS ESCOBAR BAÑOS**

**MAYO, 2024
SANTA ANA, EL SALVADOR, CENTROAMÉRICA**

**UNIVERSIDAD DE EL SALVADOR
AUTORIDADES**



**ING. JUAN ROSA QUINTANILLA QUINTANILLA
RECTOR**

**DRA. EVELYN BEATRIZ FARFÁN MATA
VICERRECTORA ACADÉMICA**

**M.Sc. ROGER ARMANDO ARIAS ALVARADO
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO**

**LICDO. PEDRO ROSALÍO ESCOBAR CASTANEDA
SECRETARIO GENERAL**

**LICDA. ANA RUTH AVELAR VALLADARES
DEFENSORA DE LOS DERECHOS UNIVERSITARIOS**

**LICDO. CARLOS AMÍLCAR SERRANO RIVERA
FISCAL GENERAL**

**FACULTAD MULTIDISCIPLINARIA DE OCCIDENTE
AUTORIDADES**



**M.Ed. ROBERTO CARLOS SIGÜENZA CAMPOS
DECANO**

**DR. JOSÉ GUILLERMO GARCÍA ACOSTA
VICEDECANO**

**LICDO. JAIME ERNESTO SERMEÑO DE LA PEÑA
SECRETARIO**

**M.Sc. MARTA RAQUEL QUEVEDO CIERRA
DIRECTORA DE ESCUELA DE POSGRADO**

Agradecimientos

Mis más sinceros agradecimientos al creador y dueño de mi vida, Nuestro señor Jesucristo que con su divina sabiduría conduce y orienta mi vida, como nos dice en su palabra: así que no temas porque yo estoy contigo; no te angusties, porque yo soy tu Dios. Te fortaleceré y te ayudaré; te sostendré con mi diestra victoriosa, y a María Santísima su madre por estar a mi lado. A mis amados padres, Gabina Vásquez de Artero y Agustín Artero García; por su apoyo incondicional, a mi hijo, Ronaldo Fernando quien, de la forma más especial, con su gran amor y paciencia ha estado tendiéndome su mano; a mi sobrina, por formar parte en mi vida; a mis hermanos y demás sobrinos.

De manera muy especial agradecer al PhD. Juan Carlos Escobar por aceptar de forma muy amable asesorar la tesis con profesionalismo y dedicación, por el apoyo en el trabajo y capacidad para guiar ideas, el aporte invaluable de sus conocimientos, también por su paciencia en fortalecer vacíos durante el proceso y por todo lo que ha tomado a bien para la realización de un excelente trabajo; a la maestra Helsy Ascencio de Tejada, por su esfuerzo en estar presente en todo momento; a todos los docentes por facilitar los medios posibles para la realización de actividades y por compartir sus saberes, a los compañeros de la maestría por permitir socializar mediante los equipos de trabajo. Debo agradecer a mi compañera de tesis, Elva Esmeralda Rodríguez con quien se ha compartido como equipo de trabajo errores y aciertos, mediante los cuales se trató de documentarse y siempre con la orientación del asesor de tesis para llegar a un acuerdo y por estar pendiente en todo momento en las reuniones de trabajo para el progreso de las diferentes etapas de la presente tesis.

Es grato manifestar a la Universidad de El Salvador, que se llevará en el corazón durante nuestra existencia por brindar el espacio y formarnos académicamente para servir a nuevas generaciones, así como, por abrir las puertas al pueblo para facilitar sus estudios superiores en las distintas áreas del desarrollo de la ciencia, dentro de las cuales son seleccionadas según la vocación para su mejor desempeño y servicio con la población, a la vez responder con ética de frente a las nuevas exigencias que conducen al desarrollo del país.

Elba Leticia Artero Vásquez

A Dios, primeramente, porque gracias a Él tenemos el soplo de vida y la fortaleza necesaria para enfrentar nuevos retos, los cuales somos capaces de vencer sabiendo que está siempre a nuestro lado y jamás nos abandona. A María Santísima, por ser ese ejemplo de humildad para aceptar el mandato divino y poner a Dios primero en todo lo que hizo. Su intercesión ante Dios por mí ha sido clave y pieza fundamental en lograr este triunfo.

A mi papá, Francisco Arturo Rodríguez Solís (QDDG), sé que él está muy orgulloso de mí, a pesar de que no está físicamente a mi lado, pero estoy segura de que sí, sigue conmigo y con mi familia, de manera espiritual. Jamás lo olvidaré y menos olvidaré los consejos que con tanta sabiduría me brindó en vida. Hasta donde esté, le dedico este triunfo. A mi mamá, Reyna Arellano Morán Vda. De Rodríguez, mi ángel de la guarda, mi inspiración, mi motivo para ser quien soy, mi amada madre que Dios me permitió y quien me ha cuidado desde bebé y sigue cuidándome a mis 47 años. Nadie como ella ni en esta vida ni en ninguna otra.

A mi hijo, Francisco Antonio García Rodríguez, lo más hermoso que Dios me permitió, me permite y le pido que me siga permitiendo por muchísimos años más. La experiencia de ser madre de este ángel ha sido expresamente porque Dios así lo quiso y es mi motivo para continuar y vencer todos los obstáculos que la vida me presente. Llegaste a mi vida en el momento justo y vamos por los años que nos queden por vivir. TE AMO, HIJO DE MI ALMA. A mis hermanas, quienes saben mejor que yo qué clase de persona soy; pero, en especial a mi Fátima, mi TITI, mi hermanita menor, quien jamás ha dudado de mí y me motiva a seguir, la que me mostró la publicación de estudiar esta Maestría y me apoyó de principio a fin. Hasta me da consejos. Sos única, TITI.

A mi compañera de tesis, Elba Leticia Artero Vásquez, gracias por su apoyo incondicional y por esa paciencia que me ha tenido y por frenar mis aceleraciones. A la maestra Helsy de Tejada, por creer que se podía lograr y sí, lo hemos logrado. Al PhD Juan Carlos Escobar, porque siempre creyó en nosotras y nos impulsó a terminar este trabajo que logramos culminar con bien.

Elva Esmeralda Rodríguez Morán

ÍNDICE

Introducción	viii
Capítulo I: Planteamiento del problema	10
1.1 Situación problemática.....	10
1.2 Justificación de la investigación	13
1.3 Enunciado del problema	15
1.4 Preguntas de investigación.....	15
1.5 Objetivos de la investigación.....	16
1.5.1 Objetivo general	16
1.5.2 Objetivos específicos	16
1.6 Alcances y limitaciones.....	16
1.6.1 Alcances	17
1.6.2 Limitaciones	17
1.7 Delimitación de la investigación	18
Capítulo II: Marco teórico	19
2.1 Estado del arte	19
2.2 Antecedentes históricos.....	21
2.3 Base teórica.....	26
2.3.1 Métodos de enseñanza de la lectoescritura: un análisis desde el método global y la palabra generadora	27
2.3.2 Desarrollo de la comprensión lectora	36
Capítulo III: Sistema de hipótesis	44
3.1 Hipótesis general.....	44
3.2 Hipótesis específicas	44
3.3 Hipótesis nulas	44
3.4 Operacionalización de hipótesis en variables	46
Capítulo IV: Metodología de la investigación	49
4.1 Tipo de investigación	49
4.2 Diseño de la investigación	49
4.3 Especificación del universo-muestra.....	50
4.4 Técnicas e instrumentos de investigación.....	53
4.4.1 Cuestionario sobre el método didáctico de la palabra generadora	53
4.4.2 Cuestionario sobre la comprensión lectora.....	54

4.5	Procesamiento de la información	55
4.6	Del proceso de validación	57
Capítulo V: Resultados de la investigación		59
5.1	Docimasia de hipótesis	59
5.1.1	Resultados de la hipótesis uno.....	59
5.1.2	Resultados de la hipótesis dos.....	88
5.1.3	Resultados de la hipótesis tres.....	114
5.2	Hallazgos de la investigación.....	141
Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones.....		145
6.1	Conclusiones	145
6.2	Recomendaciones	146
Referencias		148
Anexos.....		151
Anexo 1: Matriz de la investigación.....		152
Anexo 2. Cuestionario a los docentes sobre método de la palabra generadora.....		153
Anexo 3. Cuestionario a estudiantes sobre comprensión lectora		157
Anexo 4. Tabla Chi-cuadrado		160

Introducción

El presente trabajo de investigación se ha realizado bajo el paradigma cuantitativo sobre la relación entre la aplicación del método de la palabra generadora como estrategia didáctica en la motivación para la comprensión lectora por parte del docente a los estudiantes que estuvieron a su cargo durante el año lectivo dos mil veintitrés; específicamente, se realizó esta investigación en los centros escolares que se encuentran ubicados en la ciudad de El Refugio, jurisdicción del departamento de Ahuachapán.

La investigación fue realizada por maestrandos egresadas de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social, que imparte la Universidad de El Salvador, Facultad Multidisciplinaria de Occidente, en su sede de Ahuachapán. Dicho trabajo se dividió en 6 capítulos, cuya estructura es la principal en el mismo.

El primer capítulo, desarrollado como Planteamiento del Problema describe la situación a estudiar, donde se explican los desafíos que enfrentan profesores y alumnado, tomando como base un estudio diagnóstico el cual fue impulsado por los maestrandos de la Carrera ya mencionada. Así mismo, se da a conocer la justificación por la cual se decidió llevar a cabo el estudio, enfocando la necesidad e importancia de investigar sobre el fenómeno en cuestión. En tal sentido, se presentan las preguntas y los objetivos de la investigación, que fueron pieza clave en el proceso, ya que dirigieron a las investigadoras desde principio a fin. También, se dan a conocer los alcances y las limitaciones que permitieron trazar el espacio y el tiempo en el que se realizó el estudio.

En el segundo capítulo denominado Marco Teórico, se fundamentó cada variable significativa en la problemática a analizar. Este capítulo está compuesto por tres partes: El estado del arte, los antecedentes históricos y la base teórica. En el primer punto, se hace referencia a algunos estudios sobre la palabra generadora y la posible motivación que el docente ejerce en el aula; en el segundo, se presenta brevemente la historia y evolución de la palabra generadora como método para desarrollar la comprensión lectora; y, en el tercero, se hace la presentación tan importante sobre la base teórica que, por medio de las teóricas han sido planteadas desde años anteriores y ello da respaldo al tema que se abordó en esta investigación.

En el tercer capítulo, llamado Sistema de Hipótesis, se describe la división de las hipótesis que se tomaron en cuenta para fundamentar el estudio, empezando con la hipótesis general, siguiendo con las hipótesis específicas y finalizando con las hipótesis nulas. Cada una de estas hipótesis nulas fue dividida en cuadros que permitieron realizar una operacionalización de hipótesis destacando variables e indicadores, las cuales consistieron en atribuir a las variables las definiciones tanto conceptuales como operacionales y los respectivos indicadores.

El cuarto capítulo, Metodología de la Investigación, explica el tipo y el diseño de la investigación. Así también, se dan a conocer los sujetos de la investigación, los cuales están representados mediante dos tablas: la tabla de distribución general y la de distribución muestral. De la misma manera, se presentan los instrumentos para la recolección de la información. Por consiguiente, se describe la forma en que se analizó y procesó la información obtenida.

El capítulo cinco, titulado Resultados de la Investigación, se divide en dos: la verificación de las hipótesis y los hallazgos de la investigación. En el primero, se organizaron y analizaron los datos individualmente, a través de las variables dependiente e independiente. Para ello, se presentaron los gráficos para cada una de las preguntas planteadas en los instrumentos empleados, en donde cada uno fue analizado y se fundamentó con su lectura respectiva, donde al final de cada hipótesis, se mostraron las tablas utilizadas para aplicar el chi-cuadrado. En el segundo apartado, se estipulan los hallazgos que permitieron conocer los resultados obtenidos.

En el sexto capítulo, el cual se tituló como Conclusiones y Recomendaciones, se describieron a detalle las conclusiones a las que se pudieron llegar, a partir de los resultados logrados. Así también, se hicieron las recomendaciones correspondientes, las cuales fueron dirigidas a los docentes y a los estudiantes.

Capítulo I: Planteamiento del problema

1.1 Situación problemática

Desde hace muchos años (1972, 1980, 1992) el estudio sobre los métodos de lectoescritura ha sido una prioridad de la Pedagogía de la Lingüística, la cual ha considerado que, independientemente de la renovación e innovación educativa, ha ocupado un lugar preponderante los roles de los docentes y estudiantes en los procesos de desarrollo de habilidades propias de esta disciplina. Esto ha provocado que, en su cimiento, haya prevalecido el método silábico y fonético como referentes para leer y escribir.

Aunque no se puede negar el deletreo como un mecanismo de la lectura y escritura, es indudable que la comprensión de significados sea, ante todo, una dinámica de transformación de los procesos de aprehensiones de la lectura y sus vínculos con los contextos o mundos circundantes a las que pertenece el estudiante. Ya lo decía García (2021), cuando evidenciaba de la existencia de una conciencia silábica y una conciencia fonológica en los procesos de iniciación de frases y textos; lo que implicaba acceder de forma gradual al sentido fonológico de fonemas y grafemas y el rol que ocupa el léxico como proceso de asimilación del conocimiento significativo de las palabras.

Sin embargo, las últimas tendencias sobre este tipo de aprendizaje están configuradas sobre la comprensión lectora como una actividad privilegiada para enseñar a leer y escribir. Paulo Freire (1973, 1974), indicaba que la lectura y escritura es un aprendizaje político y que la investigación temática debía ser un papel preponderante del facilitador; o lo que es equivalente a engranar las palabras con la vida y educar con espíritu crítico, ya que el ser humano debe aprender a analizar su realidad, los problemas que acaecen y, sobre todo, el impacto, por ejemplo, que tiene la economía en las familias, la problemática del cambio climático, entre otros.

Identificando a Picardo en su obra *Transición de las Universidades de El Salvador* publicada en el 2004, (1ª. Edición) y en el 2010, (2ª. Edición), manifestó que existe una débil preparación escolar vinculada con el aprendizaje mecánico y obligatorio, en el que no se gesta el desarrollo de una asimilación consciente sobre las diversas áreas del

saber y su dinamización con los contextos; lo que a su vez implica la dificultad para orientar correctamente a los estudiantes universitarios.

En este sentido, la pandemia COVID-19 (2020-2021), profundizó esta crisis, dada la falta de materiales y recursos prácticos que se debían utilizar como apoyo para el trabajo docente educativo y la falta de habilidades tecnológicas por parte de los maestros. Al respecto, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT), aperturó procesos de fortalecimiento de lectoescritura y recuperación de los aprendizajes (2021), invitando a los profesores a participar en las «Orientaciones prácticas para el desarrollo de la lectoescritura y recuperación de aprendizajes» dirigida a directores, subdirectores, asesores y agentes educativos que atendían niños y niñas desde la Educación Inicial a Primer Ciclo de Educación Básica de los sectores públicos y privados del país.

A través del Instituto Nacional de Formación Docente (INFORP, 2021), se gestó una guía práctica de lectoescritura como una forma de combinar las aplicaciones tecnológicas para fortalecer las competencias de lectoescritura de estudiantes, promocionando la capacidad del docente para interactuar y generar aprendizajes significativos. Todo eso tuvo sus implicaciones para que el docente dominara recursos tecnológicos combinados con los métodos de enseñanza de lectoescritura ya conocidos, dado el nivel de urgencia que en este período se necesitaba cumplir.

Pacheco (2022), planteaba que la pandemia sólo vino a demostrar lo que ya se sabía. Crisis profunda reflejada en: a) un currículo nacional aglomerado de contenidos; b) falta de dominio de métodos de enseñanza auténticos para la lectoescritura; c) no dominio de los libros de textos; d) problemas de atención de los estudiantes; e) un sistema de evaluación desvinculado de los contextos nacionales. En realidad, no se denota un trabajo emergente de parte del Ministerio de Educación para contrarrestar esta problemática, ya que la pandemia recrudeció la falta de dinámica psicosocial y contextual de los maestros de Educación Básica, en especial cuando se pretende enseñar una asignatura tan importante como es Lenguaje.

Por otra parte, a nivel centroamericano se han realizado algunos estudios relacionados con la lectoescritura que es importante citar brevemente. En Panamá, se

promocionó la formación de profesores y educadores jóvenes para relacionar la comprensión lectora con andragogía en sus enfoques conceptuales y metodológicos (Lange, 2008). A través de la palabra generadora se introduce la alfabetización bilingüe intercultural en el campo lingüístico y en el diseño de textos a fin de promocionar la lectura y el aprendizaje de lenguas maternas; lo que implicó que la actividad de lectoescritura revelara procesos identitarios que eran importantes fortalecer para que no se convirtieran en lengua muerta.

A partir de 1980, en Nicaragua se inició con los procesos de alfabetización con el afán de integrar a educadores populares y profesionales en la educación para erradicar el analfabetismo. Las experiencias de Freire fueron claves para retomar el método de la palabra generadora y convertir dicho proceso alfabetizador en un movimiento político pedagógico, fuertemente movilizado por la participación del pueblo (Arrien, 2006).

En Guatemala, en 2017, Olmedo (2020), expresaba que las experiencias de investigación acción fortalecían el idioma nativo de los indígenas y que dicho proceso de lectoescritura debía ser puesto en la agenda prioritaria de los gobiernos. Esto evidenció un cambio en el currículo de la educación primaria, vinculado a la experiencia de los docentes rurales que tenían en sus manos los procesos de alfabetización y enseñanza de las ciencias para refundar el derecho de formación integral de todos los indígenas.

En El Salvador, se impulsó el Programa de Alfabetización y Educación Básica de Adultos (PAEBA), a partir de 1992, en el que se propuso desarrollar la alfabetización de adultos como un referente pedagógico para aprender a descubrir el mundo y desarrollar las primeras letras en aquella población que había estado secuestrada por la guerra. Se comenzó por los procesos silábicos para luego conformar la sílaba, por ejemplo: ma, me, mi, mo, mu; fa, fe, fi, fo, fu y la, le, li, lo, lu para obtener así, la conformación de la palabra *familia*.

En otras palabras, la comprensión lectora estaba inmersa en esos procesos educativos que eran una réplica de las cartillas de alfabetización planteadas por Freire a través de la Asociación de Educación Popular (CIAZO, 1992), la cual diseminó dichos programas curriculares para desarrollar la lectoescritura, la comprensión lectora, el

aprendizaje de la ciencia y, de manera especial, la matemática como fundamentos del trabajo educativo que se planteaba en esa época.

Uno de los puntos centrales que debe señalarse consiste en responder a la siguiente pregunta, ¿cómo promover la comprensión lectora en los niños de educación básica? Lo anterior se vuelve imperativo, porque se trata de ubicar la lectoescritura desde el niño y de la manera en que él aprende, tal y como fue concebido el método de la palabra generadora planteada por Freire en la Andragogía. Por eso, la atención a la diversidad, tal y como decía Gardner (2015) y Delgado (2012), es un principio constructivista que los maestros deben aprender, dadas las diferencias individuales y los estilos de aprendizaje de los niños, con lo cual el proceso didáctico tendría más cabida para la promoción de la lectura y escritura.

1.2 Justificación de la investigación

Plantear la importancia del método de enseñanza de la palabra generadora en la promoción de aprendizajes significativos, implica denotar una serie de procedimientos, que van desde la comprensión de la palabra hasta el desciframiento de los términos utilizados y su descomposición en sílabas y letras; lo que a su vez, presupone la actividad del docente y las estrategias que utiliza para generar el aprendizaje de la lectoescritura, como referentes de las inteligencias múltiples a las que Gardner (2015), hace alusión.

Lo anterior es vital para evidenciar que el método de la palabra generadora no sólo es proceso de comprensión lectora, sino que es la capacidad del pensamiento abstracto vinculado a la vida y a la reflexión sobre el desarrollo científico alcanzado por la humanidad a lo largo de su historia, a fin de poder transformar el mundo y ser consciente de la necesidad de actuar autogestionariamente.

Estas consideraciones son claves para denotar la importancia de la educación infantil, abandonar el aprendizaje mecánico por uno que desarrolle las leyes del pensamiento (análisis – síntesis, inducción – deducción, concreción – abstracción, nexos – relaciones, conceptos – definiciones, entre otros), ya que por palabra generadora se entiende aquel proceso didáctico orientado por el docente para promover la comprensión lectora, la asimilación consciente y, sobre todo, el rol activo y constructor del alumno para

cambiar su mundo. En otras palabras, un proceso de tal naturaleza garantizaría que los alumnos aprendan a deducir, inferir, identificar las ideas esenciales, discriminar, comparar y organizar, como micro habilidades indispensables para la mejora de su aprendizaje.

Sobre la base de lo anterior, surge la necesidad de realizar una investigación relacionada con la efectividad del método de la palabra generadora como estrategia didáctica en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del distrito 01-04 de la ciudad de El Refugio; lo que permitirá reconocer las estrategias didácticas de dicho método y las variables que configuran la comprensión o el entendimiento de lo que se enseña.

Lo anterior, está especificado en los siguientes motivos que justifican este estudio:

- Hasta el momento no se han realizado investigaciones pedagógicas que articulen el método de enseñanza de la palabra generadora con la asimilación consciente y la correcta deducción de relaciones, hechos y fenómenos por parte de los niños de Primero y Segundo Ciclo.
- Se han indagado acerca de los procesos de investigación desarrolladas en otras áreas del conocimiento como la Lingüística y la Psicología que hacen referencia al desarrollo de la comprensión y las capacidades lingüísticas necesarias para su consecución.
- En el distrito 01-04 no ha sido objeto de estudio de algún campo de la investigación científica que haga énfasis a la pedagogía infantil y al desarrollo de las capacidades lingüísticas de los niños.

1.3 Enunciado del problema

¿En qué medida el método de la palabra generadora como estrategia didáctica contribuye al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio?

Tabla 1.

Variables y subvariables (Elaboración propia)

Variable causa	Variable efecto
Método de la palabra generadora	Habilidades analíticas
Sub-variables	Sub-variables
Discurso pedagógico	Habilidades sintéticas
Estrategias organizativas	Habilidades analíticas
Proceso de evaluación (control)	Resolución de problemas

Nota. Muestra las variables y subvariables expresas en el enunciado del problema.

1.4 Preguntas de investigación

- ¿En qué medida el discurso pedagógico del docente contribuye al desarrollo de las habilidades sintéticas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio?
- ¿En qué medida las estrategias organizativas contribuyen al desarrollo de habilidades analíticas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio?
- ¿En qué medida el proceso de evaluación (control) aplicado por el docente contribuye al desarrollo de la capacidad de resolución de problemas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio?

1.5 Objetivos de la investigación

1.5.1 Objetivo general

Determinar la efectividad del método de la palabra generadora como estrategia didáctica en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de efectividad del discurso pedagógico en el desarrollo de habilidades sintéticas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.
- Explicar el nivel de efectividad de la aplicación de estrategias organizativas en el desarrollo de habilidades analíticas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.
- Reconocer la efectividad del proceso de evaluación (control) aplicado por el docente en el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.

1.6 Alcances y limitaciones

En todo proceso de investigación, siempre existen alcances que están ligados a los objetivos, los cuales son la fuente de donde se derivan y que tienen un ámbito teórico y otro práctico. Las limitaciones, que no son obstáculos, están adheridas también a los objetivos, pero en cuanto a su lado inverso, es decir aquellas cuestiones que no se estudiarán, dado el nivel de delimitación que se hace del proceso de estudio.

A continuación, se presentan los alcances y las limitaciones y su derivación gradual, a fin de comprender los enlaces teóricos y prácticos de dicho proceso:

1.6.1 Alcances

A partir de la derivación gradual de los objetivos, se estudiará, por un lado, el significado de palabra generadora con tres de sus referentes principales, como lo son: el discurso pedagógico, la aplicación de estrategias organizativas y el proceso de evaluación presente en los métodos de enseñanza de la lectoescritura, lo que implicaría hacer referencia a los aportes de Freinet en la pedagogía del trabajo, Paulo Freire en la pedagogía problematizadora y la investigación temática, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (2017), con la pedagogía de la escritura y Piaget sobre el aprendizaje de la lectoescritura desde la psicología cognitiva, entre otros. Por otra parte, se denotará el desarrollo de habilidades sintéticas, analíticas y de resolución de problemas como componentes estructurales de la comprensión lectora.

La investigación tendrá lugar en el Segundo Ciclo de los centros escolares que pertenecen al distrito 01-04 de la ciudad de El Refugio, el cual incluye los siguientes centros escolares: Centro Escolar Cantón El Rosario, Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio y Centro Escolar Francisco Gavidia.

1.6.2 Limitaciones

Están enmarcadas sobre el nivel de alcance que tiene la presente investigación, revelando todas aquellas estrategias didácticas de lectoescritura que no formaron parte de este estudio, aunque posean un nivel trascendental en los procesos de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, la investigación no escudriñó procesos de comprensión lectora más allá de las habilidades analíticas y sintéticas, pues la literatura pedagógica es amplia y holística y no se podía asumir el estudio desde la totalidad y de las especificaciones particulares que posee cada método de lectoescritura. Esto significó que la investigación se centró exclusivamente en el método de la palabra generadora y del de la globalización porque son generalizadores y abarcan las denotaciones específicas de los otros métodos (silábico, fonético, mixto entre otros).

En el ámbito práctico, no se abarcó otros distritos de educación básica, ya que implicaría elevar los costos tanto en tiempo como en finanzas y evidenciaría una tardanza

extrema en los resultados que se pretendían analizar. Para ello, se buscó el distrito 01-04, ya que con ello se garantizaría acceso a tres centros escolares: Cantón El Rosario, Nuestra Señora del Refugio y Francisco Gavidia.

1.7 Delimitación de la investigación

Los datos que a continuación se presentan, muestran el tipo de delimitación planteada, a fin de analizar cuidadosamente la relación espacio – tiempo y unidades de análisis con perspectivas teóricas. Todo ello contribuirá a la claridad de los datos que se pretende investigar, así como la evidencia de sus resultados.

La tabla 2 muestra el tipo de delimitación de esta investigación donde se visualiza el tipo de delimitación con las respectivas especificaciones de cada uno en el tiempo, el espacio, la población y las teorías que se han estudiado para llevar a cabo el desarrollo del trabajo fundamentado en los autores representativos.

Tabla 2.

Tipo de delimitación

Tipo de delimitación	Especificaciones
Temporal	Junio 2023 - abril 2024
Espacial	Centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio
Poblacional	Docentes y estudiantes del Segundo Ciclo de Educación Básica
Teórica	Freinet, Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Piaget, entre otros

Nota. Especificaciones del tipo de delimitación asumidas en la investigación sobre el método de la palabra generadora

Capítulo II: Marco teórico

2.1 Estado del arte

El análisis de los métodos de enseñanza de lectoescritura se ha vinculado históricamente en los trabajos pedagógicos derivados de los planteamientos de Freire y del conocimiento del mundo, en el que es posible vincularlo con los fonemas, la imagen, la cultura y la palabra escrita, como referentes para penetrar en los círculos del trabajo pedagógico que se han llevado a cabo a través de sus técnicas principales (Alfamadrid, 2016). Lo que significa que la palabra generadora “es, al mismo tiempo expresión viva de la relectura del mundo” (Freire 1972), en el que las palabras convertidas en sonidos (fonemas) son al mismo tiempo, procesos de reconstrucción de la forma de interpretar la sociedad.

En Campeche, México, se realizaron investigaciones experimentales acerca de la relación entre palabra y acción como método de alfabetización (Instituto Estatal de la Educación para los Adultos, 2018). Se demostró que la alfabetización implica el análisis de las palabras como categorías supra organizadas que, al mismo tiempo, generan otras palabras derivadas del concepto general. Los resultados fueron que el método de la palabra generadora se incorpora gradualmente como método silábico y fonético en las letras del alfabeto, sus sonidos y sus combinaciones, posibilitando la escritura y la lectura de sílabas y palabras cada vez más complejas. Lo que significa que el aprendizaje de la lectura y la escritura denota siempre una interpretación del mundo y de la vida.

Otros estudios sobre este método, como el desarrollado por la Universidad de Costa Rica, evidencian que la palabra generadora convierte el aprendizaje significativo en un trabajo de libertad, en especial, con la población juvenil que ha sido privada de ello. En dicho estudio desarrollado en el 2023, se planteó la siguiente pregunta, ¿cómo es posible enseñar a leer a la población con sobreedad que ha abandonado las aulas y que se han enfrentado a procesos de exclusión? (Yanúa, López, Ureña, Ochoa, & Rodríguez, 2023).

El estudio anterior demostró que la diversidad cultural y las necesidades particulares de cada sujeto no se asocian en los centros penitenciarios a pesar de que se destina procesos pedagógicos para incentivar el aprendizaje de la ciencia, la técnica

y la cultura a través del método de la palabra generadora (Yanúa, López, Ureña, Ochoa, & Rodríguez, 2023). Esto focaliza dos componentes que es preciso plantear:

a) los nuevos conocimientos que recibirá el estudiante deben contextualizarse; b) la palabra que construye el estudiante siempre se relaciona con una nueva información, la cual no es arbitraria, sino que procede de un acto de interacción entre nuevos contenidos y elementos relevantes presentes en la estructura cognitiva. (pág. 5)

En el año 2022, por su parte, se desarrolló la investigación titulada “El Método de la Palabra Generadora y el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de Segundo Grado” en la Provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador, donde se indicó que los niños de Segundo grado no siempre están motivados por aprender a leer; por eso, se incluye dentro de la palabra generadora el sonido de las letras, la construcción de palabras, comenzando con las más sencillas hasta llegar a las más complejas, para luego combinarla con la ilustración y los contextos como ejemplos vivos del trabajo de aprendizaje (Llanos, 2022), o que implica que la palabra generadora como tal conlleva un componente psicopedagógico que hace énfasis a desarrollar la conciencia fonológica con la representación gráfica de cada sonido asociada con la imagen de la palabra generadora; todo esto conlleva a despertar la curiosidad en los niños y entrar en la fase de preguntas y respuestas.

Ya lo decía Paulo Freire en su obra «Entre nos, a 50 años de Pedagogía del Oprimido» que el maestro es una influencia decisiva en la formación, que la palabra generadora va más allá del deletreo o la pronunciación, porque está ligada a la ciencia, a la generación de la autonomía en los estudiantes, con lo cual es posible darle cabida a una educación comunitaria popular y a una praxis pertinente de estudio y acción (Ghiso, 2018). Lo que equivale a decir que el proceso de la palabra generadora se organiza con una lectura general de un problema y luego el desciframiento de las palabras implicadas en ellas. “Para aprender a leer hay que hacerlo en primer lugar en los contextos donde tiene cabida la actividad de los hombres, desarrollando procesos cognitivos en los tránsitos educativos emancipadores” (Ghiso, 2018, págs. 69-70).

En resumen, los estudios de la palabra generadora, como método de aprendizaje, es fundamental comprenderla desde un ámbito holístico, porque integra lectura del

mundo, reflexión sobre el contexto, desciframiento de palabras y derivación de conceptos. Lo que enfatiza en la dinámica del conocimiento que debe aprender cada estudiante a través de la intervención psicopedagógica. Los estudios denotados hasta aquí demuestran que se está trabajando con la investigación temática a través de la actividad docente para desarrollar conciencia de los fonemas y su representación gráfica combinados con la situación actual de las sociedades.

2.2 Antecedentes históricos

El sistema de los métodos de lectoescritura siempre ha tenido una trascendencia en la historia de la educación. Cada método ha respondido a los contextos de la época, tratando de evidenciar el significado del término educación. Es clave denotar, que la dinámica de la educación siempre ha sido interactiva, ligada a una actividad docente, quien dirige la lección y a una actividad del estudiante, quien la recepciona, quien acepta los contenidos, sin penetrar en la dinámica de la refutación.

Entre 1967 y 1972, Paulo Freire denotaba que el verdadero significado de la educación era: “Praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, La educación como práctica de la libertad, 2011, pág. 7). Esto significó un cambio profundo no sólo en la concepción del mundo, sino en la determinación de aquellas técnicas vitales para interactuar con el sujeto que aprende. Esto se asocia con la anunciación del significado de libertad para explorar el mundo, el cual comienza con la lectura de los problemas y con la elaboración práctica de aquellos recursos de aprendizaje que serían claves para educar.

En 1969, apareció por primera vez la publicación de la obra «La educación como práctica de la libertad» en el que Freire expone claramente el término dialéctica entre la reflexión y la acción, ubicándola como procesos inalienables en la tarea de enseñar a leer y escribir. Aquí, el autor de esta obra desenmascara el discurso oficial referido a leer y escribir sin interpretar, otorgándole un papel alienador al docente quien con las formas y métodos tradicionales de alfabetización trataba de que los niños leyeran textos sin ninguna reflexión.

Aunque esta obra fue decisiva en los cimientos de una educación para la libertad, no fue hasta que aparece la «Pedagogía del Oprimido» en 1970, bajo la Editorial Tierra Nueva, en el que Freire plantea que la educación problematizadora es la concepción del mundo para alfabetizar, un proceso de liberación con una pedagogía dominante basada en técnicas modernas, discriminando al docente en cuanto a productor de conocimiento.

En Pedagogía del Oprimido, se expone el significado de conciencia del oprimido, dignificando a los estudiantes para redescubrir su mundo, mediante lecciones que permitan analizar la realidad, reflexionar sobre ella y buscar acciones de transformación, lo cual es posible si los estudiantes aprenden a escribir su vida “como autor y como testigo de su historia” (Freire, La Pedagogía del Oprimido, 2005a, pág. 9). De ahí que, en la misma dinámica del aprendizaje de la lengua se combina fonemas susceptibles de representación gráfica, lo que a su vez presupone la construcción de palabras y la construcción del mundo.

Para 1973, Freire expone la obra «La importancia de leer y el proceso de liberación», en el que señala que la descodificación está ligada a una etapa preliminar del método, lo cual se descifra de la siguiente manera: a) el grupo descodifica varias unidades básicas, b) se desarrollan codificaciones sencillas y sugestivas, que a través del diálogo se descodifican, c) el hombre va redescubriéndose como sujeto de todo el proceso histórico de la cultura, d) el hombre habla y escribe, lo que a su vez indica redescubrir lo que hace y lo que rehace.

Desde esta óptica, la década de los '80s propició mayores literaturas sobre la palabra generadora. Diversos estudios realizados por Gutiérrez en la educación como praxis política se plantearon que la lectura es una actividad política pedagógica, que se constituye en un proyecto pedagógico alternativo para que el hombre nuevo pueda vivir en una sociedad nueva. Esto es “educar en la comunicación dialógica en el que la educación es una educabilidad y que el educador debe preguntarse a favor de qué y de quién está su servicio” (Gutiérrez, 2005, pág. 11). En ese sentido, el método de la palabra generadora cumple dos funciones: pedagógica y política. La primera está asociada a un acto didáctico vinculados a fonemas, decodificación, habla y escritura. La segunda es

perspectiva de pensamiento crítico en el que la participación es un derecho de todo ciudadano que ejerce para liberarse de los demás.

Para 1998, Freire había dejado para América Latina la obra «¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo real» en el que exponía que la educación debe basarse en una práctica verdadera, la cual no es más que una acción consciente que realiza el hombre para transformar su mundo, un mundo, muchas veces lejano y olvidado, a pesar de que en muchos discursos de los gobiernos se anuncian proyectos de desarrollo con una inversión altamente cuantificable. Por eso, el profesor no debe actuar sólo en abstracto, sino que insertarse en un mundo concreto para transformar su realidad histórica.

Los proyectos de la palabra generadora se circunscribieron en el tránsito de la alfabetización de adultos a la educación infantil como un proyecto de desarrollo integral en el que se combina lo intelectual, lo práctico y lo afectivo, a fin de que cuando se enseña a leer y escribir, nunca se debe olvidar el tipo de persona que se está formando y aquellas actitudes que deben cultivarse plenamente. Por eso, se le llama método de la palabra generadora porque se parte de la descomposición silábica generando nuevas palabras, ligado de manera exclusiva con los problemas, necesidades e intereses de los adultos. La Asociación de Educación Popular (CIAZO), retomó los postulados de la alfabetización de adultos entre 1992 a 1997, en especial en Argentina, Costa Rica y El Salvador, tratando de combinar ejes transversales como: género, medio ambiente, relaciones democráticas, a partir de tres referentes: alfabetización, investigación comunitaria y participación ciudadana. De forma procesual, fue contribuyendo al desarrollo de la inclusión social de niños y jóvenes como beneficiarios de los proyectos que se ejecutaban. Con eso, se apertura a más dinámicas de aprendizaje, contribuyendo a perfeccionar la palabra generadora (CIAZO, 2015), desde el punto de vista del trabajo con las personas más necesitadas.

La educación infantil no tardó, por su parte, en incorporar este método al aprendizaje de la lectoescritura. En El Salvador se incluyó la investigación educativa como etapa inicial de la palabra generadora como método. (Frabboni & Pinto, 2006) Se llegó a determinar que este método es un híbrido de otros métodos de lectoescritura de

mayor antigüedad histórica. El mundo de los juguetes y juegos, de los recursos audiovisuales y didácticos, comenzaron a tomar auge en El Salvador, a partir del año 2005, cuando se describe la importancia del docente de las primeras letras, como pioneros para modificar los libros de enseñanza de lectoescritura. A partir del año 2009 al 2014, se desarrollaron proyectos de especialización a todo el magisterio nacional, desde visiones de la lingüística y la literatura más integradora, hasta la creación de una didáctica específica, capaz de dinamizar el proceso de aprendizaje otorgándole mayor participación al niño en la construcción y reconstrucción de conocimientos, de modo que permitiera gradualmente ir introduciendo nuevos vocabularios a su acervo intelectual.

Entre 2014 y 2018, El Salvador introdujo nuevos programas de estudios a partir de la Dirección Nacional de Formación Continua, que de acuerdo al artículo 61 de la Constitución de la República, se incluyeron programas de actualización para docentes en diversas áreas del saber, en el que la Lingüística adquiría dominancia, para ser considerada como parte de las estrategias didácticas en la enseñanza de la lectura y la escritura (Ministerio de Educación, 2012), evidenciando que una de las áreas sensibles para descifrar el mundo es la sanidad, la nutrición y el desarrollo local, lo cual debe estar presente en la formación de la niñez.

Ya no sólo se trata de decir la palabra, si no de leer el mundo en sus diversas manifestaciones. Como se decía en la Universidad de Campeche al método de la palabra generadora se le llama palabras normales, que son métodos que no niegan el deletreo, el fonético, el silábico o el global; más bien lo integran en procesos de grafiti, de visualización, articulación y acción-reflexión, como un referente para generar nuevas palabras y ubicarlas en el diccionario particular de la mente del estudiante, con lo cual se espera una mejor participación en los procesos de aprendizaje y desarrollo intelectual.

Para el 2013, el Ministerio de Educación de El Salvador (2013), consideró que la lectoescritura debía estar basada en el Plan Social Educativo 2009-2014 “Vamos a la Escuela” a fin de que la literatura y la comprensión lectora se universalizaran dentro del campo de la pertinencia social. Se consideró darle una formación continua a los maestros dentro de una lectura de educación comunitaria, que pudiera trascender de la disciplina propiamente dicho al desarrollo de los contextos sociales. Para ello, se introduce el

objetivo “generar una cultura profesional pedagógica como premisa de autoperfeccionamiento y autotransformación con el propósito de generar una actitud creadora en el docente para la innovación pedagógica” (Ministerio de Educación, 2013, pág. 73), de modo que se modificaran las formas de pensar, sentir, prever, reflexionar, valorar y actuar en el proceso educativo. Esto fue una apertura para la formación continua y que evidenciara resultados favorables en la comprensión lectora de los alumnos.

Desde esta óptica, la formación en Lenguaje debía ser integral; no solo convertirse en la aplicación de diversos métodos de lectoescritura, sino una ampliación y profundización permanente de los conocimientos a partir del problematismo pedagógico que delinea la formación de los maestros desde la perspectiva histórica y cultural, psicológica y social, lógica, ética y estética, metodológica y epistemológica, vinculada con el contexto, con la realidad educativa en los diversos escenarios, para que el cambio social que se produzca vaya a la esencia (Ministerio de Educación, 2016).

A partir de estos esfuerzos gubernamentales se capacitó a los maestros en servicio en todos los departamentos del país, teniendo como resultado la transformación de los métodos de enseñanza de lectoescritura, darles más cabida a la comprensión lectora, estudiar más a fondo a poetas salvadoreños a través de sus obras y darle una apología a los esfuerzos de los maestros que con sus experiencias han aportado al desarrollo de la pedagogía de la lingüística y la literatura, tomando como base lo que en aquel entonces se denominó Sistemas Integrados de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno.

En resumen, son cuatro referentes históricos que se denotan. En primer lugar, el aporte de la globalización como método de enseñanza; en segundo lugar, se traza evidencia de los aportes de Paulo Freire, Franco Frabboni y Pinto, quienes aseguran que el aprendizaje es producto de la problematización; en tercer lugar, se denota los procesos de alfabetización que se gestaron en el país entre 1992 y 1997, destacándose la importancia de la palabra generadora; finalmente, se declara la influencia de la formación continua en las diversas especialidades, denotando en particular relevancia los Sistemas Integrados de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno.

2.3 Base teórica

En la producción literaria sobre libros de textos, siempre ha existido el debate entre lectura y escritura, dado el legado de dominar la primera persona como emisión de una actividad perteneciente al “yo”. Sobre esta base, aparecen en el año de 1879, los métodos de lectura centrados en la significación (Avanzini, 2007). Esta catalogación de métodos las afincó Rousseau cuando expresaba que aprender a leer es, ante todo, una práctica cotidiana, indisolublemente ligada a las creaciones del hombre y que el alumno debe ser capaz de interpretar. Una visión de esta naturaleza implicó la asociatividad entre el niño y el deseo, que presupone que los vínculos directos entre la labor del docente y del alumno, notablemente deben contextualizarse.

En ese sentido, contexto y significación muestran comprensibilidad, porque el niño aprende de la vida o, a lo que le llamó Ovidio Decroly, en 1920, como una educación para la vida por medio de la vida. Zavala (2001), indicó que la significación se mueve sobre la base del interés, por lo cual es de vital importancia unificar el aprendizaje de la lectura y la escritura a los intereses que tienen los niños: necesidades de alimentación, higiene, refugio, protección y defensa. En ese sentido, para Decroly, los niños aprenden cuestiones globales, por lo que se debe asegurar que el rol del docente active esos centros de interés para que los libros de textos se ajusten al aprendizaje de sus necesidades biológicas y médicas, que son primordiales tomar en cuenta.

De ahí que, un método de lectura y escritura no sólo lleva el deletreo, sino la significación, contextualización y globalización, tal y como lo apreció Ovidio Decroly con su método global, en 1932. El método de la palabra generadora es un proceso pedagógico derivado del global, pues todo lo que debe aprender el niño es producto de metodologías integradoras, que tienen su referencia en temas de estudio de contexto, en el que el interés es la palanca principal de su desarrollo (Junta de Andalucía, 2014).

Esta parte está dividida en dos tópicos de desarrollo: una aproximación a los métodos de enseñanza de la lectoescritura (método de la palabra generadora) y desarrollo de la comprensión lectora. Cada uno vinculado entre sí, que da como resultado una especificación de las estrategias didácticas que utiliza el docente. Los contenidos

que se abordan se encuentran definidos en estas dos orientaciones, dado el nivel de importancia en los procesos de desarrollo del rendimiento escolar en cada niño y niña.

2.3.1 Métodos de enseñanza de la lectoescritura: un análisis desde el método global y la palabra generadora

Aprender a leer y a escribir nunca ha sido una tarea fácil. Desde el comienzo del siglo XIX el aprendizaje de la lectura evolucionó dado que los primeros silabarios que surgieron estaban

adornados con treinta y cuatro figuras, y el sonido final de su nombre responde a los treinta y cuatro sonidos primitivos de esa lengua, por los cuales, los niños de 4 a 5 años debían aprenderlos simultáneamente al leer en todos los libros” (Avanzini & Binet, 1969, pág. 87)

En otras palabras, el mundo de las imágenes acompaña la pronunciación, la repetición y la comprensión de la palabra, ya que se aprende por medio de la visualización, que muestra un contorno y al mismo tiempo, un significado, lo cual da forma a la creación del niño a partir de lo que lee y escribe.

Binet, citado por Avanzini (2007), evidenciaba que las primeras letras van acompañadas con sus sonidos y una fuerte dosis de conocimiento directo, puesto que el aprendizaje de la lectura y escritura no debe centrarse sólo en el aula, sino en las cosas que el niño observa y analiza desde su interior. Lo que presupone que, para poder enseñar esta referencia, es importante saber el uso de las letras y las palabras y no hacerlo sólo a través de la repetición mecánica de cada uno. Esto implica que, cuando se aprende a leer y escribir, su lógica es siguiendo la inducción o la deducción, según el grado en el que se encuentre el niño. Por ejemplo, en la lección papá, se tuvo que haber enseñado las vocales porque son ellas las que determinan el rumbo de las palabras y la tendencia de su significado: o es masculino o femenino o binario.

Sin embargo, estos elementos pertenecen a una lógica del pensamiento, son métodos analíticos más que sintéticos porque implican sílabas descompuestas en letras o integración de éstas para conformar una palabra, frases silábicas con o sin división,

palabras compuestas, entre otras. Lo importante de este planteamiento es el reconocimiento del análisis y la correcta gramática que se debe utilizar en casos particulares, ya que el profesor es el primer personaje que debe dominar tanto las estrategias analíticas como sintéticas y su correspondiente proceso ortográfico. Samiel Heinicken, quien fuera creador del método silábico, planteó que la lectura combina vocales y consonantes para formar sílabas, o lo que es equivalente progresar la lectura y escritura de forma que, paulatinamente el docente vaya incorporando mayor dificultad hasta la formación de palabras y frases con sentido (Heinicken, 2019). Esto tiene su implicación en el proceso de comprender las pequeñas unidades y poco a poco abordar unidades más complejas, o lo que es al mismo tiempo, darle cabida al método sintético el cual para Avanzini (2007), provoca un nuevo aprender dado que va generando el sentido o significado para llegar a un nuevo deletreo. En ese sentido, el método deletreo o llamado método alfabético, se basa en el conocimiento de todas las letras, de la grafía mientras se avanza en estructuras más complejas, lo que al mismo tiempo permite: el aprendizaje del abecedario, indicando que cada letra tiene su propia palabra, por ejemplo: “be”, “ce”, “uve”, “zeta”, entre otros. Para Avanzini, una vez conocido el alfabeto se comienza con el deletreo, para que, más adelante, se introduzcan mayúsculas, signos de puntuación y reglas de ortografía.

La enseñanza de la lectoescritura implica también descomposición del “lenguaje en sonidos puros y sonidos articulados. Hay 16 sonidos puros, esos se llaman vocales que, combinadas con las consonantes, los sonidos articulados están representados por una vocal precedida por una consonante, es decir, hay 20 maneras para hacer el deletreo” (Avanzini, 2007, págs. 263-264).

En la combinación de lo silábico y el deletreo da como resultado el método fonético que combina la capacidad de escucha y la identificación de los fonemas o patrones de sonido. Para Peigné, en 1910, no podría existir el deletreo y el silábico de forma efectiva, si no se le enseña al alumno a relacionar sonidos y patrones de ortografía escrita o, en su caso, grafemas que los representan. Al respecto, la Fundación “Lacaixa” (2022), expresa que en el método fonético, el proceso de pensamiento es viceversa al deletreo y al silábico, pues presupone la descomposición de nuevas palabras a través de su pronunciación y de su fusión de los patrones fonológicos y ortográficos, en ese sentido

este método tiene un impacto positivo general que permite el desarrollo de capacidad lectora en niños a temprana edad, ya que les permite vincular sonidos que escuchan en las palabras y la manera en que estas se escriben. Por eso, es importante que el docente conozca el nivel actual de lectura del alumnado en cuanto a su conciencia fonológica y el conocimiento de los sonidos y grafemas (Fundación "Lacaixa", 2022), es decir que esto servirá para enrumbar los procesos didácticos hacia el nivel de desarrollo con el que se debe asegurar el aprendizaje de la lectura y escritura.

Sin embargo, dentro de los procesos de síntesis se encuentra el método global o teoría de globalización planteada por Ovidio Decroly (Universidad Isabel I, 2018), quien aseguraba que antes que la lectura y escritura, debe prevalecer la atención a los alumnos como eje principal del quehacer educativo. En otras palabras, el desarrollo de la teoría global toma como primicia la percepción de los estudiantes, la que posteriormente se asocia generando conceptos más complejos, pues la lectura y escritura está basada en los centros de interés, en Doman (2019) aquellas cuestiones que les llaman la atención a los alumnos y que forman parte de su vida cotidiana.

Para el aprendizaje global, se le debe enseñar al alumno a que observe, que aprenda primero el todo y luego sus partes, por eso es, que en este método entra en juego el pensamiento analítico-sintético, porque para aprender a leer y escribir, la comprensión lectora ocurre del todo en sus partes y del contexto real en el que se desarrollan los alumnos. La asociación es la segunda etapa de este método, puesto que el estudiante relaciona y razona sobre los conceptos derivados de la lectura vinculados con sus saberes previos. Y finalmente, se encuentra la expresión, pues existe una concreción con la abstracción tomando como base la creación o identificación de símbolos, manualidades, entre otros, o sea, cuando el niño aprende a escribir los números, a formar palabras que tienen un significado en su vida.

En el umbral de 1937 a 1938, Decroly recomendó a los docentes que las clases deben estar conformadas por grupos homogéneos y que el número de estudiantes en el grupo clase debe ser de veinte, a fin de provocar procesos de aprender ligados al interés por la lectura y escritura. Todo esto provocó que más adelante se creara el método de la palabra normal o generatriz, que viene a conformar lo que Freire le denominó palabra

generadora. Sin embargo, este método es tan antiguo porque surgió en la génesis de la didáctica, en el que cada grafía iba acompañada con una imagen (Orbis Pictus), a lo que, Juan Amós Comenius denominó visualización (Avanzini, 2007). Por ejemplo, las palabras representadas por significados es lo que genera el ingenio porque si un niño no sabe descifrar la palabra, puede acudir a la imagen y puede reflexionar sobre ella, pues no solo la palabra escrita tiene significación para el estudiante sino también, los objetos de la naturaleza y de la sociedad, por ejemplo, I-glesia.

Desde esta óptica, las palabras normales son holísticas porque están ligadas a la motivación y cada particularidad se conforma en sílabas y luego se menciona el sonido. “Luego se reconstruye la palabra con la nueva letra hasta formar nuevas sílabas a continuación se copia la palabra y se lee y se hace un proceso de síntesis” (Doman, 2019, pág. 69).

Este método también es utilizado en la educación de adultos porque el proceso de alfabetización tiene su mayor referente en los contextos en los que los adultos actúan y le dan un significado propio a lo que leen. A pesar de todo ello, el docente es el encargado de orientar dicho proceso de lectoescritura asumiendo el eclecticismo como una figura para combinar los diversos métodos (Díaz, 2013).

a) El discurso pedagógico

El proceso de lectoescritura gira alrededor del término «lección», que indica lectura o una fracción del proceso didáctico vinculado con una idea o un conjunto de ideas que confeccionan el saber reflexivo. El discurso pedagógico se afina especialmente en la lección que proporciona el profesor para generar en el estudiante prácticas y reflexiones diversas sobre un tema en particular. Díaz (2013), coleccionó una serie de constructos teóricos relacionados con la cultura académica, pretendiendo consolidar un espacio de interacción, producción y edición de diversos textos de lectura, asumiendo un papel primordial en los métodos de lectura, en especial los centrados en la problematización.

Los constructos teóricos tienen su expresión en conceptos y categorías, pero al mismo tiempo en lecciones organizadas en diversos métodos como el silábico, el fonético

o el de la palabra generadora, que hace evidenciar un acto de reflexión cuando se lee o se discute. El profesor no sólo debe abordar un contenido porpiamente dicho, sino está preparado académicamente, saber con exactitud qué componentes neuronales se desarrollan en el alumno cuando aprende una lección como, por ejemplo: pala, mamá, papá, entre otros.

Para Díaz (2013), el docente gramaticalmente debe desarrollar su discurso y abordar la lección mediante un lenguaje pedagógico, cotidiano, persuasivo y de la analogía, pues tal y como expresó Frabboni y Pinto (2006), la intervención pedagógica no sólo es epistemológica sino contextual expresada en ejemplos, casos, cuentos u otro tipo de literatura en el que la cotidianidad está presente en cada lección que se aborda.

El lenguaje pedagógico consiste en una reflexión que está asociada con los distintos lenguajes del estudiante, pero que conserva una historia, experiencias y sobre todo funciones lógicas del pensamiento. Por eso es que es un tipo de lenguaje explicativo caracterizado por términos de naturaleza científica y cotidiana que genera en el estudiante su desarrollo mental, condicionado por una naturaleza social y cultural. En otras palabras, se trata de “situar en”, una pedagogía “in situ”, que evidencia que el aprendizaje es científico cultural, con el propósito de generar la oportunidad “cultural presente en los contextos de vida en los que se realizan los procesos de formación” (Frabboni & Pinto, 2006, pág. 51).

El lenguaje narrativo es una forma de abordar el conocimiento que debe ser aprendido. Es un lenguaje interpretativo que se acentúa en los sujetos que se están formando, es decir los niños. Su papel principal estriba en conocer las diversas realidades de la vida, reflexionar sobre su participación en ella, la manera en que actúan y la forma en que reaccionan ante diversos estímulos. Es interpretación, porque está apegado a su historia personal, en el que el análisis de sus propias decisiones influyen considerablemente.

El lenguaje persuasivo está orientado al convencimiento de la veracidad de las cosas, es una especie de lenguaje argumentativo “crítico-dialéctico que apunta a individualizar (y a negociar dentro de las varias teorizaciones) direcciones teleológicas en torno de las cuales se construyen consensos” (Frabboni & Pinto, 2006, pág. 52).

Enseñar a argumentar a los niños en diversas edades es clave para provocar el pensamiento crítico. Tanto los métodos globales como el de la palabra generadora lo contienen, porque se trata de situar los propios valores del individuo en cuanto a las decisiones que deben asumir sobre su vida. Si se enseña a leer y escribir, es importante enseñarles a argumentar.

El lenguaje de la cotidianidad se sitúa en un conjunto de palabras que están relacionados al mundo inmediato y diario del niño, una realidad comunitaria que es innegable eliminar cuando se está tratando de enseñar a leer y escribir. Tal como señala Cassany (2002, citado en Martínez, 2024), en el lenguaje de lo cotidiano debe enseñarse la buena letra y la buena ortografía, porque se debe aprender a leer y escribir bien los objetos y fenómenos que rodean al niño así como una interpretación afincada en cuestiones gramaticales o lingüísticas.

El lenguaje de la analogía es por tanto una referencia de la significación porque:

se caracteriza por la promoción de repetidos significados y por la total libertad en la elección de palabras usadas de forma inédita y original. Este particular lenguaje permite la imaginación y soluciones originales y creativas, prefigurando la existencia de otra, diferente a la realidad. (Frabboni & Pinto, 2006, pág. 52)

b) Estrategias organizativas

Para muchos autores (Medina y Mata, 2009; Herrán, 2023), expresan que el conocimiento se aborda estratégicamente, mediante procesos docentes, cuya referencia es la comunicación. Para Mata-Medina, las estrategias didácticas pueden ser de cuatro tipos: a) estrategias centradas en el docente; b) estrategias centradas en el alumno; c) estrategias centradas en el contenido; d) estrategias centradas en el contexto. Parafraseando a Avanzini (2007), las estrategias de enseñanza deben traducirse en estrategias de aprendizaje, porque a fin de cuentas el que debe aprender es el alumno y todas las posibilidades de acceso al conocimiento deben estar vinculadas al nivel cognitivo del estudiante, a su situación emocional y perspectivas contextuales. Esto significa que si la lección no posibilita la asunción activa del estudiante para aprender, entonces no hay cabida para los procesos constructivos del conocimiento.

Para Medina y Mata (2009), el método está incluido dentro de la estrategia así como las técnicas de enseñanza que forman parte de la organización del proceso didáctico. Una primera aproximación a las estrategias es su función mediadora porque implica interpretar el proceso de aprendizaje y los estilos cognitivos de los estudiantes. Por eso es que la elección se concentra en esa mediación que se encuentre entre los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante, en el que el contexto y el contenido constituyen dos fuentes de conocimiento de donde se propicia las distintas habilidades y competencias.

Tomando en cuenta el significado de mediación, es importante destacar que los profesores de primaria podrán comprender mejor los métodos de enseñanza de lectoescritura si asumen con paciencia la forma en que piensa el alumno y su capacidad de comprender lo que está a su alrededor. La mediación pedagógica, se entrelaza con las habilidades de comunicación, las cuales le dan vitalidad a los procesos de aprendizaje y a los métodos de enseñanza para abordar la lectoescritura.

Cuando los niños ya tienen 10 u 11 años, la lectura y la escritura forman parte de su actividad diaria en los centros escolares; sin embargo, como decía Piaget (1986), no todos están en las condiciones de comprender lo que leen o tener una visión unitaria entre autor, contexto y lector. Aún cuando Piaget (1986), señale sobre las etapas del desarrollo, no cabe duda que las operaciones concretas son determinantes para orientar el aprendizaje de la lectura posterior. Es decir, lo sensoriomotor y la preoperacional dan cabida a las operaciones formales las cuales son válidas para categorizar la realidad de una forma más compleja. Así pues, el método alfabético, el fonético y el silábico forman parte de una actividad ya dominada por parte de los niños de 10 u 11 años, pero que es importante que el profesor garantice una buena ortografía y pronunciación, lo cual conlleva a un mejor aprendizaje en Tercer Ciclo y Bachillerato. En ese sentido, el método global es una representación para reconocer frases y oraciones que tengan un significado completo (Baumann, 2022), y, quizá una mejor forma para hacer reflexionar a los estudiantes y hacer que tomen decisiones responsables.

Para Doman (citado en Baumann, 2022), aprender a leer es despertar la curiosidad de los alumnos a partir de sus propias experiencias. Es un método que

combina lo visual con las letras, de modo que el alumno retenga mejor las palabras y frases con significado en lugar de las sílabas. Es a partir de esta dinámica que Freinet ubicó el método global como un método natural, porque implicaba discriminación, reconocimiento global de palabras y frases, reconocimiento de las sílabas y finalmente, el progreso del lector (Baumann, 2022).

En realidad, el método global se constituyó a inicios del siglo XX, en el mejor método para que el alumno capte el significado de las palabras y puedan desarrollar plenamente su comprensión y la capacidad para recordar. Esto da pie a vincular el método global con el rol del alfabetizador, a lo que Freire le denominó método de la palabra generadora. En el año 2016, se extrajo de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire la siguiente frase: “la palabra por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo” (Freire, 2005a, pág. 111).

Un elemento fundamental para la enseñanza de la lectoescritura es la problematización de alfabetización que hace referencia que los niños aprenden en contexto y son capaces de incidir en la vida, asumiendo con responsabilidad sus propias actuaciones. El método incluye las vocales, los fonemas y sobre todo, el significado de las palabras (método global), a fin de que, la imagen sea representativa a la palabra y al mismo tiempo genere cultura de lectura del mundo para asumir un papel primordial en la transformación social. Para ello, se debe generar un diálogo y un pensamiento crítico construido entre docentes y alumnos.

La problematización queda adscrita de la siguiente manera: el docente plantea la hoja de ruta al círculo de cultura a través de preguntas. Para ello, presenta casos (dos o tres), invitando a los alumnos a que den a conocer sus opiniones. No trata de obligarles sino insentivar para que los más tímidos también puedan hablar. Tal como expresaba Freinet, esos casos van acompañados de imágenes, de modo que los alumnos vayan imaginando el escenario de la narración. Posteriormente, el docente intenta crear otras formas más reales para problematizar la clase, evidenciando que los alumnos se vayan internalizando en la problemática y planteen soluciones, las cuales pueden ser diversas.

En su obra «La importancia de leer y el proceso de liberación», Freire (2023), trata de vincular el método dialógico con el de la palabra generadora a partir de la contextualización que es la clave para problematizar. Indicaba que se debe mostrar la palabra escrita, luego separar en sílabas, para luego formar las palabras nuevamente y buscar las diversas derivaciones para aprender a descifrar el método. Por ejemplo, la palabra padrastro está ligada a la de papá, alguien benefactor, alguien que amó a la mamá, pero también puede representar a alguien destructivo y desestabilizador de la familia. Por eso es que este método resulta fundamental para que los alumnos aprendan a decir su voz.

c) Proceso de evaluación

La evaluación representa uno de los elementos decisivos para verificar los procesos de lectoescritura generados en los estudiantes. Para autores como Santoianni & Striano (2006), la evaluación de la lectura es al mismo tiempo una evaluación del acto de diferenciar, pronunciar y comprender. De modo que la enseñanza sea exploratoria sobre los procesos de ensayo y error por los que se aprende a leer y escribir. Evaluar es consolidar, es un acto para determinar las respuestas del sujeto en la cultura, su desarrollo social y los contextos adaptativos y evolutivos, es decir, la evaluación es procesual que funcionan socioculturalmente como reforzador para quienes aprenden.

Se trata de un acto de comunicación, de un sistema de ayuda, de una práctica reflexiva y repetitiva hacia el contenido del aprendizaje significativo-elaborativo que forma parte de la acción de discriminar, pronunciar, leer y comprender. Para ello, hay que recurrir a técnicas de lectura demostrativas apoyadas con escalas de valoración, estimativas, rúbricas simples y compuestas que den luz sobre el área de comprensión que posee el estudiante. Por eso es importante partir de los objetivos de aprendizaje fijados en una planificación didáctica; visualizar cómo trabaja el alumno en equipo y a través de una lluvia de ideas, ir reforzando los conocimientos hasta llegar a la consolidación. Calificar un examen o un laboratorio escrito es una tarea importante no determinante. La mejor forma de analizar la comprensión lectora es cuando el alumno construye una poesía, analiza un caso o escribe un ensayo, lo cual constituye un eje

transversal para evaluar con objetividad la gramática, la cohesión textual y su coherencia, así como la denotación y la connotación, la capacidad para resumir, indagar e introducir.

Al respecto, decía Pacheco (2017), que el conocimiento se inhibe en los exámenes, por lo tanto sería un error que a través de una prueba escrita se esté valorando el nivel de comprensión lectora para evaluar, así como, su creatividad «creadora». La dinámica de la comprensión lectora es vinculante con el análisis y la síntesis, pues estos dos procesos mentales son condicionantes para la comprensión, para la identificación de la idea central, la discriminación de rasgos comunes y esenciales de los objetos y cómo estos pueden ser transferidos a otros contextos.

2.3.2 Desarrollo de la comprensión lectora

El desarrollo cognitivo tiene lugar en los vínculos existentes entre memoria y comprensión que, a su vez, representa las premisas básicas para el desarrollo del lenguaje. Vygotsky (2001), en su análisis sobre la Reflexología, fundamentó el quehacer del cerebro a partir de los engranajes neuronales que el ser humano emplea cuando comprende, aplica y sintetiza una idea. Los cambios estructurales de la cognición están ligados a lo que el medio puede ofrecer, a las interacciones sociales que ocurren cuando se dispone aprender un nuevo conocimiento.

Sobre esta base, Vygotski (2001), recoge la fundamentación teórica de la Reflexología unida a su teoría Sociocultural, tratando de proponer que la comprensión del mundo es al mismo tiempo una reconstrucción de la inteligencia social. Se trata de procesos mediadores del aprendizaje, en el que el desarrollo del pensamiento constituye el proceso psíquico por medio del cual, activa el lenguaje y sus estimuladores, que son aquellos que engranan la neurolingüística con los contextos educativos, culturales, artísticos, entre otros.

Si bien es cierto, existen necesidades de alimentación o protección tal y como lo vinculaba Ovidio Decroly acerca de los centros de interés (Zavala, 2001), no cabe duda que la comprensión está influeciada por factores ambientales que desde el punto de vista de Vygotski (2001), “tiene una proporción de dos a uno, que representa el 66%/34%” (pág. 260). Esto se asocia con el contexto sociocultural, dado que, la inteligencia social

se expresa en relación con el crecimiento de la persona y las experiencias que ha atesorado a lo largo de su historia. No existe metodología, pero, el docente debe saber que si no se adjudican experiencias vitales para alimentar la cognición, entonces no habrá comprensión.

Es bien sabido que la comprensión lectora está ligada al pensamiento y que puede ser estimulada a través de acciones externas como el uso de estrategias que estimulan la comprensión y el aprendizaje. Sin embargo, la dinámica de las operaciones lógicas mentales, enfatiza que la comprensión lectora es proceso de análisis y síntesis, que se hace fructífera en la medida que el niño interactúa con recursos de lectura. Por ejemplo, Caicedo (2012), plantea que el docente debe saber cómo aprende el cerebro y su papel en la cognición. Desde este punto de vista, se debe reconocer el papel que juega en los procesos del aprendizaje escolar, a fin de determinar

la forma cómo las funciones ejecutivas del cerebro se desarrollan y van madurando a la par con el desarrollo individual, la forma cómo puede contribuir la escuela en su consolidación para hacerlas más efectivas, cuando se usan y se integran en las actividades de la enseñanza y el aprendizaje. (Universidad Isabel I, 2018, pág. 13)

Para que exista comprensión lectora, debe operar el procesamiento de la información que es un modelo previo por medio del cual el cerebro prioriza lo que debe trabajarse, la pertinencia e importancia personal que se le da a la lectura, por ejemplo, y las transferencias de información que es vital para el desarrollo de las inteligencias múltiples y estilos cognitivos. En este sentido, puede afirmarse que la efectiva transferencia del conocimiento, acumulado por el funcionamiento del cerebro son reforzados cuando puede aplicarse modelos de enseñanza como el aprendizaje global y los derivados de la palabra generadora, que en este caso pueden contribuir a la fijación del conocimiento y al desarrollo del pensamiento crítico.

Por lo tanto, la comprensión lectora es un proceso en el que se identifican palabras y significados, se da el entendimiento con respecto a una comprensión global del texto a fin de penetrar en la dinámica de la profundidad del conocimiento, llegar a la esencia de las cosas y generar la posibilidad del pensamiento crítico. Por tal razón, la comprensión lectora está ligada a procesos mentales como el análisis y la síntesis, desembocando en

la capacidad de explicación que tiene un estudiante para explorar el mundo en su diversidad.

En este sentido, la explicación forma parte de la comprensión y de la integración de esta a la relación entre pensamiento y lenguaje Vygotski (2001). Según Ubals (2018), la capacidad para explicar implica el “establecimiento de relaciones causales para ofrecer las razones que justifican la existencia de determinados juicios, fenómenos u objetos” (pág. 3). En otras palabras, la explicación está ligada a la demostración y la argumentación, dado que, cuando se explica es necesario encontrar la esencialidad de las cosas, corroborar el juicio inicial y seleccionar las reglas lógicas que sirven de base en el razonamiento. Esto implica que explicar es determinar el objeto o información, argumentar los juicios de partida, establecer las interrelaciones de los argumentos, ordenar las ideas y exponer los juicios de manera adecuada.

Shukina (1967), presentaba en el Tercer Congreso de Psicología Clínica, en Moscú, que los intereses están ligados a la experiencia activa del sujeto, así como a la necesidad de crear algo por sí mismo. En ese sentido, se afirmó que la lectura es reconstructiva, pues la capacidad de explicar y de inventar, forma parte de la necesidad de aprender y de demostrar cómo los hechos se relacionan entre sí para arribar a determinadas conclusiones o criterios, ya sea de la falsedad o de la demostración de la verdad.

La explicación es contraargumentación, argumentación y demostración a la vez, pues se fundamentan y se exponen con argumentos contundentes las críticas que se realicen ante una posición adoptada; en otras palabras, la explicación no sólo es manejo de conceptos, sino un estudio analítico de los rasgos de muchos fenómenos individuales- semejantes, encontrando lo que tienen en común y sintetizando los rasgos comunes descubiertos. Si un alumno no puede explicar, la culpa no es suya, pues la explicación juega un binomio indisoluble con la oralidad, que representa la voz para dar a conocer los rasgos esenciales de una situación o un fenómeno.

Por consiguiente, la explicación también es escrita. Da un rumbo organizativo de las ideas que se quieren verter, las cuales, con la argumentación, son capaces de aclarar dudas o refutar ideas que no concuerdan con la posición del sujeto que realiza la

explicación (en este caso, es el alumno). Shardakov (1977), explicitaba que cuando el alumno no tiene buen léxico entonces no puede perfeccionar su capacidad de explicación. Un niño de 10 años debe tener la capacidad para combinar palabras y frases en un contexto, comprender las palabras aisladas e interpretar la utilidad de las cosas, ya que la explicación “es un estudio analítico y hondo del objeto de las mismas, de la relación entre ellas y su integración posterior” (Shardakov, 1977, págs. 97-98); lo que equivale a decir que con la explicación se presenta el conocimiento global que es a su vez sintético para luego arribar al analítico.

a) Desarrollo de habilidades sintéticas

Estudios frecuentes como el desarrollado por Goldberg (El cerebro ejecutivo, lóbulos frontales y mentes civilizadas, 2019), apuntan al descubrimiento de la capacidad del cerebro para afrontar la vida en términos de situaciones globales y con encadenamiento, lo cual permite evidenciar que la estructura de la mente es un fundamento riguroso del lóbulo frontal que controla el juicio y el comportamiento social de las personas y que garantiza la capacidad sintética para comparar y descifrar (Goldberg, 2019). Esto determina que la síntesis se va perfeccionando en el estudio del todo en sus partes y en sus nexos de un modo más completo y profundo. Por eso es que, este proceso mental (el de la síntesis), debe ser visualizada como “proceso y como resultado de una actividad mental analítico-sintético única, que se hace más perfecta y compleja” (Shardakov, 1977, pág. 97), que conlleva una capacidad de explicación y argumentación, tal y como se especificaba anteriormente.

Con la síntesis se puede tener una comprensión global del mundo, una relación entre las partes, de modo que permita al estudiante narrar o relatar, aprender a redactar y darle una esencialidad a su narración, ya que con este proceso es posible tener un nuevo aprendizaje, un conocimiento integrador. Por ejemplo, un cuento, los títulos que se le ubican dan pie a un conocimiento global sin tener la experiencia de leerlos previamente. Cuando el estudiante los va leyendo paulatinamente empieza a descubrir el porqué del título, las acciones de las personas, la entramada lección del relato y los nexos que se establecen entre los hechos. Con ello, el estudiante se forma una idea del cuento y si se asocia a su contexto, es posible que lo siga leyendo.

Según Suárez (2023), la síntesis es proceso mental que se expresa en la sinopsis, en un resumen y en una tesis, la cual revela el aprendizaje en su totalidad. En el ámbito escolar, la síntesis es comprensión de los contenidos y darle la posibilidad de nuevas interpretaciones a un tema en particular; en otras palabras, es tener la capacidad para identificar ideas, encadenamientos y principios a fin de establecer argumentaciones de una información sintetizada.

Darle la oportunidad a un alumno a la lectura incesante implica cambiar el rumbo de la educación, representa educar la capacidad intelectual del alumno y sobre todo contribuir al desarrollo del pensamiento crítico, dado que se lleva a cabo “la explicación de ideas propias en torno a los contenidos estudiados y de este modo lograr el aprendizaje permanente de los niños” (Suárez, 2023, pág. 16). En correspondencia a este planteamiento, el pensamiento sintético facilita la comprensión, ayuda a retener la información y permite establecer conexión entre los conceptos, es decir relaciones entre ideas que se describen en el tema y le dotan de significado.

Para Suárez, hay que enseñar a sintetizar de forma pedagógica, hacer que los estudiantes escriban, para el caso, de forma sintética sin necesidad de recurrir a la ampliación de palabras. Como se decía en FundéURAE (2022), si una persona quiere expresar una idea con cincuenta palabras, ¿para qué va a utilizar cien? Esto significa que el orden de la síntesis es minimizar a la última expresión la idea, ya que las palabras que se utilizan para su redacción son las propias que utiliza el estudiante, por eso debe ser breve y concisa, de modo que reflejen las ideas principales del texto original, sin incluir detalles innecesarios o irrelevantes.

Para identificar las ideas principales, se debe seguir ciertas técnicas (que no viene al caso mencionar), pero que reflejan una comprensión del todo que da paso, a su vez, a la organización de la información a fin de que, en uno o dos párrafos se señale la introducción, el desarrollo y las conclusiones. Posteriormente, se hace un resumen y se esquematiza a través de diagramas de árbol, mapas mentales, cuadros comparativos, entre otros; lo que le permitirá al estudiante, aprender de forma sintética que es, a fin de cuentas, la manera en que se presentan las investigaciones.

b) Desarrollo de las habilidades analíticas

Siguiendo en la misma línea de los lóbulos frontales planteados por Goldberg (2019), y los planteamientos de Shardakov (1977), se determina que el análisis representa la caracterización del objeto, la realidad concreta manifiesta en objetos y fenómenos percibidos de manera individual, pues su evidencia se encuentra en la historia previa, “precedida de un fenómeno nervioso especial, de una especie de actividad sintética” (Wallon, 1956, pág. 205), que sólo lo da cuando se ha interpretado cada una de las partes, desde el punto de vista de sus cualidades y propiedades y de los nexos y relaciones entre ellas.

El predominio de la inteligencia analítica es la descripción, que va siendo superada cuando el estudiante avanza en grados superiores. Las descripciones y narraciones forman parte del análisis, pero no de la síntesis; sin embargo, el análisis permite de forma elemental proseguir evolutivamente a un grado superior que, paralelamente, se desarrolla con la síntesis. En ese sentido, el análisis “constituye un proceso mental más fácil y más rápido y que se profundiza paulatinamente acompañada de la síntesis, que da como resultado la comprensión del mundo de la vida” (Shardakov, 1977, pág. 114).

Por otra parte, la insistencia de Goldberg (2017), sobre los procesos de síntesis de los estudiantes es porque se debe educar el pensamiento analítico para perfeccionar el sintético puesto que los lóbulos frontales tienen conexiones en “diferentes partes del cerebro incluyendo la subcorteza que da una resonancia a favor de la imagen reflectora en el sistema nervioso central” (pág. 36). En ese sentido, el análisis es en primera instancia una asimilación descriptiva del mundo de las cosas; pero, gracias a las explicaciones del docente y al interés que puede provocar en el alumno, genera un proceso que va de la experiencia a lo conceptual y de este a lo teórico, que es donde se va precisando el conocimiento científico y de las artes. Por eso se debe organizar la información para aportar significados y garantizar la utilidad práctica de dicha información, ya que como decía Prusak y Davenport (1998), el conocimiento es una mezcla de experiencias, valores, información contextualizada y entendimientos que sirven de base para incorporar nuevas experiencias e información. Esto permitirá que el conocimiento sea estratégico y garantice el desarrollo de habilidades cognitivas,

técnicas y capacidades que a su vez son vitales para seguir creciendo en la ciudadanía y en el talento humano.

c) Capacidad de resolución de problemas

El análisis y la síntesis es la antesala para la resolución de problemas. Constituyen dos procesos mentales inherentes a la capacidad de resolución de problemas, una búsqueda en la alternativa y su fundamentación, dentro de la lógica de los problemas o necesidades detectadas. Algunos historiadores como Navarro y Del Campo (2015), aseguran que la capacidad para transformar una sociedad debe estar versada en un árbol de problemas, en su análisis y síntesis, ya que al estudiante se le debe enseñar desde temprana edad a identificar problemas reales de existencia y no sólo simulados como ocurre en la Educación Básica.

Lo expresado por Navarro y Del Campo (2015), hace repensar que muchas de las actividades que se van generando en el aula de Educación Básica no propician, en términos reales, esa capacidad de resolución de problemas, pues solamente se hace reflexionar al alumno sobre situaciones ficticias, a veces irreales, que denotan una situación ilusoria. Muchos alumnos que aprendieron a reflexionar sobre la base de un estudio de casos ficticios después no han podido resolver un problema real, ya que la vida es práctica cotidiana y no académica propiamente dicha.

Para ellas, la educación es un medio para mejorar, el criterio clave para transformar la mente de los alumnos y su intervención en la vida; pero, se requiere una participación de los alumnos en la toma de decisiones, pues a partir de un árbol de problemas, se priorizan las necesidades, se seleccionan aquellas que pueden resolverse o se analiza la capacidad que tiene el alumno para plantear una alternativa viable de acuerdo a las circunstancias y posibilidades de ser resueltas. Como dijo Shardakov (1977), la capacidad de análisis y síntesis está inmersa en la vida cotidiana de las personas; por eso es que la escuela debe promulgar por estas operaciones mentales y asegurar que el proceso de enseñanza aprendizaje pase de la transmisión a la problematización.

Desde esta óptica, son tres etapas en la resolución de problemas: a) partir de un árbol de problemas; b) analizar qué necesidad se pretende aprender, a fin de tomar una decisión; c) fundamentación de la alternativa para resolver ese problema o minimizarlo. Esta última etapa requiere de un proceso educacional en el que los niños puedan trabajarlo en equipo y cada uno pueda ser gestor de su propio desarrollo e individualidad manifiesta.

Básicamente, la capacidad de intervención es producto de un procesamiento de la información clave para reflexionar, explicar, argumentar, descubrir y experimentar. Esto conlleva cómo transferir, por ejemplo, un caso de un problema matemático a uno real, que exija conocimientos de esta disciplina. Para Danilov (1969), este proceso hay que estimularlo, promover, en primer lugar, con casos pequeños, sencillos a la edad de los niños, para que se vaya generando una tradición en ellos sobre cómo reflexionar y seleccionar atinadamente los problemas para resolverlos. Esta estimulación debe ser orgánica, de modo que permita darles un orden a los casos e ir planteando paulatinamente su nivel de dificultad, hasta que el estudiante alcance aquella capacidad organizativa, con objetivos precisos y el planteamiento teórico de la resolución de problemas y luego su intervención práctica.

En resumen, son cuatro ideas que aquí se versan: a) el empleo de las operaciones mentales (análisis-síntesis) en la identificación y resolución de problemas; b) la selección de un modelo pedagógico que vaya de la transmisión a la problematización; c) las etapas de la resolución de problemas, las cuales marcan una hoja de ruta sobre cómo emplearla en el aula de Educación Básica y; d) estimulación pedagógica que deba realizar el profesor para que los alumnos se vayan acostumbrando a reflexionar, a pensar cotidianamente, aplicar conocimientos científicos y contextualizar su aprender.

Capítulo III: Sistema de hipótesis

3.1 Hipótesis general

El método de la palabra generadora como estrategia didáctica es efectivo en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.

3.2 Hipótesis específicas

- H₁: El discurso pedagógico es efectivo en el desarrollo de habilidades sintéticas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.
- H₂: La aplicación de estrategias organizativas es efectiva en el desarrollo de habilidades analíticas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.
- H₃: El proceso de evaluación (control) aplicado por el docente es efectivo para el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.

3.3 Hipótesis nulas

- H₀₁: El discurso pedagógico no es efectivo en el desarrollo de habilidades sintéticas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.
- H₀₂: La aplicación de estrategias organizativas no es efectiva en el desarrollo de habilidades analíticas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.

- H₀₃: El proceso de evaluación (control) aplicado por el docente no es efectivo para el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.

3.4 Operacionalización de hipótesis en variables

H₀₁: El discurso pedagógico no es efectivo en el desarrollo de habilidades sintéticas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.

Tabla 3.

Operacionalización de hipótesis nula 1 (elaboración propia)

Variable independiente			Variable dependiente		
Discurso pedagógico			Habilidades sintéticas		
Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Estructura gramatical de los textos expresados en lenguaje oral y escrito, orientado hacia la comprensión del mensaje y la capacidad para argumentar y explicar situaciones científicas y del mundo cotidiano.	Desarrollo de contenidos por parte del docente para relacionar teoría y práctica a través de un lenguaje oral y escrito asequible para los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> - Locución acorde al nivel cognitivo de los estudiantes. - Capacidad para citar ejemplos. - Organización de ideas a desarrollar. - Volumen de la voz. - Identificación de objetivo a lograr durante las clases. - Construcción de significados. - Conversación. - Generación de confianza. - Lenguaje cotidiano. - Capacidad persuasiva. 	Proceso de integración de conocimientos cuya referencia es el análisis y la división del todo en sus partes los cuales, en su unidad, da como resultado un nuevo aprendizaje.	Actividad del estudiante en su expresión interna y de recomposición que tiene como propósito la unión de las partes y la identificación de las ideas esenciales o rasgos sustantivos.	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para diferenciar. - Capacidad para descubrir palabras e ideas. - Identificación de idea esencial. - Capacidad para resumir. - Identificación de rasgos comunes de los objetos. - Identificación de aspectos sustantivos. - Capacidad para expresar ideas fundamentales. - Capacidad para resolver problemas propios de la edad del niño. - Métodos de estudio. - Indicación de ideas acerca de cuentos, leyendas, anécdotas entre otras.

H₀₂: La aplicación de estrategias organizativas no es efectiva en el desarrollo de habilidades analíticas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.

Tabla 4.

Operacionalización de hipótesis nula 2 (elaboración propia)

Variable independiente			Variable dependiente		
Estrategias organizativas			Habilidades analíticas		
Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Pensamiento estratégico caracterizado por la organización de planes y proyectos, trabajos pedagógicos orientados hacia la consecución de una finalidad funcional.	Combinación de métodos, técnicas y actividades que promueve el docente para facilitar los aprendizajes tomando como referencia la organización frontal, individual y grupal de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de organizadores previos. - Orientación de trabajos individuales y grupales. - Métodos utilizados de lectoescritura: silábico, fonético y palabra generadora. - Utilización de mapas conceptuales o mentales para orientar la clase. - Disposición de libros de textos para ser utilizados en clase. - Frecuencia de orientación de lectura. - Promoción de la participación para determinar aprendizajes. - Orientación de actividades acerca de comprensión lectora. - Prácticas orientadas al descubrimiento de ideas esenciales de las lecturas. - Evaluación de actividades diversas. 	Proceso de clasificación o taxonomía de un todo, un concepto o categoría que se divide en diversas partes (subconceptos o subcategorías) en el que cada una tiene un centro de gravedad.	Actividad del estudiante en su expresión interna y de descomposición del todo en sus partes en el que cada una tiene un centro de gravedad que debe ser comprendido por el estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de escucha. - Establecimiento de semejanzas. - Identificación de rasgos esenciales en los objetos y fenómenos que se estudian. - Diferenciación entre sonidos y propiedades comunes entre los objetos y fenómenos que se estudian. - Capacidad para expresar de forma organizativa las ideas. - Disposición para participar en la clase. - Identificación del todo en partes. - Manejo de conceptos. - Organización de exposiciones (uso de organizadores).

H₀₃: El proceso de evaluación (control) aplicado por el docente no es efectivo para el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.

Tabla 5.

Operacionalización de hipótesis nula 3 (elaboración propia)

Variable independiente			Variable dependiente		
Proceso de evaluación			Capacidad de resolución de problemas		
Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores
Actividad del docente para comprobar conocimientos o aprendizajes en los estudiantes mediante procesos de medición, valoración y decisión cuyo cometido es la mejora cualitativa de la formación integral del estudiante.	Actividad centrada en el docente para determinar cuánto ha aprendido el estudiante expresado en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales acerca de las clases y del proceso de formación.	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de la evaluación. - Presentación de guías didácticas. - Construcción y utilización de técnicas e instrumentos de evaluación. - Evaluación y actividades diversas. - Consejos sobre el trabajo ulterior de los estudiantes. - Mecanismos de control. - Uso de resúmenes parciales y generales. - Redacción de pruebas escritas. - Revisión de cuadernos y actividades. - Evaluación de procedimientos de ejecución de una actividad. - Evaluación de valores y actitudes. 	Transferencia de conocimientos, en el que se incluye el razonamiento, para seleccionar y aplicar conceptos en diversas áreas del saber (Ciencias Sociales, Matemática, entre otros), a fin de modificar parcial y totalmente datos, fuentes y acciones para un feliz término.	Actividad del estudiante en el que se combina las habilidades analíticas y sintéticas para la resolución de problemas en diversas áreas del saber, cuyo cometido es la transferencia de conocimientos y la capacidad que tiene el estudiante para identificar, seleccionar y aplicar conceptos.	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de técnicas efectivas. - Capacidad para razonar. - Aplicación de estrategias. - Adaptación de estrategias en diversas situaciones. - Aplicación de conceptos. - Selección de estrategias para la resolución de problemas. - Capacidad para controlar los efectos de una acción. - Construcción de instrumentos para resolver problemas. - Capacidad de reflexionar y dar soluciones.

Capítulo IV: Metodología de la investigación

4.1 Tipo de investigación

La investigación es de corte cuantitativa por su tendencia a la verificación de variables presentes en una determinada hipótesis; lo que a su vez, presupone realizar una comprobación acerca de la efectividad de la palabra generadora como estrategia didáctica para el desarrollo de las habilidades analíticas, de comprensión lectora y de resolución de problemas, dado que su análisis estará perfilado hacia la identificación de la presencia, en primer lugar, de dicha estrategia en los docentes que laboran en el Segundo Ciclo de los centros escolares de la ciudad de El Refugio. En segundo lugar, se examina a los estudiantes, tanto en su desarrollo de habilidades analíticas como en la comprensión lectora, expresadas en: capacidad de discriminación y selección, identificación de ideas centrales dentro de un texto, razonamiento sintético, entre otros.

En este sentido, se procederá a la recolección de datos, a fin de corresponder con las preguntas de investigar y probar las hipótesis establecidas, según los indicadores especificados por cada una de ellas. A partir de ello, se seleccionará el estadístico apropiado para determinar los hallazgos de la investigación.

El tipo de la investigación pertenece a los estudios descriptivos, porque permite recopilar información cuantificable para ser utilizada en el análisis estadístico de la muestra de población determinada. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe,1986). Miden y evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar.

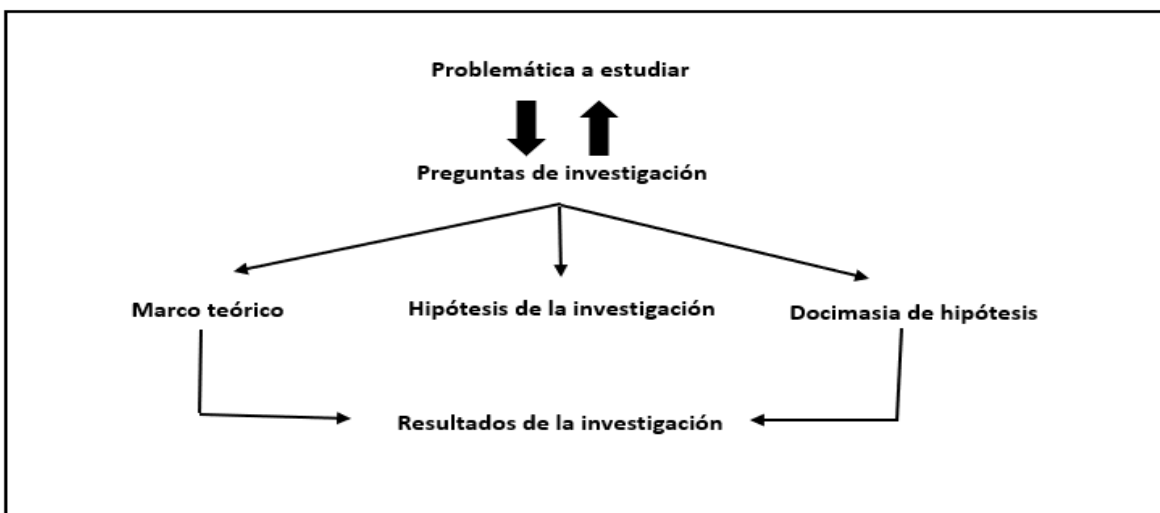
4.2 Diseño de la investigación

La investigación es de corte hipotética deductiva, porque expresa las relaciones causales que suponen una explicación del objeto de investigación a partir de una muestra representativas de una población determinada (Cerezal & Fiallo, 2002). En otras palabras, se vincula la aplicación de las estrategias didácticas de la palabra generadora

y el desarrollo de habilidades de comprensión lectora en el estudiante, pues el alcance de esta investigación es explicativo denotando tales relaciones causales.

En ese sentido, el siguiente esquema representa los elementos constitutivos del presente diseño:

Figura 1. Diseño de investigación



Fuente: Elaboración propia

El diseño comienza con la descripción de la problemática, la cual se ubica en un contexto socioeducativo, político y, sobre todo, aquellas condiciones pedagógicas que determinan el desarrollo del análisis y de la comprensión lectora. Como consecuencia, se formulan las preguntas de investigación a partir de un estudio fidedigno sobre las subvariables en que se divide la causa y el efecto.

Sobre la base de las preguntas de investigación, se establece la teoría que sustentará la investigación y las hipótesis, las cuales representan la guía que orienta los procesos de indagación científica y su comprobación que, mediante las técnicas observacionales y escritas, se recolecta información y se determinan los resultados.

4.3 Especificación del universo-muestra

La población sujeto-objeto de estudio está conformada por 308 estudiantes y 12 docentes de los centros escolares urbanos que conforman el Municipio de Villa El

Refugio, del Departamento de Ahuachapán. La población queda distribuida de la siguiente manera:

Tabla 6.

Población (Distrito 01-04 del Departamento de Ahuachapán)

Grados	Centro Escolar Cantón El Rosario	Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio	Centro Escolar Francisco Gavidia	Total
4 grado	23	23	56	102
5 grado	17	33	57	107
6 grado	17	32	50	99
Total	57	88	163	308

En conformidad de la población se calculó el tamaño de la muestra, utilizando la siguiente fórmula:

$$n = \frac{NP^2z^2}{(N-1)\alpha^2 + P^2z^2}$$

donde:

N: Población = 308

P: Probabilidad de ser escogido = 0.5

Z: Valor para un nivel de confianza de $(1 - \alpha/2) = 2.054$

α : Error aceptable = 0.04

Dichos datos son sustituidos en la fórmula antes descrita. En ese sentido se procedió a calcularla:

$$n = \frac{308(0.5)^2(2.054)^2}{(308-1)(0.04)^2 + (0.5)^2(2.054)^2}$$

$$n = \frac{324.856532}{1.545929}$$

$n = 210$ *estudiantes*

Estos 210 estudiantes están distribuidos en los centros escolares antes especificados, de modo que cumplen las mismas características de la población. A continuación, se presenta la distribución de la muestra.

Tabla 7.

Distribución muestral

Grados	Centro Escolar Cantón El Rosario	Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio	Centro Escolar Francisco Gavidia	Total	Porcentaje	Muestra
4 grado	23	23	56	102	33%	69
5 grado	17	33	57	107	35%	74
6 grado	17	32	50	99	32%	67
Total	57	88	163	308	100%	210

Para la selección de la presente muestra, se tomó las siguientes características de inclusión:

- Pertenecer al distrito 01-04.
- Pertenecer al Segundo Ciclo, turno matutino.
- Que estén dispuestos a colaborar en el proyecto de investigación.
- Tener el acceso del docente.
- Que estén psíquicamente sanos.

Entre las características de exclusión se tiene:

- No disponer del tiempo necesario.
- Pertenecer al turno vespertino.
- Conductas que pueden llegar a afectar el proceso de investigación.

Para el caso de los docentes, no hay muestra alguna; se utilizará un censo, que revele la población en su conjunto, es decir 12 docentes.

4.4 Técnicas e instrumentos de investigación

La técnica por utilizar es la encuesta tanto a nivel de docentes como de estudiantes, realizando los ajustes necesarios al nivel cognitivo de los últimos. Se utilizaron dos cuestionarios por cada uno de ellos según tendencia.

4.4.1 Cuestionario sobre el método didáctico de la palabra generadora

Tiene como objetivo indagar acerca del método de la palabra generadora como referencia del trabajo realizado por los docentes. El cuestionario es una técnica de recolección de información orientada hacia un tema a tratar y que permite descifrar la información acerca de un contenido básico de la realidad. Para el presente caso, este cuestionario se administrará a los docentes para recoger información acerca de la efectividad de la palabra generadora como estrategia didáctica, expresada en discurso pedagógico, estrategias organizativas y proceso de evaluación.

Está estructurado de la siguiente manera:

- Un membrete que identifica la institución responsable de la investigación.

- Los sujetos a quienes se administrará: título del cuestionario y respondientes.

- Objetivo del instrumento: Registrar información acerca de la aplicación del método de la palabra generadora y su impacto en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos.

- Una serie de indicaciones, que para el presente cuestionario están orientadas en presencia y ausencia, es decir, sí y no.

- Una serie de preguntas divididas en discurso pedagógico, estrategias organizativas y proceso de evaluación.

4.4.2 Cuestionario sobre la comprensión lectora

Tiene como objetivo indagar acerca de lo que el docente piensa, siente y cree sobre el método de la palabra generadora como método clave para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes que tuvo a cargo durante el año dos mil veintitrés, en los grados de Cuarto, Quinto y Sexto, en los centros escolares del Distrito 01-04 de la ciudad de El Refugio, en el Departamento de Ahuachapán. El cuestionario es una técnica de recolección de información orientada hacia un tema a tratar y que permite descifrar la información acerca de un contenido básico de la realidad. Para el presente caso, este cuestionario se administrará a los docentes para recoger información acerca de la efectividad de la palabra generadora como estrategia didáctica, expresada en habilidades sintéticas, habilidades analíticas y resolución de problemas.

Está estructurado de la siguiente manera:

- Un membrete que identifica la institución responsable de la investigación.
- Los sujetos a quienes se administrará: título del cuestionario y respondientes.
- Objetivo del instrumento: Recoger información acerca de la comprensión lectora de los estudiantes y el impacto que ha tenido el método de la palabra generadora.
- Una serie de indicaciones, que para el presente cuestionario están orientadas en presencia y ausencia, es decir, sí y no.
- Una serie de preguntas divididas en habilidades sintéticas, habilidades analíticas y resolución de problemas.

4.5 Procesamiento de la información

El análisis de la información está circunscrito en la organización de las variables y subvariables que fueron especificadas en el enunciado del problema y en la determinación de las hipótesis, tanto general como específicas. En este sentido, se procedió a seleccionar las estrategias que permitieron administrar instrumentos y su correspondiente análisis e interpretación. A continuación, se citan:

- Determinación de la evaluación normativa para identificar la presencia de cada una de las variables suscitadas en las hipótesis.

Tabla 8.

Evaluación normativa (elaboración propia)

Ausencia de variable	Presencia de variable
Cuando los datos van:	Cuando los datos van:
0.0% – 69.0%	70.0% - 100.0%

Estos datos se determinaron en virtud de la objetividad de la investigación y de los procesos de validación de los instrumentos y técnicas de recogida de información. Así pues, la ausencia de variables como su presencia se circunscriben a otros factores que no necesariamente estaban ligadas entre sí.

- Selección del estadístico para la docimasia de las hipótesis. Para ello, se utilizó el chi-cuadrado de Pearson que combina variable independiente con la dependiente en su asociación de correlación, en el que se analiza los datos identificados desde una posición no paramétrica.

$$X = \sum \frac{(f_o - f_e)^2}{f_e}$$

donde

X es igual a chi – cuadrado Pearson.

fo = frecuencia observada.

fe = frecuencia esperada

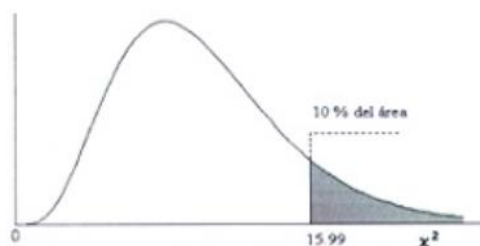
- Sobre la base del Chi-cuadrado de Pearson, se procedió a calcular el nivel de significación para determinar si la hipótesis nula se acepta o se rechaza: para este caso se utilizó el nivel de significación de 0.05 o 0.95, que indica las secuencias de los datos del chi-cuadrado (calculado) según la tabla siguiente:

Tabla 9.

Cuadro matriz de chi-cuadrado

VI \ V.D	Desarrollo de la comprensión lectora	No desarrollo de la comprensión lectora	Total
Efectividad de la palabra generadora			
No efectividad de la palabra generadora			
Total			Tamaño de la muestra

El nivel de significación se utilizó en la tabla anterior, siguiendo su lógica en virtud del tamaño de la muestra:



$$0.95 = (C-1) (F-1)$$

$$0.95 = (2-1) (2-1)$$

$$0.95 = 1 \times 1$$

$$0.95 = 1$$

- A partir de lo anterior, se determinó que *el coeficiente de correlación es la medida específica que cuantifica la intensidad de la relación lineal entre dos variables en un análisis de correlación.*

- En ese sentido, se plantea la siguiente regla de decisión:
 - a) Si chi-cuadrado calculado es $>$ chi-cuadrado de la tabla Pearson, entonces la hipótesis nula se rechaza.
 - b) Si chi-cuadrado calculado es $<$ chi-cuadrado de la tabla Pearson, entonces la hipótesis nula se acepta.

- Se procedió a elaborar las técnicas e instrumentos de recogida de información en virtud de las especificaciones de la evaluación de normas, el coeficiente de correlación y la regla de decisión establecida para cada hipótesis.

- Se analizó la información en virtud de las hipótesis planteadas. Se tabuló datos en correspondencia con las hipótesis a fin de establecer el nivel de significación de la palabra generadora en la comprensión lectora.

- Se elaboraron conclusiones y recomendaciones, para luego arribar a alternativas concretas de desarrollo para próximas investigaciones.

4.6 Del proceso de validación

Los instrumentos fueron validados en doble ruta: a) con especialistas en pedagogía y didáctica de las letras, vinculado a la necesidad de emitir juicios de valor sobre discurso pedagógico, estrategias organizativas y evaluación del aprendizaje. Este proceso de validación estuvo determinado por criterios que garantizaran su confiabilidad: pertinencia disciplinar y contextual, consistencia interna, cohesión con las hipótesis, comprensibilidad y estructura; b) con los grupos de maestros responsables del proceso didáctico. Se indagó acerca de la importancia del método de la palabra generadora y cómo debían estructurarse los ítems para ser respondidos por los estudiantes de los centros escolares.

Los datos se registraron en una tabla de categorías e indicadores, enmendando las observaciones y sugerencias que plantearon los especialistas (3 especialistas) y los maestros de los centros escolares (6 maestros)

Capítulo V: Resultados de la investigación

La información que se presenta está organizada con base a los datos revelados en cada una de las hipótesis, divididas a la vez, en variable independiente y dependiente, según la tendencia de cada una, expresada en hipótesis específicas, según sea el caso. Desde esta óptica, se presenta en primer lugar, la docimasia de las hipótesis y luego los hallazgos de la investigación, según comportamiento del grado de correlación y la regla de decisión manifiesta.

5.1 Docimasia de hipótesis

Se organiza a continuación, los datos encontrados según cada una de las hipótesis, divididas en variables independientes y dependiente, a fin de conceptualizar operativamente las frecuencias que se observaron a través de la administración de los cuestionarios.

5.1.1 Resultados de la hipótesis uno

A continuación, se presenta la hipótesis nula número uno expresada en variable independiente (discurso pedagógico) y dependiente (habilidades sintéticas), a fin de identificar resultados parciales de acuerdo con su naturaleza:

H₀1: El discurso pedagógico no es efectivo en el desarrollo de habilidades sintéticas en estudiantes

Es de aclarar que en la variable independiente se expresarán los datos de los docentes por cada centro educativo, identificando el comportamiento, en términos numéricos, de los indicadores que se operacionalizaron para la construcción de los instrumentos; mientras que en la variable dependiente se expresarán los datos brindados por los docentes sobre la cantidad de estudiantes quienes estando a su cargo, desarrollaron las habilidades en análisis durante esta investigación, en el año dos mil veintitrés.

a) Variable independiente: Discurso pedagógico

Por discurso pedagógico se entiende aquel proceso textual que combina lenguaje educativo y composición escrita a fin de asegurar la comprensión de los conocimientos y el desarrollo de actividades didácticas que contribuyan al desarrollo de competencias de aprendizaje en los estudiantes. En otras palabras, se trata de la capacidad para citar ejemplos, organizar ideas y, de manera especial, de construir significados, tomando como base la generación de un clima de confianza.

Desde esta óptica, los datos que se presentan obedecen a cada realidad del contexto en que se examinó el «*discurso pedagógico*», expresado de la siguiente manera:

Centro Escolar Francisco Gavidia

Tabla 10.

Resultados del discurso pedagógico del Centro Escolar Francisco Gavidia

Preguntas	Si	No	Total
¿Su locución, está acorde al nivel cognitivo de los estudiantes?	3 (50)	3 (50)	6 (100%)
¿El desarrollo de las clases, por lo general, están acompañados por su capacidad para citar ejemplos?	4 (67)	2 (33)	6 (100%)
¿El proceso didáctico se lleva a cabo por una organización de ideas a desarrollar?	5 (83)	1 (17)	6 (100%)
¿Emplea un volumen de voz adecuado dentro del aula?	6 (100)	0 (0)	6 (100%)
¿Se presenta el objetivo a lograr hacia los estudiantes?	3 (50)	3 (50)	6 (100%)
¿Las tareas está asociadas con la construcción de significados?	6 (100)	0 (0)	6 (100%)
¿Conversa con sus estudiantes?	5 (83)	1 (17)	6 (100%)
¿Genera confianza para conversar dentro del aula?	5 (83)	1 (17)	6 (100%)
¿Utiliza lenguaje cotidiano y comprensible cuando conversa con los alumnos?	4 (67)	2 (33)	6 (100%)
¿Persuade a los estudiantes sobre la veracidad de las cosas?	5 (83)	1 (17)	6 (100%)
Total	46 (77%)	14 (23%)	60 (100%)

Los resultados especificados en esta tabla hacen referencia al comportamiento del discurso pedagógico en el centro escolar, el cual indica que, entre otras cosas, los docentes generan tareas que tienen significados para los estudiantes (100%), además se emplea un volumen de voz adecuado dentro del aula (100%).

Al consultarles a los docentes sobre la persuasión, manifestaron que hay estudiantes que no siempre asumen las indicaciones o consejos que se les proporcionan, ya que existen otros factores que tienen más incidencia sobre el comportamiento a asumir en diversas situaciones (83%).

Sin embargo, es importante detenerse en la locución, pues tres de los seis docentes (50%) manifestaron que la locución no siempre está vinculada con el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por los estudiantes, lo mismo sucede con la capacidad para citar ejemplos, de modo que se garantice su comprensibilidad (67%).

Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio

Tabla 11.

Resultados del discurso pedagógico del Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio

Preguntas	Si	No	Total
¿Su locución, está acorde al nivel cognitivo de los estudiantes?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
¿El desarrollo de las clases, por lo general, están acompañados por su capacidad para citar ejemplos?	1 (33)	2 (67)	3 (100%)
¿El proceso didáctico se lleva a cabo por una organización de ideas a desarrollar?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
¿Emplea un volumen de voz adecuado dentro del aula?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
¿Se presenta el objetivo a lograr hacia los estudiantes?	1 (33)	2 (67)	3 (100%)
¿Las tareas está asociadas con la construcción de significados?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
¿Conversa con sus estudiantes?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
¿Genera confianza para conversar dentro del aula?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)

¿Utiliza lenguaje cotidiano y comprensible cuando conversa con los alumnos?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
¿Persuade a los estudiantes sobre la veracidad de las cosas?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
Total	26 (87%)	4 (13%)	30 (100%)

Los resultados especificados en esta tabla hacen referencia al comportamiento del discurso pedagógico en el centro escolar, el cual indica que tres de los docentes encuestados expresaron que estructuran el proceso didáctico, organizando las ideas y tareas que serán desarrolladas en el aula, mostrando un 100%. Además, indicaron que el tono de voz o locución está en correspondencia con los saberes de los alumnos, ya que su volumen permite que los estudiantes escuchen plenamente y puedan manifestar sus pareceres (100%).

Al preguntarles sobre el objetivo a desarrollar dentro del aula, manifestaron que se sobreentiende lo que el estudiante debe lograr; por lo que reconocieron que no hay necesidad de este proceso pedagógico (no, 67%). A esto hay que agregarle que las clases no van acompañadas de ejemplos (no, 67%), ya que existe la posibilidad de atrasarse en el desarrollo de los contenidos y no se concluiría con el programa de estudio.

Centro Escolar Cantón El Rosario

Tabla 12.

Resultados del discurso pedagógico en el Centro Escolar Cantón El Rosario

Preguntas	Si	No	Total
¿Su locución, está acorde al nivel cognitivo de los estudiantes?	1 (33)	2 (67)	3 (100%)
¿El desarrollo de las clases, por lo general, están acompañados por su capacidad para citar ejemplos?	1 (33)	2 (67)	3 (100%)
¿El proceso didáctico se lleva a cabo por una organización de ideas a desarrollar?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
¿Emplea un volumen de voz adecuado dentro del aula?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)

¿Se presenta el objetivo a lograr hacia los estudiantes?	1 (33)	2 (67)	3 (100%)
¿Las tareas está asociadas con la construcción de significados?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
¿Conversa con sus estudiantes?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
¿Genera confianza para conversar dentro del aula?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
¿Utiliza lenguaje cotidiano y comprensible cuando conversa con los alumnos?	2 (67)	1 (33)	3 (100%)
¿Persuade a los estudiantes sobre la veracidad de las cosas?	2 (67)	1 (33)	3 (100%)
Total	22 (73%)	8 (27%)	30 (100%)

Los resultados especificados en esta tabla hacen referencia al comportamiento del discurso pedagógico en el centro escolar, el cual, entre otras cosas, centra su atención en el proceso didáctico que llevan a cabo los docentes organizando las ideas a desarrollar durante el proceso didáctico. Se evidencia que uno de cada tres docentes (33%) no presentan dichos objetivos en la clase; por lo que, dicho proceso está determinado sobre la concepción que posee el docente acerca de la actividad de enseñar y aprender.

Consolidado de resultados de la variable independiente: Discurso Pedagógico

Tabla 13.

Consolidación de datos de presencialidad de variable independiente

Centro Escolar Francisco Gavidia	Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio	Centro Escolar Cantón El Rosario	Total
77%	87%	73%	79%

Según la media aritmética, el 79% de los docentes desarrollan un discurso pedagógico favorable para incidir en las habilidades de síntesis en los estudiantes, ya que el proceso didáctico como tal, facilita la actividad de aprendizaje. En correspondencia con la «*evaluación normativa*», se indica que **hay presencia de variable independiente, pues sus resultados oscilan entre el 70% y el 100%**.

b) Variable dependiente: Habilidades sintéticas

Por habilidades sintéticas se entiende como aquella que se asocia a los procesos de reducir las ideas a su mínima expresión, denotando lo importante o esencial de los fenómenos que se estudian, cuyo resultado da un nuevo conocimiento o aprendizaje. En otras palabras, es la capacidad de poder extraer las ideas más importantes o bien las características sobresalientes de un texto o contenido. Por tal razón, los estudiantes deben desarrollar la capacidad para establecer diferencias entre objetos y conceptos de igual naturaleza, descubrir palabras e ideas en las clases, identifiquen la idea esencial de un tema desarrollado dentro del aula; así como también, desarrollen la habilidad para resumir al tomar en cuenta las ideas fundamentales de cada párrafo del texto a leer.

Desde esta óptica, los datos que se presentan obedecen a cada realidad del contexto en que se examinaron las «*habilidades sintéticas*», expresadas de la siguiente manera:

Centro Escolar Francisco Gavidia

Tabla 14.

Resultados de habilidades sintéticas en el Centro Escolar Francisco Gavidia

Preguntas	Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Total
	Si	No	Si	No	Si	No	
¿Cuántos han desarrollado su capacidad para establecer diferencias entre objetos y conceptos de igual naturaleza?	34 (21)	22 (13)	56 (34)	1 (1)	47 (29)	3 (2)	163
¿Cuántos alumnos han desarrollado la capacidad para descubrir palabras e ideas en las clases que se vierten?	40 (24)	16 (10)	56 (34)	1 (1)	45 (28)	5 (3)	163
¿Considera que sus estudiantes identifican la idea esencial de un	53 (33)	3 (2)	53 (33)	4 (2)	43 (26)	7 (4)	163

tema que se ha desarrollado en clases?							
¿Cuántos alumnos han desarrollado la capacidad para resumir?	30 (18)	26 (16)	51 (31)	6 (4)	40 (25)	10 (6)	163
¿Cuántos alumnos tienen la capacidad para identificar rasgos comunes de los objetos o temas tratados?	48 (29)	8 (5)	49 (30)	8 (5)	45 (28)	5 (3)	163
¿Cuántos alumnos tienen la capacidad de identificar aspectos substantivos?	31 (19)	20 (12)	40 (25)	20 (12)	42 (26)	10 (6)	163
¿Cuántos alumnos tienen capacidad para expresar ideas fundamentales?	39 (24)	17 (10)	43 (26)	14 (9)	44 (27)	6 (4)	163
¿Cuántos alumnos tienen capacidad para resolver problemas propios de su edad?	38 (23)	18 (11)	47 (29)	10 (6)	41 (25)	9 (6)	163
¿Cuántos alumnos utilizan algún método para estudiar?	46 (28)	10 (6)	45 (28)	12 (7)	40 (25)	10 (6)	163
¿Cuántos alumnos reciben indicaciones para detectar ideas acerca de cuentos, leyendas, anécdotas entre otras?	55 (34)	1 (1)	50 (31)	7 (4)	43 (26)	7 (4)	163
Total	414 (25%)	141 (9%)	490 (30%)	83 (6%)	430 (26%)	72 (4%)	1630 (100%)

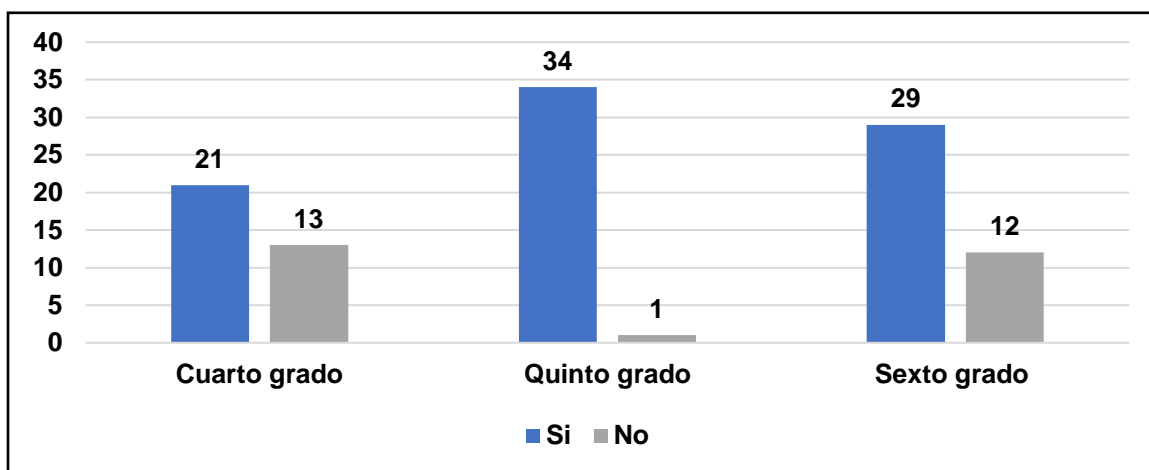
Los datos especificados en la Tabla 14 hacen referencia a las habilidades sintéticas de los estudiantes del centro escolar, donde se evidencia que los estudiantes de Quinto grado, con un 30% han desarrollado las capacidades sintéticas, los alumnos de Sexto grado, con un 26% y los estudiantes de Cuarto grado con un 25%. Se evidencia que la dinámica de esas habilidades se focaliza sobre la base de las categorías de establecer diferencias y semejanzas, capacidades para descubrir, identificar las ideas

esenciales de los textos, capacidad para resumir, identificar rasgos comunes, identificar aspectos substantivos, resolución de problemas propios de su edad, el uso efectivo del método de estudio y la capacidad para detectar ideas acerca de cuentos, leyendas, anécdotas, entre otros.

Las categorías enunciadas permitieron determinar el siguiente comportamiento, precisado sobre la base de los indicadores, los cuales se presentan a continuación:

1. ¿Cuántos han desarrollado su capacidad para establecer diferencias entre objetos y conceptos de igual naturaleza?

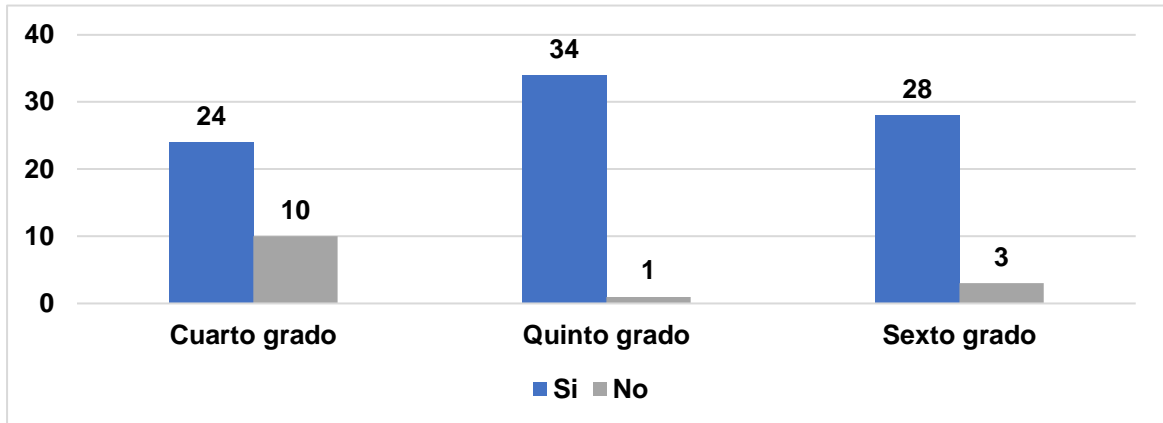
Figura 2. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 34% de los estudiantes desarrollan su capacidad para establecer diferencias entre objetos y conceptos de igual naturaleza. En el Sexto grado, en cambio, un 29% la han desarrollado. Mientras que, en el Cuarto grado, se observó que un 21% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad. En consecuencia, se observó que dicha habilidad fue desarrollada en mayor proporción en el Quinto grado de dicha institución educativa; mientras que, en Cuarto y en Sexto grado, la habilidad en estudio fue desarrollada por una escasa minoría siendo esto evidenciado en la gráfica.

2. ¿Cuántos alumnos han desarrollado la capacidad para descubrir palabras e ideas en las clases que se vierten?

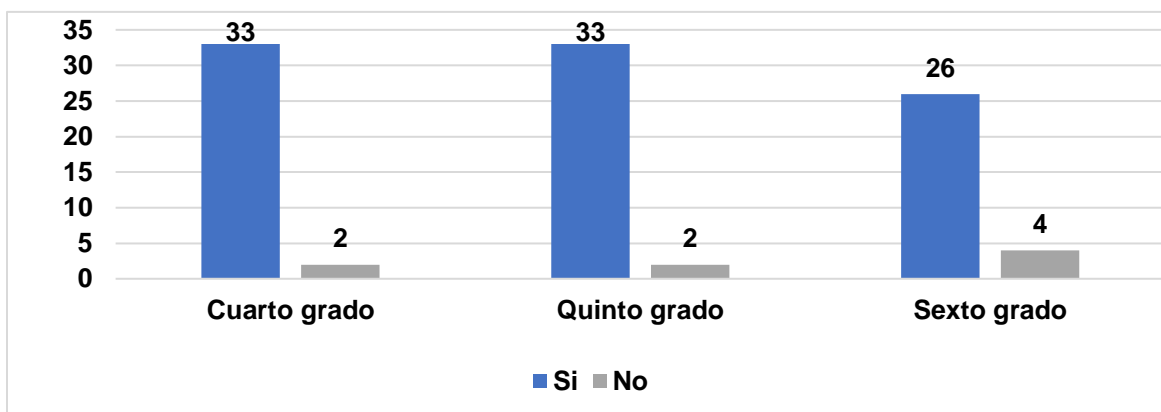
Figura 3. Elaboración propia



Los datos muestran que, en Quinto grado, un 34% de los estudiantes han desarrollado la capacidad para descubrir palabras e ideas en las clases que se vierten, mientras que, en Sexto grado, se ha desarrollado en un 28% y en Cuarto grado solo un 24% ha logrado desarrollar dicha capacidad.

3. ¿Considera que sus estudiantes identifican la idea esencial de un tema que se ha desarrollado en clases?

Figura 4. Elaboración propia

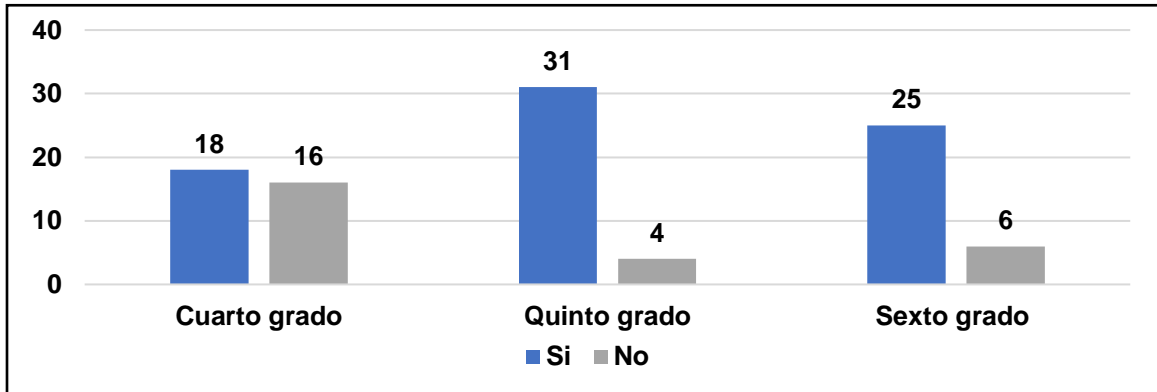


El gráfico muestra que, en Cuarto y Quinto grado los estudiantes han alcanzado a desarrollar la capacidad de identificar la idea esencial de los temas que se

desarrollan en clases en un 33%, mientras que en Sexto solo un 26% han alcanzado dicha competencia.

4. ¿Cuántos alumnos han desarrollado la capacidad para resumir?

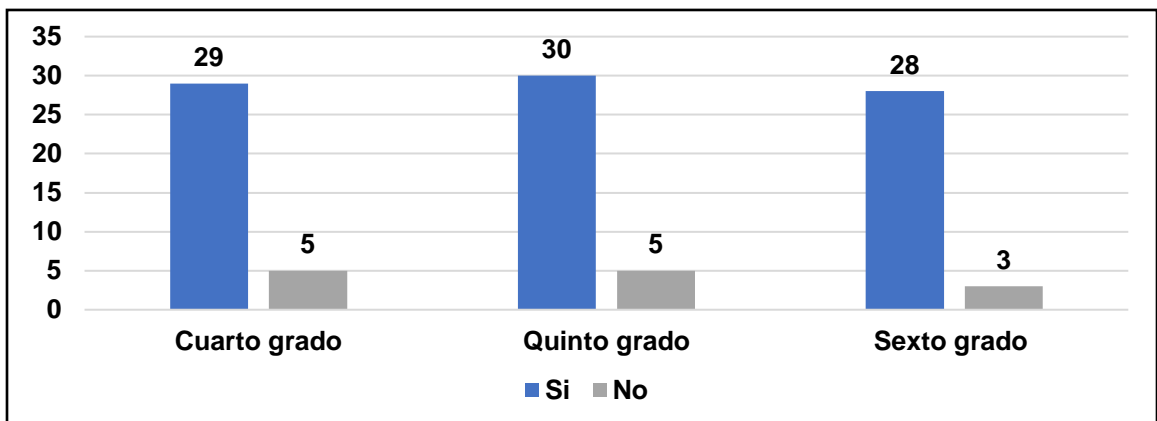
Figura 5. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en Quinto grado el 31% de los estudiantes han logrado desarrollar la capacidad para resumir y en Sexto grado un 25%, mientras que en Cuarto grado se observa solamente el 18% con la competencia alcanzada.

5. ¿Cuántos alumnos tienen la capacidad para identificar rasgos comunes de los objetos o temas tratados?

Figura 6. Elaboración propia

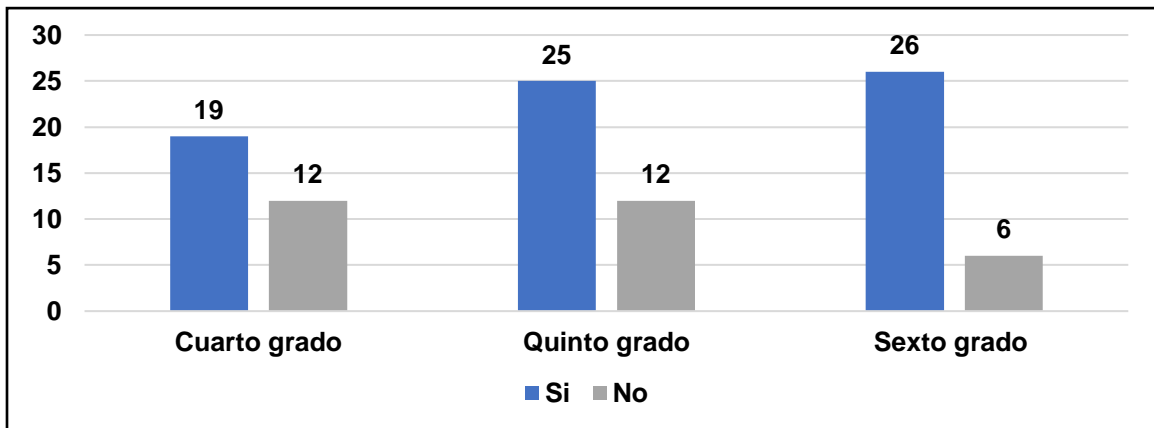


El gráfico muestra que, en Quinto grado el 30% de los estudiantes han adquirido la capacidad para identificar rasgos comunes de los objetos o temas tratados. En

cuanto a Cuarto grado se evidencia solo un 29%, y en Sexto grado disminuye en un 28% de la capacidad desarrollada.

6. ¿Cuántos alumnos tienen la capacidad de identificar aspectos substantivos?

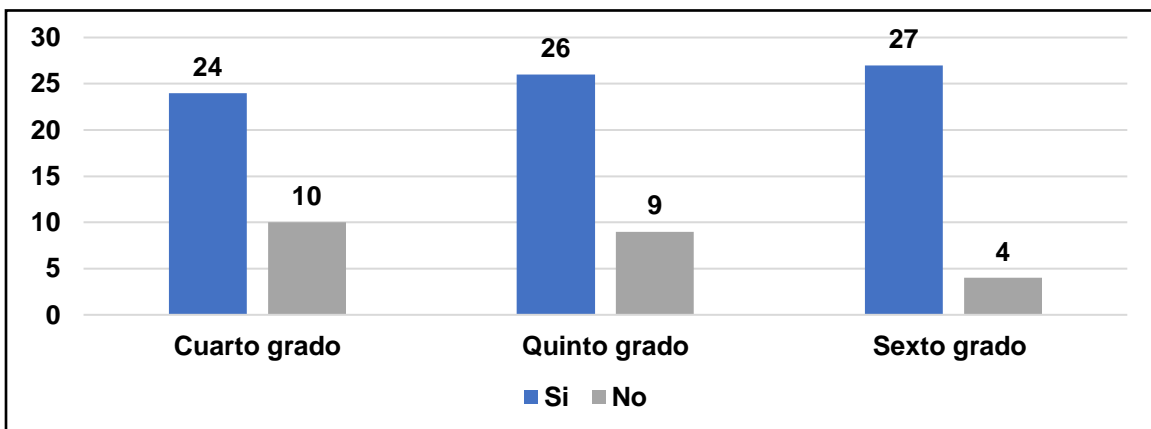
Figura 7. Elaboración propia



Los datos evidencian que, el 26% de la capacidad para identificar aspectos sustantivos, corresponde a Sexto grado, y un 25% a Quinto grado; mientras que en Cuarto grado solo el 19% de los estudiantes han alcanzado dicha competencia.

7. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad para expresar ideas fundamentales?

Figura 8. Elaboración propia

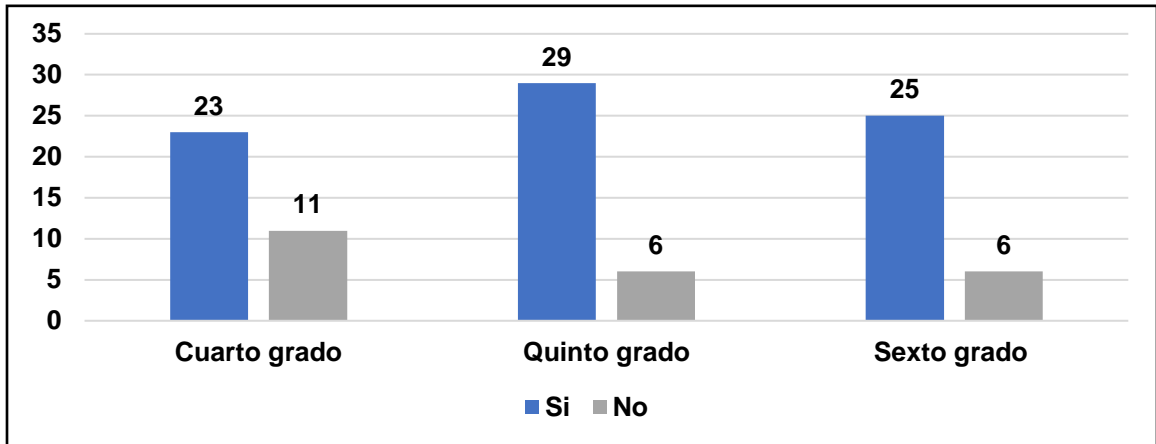


Los datos demuestran que, en Sexto grado el 27% han adquirido la capacidad de expresar ideas fundamentales. En Quinto grado, en cambio un 26% la han

desarrollado. Mientras que, en Cuarto grado, se observa que solo el 24% han logrado desarrollar dicha capacidad.

8. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad para resolver problemas propios de su edad?

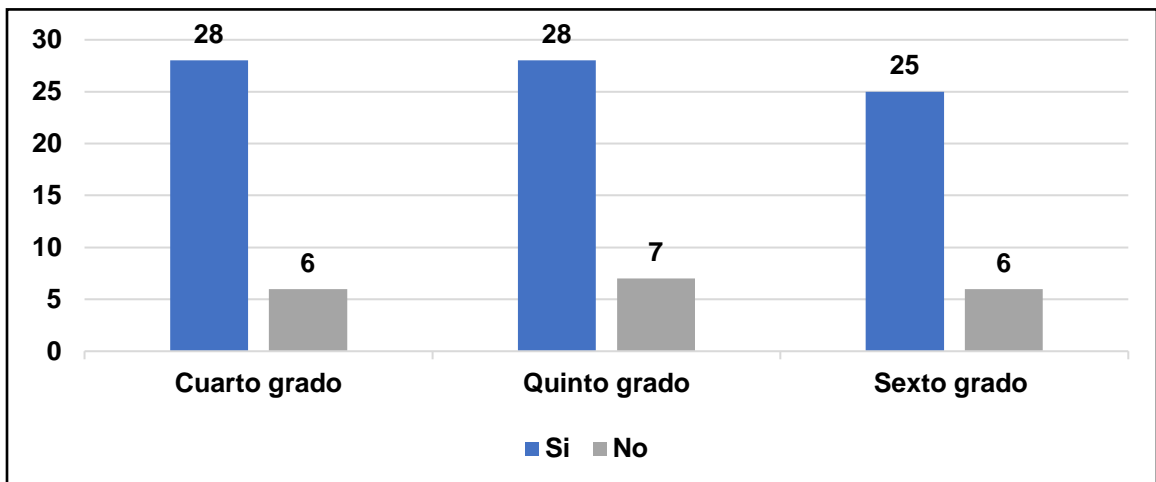
Figura 9. Elaboración propia



La gráfica muestra que, en los estudiantes, la capacidad para resolver problemas propios de su edad se ha alcanzado en un 29% en Quinto grado, y en Sexto grado en un 25%; mientras que en Cuarto grado solo se ha logrado en un 23%.

9. ¿Cuántos alumnos utilizan algún método para estudiar?

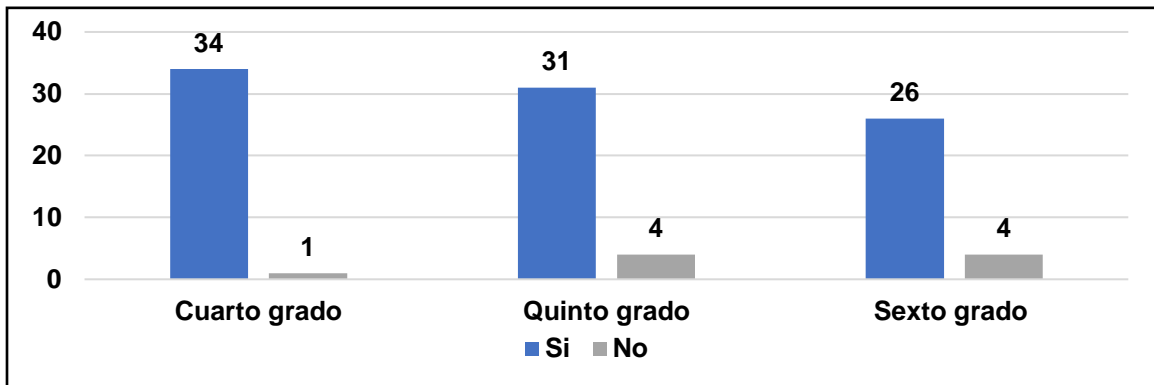
Figura 10. Elaboración propia



Mediante los datos representados en el gráfico se puede evidenciar que, en Cuarto y Quinto grado el 28%, de los estudiantes utilizan algún método para estudiar. Mientras que en Sexto grado solo el 25% se apoyan en dicha estrategia.

10. ¿Cuántos alumnos reciben indicaciones para detectar ideas acerca de cuentos, leyendas, anécdotas entre otras?

Figura 11. Elaboración propia



Los datos representados en la gráfica evidencian que el 34% de los estudiantes de Cuarto grado reciben indicaciones para detectar ideas acerca de cuentos, leyendas y anécdotas; y, en cuanto a Quinto grado le corresponde el 31% de dicha habilidad. Mientras que en Sexto grado solo un 26% ha desarrollado la competencia.

Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio

Tabla 15.

Resultados de habilidades sintéticas en el Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio

Preguntas	Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Total
	Si	No	Si	No	Si	No	
¿Cuántos han desarrollado su capacidad para establecer diferencias entre objetos y conceptos de igual naturaleza?	20 (23)	3 (4)	24 (27)	9 (10)	25 (28)	7 (8)	88

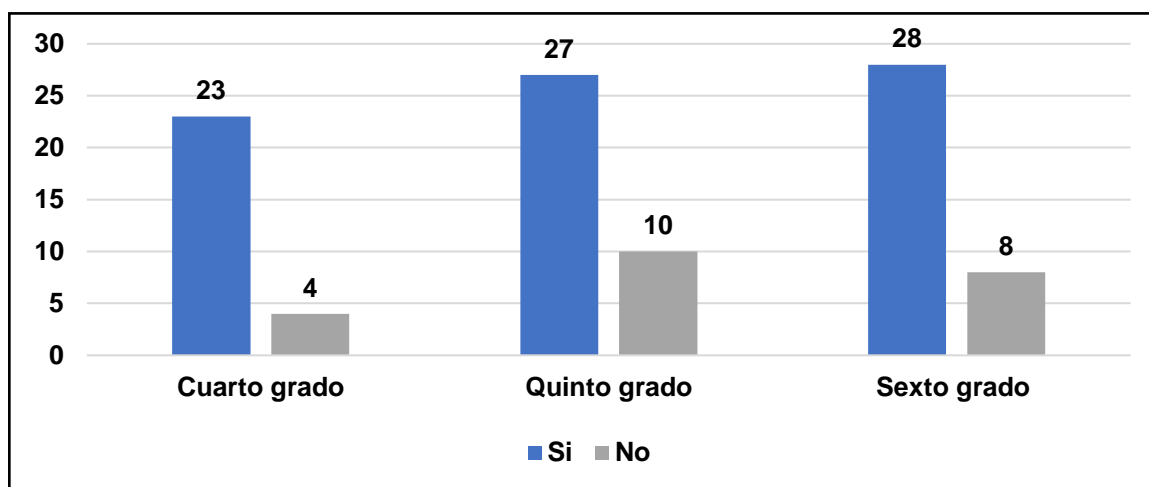
¿Cuántos alumnos han desarrollado la capacidad para descubrir palabras e ideas en las clases que se vierten?	20 (23)	3 (4)	18 (20)	15 (17)	25 (28)	7 (8)	88
¿Considera que sus estudiantes identifican la idea esencial de un tema que se ha desarrollado en clases?	20 (23)	3 (3)	20 (23)	13 (15)	25 (28)	7 (8)	88
¿Cuántos alumnos han desarrollado la capacidad para resumir?	15 (17)	8 (10)	15 (17)	18 (20)	15 (17)	17 (19)	88
¿Cuántos alumnos tienen la capacidad para identificar rasgos comunes de los objetos o temas tratados?	18 (20)	5 (6)	25 (28)	8 (10)	25 (28)	7 (8)	88
¿Cuántos alumnos tienen la capacidad de identificar aspectos substantivos?	20 (23)	3 (4)	15 (17)	18 (20)	25 (28)	7 (8)	88
¿Cuántos alumnos tienen capacidad para expresar ideas fundamentales?	15 (17)	8 (10)	18 (20)	15 (17)	15 (17)	17 (19)	88
¿Cuántos alumnos tienen capacidad para resolver problemas propios de su edad?	10 (11)	13 (15)	20 (23)	13 (15)	15 (17)	17 (19)	88
¿Cuántos alumnos utilizan algún método para estudiar?	20 (23)	3 (3)	10 (11)	23 (26)	20 (23)	12 (14)	88
¿Cuántos alumnos reciben indicaciones para detectar ideas acerca de cuentos, leyendas, anécdotas entre otras?	22 (25)	1 (1)	25(28)	8 (9)	27 (31)	5 (6)	88
Total	180 (20%)	50 (6%)	190 (22%)	140 (16%)	217 (25%)	103 (11%)	880 (100%)

Los datos especificados en la Tabla 15 hacen referencia a las habilidades sintéticas de los estudiantes del centro escolar, donde se evidencia que los estudiantes de Sexto grado, con un 25% han desarrollado las habilidades sintéticas; los alumnos de Quinto grado, con un 22% y los estudiantes de Cuarto grado con un 20%. Se evidencia que la dinámica de esas habilidades se focaliza sobre la base de las categorías de establecer diferencias y semejanzas, capacidades para descubrir, identificar las ideas esenciales de los textos, capacidad para resumir, identificar rasgos comunes, identificar aspectos substantivos, resolución de problemas propios de su edad, el uso efectivo del método de estudio y la capacidad para detectar ideas acerca de cuentos, leyendas, anécdotas, entre otros.

Las categorías enunciadas permitieron determinar el siguiente comportamiento, precisado sobre la base de los indicadores, los cuales se presentan a continuación:

1. ¿Cuántos han desarrollado su capacidad para establecer diferencias entre objetos y conceptos de igual naturaleza?

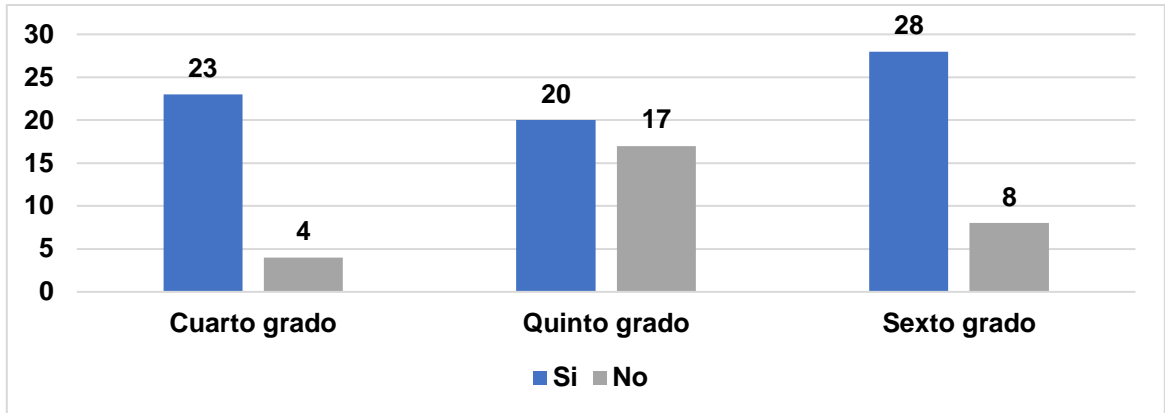
Figura 12. Elaboración propia



Mediante los datos que se observan en la gráfica, se puede constatar que, en el Sexto grado el 28% de los estudiantes han desarrollado su capacidad para establecer diferencias entre objetos y conceptos de igual naturaleza; en cuanto a Quinto grado le corresponde el 27%; mientras que en Cuarto grado solo el 23% ha desarrollado dicha capacidad.

2. ¿Cuántos alumnos han desarrollado la capacidad para descubrir palabras e ideas en las clases que se vierten?

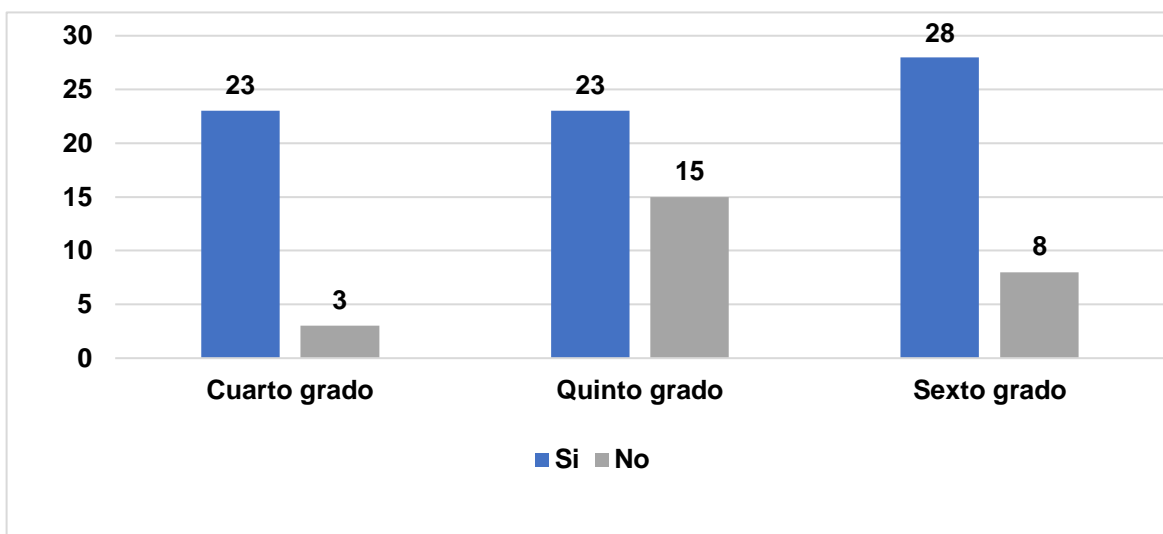
Figura 13. Elaboración propia



La gráfica representa que el 28% de estudiantes de Sexto grado han desarrollado la capacidad para descubrir palabras e ideas en las clases que se vierten; en Cuarto grado el 23% han alcanzado la habilidad y en Quinto grado solamente el 20% ha desarrollado dicha capacidad.

3. ¿Considera que sus estudiantes identifican la idea esencial de un tema que se ha desarrollado en clases?

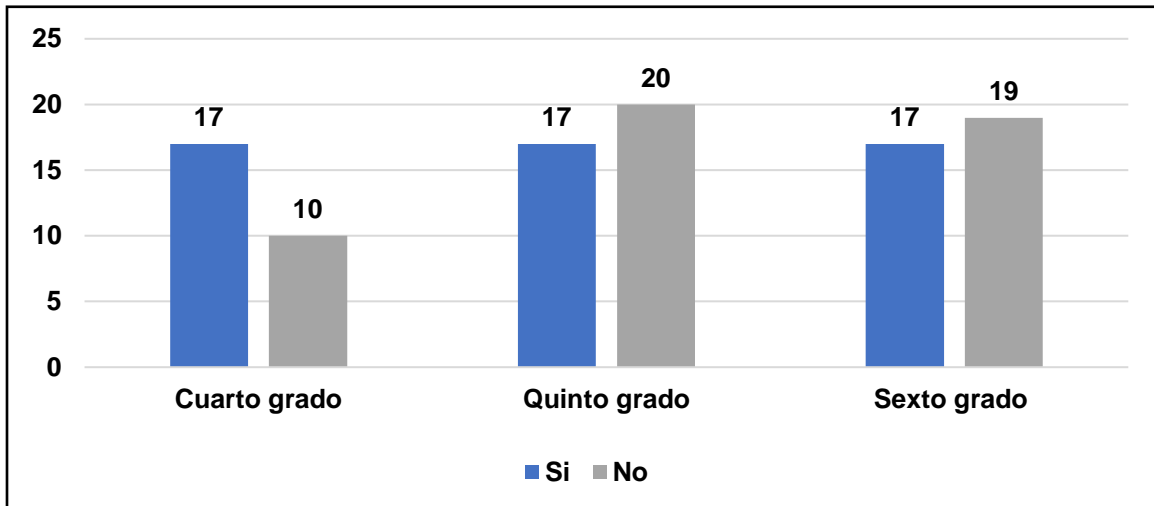
Figura 14. Elaboración propia



Los datos evidencian que el 28% de estudiantes de Sexto grado son capaces de identificar la idea esencial de un tema que se ha desarrollado en clases, mientras que en Cuarto y Quinto grado el 23% han adquirido la habilidad.

4. ¿Cuántos alumnos han desarrollado la capacidad para resumir?

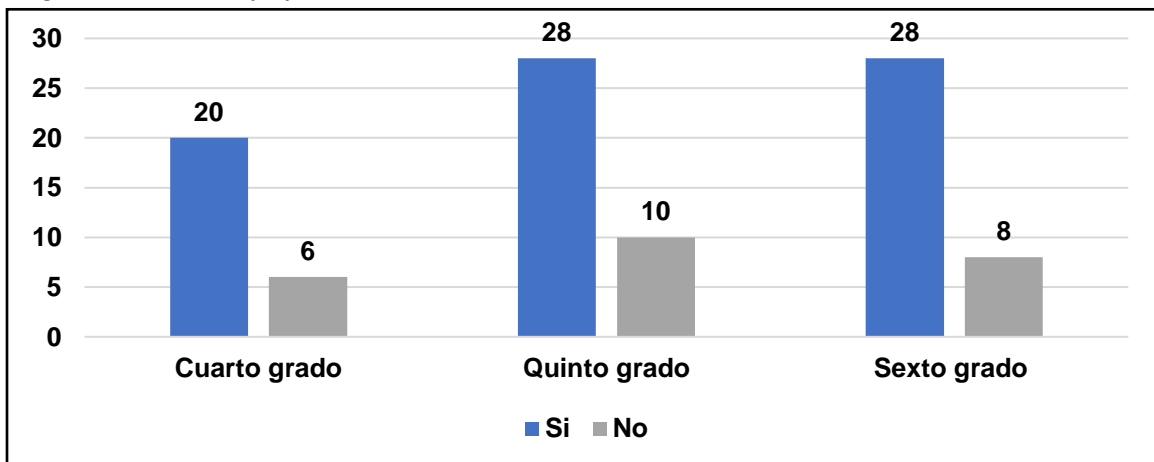
Figura 15. Elaboración propia



Los datos indican que solo el 17% de los estudiantes de Cuarto, Quinto y Sexto grado han alcanzado la capacidad para resumir.

5. ¿Cuántos alumnos tienen la capacidad para identificar rasgos comunes de los objetos o temas tratados?

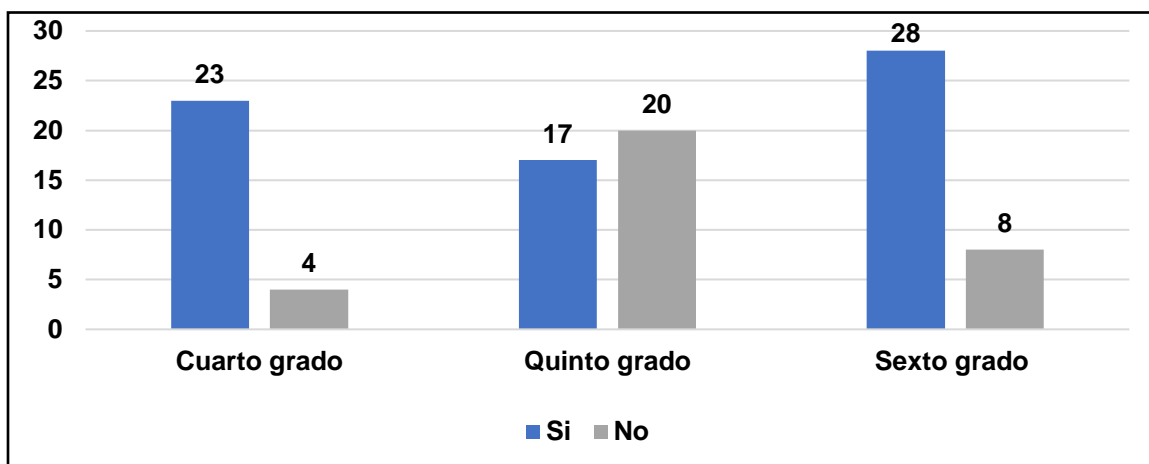
Figura 16. Elaboración propia



Las gráficas muestran que el 28% de los alumnos de Quinto y Sexto grado han logrado la capacidad de identificar los rasgos comunes de los objetos o temas tratados, y en Cuarto grado el 20% de los niños han alcanzado la competencia.

6. ¿Cuántos alumnos tienen la capacidad de identificar aspectos substantivos?

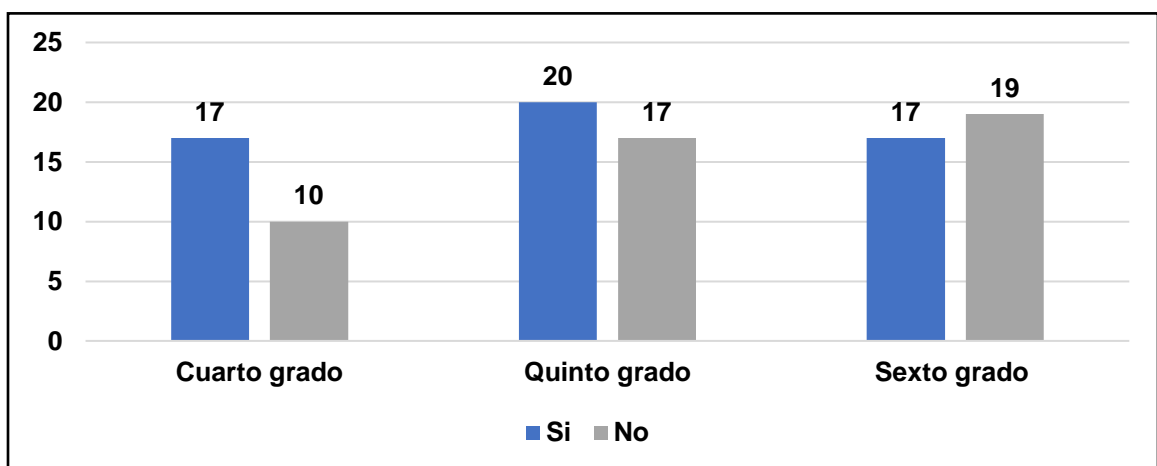
Figura 17. Elaboración propia



El esquema representa que en Sexto grado el 28% de los niños han adquirido la capacidad de identificar aspectos substantivos; mientras que en Cuarto grado un 23% y en Quinto grado solo el 17% han logrado la capacidad antes mencionada.

7. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad para expresar ideas fundamentales?

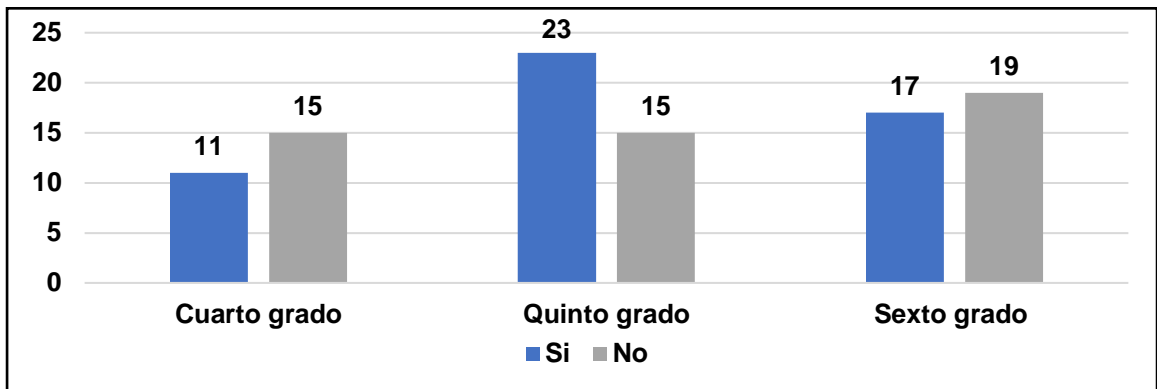
Figura 18. Elaboración propia



Los datos representados en el esquema demuestran que, en Quinto grado el 20% de los estudiantes han adquirido la capacidad para expresar ideas fundamentales; en cambio en Cuarto y Sexto grado el 17% han desarrollado dicha habilidad.

8. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad para resolver problemas propios de su edad?

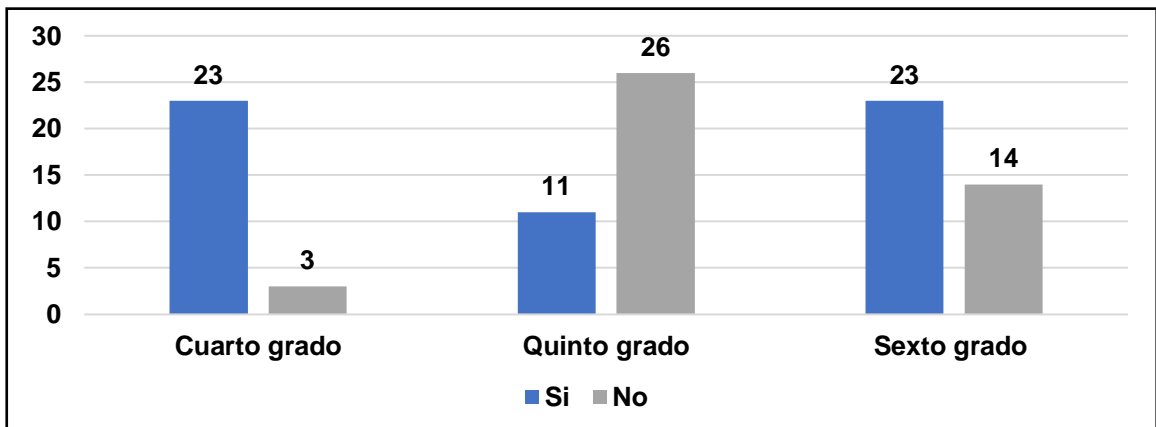
Figura 19. Elaboración propia



Los datos representados en el diagrama evidencian que el 23% de los alumnos tienen la capacidad para resolver problemas propios de su edad en el Quinto grado; en Sexto grado el 17% y en Cuarto grado solo el 11% han adquirido dicha habilidad.

9. ¿Cuántos alumnos utilizan algún método para estudiar?

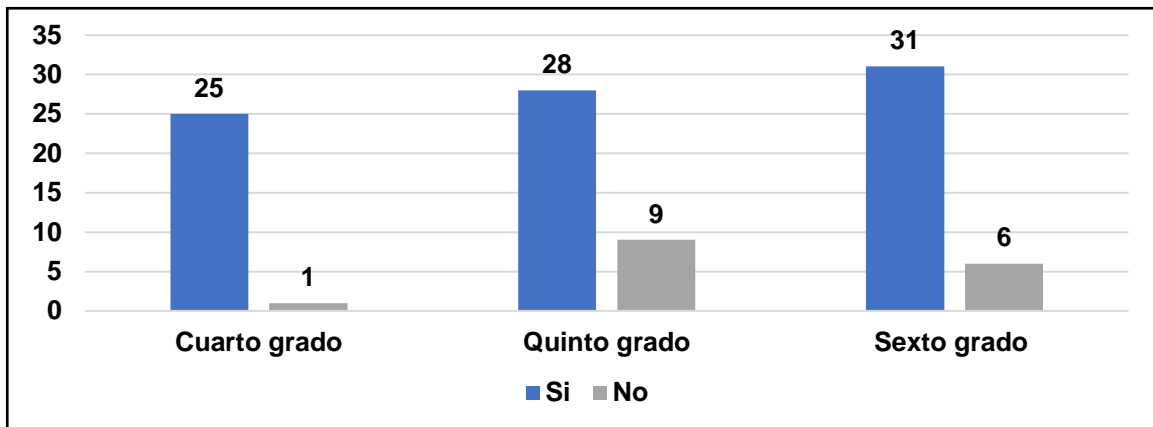
Figura 20. Elaboración propia



En los datos representados se evidencia que, en Cuarto y Sexto grado los estudiantes utilizan algún método para estudiar en un 23%; mientras que en Quinto grado solo un 11% de los estudiantes se apoyan en dichos métodos.

10. ¿Cuántos alumnos reciben indicaciones para detectar ideas acerca de cuentos, leyendas, anécdotas entre otras?

Figura 21. Elaboración propia



Los resultados especificados en la gráfica hacen referencia al 31% del Sexto grado quienes reciben indicaciones para detectar ideas acerca de cuentos, leyendas y anécdotas, y en Quinto grado solo un 28% se acoplan a la competencia, mientras que en Cuarto grado le corresponde solo un 25%.

Centro Escolar Cantón El Rosario

Tabla 16.

Resultados de habilidades sintéticas en el Centro Escolar Cantón El Rosario

Preguntas	Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Total
	Si	No	Si	No	Si	No	
¿Cuántos han desarrollado su capacidad para establecer diferencias entre objetos y conceptos de igual naturaleza?	20 (35)	3 (5)	15 (26)	2 (4)	16 (28)	1 (2)	57

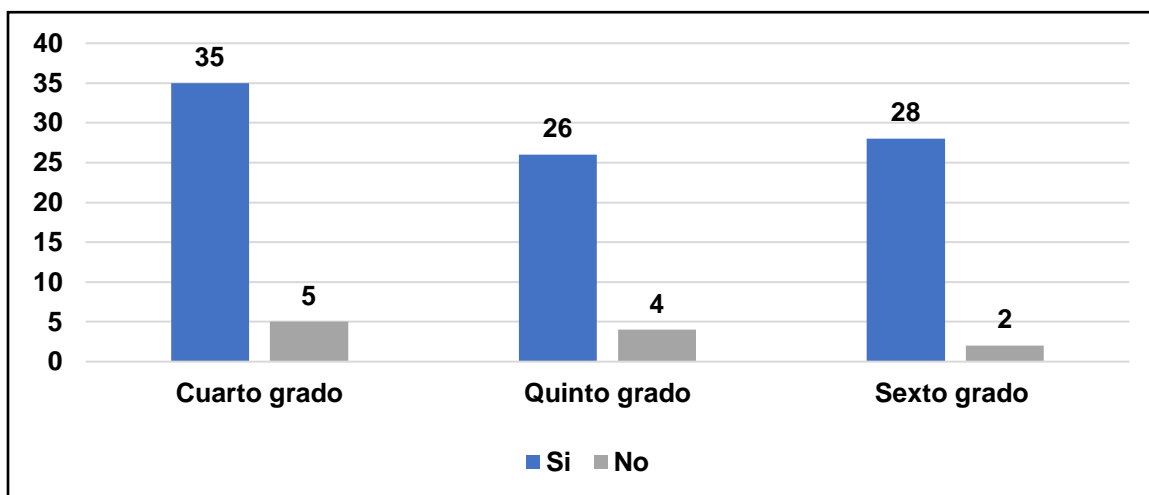
¿Cuántos alumnos han desarrollado la capacidad para descubrir palabras e ideas en las clases que se vierten?	19 (33)	4 (7)	15 (26)	2 (4)	16 (28)	1 (2)	57
¿Considera que sus estudiantes identifican la idea esencial de un tema que se ha desarrollado en clases?	22 (38)	1 (2)	15 (26)	2(4)	16 (28)	1 (2)	57
¿Cuántos alumnos han desarrollado la capacidad para resumir?	15 (26)	8 (14)	13 (23)	4 (7)	16 (28)	1(2)	57
¿Cuántos alumnos tienen la capacidad para identificar rasgos comunes de los objetos o temas tratados?	18 (31)	5 (9)	16 (28)	1(2)	16 (28)	1 (2)	57
¿Cuántos alumnos tienen capacidad de identificar aspectos substantivos?	20 (35)	3 (5)	15 (26)	2 (4)	16 (28)	1 (2)	57
¿Cuántos alumnos tienen capacidad para expresar ideas fundamentales?	15 (26)	8 (14)	15 (26)	2 (4)	16 (28)	1 (2)	57
¿Cuántos alumnos tienen capacidad para resolver problemas propios de su edad?	20 (35)	3 (5)	10 (18)	7 (12)	12 (21)	5 (9)	57
¿Cuántos alumnos utilizan algún método para estudiar?	18 (31)	5 (9)	15 (26)	2 (4)	16 (28)	1 (2)	57
¿Cuántos alumnos reciben indicaciones para detectar ideas acerca de cuentos, leyendas, anécdotas entre otras?	15 (26)	8 (14)	15 (26)	2 (4)	15 (26)	2 (4)	57
Total	182 (32%)	48 (8%)	144 (25%)	26 (5%)	155 (27%)	15 (3%)	570 (100%)

Los datos especificados en la Tabla 16 hacen referencia a las habilidades sintéticas de los estudiantes del centro escolar, donde se evidencia que los estudiantes de Cuarto grado, con un 32% han desarrollado las capacidades sintéticas, los alumnos de Sexto grado, con un 27% y los estudiantes de Quinto grado con un 25%. Se evidencia que la dinámica de esas habilidades se focaliza sobre la base de las categorías de establecer diferencias y semejanzas, capacidades para descubrir, identificar las ideas esenciales de los textos, capacidad para resumir, identificar rasgos comunes, identificar aspectos substantivos, resolución de problemas propios de su edad, el uso efectivo del método de estudio y la capacidad para detectar ideas acerca de cuentos, leyendas, anécdotas, entre otros.

Las categorías enunciadas permitieron determinar el siguiente comportamiento, precisado sobre la base de los indicadores, los cuales se presentan a continuación:

1. ¿Cuántos han desarrollado su capacidad para establecer diferencias entre objetos y conceptos de igual naturaleza?

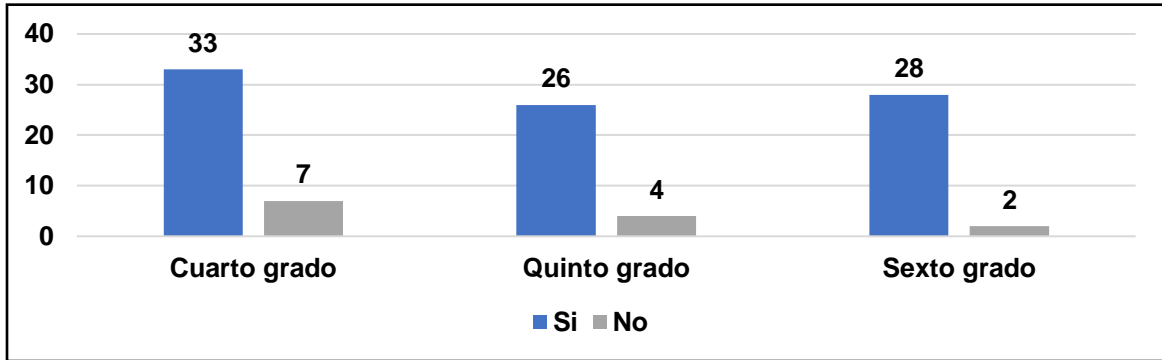
Figura 22. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto grado, el 35% de los alumnos han desarrollado la capacidad para establecer diferencias entre objetos y conceptos de igual naturaleza. En el Sexto grado, han sido el 28% y en el Quinto grado, el 26% de los estudiantes.

2. ¿Cuántos alumnos han desarrollado la capacidad para descubrir palabras e ideas en las clases que se vierten?

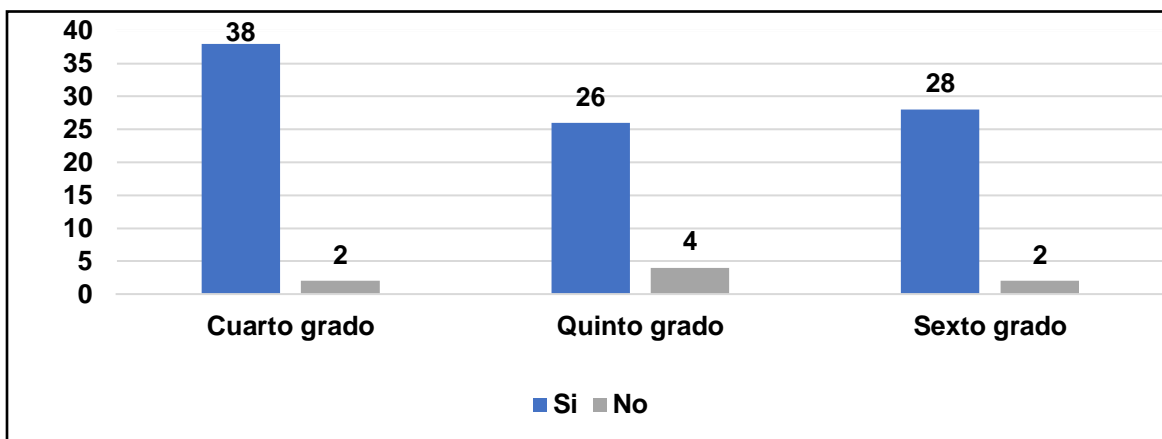
Figura 23. Elaboración propia



Los datos evidencian en el Cuarto grado el 33% han desarrollado la capacidad para descubrir palabras e ideas en las clases que se vierten, mientras que en Sexto grado el 28% y a Quinto grado le corresponde el 26% de los estudiantes que han desarrollado dicha habilidad.

3. ¿Considera que sus estudiantes identifican la idea esencial de un tema que se ha desarrollado en clases?

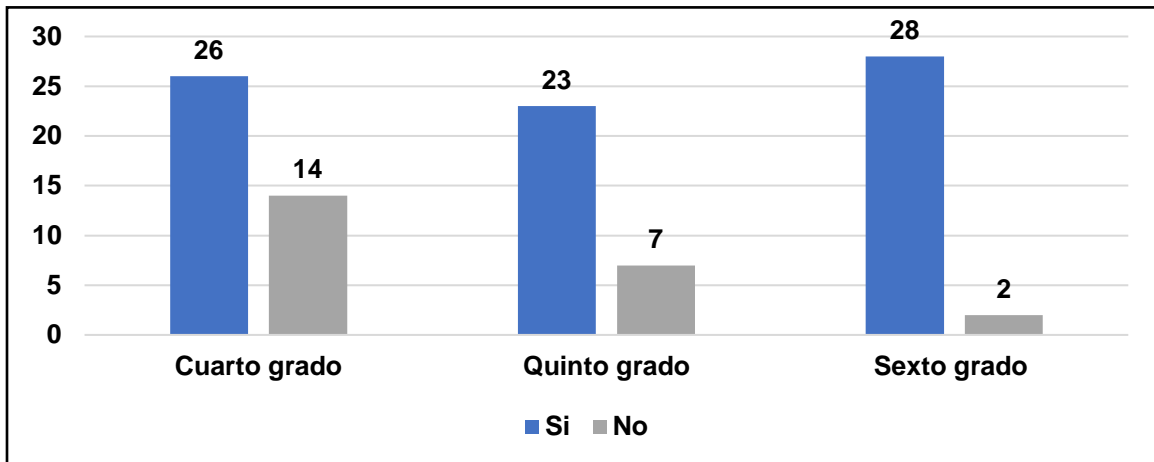
Figura 24. Elaboración propia



La gráfica demuestra que el 38% de los estudiantes de Cuarto grado identifican la idea esencial de un tema que se ha desarrollado en clases, y en Sexto grado el 28%, mientras que en Quinto grado solamente el 26% desarrolló dicha competencia.

4. ¿Cuántos alumnos han desarrollado la capacidad para resumir?

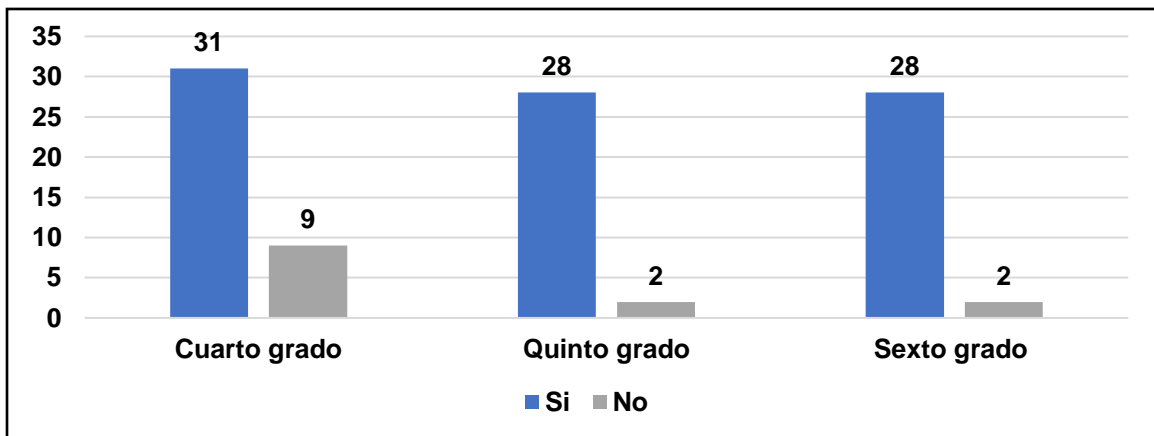
Figura 25. Elaboración propia



La representación gráfica muestra que, en Sexto grado un 28% de los estudiantes han desarrollado la capacidad para resumir; en Cuarto grado un 26% y en Quinto grado el 23% de los niños han desarrollado la competencia.

5. ¿Cuántos alumnos tienen la capacidad para identificar rasgos comunes de los objetos o temas tratados?

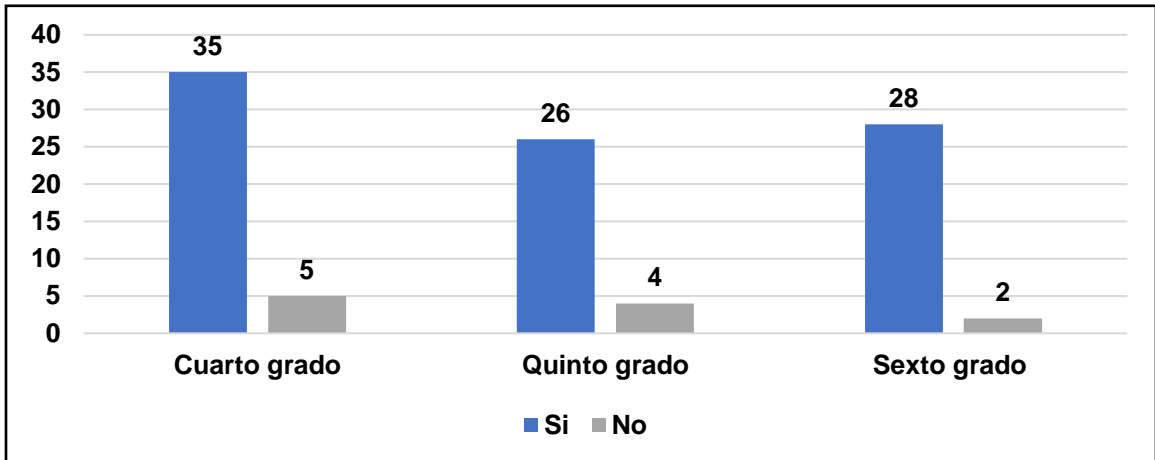
Figura 26. Elaboración propia



Los datos evidencian que el 31% de los alumnos del Cuarto grado tienen la capacidad para identificar rasgos comunes de los objetos o temas tratados; mientras que, en Quinto y Sexto grado el 28% de los estudiantes adquirieron la mencionada capacidad.

6. ¿Cuántos alumnos tienen la capacidad de identificar aspectos substantivos?

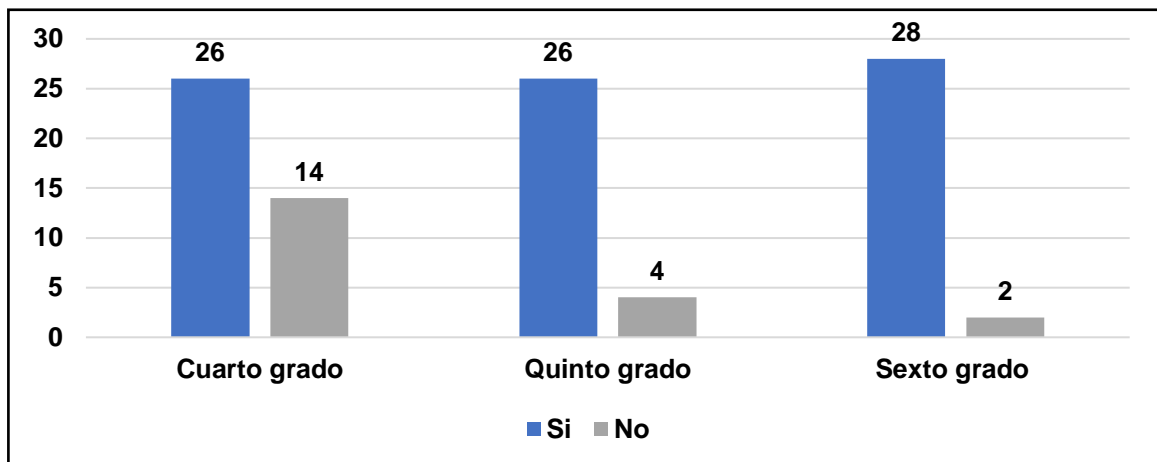
Figura 27. Elaboración propia



La representación gráfica evidencia en Cuarto grado el 35% de los alumnos tienen la capacidad de identificar aspectos substantivos y en Sexto grado el 28%, mientras que en Quinto grado se observa un 26% de los estudiantes con dicha capacidad.

7. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad para expresar ideas fundamentales?

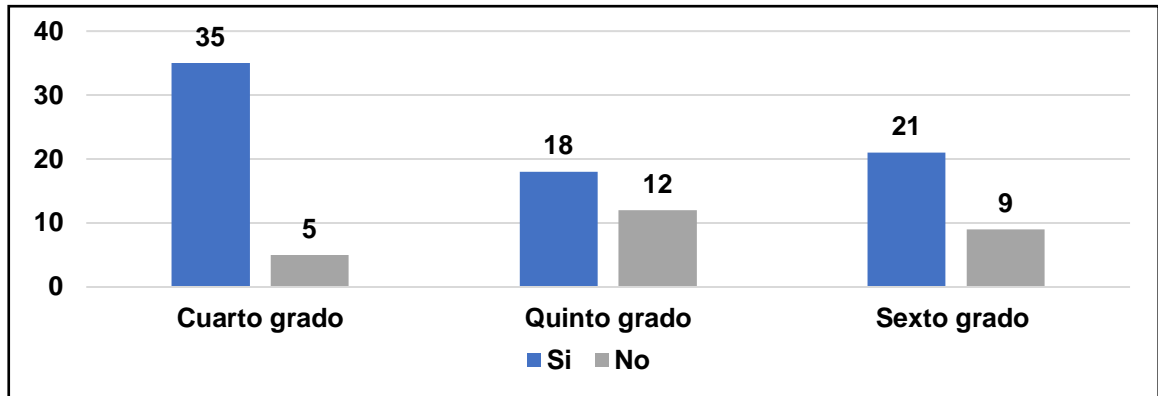
Figura 28. Elaboración propia



La gráfica muestra que un 28% de los estudiantes de Sexto grado tienen capacidad para expresar ideas fundamentales, mientras que en Cuarto y Quinto grado le corresponde solo el 26% de los estudiantes con la habilidad alcanzada.

8. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad para resolver problemas propios de su edad?

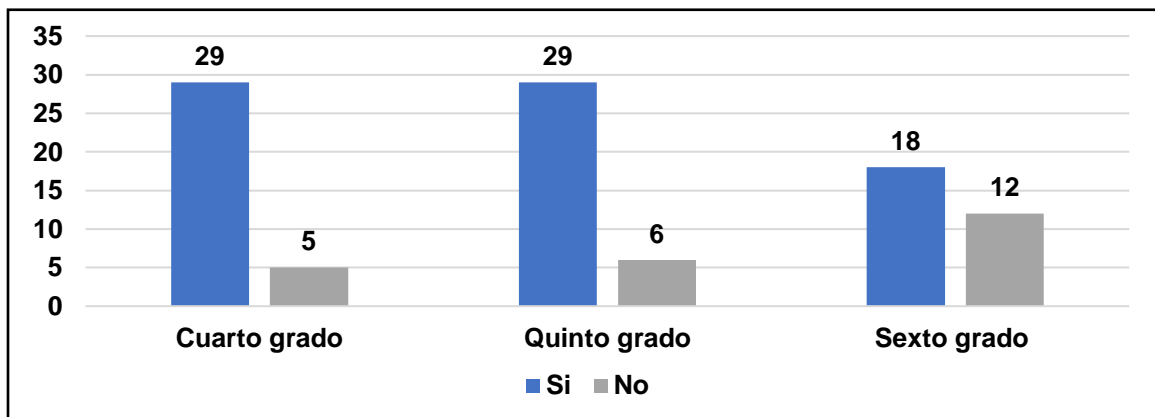
Figura 29. Elaboración propia



De acuerdo con la gráfica, se observa que, el Cuarto grado adquiere el porcentaje del 35% de los alumnos que tienen capacidad para resolver problemas propios de su edad y al Sexto grado le corresponde el 21%, mientras que en Quinto grado solo el 18% han desarrollado la capacidad antes mencionada.

9. ¿Cuántos alumnos utilizan algún método para estudiar?

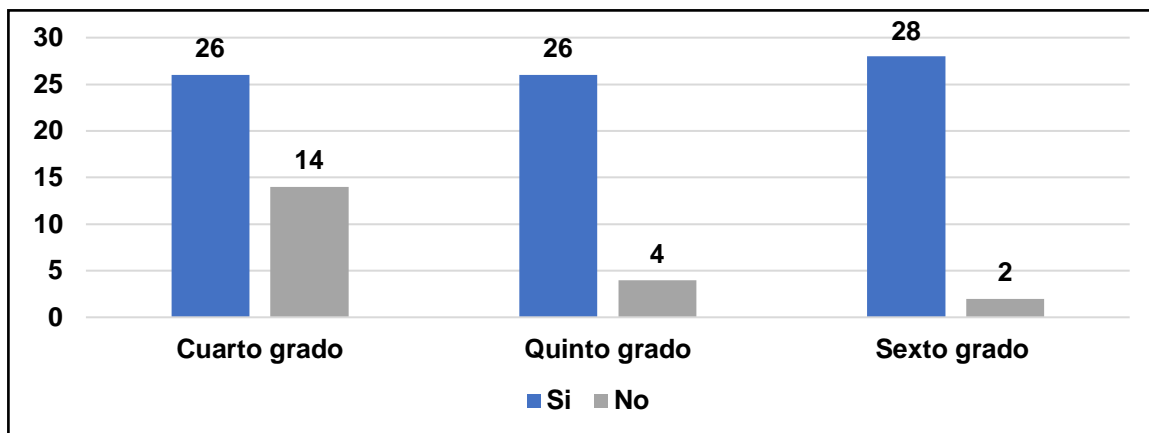
Figura 30. Elaboración propia



Los datos evidencian que en Cuarto y Quinto grado el 29% de los alumnos utilizan algún método para estudiar y en Sexto grado solo un porcentaje del 18% utilizan métodos para estudiar.

10. ¿Cuántos alumnos reciben indicaciones para detectar ideas acerca de cuentos, leyendas, anécdotas entre otras?

Figura 31. Elaboración propia



Los datos marcados en la gráfica demuestran que, el 28% de los alumnos de Sexto grado reciben indicaciones para detectar ideas acerca de cuentos, leyendas y anécdotas y el 26% de los estudiantes de Cuarto y Quinto grado de igual forma reciben dichas indicaciones.

Consolidado de resultados de la variable dependiente

Tabla 17.

Consolidación de datos de presencialidad de variable dependiente

Centro Escolar Francisco Gavidia	Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio	Centro Escolar Cantón El Rosario	Total
82%	67%	84%	77.6%

En correspondencia con los datos específicos de la evaluación normativa, se determina que existe presencia de variable, por cuanto los datos se encuentran en un 77.6% que equivale a decir que los estudiantes desarrollan habilidades sintéticas, producto de la influencia del docente en su discurso pedagógico.

Lo anterior se visualiza en la Tabla 18 de Chi-cuadrado, que corresponde a los procesos no paramétricos acerca de la combinación de frecuencias observadas y esperadas:

Tabla 18.

Cuadro matriz de chi-cuadrado

VI \ VD	Desarrollo de habilidades sintéticas	No desarrollo de habilidades sintéticas	Total
Discurso pedagógico adecuado	125 (124)	38 (39)	163
Discurso pedagógico inadecuado	36 (37)	11 (10)	47
Total	161	49	210

Sustituyendo en la fórmula, se obtiene:

$$X = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

$$X = \frac{(125 - 124)^2}{124} + \frac{(38 - 39)^2}{39} + \frac{(36 - 37)^2}{37} + \frac{(11 - 10)^2}{10}$$

$$X = \frac{(1)^2}{124} + \frac{(-1)^2}{39} + \frac{(-1)^2}{37} + \frac{(1)^2}{10}$$

$$X = \frac{1}{124} + \frac{1}{39} + \frac{1}{37} + \frac{1}{10}$$

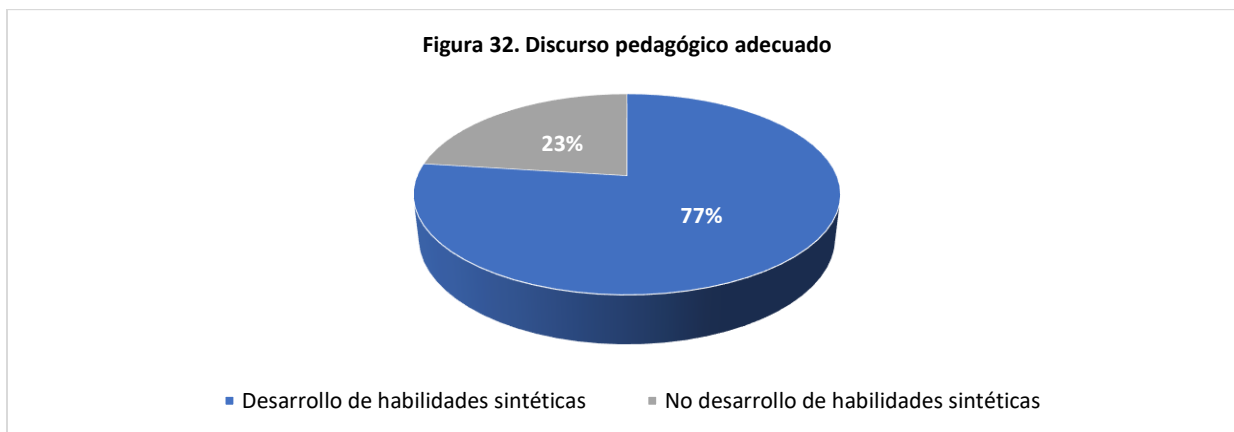
$$X = 0.008 + 0.025 + 0.027 + 0.1$$

$$X = 0.16 \text{ chi - cuadrado calculado}$$

Según la Tabla 18, los datos indican que Chi-cuadrado calculado es de 0.16 menor que chi-cuadrado de la tabla alfa (α) con un valor de 3.84 de un nivel de significación de 0.95 (0.05). Lo que implica que el discurso pedagógico no es efectivo con el desarrollo de habilidades sintéticas en los estudiantes del distrito 01-04 de la ciudad de El Refugio; por lo tanto, **se acepta la hipótesis nula**, ya que, por lo general, dichas habilidades son

adquiridas por otros factores que no necesariamente se asocian con la acción del maestro en cuanto a su discurso. Sin embargo, es preciso indicar que la dinámica sobre la cual gira las habilidades sintéticas es producto de otras variables pedagógicas como el entrenamiento de habilidades, el ensayo y el error y todo lo que se vincula con el proceso didáctico como tal.

Lo anterior se visualiza mejor mediante la siguiente figura:



La Figura 32 indica que cuando el docente realiza adecuadamente su discurso pedagógico, el 77.6% de los estudiantes desarrollan sus habilidades sintéticas, es decir, son capaces de discriminar, establecer rasgos comunes entre los objetos o ideas, reflexionar sobre diversos hechos de la vida real y, sobre todo, han adquirido habilidades para comparar (semejanzas y diferencias).

Caso contrario es lo que refleja la Figura 33 acerca del discurso pedagógico inadecuado:



Esta figura evidencia que cuando el docente no realiza adecuadamente su discurso pedagógico, el 79% de los estudiantes desarrollan sus habilidades sintéticas. Esto confirma el sentido de la correlación, pues dichas habilidades no están asociadas con el hecho de que los docentes organicen la enseñanza, establezcan objetivos y competencias, entre otras.

5.1.2 Resultados de la hipótesis dos

A continuación, se presenta la hipótesis nula número dos, expresada en variable independiente (estrategias organizativas) y dependiente (habilidades analíticas), a fin de identificar resultados parciales de acuerdo con su naturaleza:

H₀2: La aplicación de estrategias organizativas no es efectiva en el desarrollo de habilidades analíticas

Es de aclarar que en la variable independiente se expresarán los datos de los docentes por cada centro educativo, identificando el comportamiento, en términos numéricos, de los indicadores que se operacionalizaron para la construcción de los instrumentos:

a) Variable independiente: Estrategias organizativas

Se entiende por estrategias organizativas aquellas acciones pedagógicas que se precisan sobre la base de la orientación de los trabajos individuales y grupales, asumiendo los métodos de lecto-escritura, tales como: silábico, fonético, global, palabra generadora, entre otros, a fin de promover los aprendizajes significativos y la participación del estudiante en su propio proceso.

Desde esta óptica, los datos que se presentan obedecen a cada realidad del contexto en que se examinaron las «*estrategias organizativas*», expresadas según la realidad de cada centro escolar de la ciudad de El Refugio en el distrito 01-04 donde se encuestaron a los docentes de manera debida y oportuna para reunir la información requerida por los investigadores:

Centro Escolar Francisco Gavidia

Tabla 19.

Resultados de las estrategias organizativas del Centro Escolar Francisco Gavidia

Preguntas	Si	No	Total
Cuando presenta un contenido nuevo, ¿diagnostica conocimientos previos en sus estudiantes?	4 (67)	2 (33)	6 (100%)
Las clases están organizadas por tareas individuales y grupales	5 (83)	1 (17)	6 (100%)
De los métodos presentados anteriormente, es frecuente la aplicación de la palabra generadora	6 (100)	0 (0)	6 (100%)
¿Utiliza mapas conceptuales o mentales para orientar la clase?	5 (83)	1 (17)	6 (100%)
¿Dispone de libros de textos para promover la comprensión lectora?	6 (100)	0 (0)	6 (100%)
Orienta con frecuencia la lectura	4 (67)	2 (33)	6 (100%)
Por lo general, ¿promociona la participación de los estudiantes para determinar sus aprendizajes?	5 (83)	1 (17)	6 (100%)
Durante las clases, existe orientación de actividades acerca de la comprensión lectora	5 (83)	1 (17)	6 (100%)
Las prácticas que se desarrollan en clases permiten el descubrimiento de ideas	4 (67)	2 (33)	6 (100%)
Total	44 (81%)	10 (19%)	54 (100%)

Con los resultados obtenidos, se puede observar que los seis docentes hacen uso del método de la palabra generadora, contabilizando un total del 100%; también sostienen que el mismo 100% tiene acceso a libros de textos para promover la comprensión lectora; sin embargo, un 67% de ellos, orienta con frecuencia dicha acción, por lo que las prácticas que se desarrollan en clases únicamente son abordadas en un 67% en total. Lo que es ampliamente observable en la presentación de contenidos nuevos.

Tabla 20.

Datos acerca de los métodos de lecto-escritura (Elaboración propia)

De los métodos de lectoescritura que a continuación se presentan, cuáles son los que utiliza con mayor frecuencia	Silábico	Fonético	Fonológico	Palabra Generadora	Global	Total
	1 (10%)	1 (10%)	1 (10%)	4 (40%)	3 (30%)	10 (100%)

En correspondencia con los datos de la Tabla 20, se llegó al resultado de que el 40% de los docentes expresan utilizar el método de la palabra generadora, un 30% el método global. Lo que implica que estos métodos abarcan a los demás, pues no puede existir el aprendizaje de la lectoescritura solo con la pureza de aplicación del método de la palabra generadora.

Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio

Tabla 21.

Resultados de las estrategias organizativas del Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio

Preguntas	Si	No	Total
Cuando presenta un contenido nuevo, ¿diagnostica conocimientos previos en sus estudiantes?	2 (67)	1 (33)	3 (100%)
Las clases están organizadas por tareas individuales y grupales	1 (33)	2 (67)	3 (100%)
De los métodos presentados anteriormente, es frecuente la aplicación de la palabra generadora	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
¿Utiliza mapas conceptuales o mentales para orientar la clase?	2 (67)	1 (33)	3 (100%)
¿Dispone de libros de textos para promover la comprensión lectora?	2 (67)	1 (33)	3 (100%)
Orienta con frecuencia la lectura	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
Por lo general, ¿promociona la participación de los estudiantes para determinar sus aprendizajes?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
Durante las clases, existe orientación de actividades acerca de la comprensión lectora	3 (100)	0 (0)	3 (100%)

Las prácticas que se desarrollan en clases permiten el descubrimiento de ideas	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
Total	22 (81%)	5 (19%)	27 (100%)

Los resultados han demostrado que los docentes del centro escolar, han puesto en práctica el método de la palabra generadora en un 100%; así también, dichos maestros han orientado con frecuencia la lectura y han promocionado la participación de los estudiantes para determinar los aprendizajes, han dado orientación de actividades acerca de la comprensión lectora, todo en un 100%; mientras que, un 67% de los docentes diagnostican los conocimientos en los estudiantes cuando presentan nuevos contenidos y un 33% organizan las clases para dejar tareas individuales y grupales.

Tabla 22.

Datos de los métodos de lectoescritura (Elaboración propia)

De los métodos de lectoescritura que a continuación se presentan, cuáles son los que utiliza con mayor frecuencia	Silábico	Fonético	Fonológico	Palabra Generadora	Global	Total
	2 (20%)	2 (20%)	1 (10%)	2 (20%)	3 (30%)	10 (100%)

En correspondencia con los datos de la Tabla 22, se llegó al resultado de que el 30% de los docentes expresan utilizar el método de la palabra global, un 20% el método de la palabra generadora, el silábico y el fonético.

Centro Escolar Cantón El Rosario

Tabla 23.

Resultados de las estrategias organizativas del Centro Escolar Cantón El Rosario

Preguntas	Si	No	Total
Cuando presenta un contenido nuevo, ¿diagnostica conocimientos previos en sus estudiantes?	1 (33)	2 (67)	3 (100%)
Las clases están organizadas por tareas individuales y grupales	3 (100)	0 (0)	3 (100%)

De los métodos presentados anteriormente, es frecuente la aplicación de la palabra generadora	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
¿Utiliza mapas conceptuales o mentales para orientar la clase?	2 (67)	1 (33)	3 (100%)
¿Dispone de libros de textos para promover la comprensión lectora?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
Orienta con frecuencia la lectura	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
Por lo general, ¿promociona la participación de los estudiantes para determinar sus aprendizajes?	2 (67)	1 (33)	3 (100%)
Durante las clases, existe orientación de actividades acerca de la comprensión lectora	2 (67)	1 (33)	3 (100%)
Las prácticas que se desarrollan en clases permiten el descubrimiento de ideas	2 (67)	1 (33)	3 (100%)
Total	21 (78%)	6 (22%)	27 (100%)

Los resultados que se obtuvieron del centro escolar demostraron que el 100% de los maestros hacen uso del método de la palabra generadora, disponiendo de libros de texto para promover la comprensión lectora orientando con frecuencia la lectura; sin embargo, un 67% han utilizado mapas conceptuales o mentales para orientar al estudiantado y han desarrollado prácticas en las clases las cuales les han permitido el descubrimiento de ideas importantes en el aprendizaje de los alumnos a su cargo.

Tabla 24.

Datos de los métodos de lecto-escritura (Elaboración propia)

De los métodos de lectoescritura que a continuación se presentan, cuáles son los que utiliza con mayor frecuencia	Silábico	Fonético	Fonológico	Palabra Generadora	Global	Total
	3 (30%)	1 (10%)	0 (0%)	3 (30%)	3 (30%)	10 (100%)

En correspondencia con los datos de la Tabla 24, se llegó al resultado de que el 30% de los docentes expresan utilizar el método de la palabra generadora, un 30% el método global y un 30% el silábico. Lo que implica que estos métodos deben interpretarse como holísticos en su aplicabilidad para su desarrollo como tal.

Consolidado de resultados de la variable independiente

Tabla 25.

Consolidación de datos de presencialidad de variable independiente

Centro Escolar Francisco Gavidia	Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio	Centro Escolar Cantón El Rosario	Total
81%	81%	78%	80%

Según la media aritmética, el 80% de los docentes desarrollan las estrategias organizativas de manera favorable para incidir en las habilidades analíticas en los estudiantes, ya que el proceso didáctico como tal, facilita la actividad de aprendizaje. En correspondencia con la «*evaluación normativa*», se indica que **hay presencia de variable independiente, pues sus resultados oscilan entre el 70% y el 100%**.

b) Variable dependiente: Habilidades analíticas

Por habilidades analíticas se entiende como las que proporcionan a los alumnos la experiencia de comprender de manera oportuna cualquier situación o cualquier problemática que se le presente al alumnado buscando orden, coherencia, claridad y precisión para poder enfrentar los problemas a diario.

Desde esta óptica, los datos que se presentan obedecen a cada realidad del contexto en que se examinaron las «*habilidades analíticas*», expresadas de la siguiente manera:

Centro Escolar Francisco Gavidia

Tabla 26.

Resultados de las habilidades analíticas del Centro Escolar Francisco Gavidia

Preguntas	Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Total
	Si	No	Si	No	Si	No	
¿Cuántos alumnos tienen capacidad de escuchar o prestar atención en clases?	48 (29)	8 (5)	48 (29)	9 (6)	30 (18)	20 (13)	163

¿Cuántos alumnos pueden establecer semejanzas de temas de similares parecidos durante las clases?	48 (29)	8 (5)	46 (28)	11 (7)	35 (21)	15 (10)	163
¿Cuántos alumnos identifican rasgos esenciales en los objetos y fenómenos que se estudian en la clase?	43 (26)	13 (8)	51 (31)	6 (4)	40 (25)	10 (6)	163
¿Cuántos alumnos diferencian los sonidos y propiedades comunes entre los objetos y fenómenos que se estudian?	48 (29)	8 (5)	48 (29)	9 (6)	43 (27)	7 (4)	163
¿Cuántos alumnos tienen capacidad para expresar de forma organizativa las ideas?	51 (31)	5 (3)	45 (28)	12 (7)	42 (26)	8 (5)	163
¿Cuántos alumnos tienen disposición para participar en la clase?	42 (26)	14 (9)	49 (30)	8 (5)	28 (17)	22 (13)	163
¿Cuántos alumnos tienen disposición para identificar el todo en partes?	33 (20)	23 (14)	46 (28)	11 (7)	35 (21)	15 (10)	163
¿Cuántos alumnos tienen la capacidad de manejar conceptos?	43 (26)	13 (8)	45 (28)	12 (7)	39 (24)	11 (7)	163
¿Cuántos alumnos pueden organizar exposiciones (uso de organizadores)?	27 (17)	29 (18)	40 (25)	17 (10)	28 (17)	22 (13)	163
Total	383 (26%)	121 (8%)	418 (28%)	95 (6%)	320 (22%)	130 (9%)	1467 (100%)

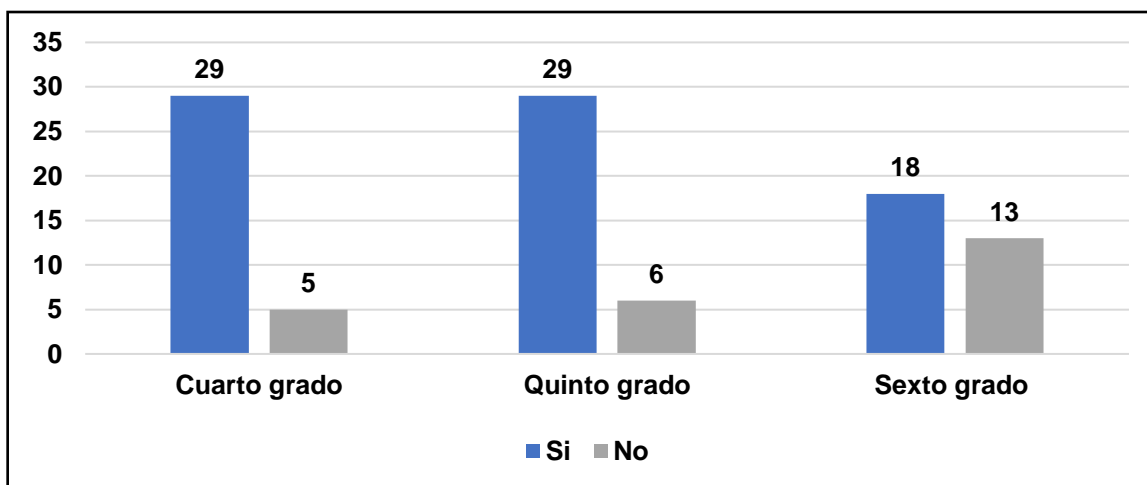
Los datos especificados en la Tabla 26 hacen referencia a las habilidades analíticas de los estudiantes del centro escolar, donde se evidencia que los estudiantes de Quinto grado, con un 28% han desarrollado las capacidades analíticas; los alumnos de Cuarto grado, con un 26% y los estudiantes de Sexto grado con un 22%. Se evidencia que la dinámica de esas habilidades se focaliza sobre la base de las categorías de

establecer semejanzas en los temas similares, diferencian los sonidos, expresan de forma organizativa las ideas, dispuestos a participar en la clase e identificar el todo en partes, además de manejar conceptos y organizar exposiciones. Los estudiantes con esas capacidades han sido identificados mediante los datos obtenidos que son los alumnos de Quinto grado puesto que dicho porcentaje ha sido el mayor en dicha institución educativa.

Las categorías enunciadas permitieron determinar el siguiente comportamiento, precisado sobre la base de los indicadores, los cuales se presentan a continuación mediante la presentación de los datos a través de las figuras las cuales han sido retomadas mediante la consolidación de los datos:

1. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad de escuchar o prestar atención en clases?

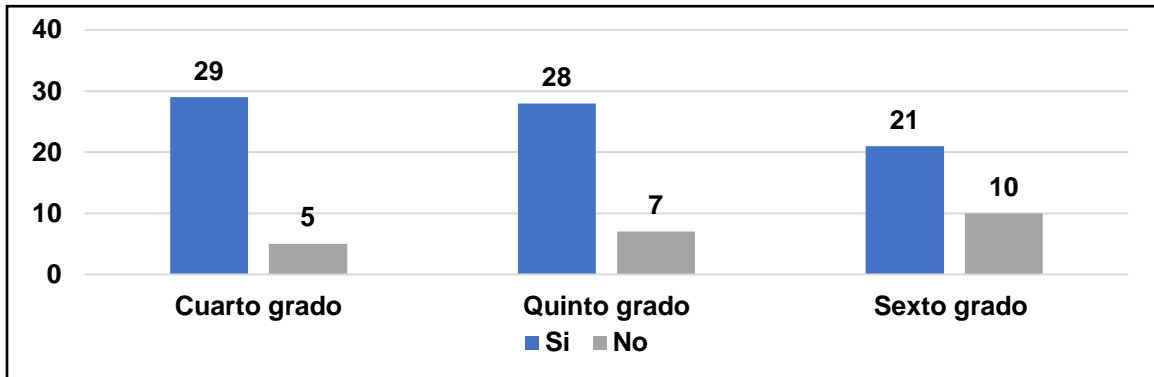
Figura 34. Elaboración propia



Los datos de la gráfica evidencian que, en Cuarto y Quinto grado el 29% de los estudiantes tienen capacidad de escuchar o prestar atención durante las clases mientras que en Sexto grado esta capacidad se centra en un 18% de su nivel desarrollado. Por lo que se deduce que los grados más bajos han desarrollado la audición y la escucha de una manera óptima en comparación con los estudiantes del grado más alto.

2. ¿Cuántos alumnos pueden establecer semejanzas de temas de similares parecidos durante las clases?

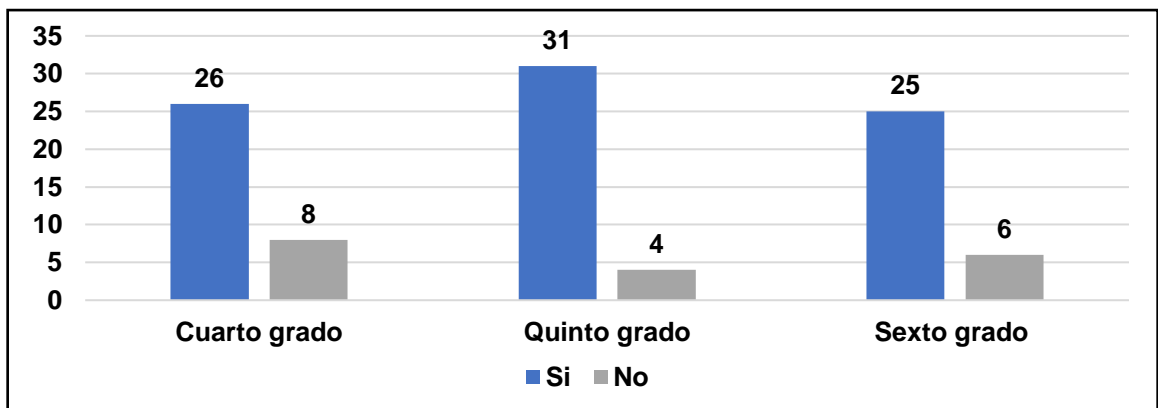
Figura 35. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto grado, el 29% de los estudiantes desarrollan su capacidad para establecer semejanzas de temas de similares parecidos durante las clases. En el Quinto grado, en cambio, un 28% la han desarrollado. Mientras que, en el Sexto grado, se observó que un 21% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

3. ¿Cuántos alumnos identifican rasgos esenciales en los objetos y fenómenos que se estudian en la clase?

Figura 36. Elaboración propia

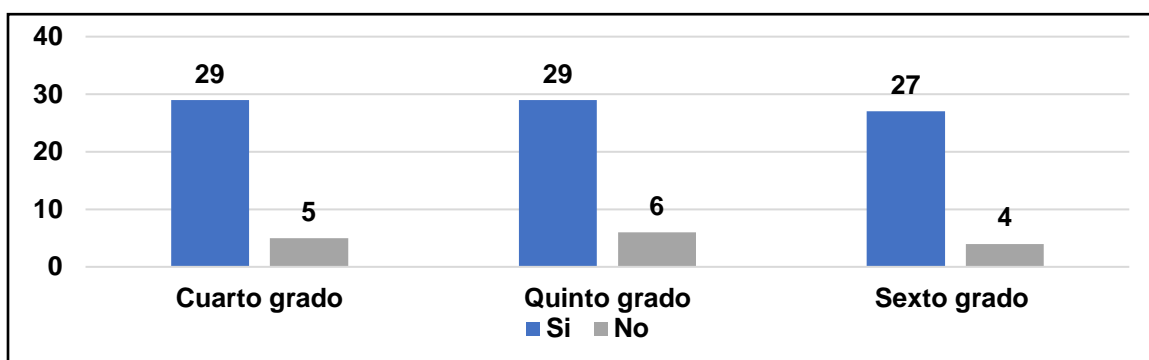


Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 31% de los estudiantes desarrollan su capacidad para identificar rasgos esenciales en los objetos y

fenómenos que se estudian en la clase. En el Cuarto grado, en cambio, un 26% la han desarrollado. Mientras que, en el Sexto grado, se observó que un 25% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

4. ¿Cuántos alumnos diferencian los sonidos y propiedades comunes entre los objetos y fenómenos que se estudian?

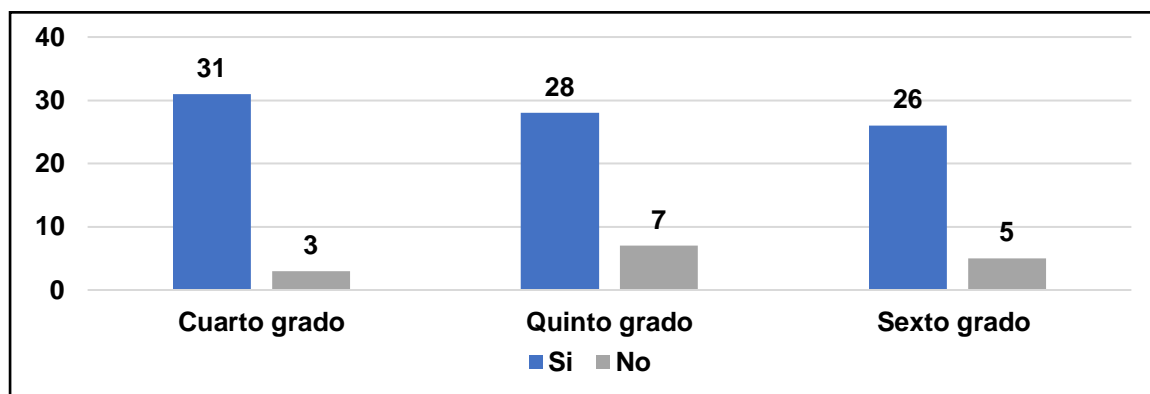
Figura 37. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto y Quinto grado, el 29% de los estudiantes desarrollan su capacidad para diferenciar los sonidos y propiedades comunes entre los objetos y fenómenos que se estudian. En el Sexto grado, en cambio, un 27% la han desarrollado.

5. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad para expresar de forma organizativa las ideas?

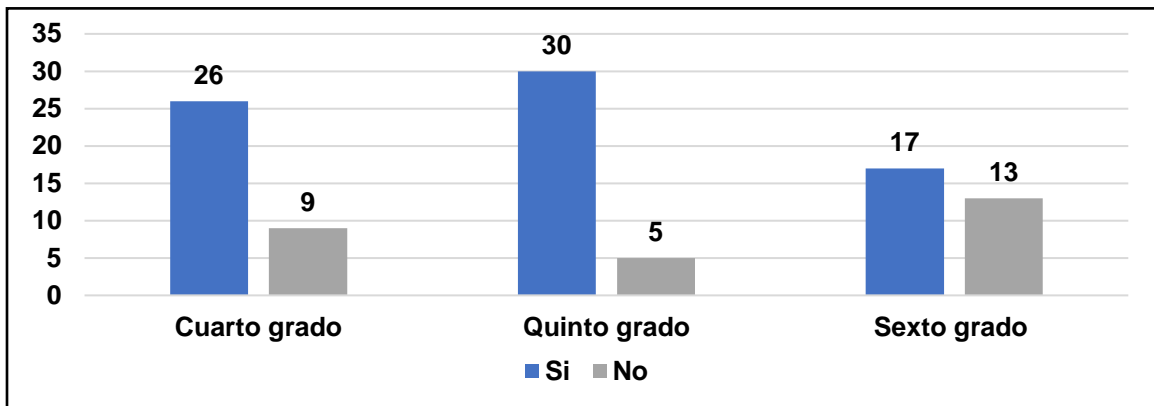
Figura 38. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto grado, el 31% de los estudiantes desarrollan su capacidad para expresar de forma organizativa las ideas. En el Quinto grado, en cambio, un 28% la han desarrollado. Mientras que, en el Sexto grado, se observó que un 26% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

6. ¿Cuántos alumnos tienen disposición para participar en la clase?

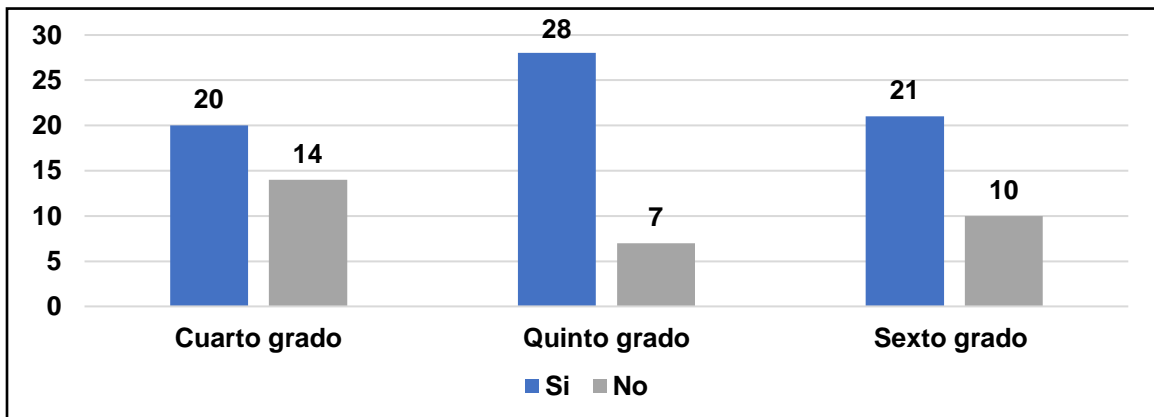
Figura 39. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 30% de los estudiantes desarrollan su capacidad para disponerse en participar en la clase. En el Cuarto grado, en cambio, un 26% la han desarrollado. Mientras que, en el Sexto grado, se observó que un 17% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

7. ¿Cuántos alumnos tienen disposición para identificar el todo en partes?

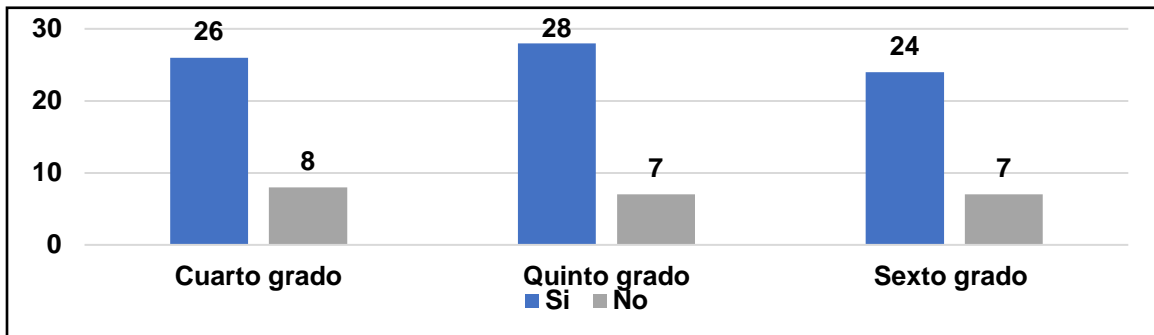
Figura 40. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 28% de los estudiantes desarrollan su capacidad para disponerse en la identificación del todo en partes. En el Sexto grado, en cambio, un 21% la han desarrollado. Mientras que, en el Cuarto grado, se observó que un 20% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

8. ¿Cuántos alumnos tienen la capacidad de manejar conceptos?

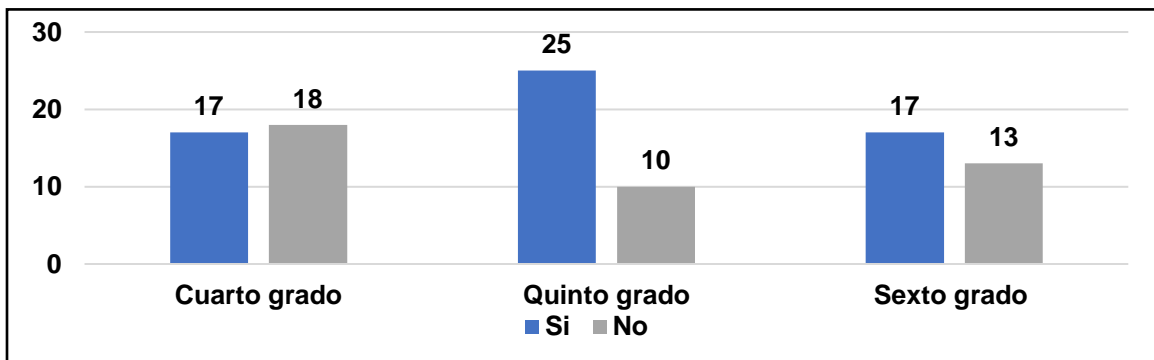
Figura 41. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 28% de los estudiantes desarrollan su capacidad para manejar conceptos. En el Cuarto grado, en cambio, un 26% la han desarrollado. Mientras que, en el Sexto grado, se observó que un 24% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

9. ¿Cuántos alumnos pueden organizar exposiciones (uso de organizadores)?

Figura 42. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 25% de los estudiantes desarrollan su capacidad para organizar exposiciones (uso de organizadores). En el Cuarto y Sexto grado, en cambio, un 17% la han desarrollado.

Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio

Tabla 27.

Resultados de las habilidades analíticas del Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio

Preguntas	Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Total
	Si	No	Si	No	Si	No	
¿Cuántos alumnos tienen capacidad de escuchar o prestar atención en clases?	20 (23)	3 (3)	25 (28)	8 (10)	31 (35)	1 (1)	88
¿Cuántos alumnos pueden establecer semejanzas de temas de similares parecidos durante las clases?	20 (23)	3 (3)	20 (23)	13 (15)	27 (30)	5 (6)	88
¿Cuántos alumnos identifican rasgos esenciales en los objetos y fenómenos que se estudian en la clase?	20 (23)	3 (3)	20 (23)	13 (15)	25 (28)	7 (8)	88
¿Cuántos alumnos diferencian los sonidos y propiedades comunes entre los objetos y fenómenos que se estudian?	20 (23)	3 (3)	25 (28)	8 (10)	25 (28)	7 (8)	88
¿Cuántos alumnos tienen capacidad para expresar de forma organizativa las ideas?	20 (23)	3 (3)	15 (17)	18 (20)	28 (32)	4 (5)	88
¿Cuántos alumnos tienen disposición para participar en la clase?	18 (20)	5 (6)	20 (23)	13 (15)	20 (23)	12 (13)	88
¿Cuántos alumnos tienen disposición para identificar el todo en partes?	20 (23)	3 (3)	10 (11)	23 (27)	25 (28)	7 (8)	88
¿Cuántos alumnos tienen la capacidad	22 (25)	1 (1)	25 (28)	8 (10)	31 (35)	1 (1)	88

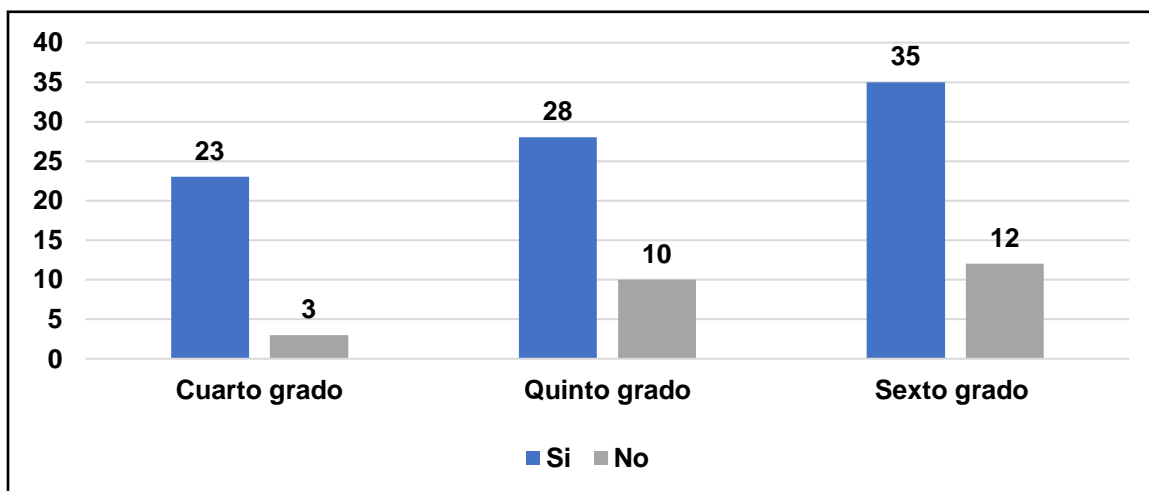
de manejar conceptos?							
¿Cuántos alumnos pueden organizar exposiciones (uso de organizadores)?	10 (12)	13 (15)	15 (17)	18 (20)	10 (11)	22 (25)	88
Total	170 (21%)	37 (6%)	175 (22%)	122 (15%)	222 (28%)	66 (8%)	792 (100%)

Los datos especificados en la Tabla 27 hacen referencia a las habilidades analíticas de los estudiantes del centro escolar, donde se evidencia que los estudiantes de Sexto grado, con un 28% han desarrollado las capacidades analíticas, los alumnos de Quinto grado, con un 22% y los estudiantes de Cuarto grado con un 21%. Se evidencia que la dinámica de esas habilidades se focaliza sobre la base de las categorías de establecer semejanzas en los temas similares, diferencian los sonidos, expresan de forma organizativa las ideas, dispuestos a participar en la clase e identificar el todo en partes, además de manejar conceptos y organizar exposiciones.

Las categorías enunciadas permitieron determinar el siguiente comportamiento, precisado sobre la base de los indicadores, los cuales se presentan a continuación:

1. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad de escuchar o prestar atención en clases?

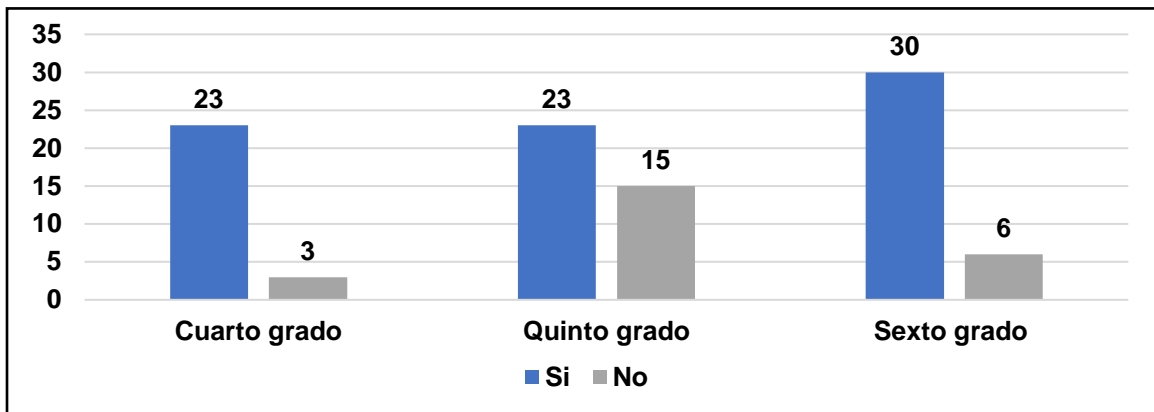
Figura 43. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Sexto grado, el 35% de los estudiantes desarrollan su capacidad para escuchar o prestar atención en clases. En el Quinto grado, en cambio, un 28% la han desarrollado. Mientras que, en el Cuarto grado, se observó que un 23% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

- ¿Cuántos alumnos pueden establecer semejanzas de temas de similares parecidos durante las clases?

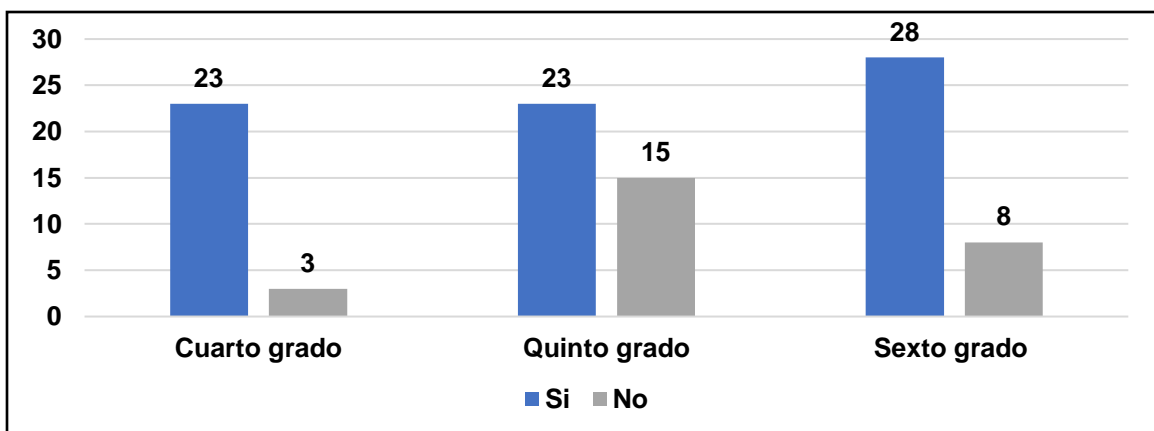
Figura 44. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Sexto grado, el 30% de los estudiantes desarrollan su capacidad para establecer semejanzas de temas de similares parecidos durante las clases. En el Cuarto y Quinto grado, en cambio, un 23% la han desarrollado.

- ¿Cuántos alumnos identifican rasgos esenciales en los objetos y fenómenos que se estudian en la clase?

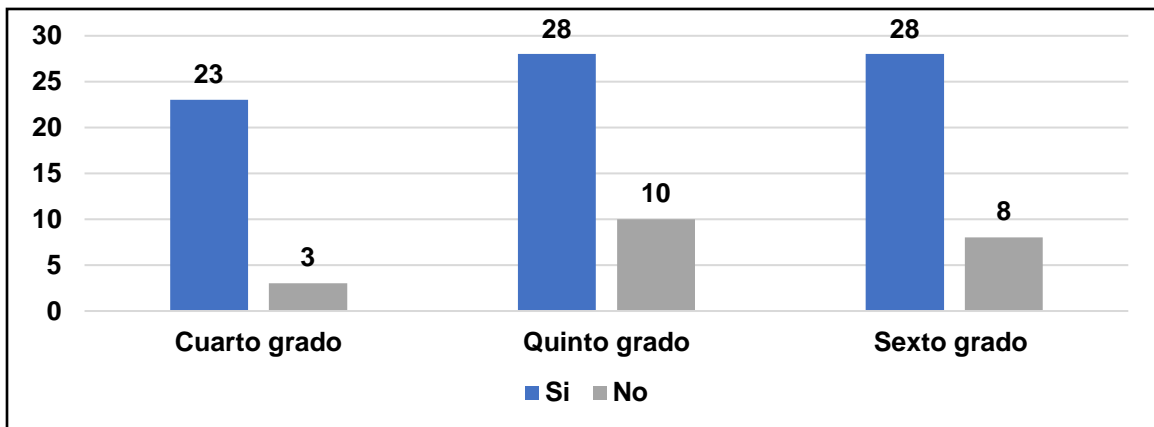
Figura 45. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Sexto grado, el 28% de los estudiantes desarrollan su capacidad para identificar rasgos esenciales en los objetos y fenómenos que se estudian en la clase. En el Cuarto y Quinto grado, en cambio, un 23% la han desarrollado.

4. ¿Cuántos alumnos diferencian los sonidos y propiedades comunes entre los objetos y fenómenos que se estudian?

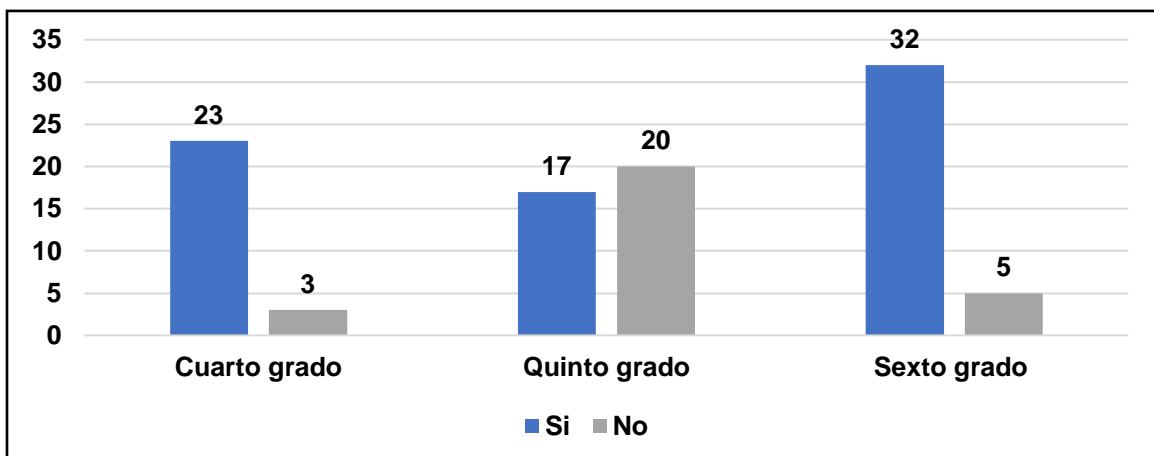
Figura 46. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto y Sexto grado, el 28% de los estudiantes desarrollan su capacidad para diferenciar los sonidos y propiedades comunes entre los objetos y fenómenos que se estudian. En el Cuarto grado, en cambio, un 23% la han desarrollado.

5. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad para expresar de forma organizativa las ideas?

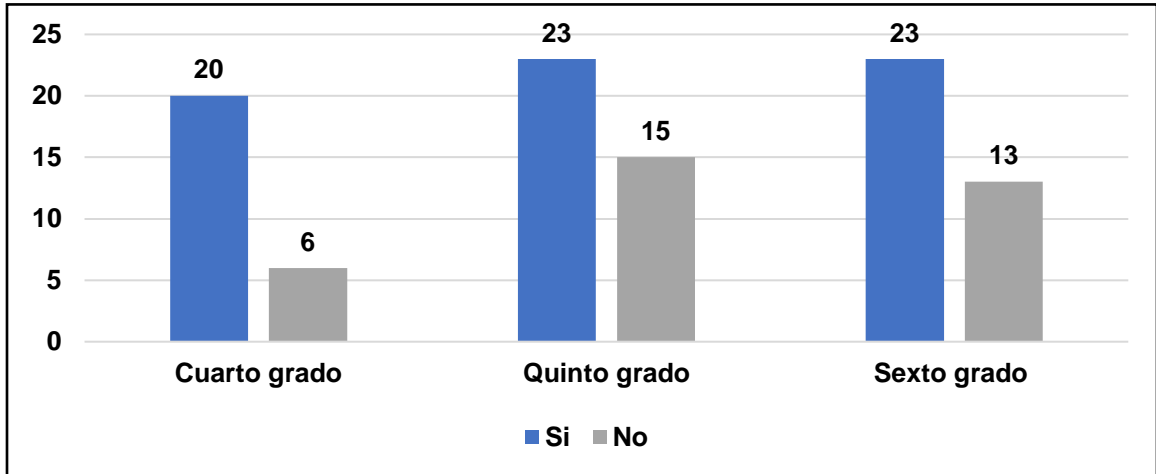
Figura 47. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Sexto grado, el 32% de los estudiantes desarrollan su capacidad para expresar de forma organizativa las ideas. En el Cuarto grado, en cambio, un 23% la han desarrollado. Mientras que, en el Quinto grado, se observó que un 17% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

6. ¿Cuántos alumnos tienen disposición para participar en la clase?

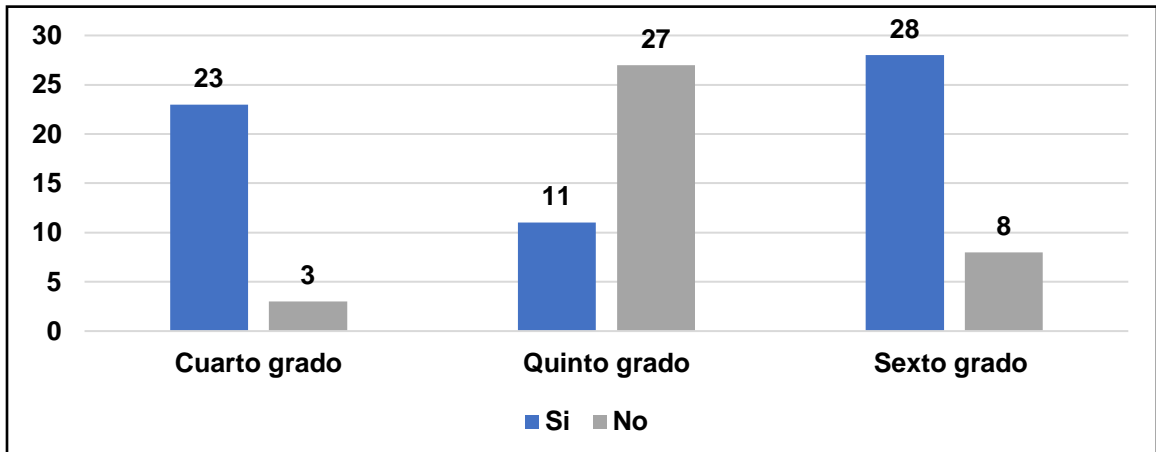
Figura 48. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto y Sexto grado, el 23% de los estudiantes desarrollan su capacidad para disponerse en la participación en la clase. En el Cuarto grado, en cambio, un 20% la han desarrollado.

7. ¿Cuántos alumnos tienen disposición para identificar el todo en partes?

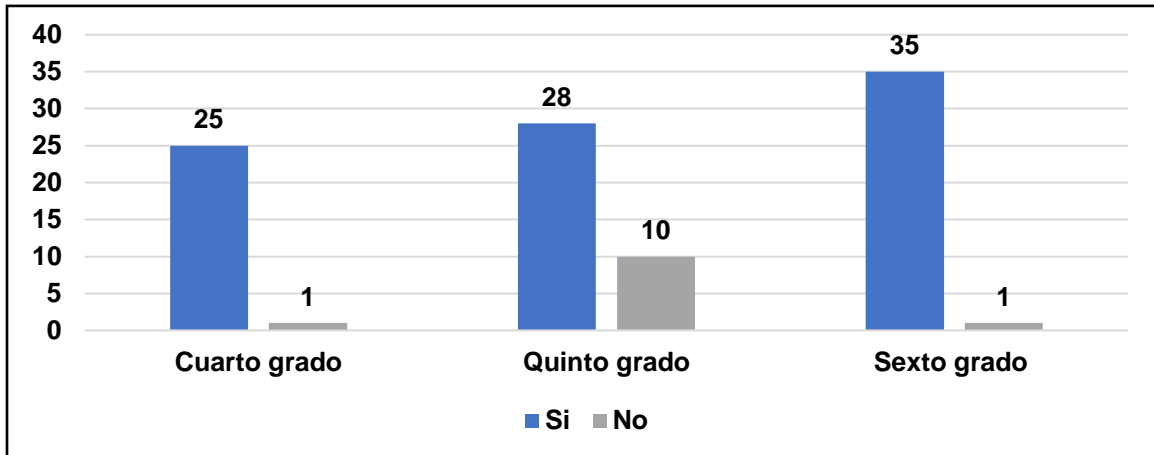
Figura 50. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Sexto grado, el 28% de los estudiantes desarrollan su disposición para identificar el todo en partes. En el Cuarto grado, en cambio, un 23% la han desarrollado. Mientras que, en el Quinto grado, se observó que un 11% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

8. ¿Cuántos alumnos tienen la capacidad de manejar conceptos?

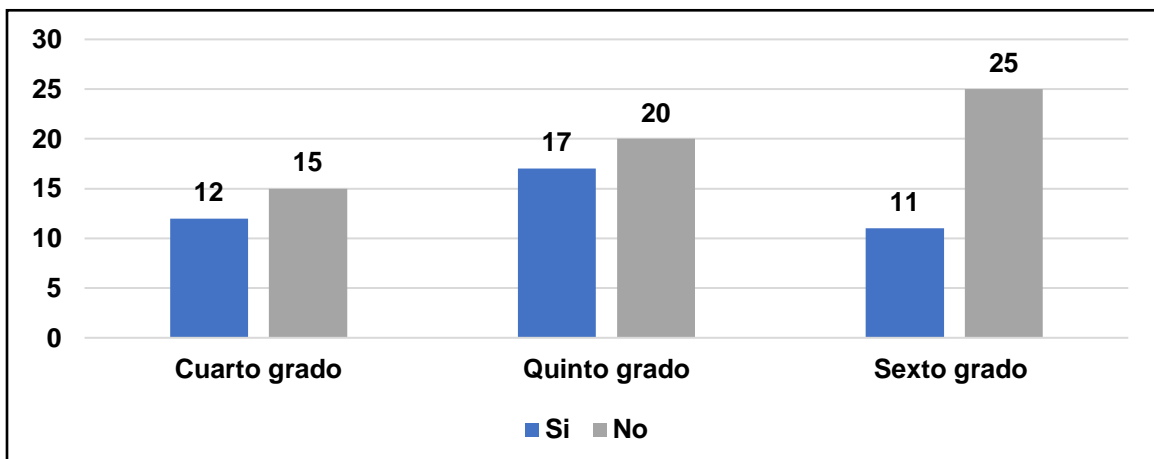
Figura 51. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Sexto grado, el 35% de los estudiantes desarrollan su capacidad para manejar conceptos. En el Quinto grado, en cambio, un 28% la han desarrollado. Mientras que, en el Cuarto grado, se observó que un 25% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

9. ¿Cuántos alumnos pueden organizar exposiciones (uso de organizadores)?

Figura 52. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 17% de los estudiantes desarrollan su capacidad para organizar exposiciones (uso de organizadores). En el Cuarto grado, en cambio, un 12% la han desarrollado. Mientras que, en el Sexto grado, se observó que un 11% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

Centro Escolar Cantón El Rosario

Tabla 28.

Resultados de las habilidades analíticas del Centro Escolar Cantón El Rosario

Preguntas	Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Total
	Si	No	Si	No	Si	No	
¿Cuántos alumnos tienen capacidad de escuchar o prestar atención en clases?	18 (31)	5 (9)	15 (26)	2 (4)	16 (28)	1 (2)	57
¿Cuántos alumnos pueden establecer semejanzas de temas de similares parecidos durante las clases?	18 (31)	5 (9)	15 (26)	2 (4)	16 (28)	1 (2)	57
¿Cuántos alumnos identifican rasgos esenciales en los objetos y fenómenos que se estudian en la clase?	18 (31)	5 (9)	15 (26)	2 (4)	16 (28)	1 (2)	57
¿Cuántos alumnos diferencian los sonidos y propiedades comunes entre los objetos y fenómenos que se estudian?	20 (35)	3 (5)	15 (26)	2 (4)	15 (26)	2 (4)	57
¿Cuántos alumnos tienen capacidad para expresar de forma organizativa las ideas?	15 (26)	8 (14)	14 (25)	3 (5)	15 (26)	2 (4)	57
¿Cuántos alumnos tienen disposición para participar en la clase?	18 (31)	5 (9)	13 (23)	4 (7)	16 (28)	1 (2)	57

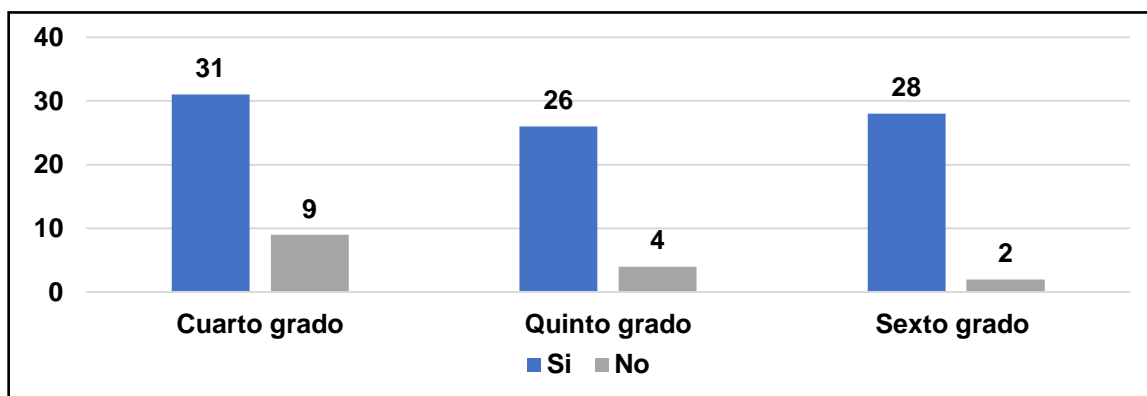
¿Cuántos alumnos tienen disposición para identificar el todo en partes?	18 (31)	5 (9)	12 (21)	5 (9)	16 (28)	1 (2)	57
¿Cuántos alumnos tienen la capacidad de manejar conceptos?	15 (26)	8 (14)	16 (28)	1 (2)	16 (28)	1 (2)	57
¿Cuántos alumnos pueden organizar exposiciones (uso de organizadores)?	18 (31)	5 (9)	15 (26)	2 (4)	16 (28)	1(2)	57
Total	158 (31%)	49 (10%)	130 (25%)	23 (4%)	142 (28%)	11 (2%)	513 (100%)

Los datos especificados en la Tabla 28 hacen referencia a las habilidades analíticas de los estudiantes del centro escolar, donde se evidencia que los estudiantes de Cuarto grado, con un 31% han desarrollado las capacidades analíticas, los alumnos de Sexto grado, con un 28% y los estudiantes de Quinto grado con un 25%. Se evidencia que la dinámica de esas habilidades se focaliza sobre la base de las categorías de establecer semejanzas en los temas similares, diferencian los sonidos, expresan de forma organizativa las ideas, dispuestos a participar en la clase e identificar el todo en partes, además de manejar conceptos y organizar exposiciones.

Las categorías enunciadas permitieron determinar el siguiente comportamiento, precisado sobre la base de los indicadores, los cuales se presentan a continuación:

1. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad de escuchar o prestar atención en clases?

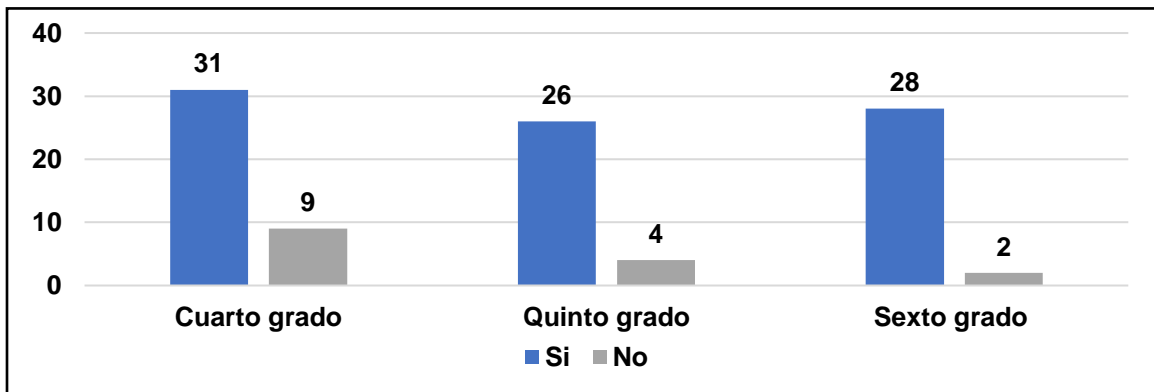
Figura 53. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto grado, el 31% de los estudiantes desarrollan su capacidad de escuchar o prestar atención en clases. En el Sexto grado, en cambio, un 28% la han desarrollado. Mientras que, en el Quinto grado, se observó que un 26% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

- ¿Cuántos alumnos pueden establecer semejanzas de temas de similares parecidos durante las clases?

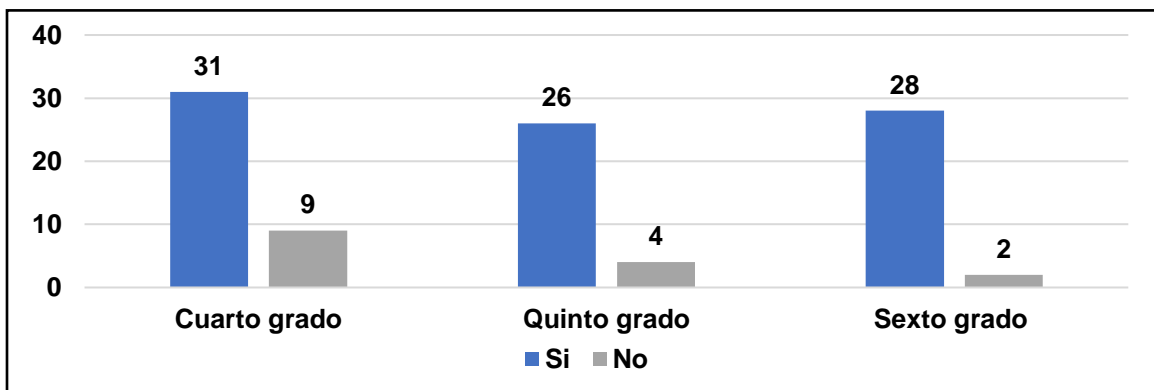
Figura 54. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto grado, el 31% de los estudiantes desarrollan su capacidad para establecer semejanzas de temas de similares parecidos durante las clases. En el Sexto grado, en cambio, un 28% la han desarrollado. Mientras que, en el Quinto grado, se observó que un 26% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

- ¿Cuántos alumnos identifican rasgos esenciales en los objetos y fenómenos que se estudian en la clase?

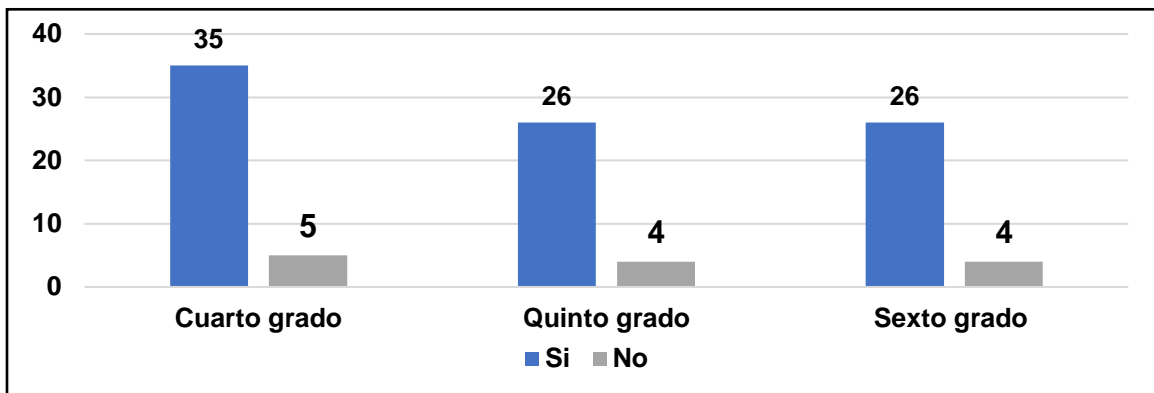
Figura 55. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto grado, el 31% de los estudiantes desarrollan su capacidad para identificar rasgos esenciales en los objetos y fenómenos que se estudian en la clase. En el Sexto grado, en cambio, un 28% la han desarrollado. Mientras que, en el Quinto grado, se observó que un 26% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

4. ¿Cuántos alumnos diferencian los sonidos y propiedades comunes entre los objetos y fenómenos que se estudian?

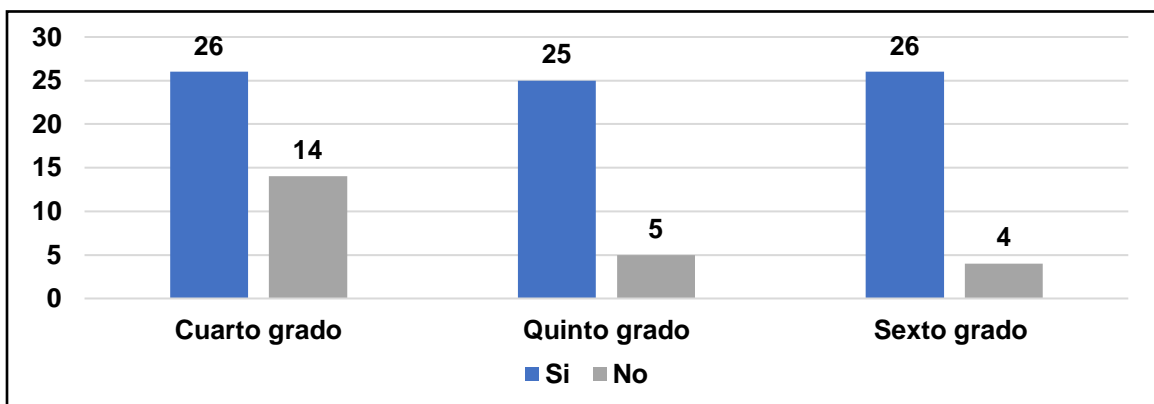
Figura 56. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto grado, el 35% de los estudiantes desarrollan su capacidad para diferenciar los sonidos y propiedades comunes entre los objetos y fenómenos que se estudian. En el Quinto y Sexto grado, en cambio, un 26% la han desarrollado.

5. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad para expresar de forma organizativa las ideas?

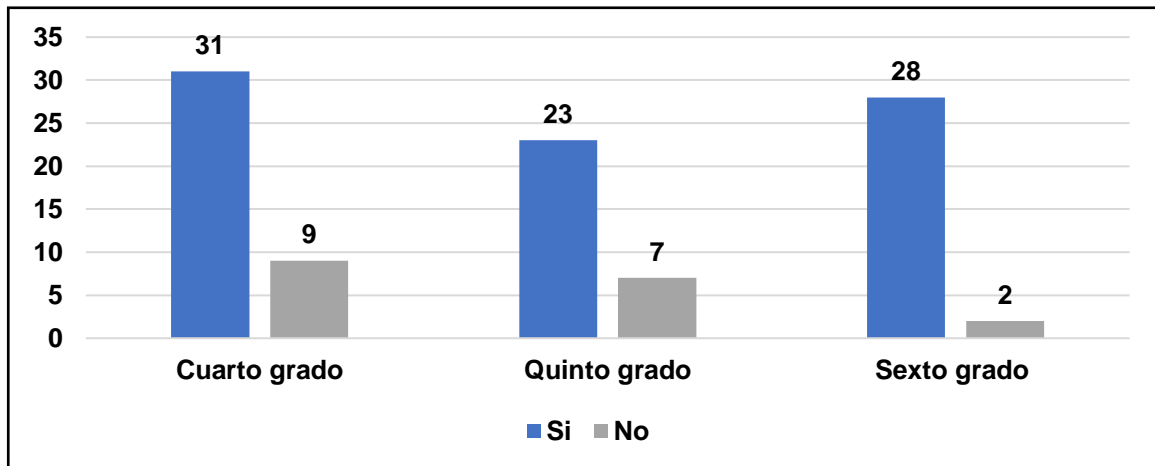
Figura 57. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto y Sexto grado, el 26% de los estudiantes desarrollan su capacidad para expresar de forma organizativa las ideas. En el Quinto grado, en cambio, un 25% la han desarrollado.

6. ¿Cuántos alumnos tienen disposición para participar en la clase?

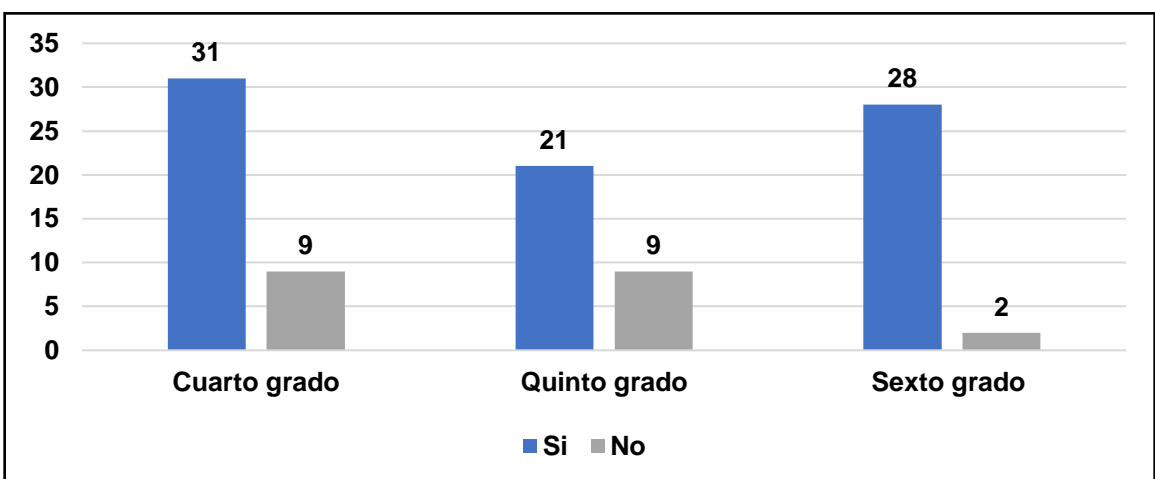
Figura 58. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto grado, el 31% de los estudiantes desarrollan su capacidad para disponerse para participar en la clase. En el Sexto grado, en cambio, un 28% la han desarrollado. Mientras que, en el Quinto grado, se observó que un 23% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

7. ¿Cuántos alumnos tienen disposición para identificar el todo en partes?

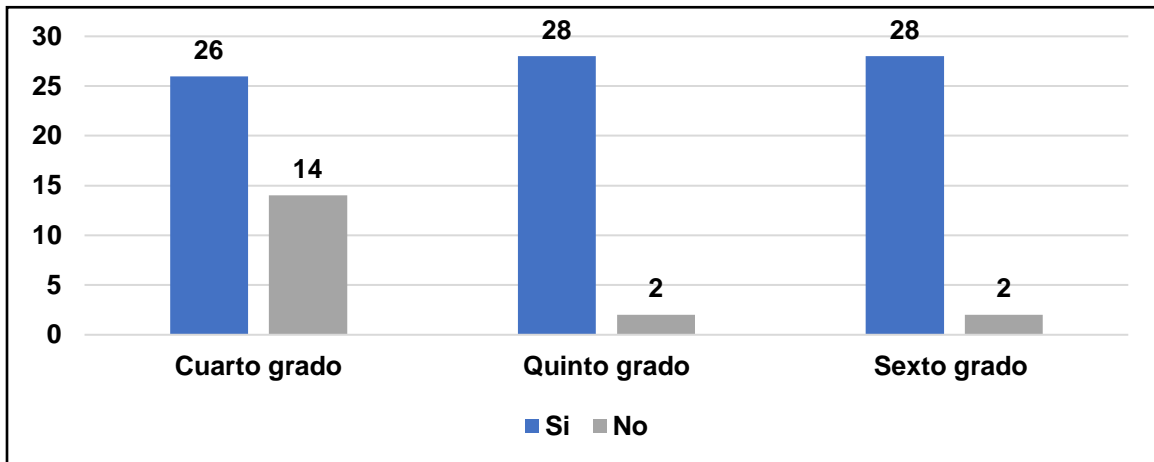
Figura 59. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto grado, el 31% de los estudiantes desarrollan su capacidad para disponerse para identificar el todo en partes. En el Sexto grado, en cambio, un 28% la han desarrollado. Mientras que, en el Quinto grado, se observó que un 21% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

8. ¿Cuántos alumnos tienen la capacidad de manejar conceptos?

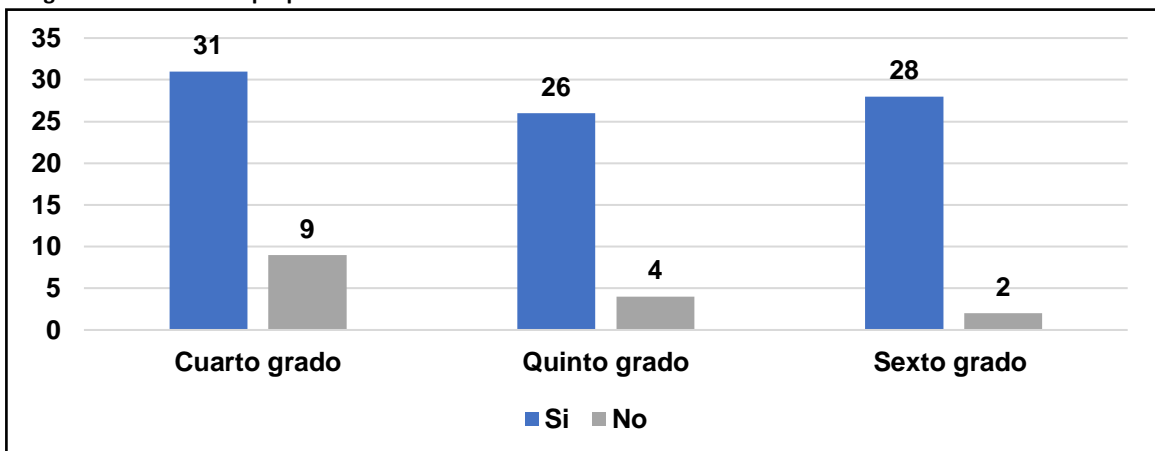
Figura 60. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto y Sexto grado, el 28% de los estudiantes desarrollan su capacidad de manejar conceptos. En el Cuarto grado, en cambio, un 26% la han desarrollado.

9. ¿Cuántos alumnos pueden organizar exposiciones (uso de organizadores)?

Figura 61. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto grado, el 31% de los estudiantes desarrollan su capacidad para organizar exposiciones (uso de organizadores). En el Sexto grado, en cambio, un 28% la han desarrollado. Mientras que, en el Quinto grado, se observó que un 26% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

Consolidado de resultados de la variable dependiente

Tabla 29.

Consolidación de datos de presencialidad de variable dependiente

Centro Escolar Francisco Gavidia	Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio	Centro Escolar Cantón El Rosario	Total
76%	71%	84%	77%

En correspondencia con los datos específicos de la evaluación normativa, se determina que existe presencia de variable, por cuanto los datos se encuentran en un 77% que equivale a decir que los estudiantes desarrollan habilidades analíticas, producto de la influencia del docente en sus estrategias organizativas.

Lo anterior se visualiza en la Tabla 30 de Chi-cuadrado, que corresponde a los procesos no paramétricos acerca de la combinación de frecuencias observadas y esperadas:

Tabla 30.

Cuadro matriz de chi-cuadrado

VI \ VD	Desarrollo de habilidades analíticas	No desarrollo de habilidades analíticas	Total
Estrategias organizativas adecuadas	125 (105)	37 (57)	162
Estrategias organizativas inadecuadas	11 (31)	37 (17)	48
Total	136	74	210

Sustituyendo en la fórmula, se obtiene:

$$X = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

$$X = \frac{(125 - 105)^2}{105} + \frac{(37 - 57)^2}{57} + \frac{(11 - 31)^2}{31} + \frac{(37 - 17)^2}{17}$$

$$X = \frac{(20)^2}{105} + \frac{(-20)^2}{57} + \frac{(-20)^2}{31} + \frac{(20)^2}{17}$$

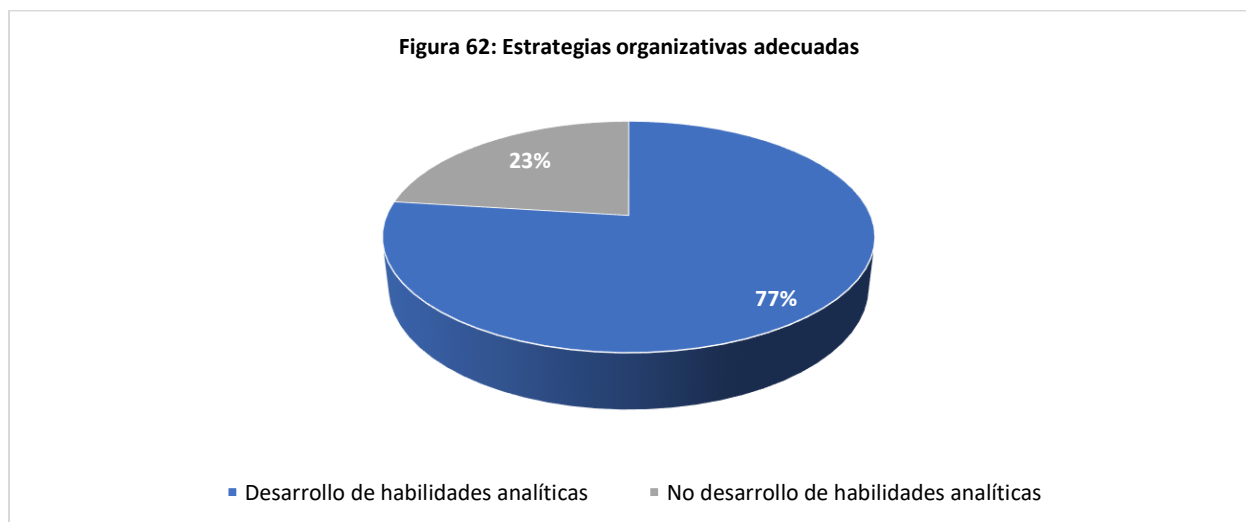
$$X = \frac{400}{105} + \frac{400}{57} + \frac{400}{31} + \frac{400}{17}$$

$$X = 3.8 + 7.01 + 12.9 + 23.5$$

$$X = 47.21 \text{ chi - cuadrado calculado}$$

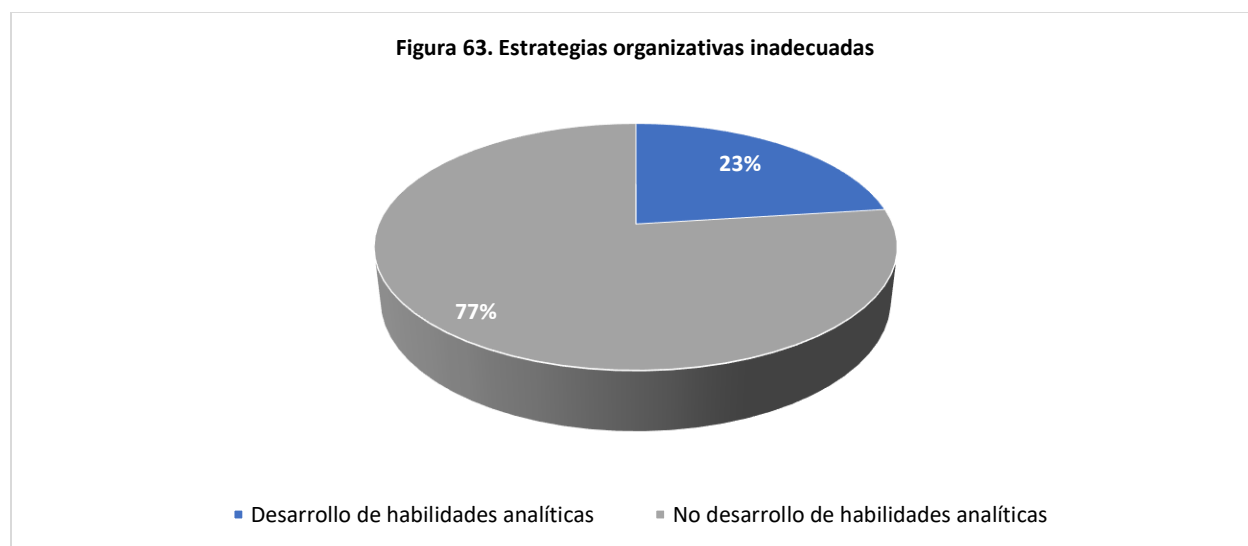
Según la Tabla 30, los datos indican que Chi-cuadrado calculado es de 47.21 mayor que chi-cuadrado de la tabla alfa (α) con un valor de 3.84 de un nivel de significación de 0.95 (0.05). Lo que implica que las estrategias organizativas son efectivas con el desarrollo de habilidades analíticas en los estudiantes del distrito 01-04 de la ciudad de El Refugio; por lo tanto, **se rechaza la hipótesis nula**, ya que, por lo general, las habilidades analíticas están vinculadas estrechamente con los métodos de lectoescritura que utiliza el docente, en especial el de la palabra generadora y el global.

Lo anterior se visualiza mejor mediante la siguiente figura:



La Figura 62 indica que cuando el docente realiza adecuadamente las estrategias organizativas, el 77% de los estudiantes desarrollan sus habilidades analíticas, es decir, son capaces de escuchar o prestar atención en clases, pueden establecer semejanzas en los temas parecidos, identifican rasgos esenciales en objetos y fenómenos estudiados en clases, diferencian sonidos y propiedades comunes entre objetos y fenómenos, expresan de forma organizativa las ideas, participan activamente en clases, identifican el todo en partes, manejan conceptos de manera efectiva y son capaces de organizar exposiciones.

Caso contrario es lo que refleja la Figura 63 acerca de las estrategias organizativas inadecuadas:



Esta figura evidencia que cuando el docente no realiza adecuadamente sus estrategias organizativas, el 23% de los estudiantes desarrollan sus habilidades analíticas.

5.1.3 Resultados de la hipótesis tres

A continuación, se presenta la hipótesis nula número tres, expresada en variable independiente (proceso de evaluación) y dependiente (capacidad de resolución de problemas), a fin de identificar resultados parciales de acuerdo con su naturaleza:

H₀3: El proceso de evaluación (control) aplicado por el docente no es efectivo para el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas

Es de aclarar que en la variable independiente se expresarán los datos de los docentes por cada centro educativo, identificando el comportamiento, en términos numéricos, de los indicadores que se operacionalizaron para la construcción de los instrumentos:

a) Variable independiente: proceso de evaluación (control)

Por proceso de evaluación se entiende aquel proceso que permite verificar el cumplimiento de los objetivos y metas educativas para que se puedan comprobar los aprendizajes del alumnado a cargo de los docentes dentro de las aulas en los centros educativos del país.

La siguiente tabla, rebela el comportamiento del proceso de evaluación en el escenario de los centros escolares del distrito 01-04 de la ciudad de El Refugio:

Centro Escolar Francisco Gavidia

Tabla 31.

Resultados del proceso de evaluación del Centro Escolar Francisco Gavidia

Preguntas	Si	No	Total
¿Considera que la evaluación está bien organizada para promover la comprensión lectora?	5 (83)	1 (17)	6 (100%)
¿Presenta guías didácticas para que los estudiantes desarrollen una tarea de aprendizaje?	6 (100)	0 (0)	6 (100%)
Con frecuencia, construye y utiliza técnicas e instrumentos de evaluación	4 (67)	2 (33)	6 (100%)

En las clases que se desarrollan, se evalúan diversas actividades, como la promoción de la lectura, elaboración de resúmenes, entre otros	3 (50)	3 (50)	6 (100%)
Los mecanismos de control del trabajo independiente son efectivos	3 (50)	3 (50)	6 (100%)
Cuando desarrolla la clase, refuerza a través de resúmenes parciales y generales	6 (100)	0 (0)	6 (100%)
¿La redacción de pruebas escritas son efectivas y adecuadas?	5 (83)	1 (17)	6 (100%)
Se revisan los cuadernos y actividades constantemente	3 (50)	3 (50)	6 (100%)
Cuando se ejecuta una actividad, ¿evalúa los procedimientos constantemente?	4 (67)	2 (33)	6 (100%)
Durante el desarrollo de diversas tareas, ¿se evalúan valores y actitudes?	6 (100)	0 (0)	6 (100%)
Total	45 (75%)	15 (25%)	60 (100%)

Los resultados especificados en esta tabla hacen referencia al comportamiento del proceso de evaluación (control) en el centro escolar, los cuales indican que, entre otras cosas, el 100% de los docentes presentan guías didácticas para que los estudiantes desarrollen tareas de aprendizaje, refuercen mediante resúmenes parciales y generales, evaluando valores y actitudes en el desarrollo de diversas tareas dentro y fuera del aula. Un 83% de los profesores considera que la evaluación está bien organizada para promover la comprensión lectora. Mientras que un 67% considera que cuando ejecutan una actividad junto a los alumnos, los docentes evalúan los procedimientos de manera constante, construyendo técnicas e instrumentos con frecuencia para asegurar el aprendizaje en los estudiantes a su cargo. Sin embargo, un 50% de los profesores manifiestan que cuando revisan los cuadernos y actividades lo hacen de manera constante, lo que conlleva a que los mecanismos que utilizan para controlar el trabajo independiente de cada estudiante estén acordes con la realidad.

Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio

Tabla 32.

Resultados del proceso de evaluación del Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio

Preguntas	Si	No	Total
¿Considera que la evaluación está bien organizada para promover la comprensión lectora?	2 (67)	1 (33)	3 (100%)
¿Presenta guías didácticas para que los estudiantes desarrollen una tarea de aprendizaje?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
Con frecuencia, construye y utiliza técnicas e instrumentos de evaluación	1 (100)	2 (0)	3 (100%)
En las clases que se desarrollan, se evalúan diversas actividades, como la promoción de la lectura, elaboración de resúmenes, entre otros	2 (67)	1 (33)	3 (100%)
Los mecanismos de control del trabajo independiente son efectivos	2 (67)	1 (33)	3 (100%)
Cuando desarrolla la clase, refuerza a través de resúmenes parciales y generales	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
¿La redacción de pruebas escritas son efectivas y adecuadas?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
Se revisan los cuadernos y actividades constantemente	2 (67)	1 (33)	3 (100%)
Cuando se ejecuta una actividad, ¿evalúa los procedimientos constantemente?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
Durante el desarrollo de diversas tareas, ¿se evalúan valores y actitudes?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
Total	24 (80%)	6 (20%)	30 (100%)

Los resultados especificados en esta tabla hacen referencia al comportamiento del proceso de evaluación (control) en el centro escolar, el cual indica que, entre otras cosas, el 100% de los docentes presentan guías didácticas para que los estudiantes desarrollen tareas de aprendizaje, refuercen mediante resúmenes parciales y generales, evaluando valores y actitudes en el desarrollo de diversas tareas dentro y fuera del aula, la redacción de las pruebas escritas es efectiva y adecuada. Sin embargo, un 67% de los profesores revisan los cuadernos y actividades de manera constante, promueven en menor nivel la lectura y la elaboración de resúmenes y muy pocos revisan los cuadernos y actividades constantemente.

Centro Escolar Cantón El Rosario

Tabla 33.

Resultados del proceso de evaluación del Centro Escolar Cantón El Rosario

Preguntas	Si	No	Total
¿Considera que la evaluación está bien organizada para promover la comprensión lectora?	2 (67)	1 (33)	3 (100%)
¿Presenta guías didácticas para que los estudiantes desarrollen una tarea de aprendizaje?	1 (33)	2 (67)	3 (100%)
Con frecuencia, construye y utiliza técnicas e instrumentos de evaluación	2 (67)	1 (33)	3 (100%)
En las clases que se desarrollan, se evalúan diversas actividades, como la promoción de la lectura, elaboración de resúmenes, entre otros	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
Los mecanismos de control del trabajo independiente son efectivos	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
Cuando desarrolla la clase, refuerza a través de resúmenes parciales y generales	2 (67)	1 (33)	3 (100%)

¿La redacción de pruebas escritas son efectivas y adecuadas?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
Se revisan los cuadernos y actividades constantemente	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
Cuando se ejecuta una actividad, ¿evalúa los procedimientos constantemente?	1 (33)	2 (67)	3 (100%)
Durante el desarrollo de diversas tareas, ¿se evalúan valores y actitudes?	3 (100)	0 (0)	3 (100%)
Total	23 (77%)	7 (23%)	30 (100%)

Los resultados especificados en esta tabla hacen referencia al comportamiento del proceso de evaluación (control) en el centro escolar, el cual indica que el 100% de los docentes evalúan diversas actividades, como la promoción de la lectura y la elaboración de resúmenes, utilizan mecanismos de control del trabajo independiente los cuales han sido efectivos, redactan pruebas escritas adecuadas, revisan los cuadernos y las actividades constantemente evaluando valores y actitudes. Sin embargo, un 67% de los profesores considera que la evaluación permite la comprensión lectora en los alumnos puesto que ellos mismos deben construir y utilizar las técnicas e instrumentos de evaluación, así como reforzar los contenidos con la elaboración de resúmenes parciales y generales.

Consolidado de resultados de la variable independiente

Tabla 34.

Consolidación de datos de presencialidad de variable independiente

Centro Escolar Francisco Gavidia	Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio	Centro Escolar Cantón El Rosario	Total
75%	80%	77%	77%

Según la media aritmética, el 77% de los docentes desarrollan un proceso de evaluación favorable para incidir en la capacidad de resolución de problemas en los

estudiantes, ya que el proceso didáctico como tal, facilita la actividad de aprendizaje. En correspondencia con la «*evaluación normativa*», se indica que **hay presencia de variable independiente, pues sus resultados oscilan entre el 70% y el 100%**.

b) Variable dependiente: Capacidad de resolución de problemas

Consiste en la habilidad que se desarrolla en el alumnado para que sean capaces de dominar técnicas para la resolución de problemas, asumiendo la responsabilidad de razonar sobre cuestiones prácticas y aplicar consejos en cuestiones diversas.

Centro Escolar Francisco Gavidia

Tabla 35.

Resultados de la capacidad de resolución de problemas del Centro Escolar Francisco Gavidia

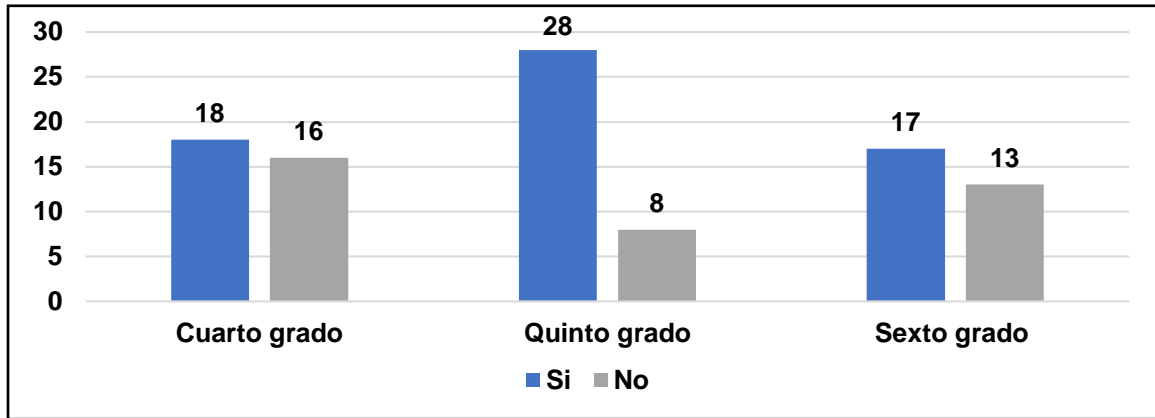
Preguntas	Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Total
	Si	No	Si	No	Si	No	
¿Cuántos alumnos tienen dominio de técnicas efectivas?	30 (18)	26 (16)	46 (28)	11 (8)	28 (17)	22 (13)	163
¿Cuántos alumnos poseen capacidad para razonar en correspondencia con los temas de clase o actividades prácticas?	36 (22)	20 (12)	47 (29)	10 (7)	35 (21)	15 (9)	163
¿Cuántos alumnos aplican estrategias efectivas que garanticen la comprensión de los temas tratados en clases?	23 (14)	33 (20)	48 (29)	9 (6)	41 (25)	9 (6)	163
¿Cuántos alumnos tiene capacidad de adaptación para hacer uso de estrategias en diversas situaciones?	36 (22)	20 (12)	46 (28)	11 (7)	42 (26)	8 (5)	163

¿Cuántos alumnos tienen capacidad para aplicar conceptos?	19 (11)	37 (23)	55 (34)	2 (1)	44 (27)	6 (4)	163
¿Cuántos alumnos seleccionan estrategias para la resolución de problemas?	25 (15)	31 (19)	53 (33)	4 (2)	40 (25)	10 (6)	163
¿Cuántos alumnos tienen la capacidad para controlar los efectos de una acción?	18 (11)	38 (23)	48 (29)	9 (6)	38 (23)	12 (8)	163
Poseen los estudiantes capacidad para resolver problemas matemáticos o conflictos sociales. ¿Cuántos?	16 (10)	40 (25)	51 (31)	6 (3)	40 (25)	10 (6)	163
¿Cuántos alumnos tienen capacidad de reflexionar y dar soluciones?	20 (12)	36 (22)	51 (31)	6 (4)	40 (25)	10 (6)	163
Total	223 (15%)	277 (19%)	445 (30%)	68 (5%)	348 (24%)	102 (7%)	1467 (100%)

Los datos especificados en la Tabla 36 hacen referencia a la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes del centro escolar, donde se evidencia que, en el Quinto grado, un 30% han desarrollado dichas capacidades, en Sexto grado un 24% y en Cuarto grado un 15%. Se evidencia que esas capacidades se focalizan sobre el dominio de las técnicas efectivas, la capacidad para razonar en correspondencia con los temas de clase o actividades prácticas, aplicación de estrategias que garanticen la comprensión de los temas tratados en clases, capacidad de adaptación para el uso de estrategias en diversas situaciones, aplicación de conceptos, resolución de problemas, controlar los efectos de una acción, resolver problemas matemáticos o conflictos sociales y brindar soluciones.

1. ¿Cuántos alumnos tienen dominio de técnicas efectivas?

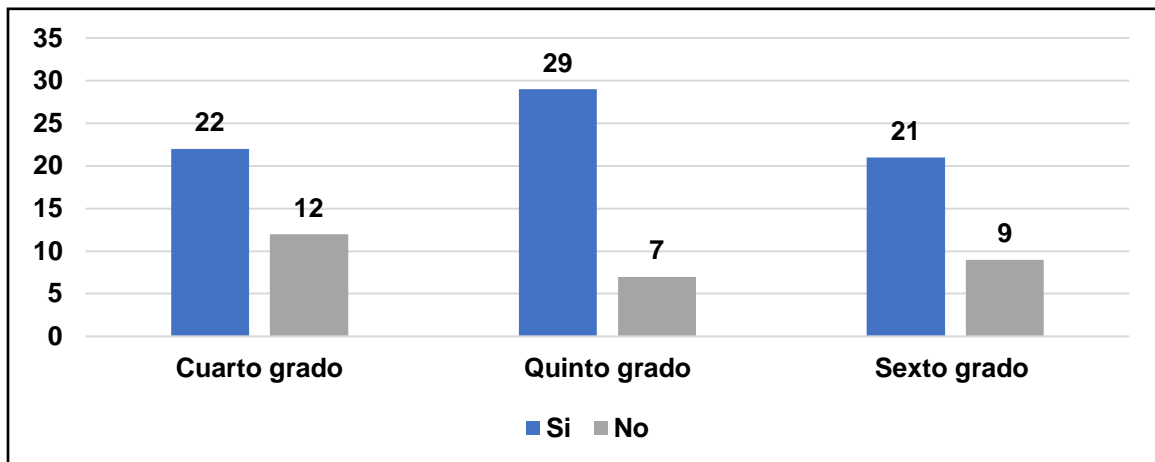
Figura 64. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 28% de los estudiantes desarrollan su capacidad para tener el dominio de técnicas efectivas. En el Cuarto grado, en cambio, un 18% la han desarrollado. Mientras que, en el Sexto grado, se observó que un 17% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

2. ¿Cuántos alumnos poseen capacidad para razonar en correspondencia con los temas de clase o actividades prácticas?

Figura 65. Elaboración propia

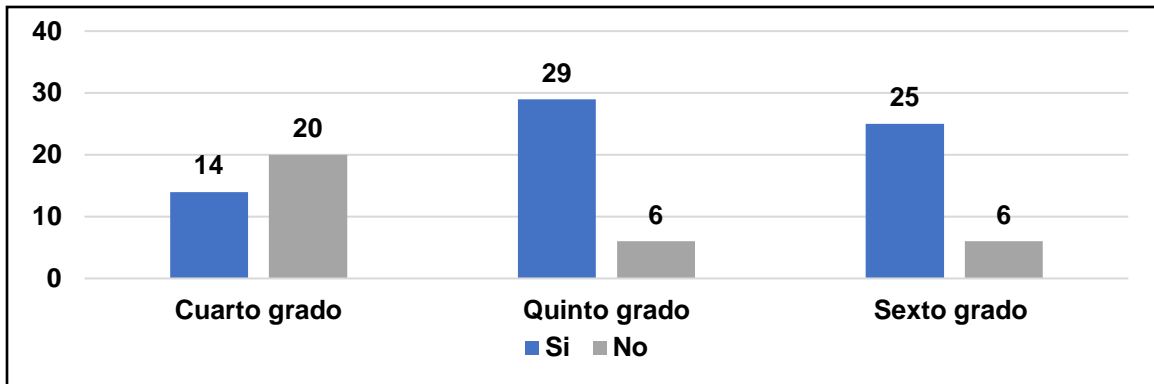


Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 29% de los estudiantes desarrollan su capacidad para razonar en correspondencia con los temas de clase o actividades prácticas. En el Cuarto grado, en cambio, un 22% la han

desarrollado. Mientras que, en el Sexto grado, se observó que un 21% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

3. ¿Cuántos alumnos aplican estrategias efectivas que garanticen la comprensión de los temas tratados en clases?

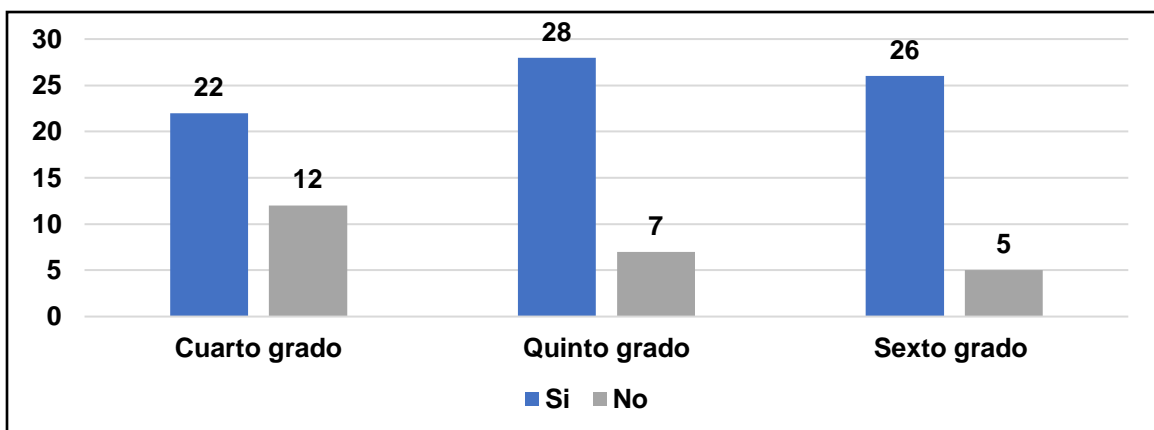
Figura 66. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 29% de los estudiantes desarrollan su capacidad para aplicar estrategias efectivas que garanticen la comprensión de los temas tratados en clases. En el Sexto grado, en cambio, un 25% la han desarrollado. Mientras que, en el Cuarto grado, se observó que un 14% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

4. ¿Cuántos alumnos tiene capacidad de adaptación para hacer uso de estrategias en diversas situaciones?

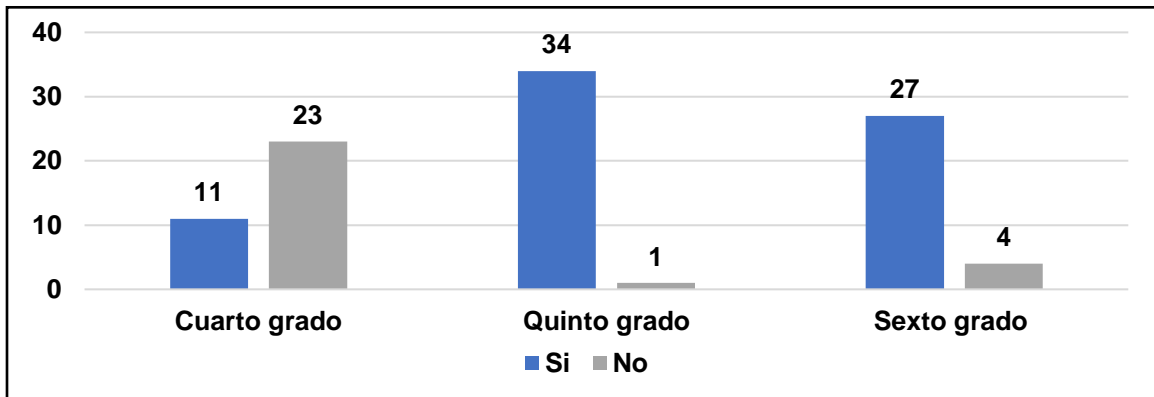
Figura 67. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 28% de los estudiantes desarrollan su capacidad de adaptación para hacer uso de estrategias en diversas situaciones. En el Sexto grado, en cambio, un 26% la han desarrollado. Mientras que, en el Cuarto grado, se observó que un 22% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

5. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad para aplicar conceptos?

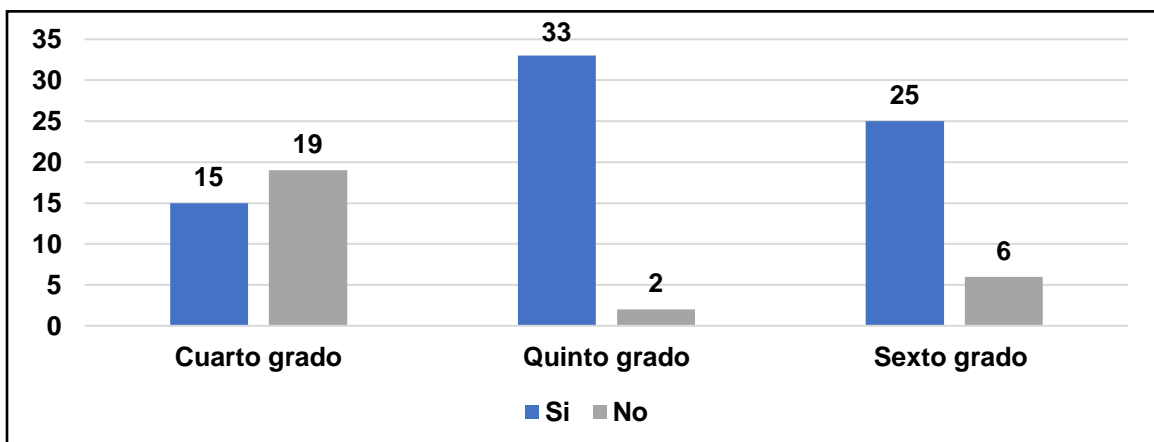
Figura 68. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 34% de los estudiantes desarrollan su capacidad para aplicar conceptos. En el Sexto grado, en cambio, un 27% la han desarrollado. Mientras que, en el Cuarto grado, se observó que un 11% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

6. ¿Cuántos alumnos seleccionan estrategias para la resolución de problemas?

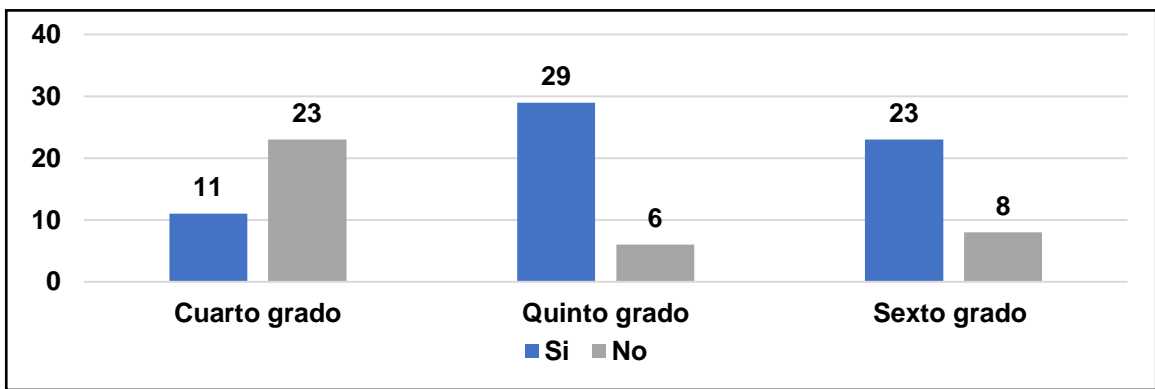
Figura 69. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 33% de los estudiantes desarrollan su capacidad para seleccionar estrategias para la resolución de problemas. En el Sexto grado, en cambio, un 25% la han desarrollado. Mientras que, en el Cuarto grado, se observó que un 15% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

7. ¿Cuántos alumnos tienen la capacidad para controlar los efectos de una acción?

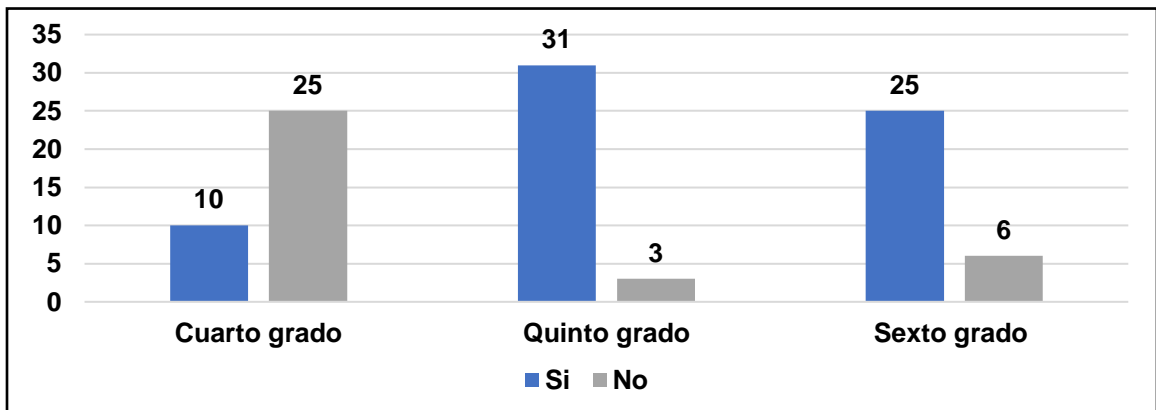
Figura 70. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 29% de los estudiantes desarrollan su capacidad para controlar los efectos de una acción. En el Sexto grado, en cambio, un 23% la han desarrollado. Mientras que, en el Cuarto grado, se observó que un 11% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

8. Poseen los estudiantes capacidad para resolver problemas matemáticos o conflictos sociales. ¿Cuántos?

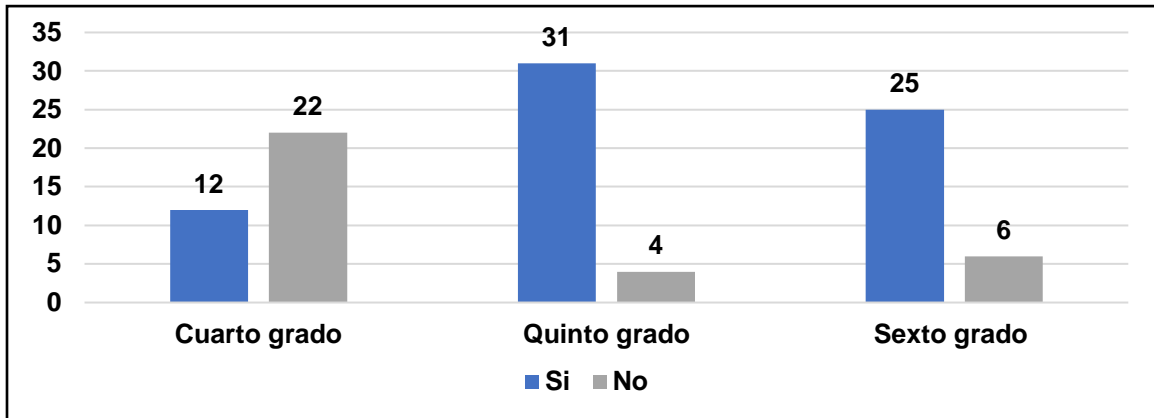
Figura 71. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 31% de los estudiantes desarrollan su capacidad para resolver problemas matemáticos o conflictos sociales. En el Sexto grado, en cambio, un 25% la han desarrollado. Mientras que, en el Cuarto grado, se observó que un 10% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

9. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad de reflexionar y dar soluciones?

Figura 72. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 31% de los estudiantes desarrollan su capacidad para reflexionar y dar soluciones. En el Sexto grado, en cambio, un 25% la han desarrollado. Mientras que, en el Cuarto grado, se observó que un 12% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio

Tabla 37.

Resultados de la capacidad de resolución de problemas del Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio

Preguntas	Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Total
	Si	No	Si	No	Si	No	
¿Cuántos alumnos tienen dominio de técnicas efectivas?	10 (11)	13 (15)	15 (17)	18 (20)	10 (11)	22 (26)	88
¿Cuántos alumnos poseen capacidad para razonar en correspondencia con los	20 (23)	3 (3)	20 (23)	13 (15)	25 (28)	7 (8)	88

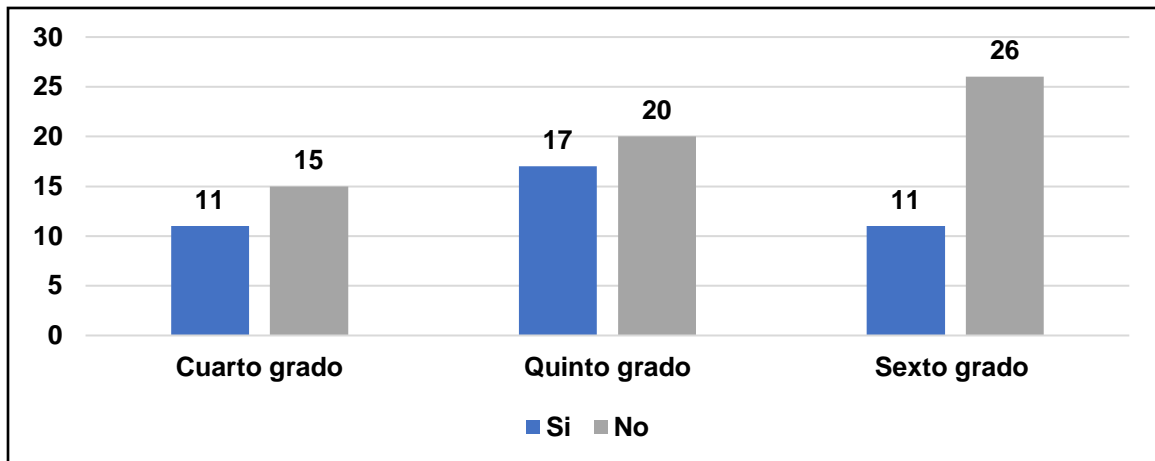
temas de clase o actividades prácticas?							
¿Cuántos alumnos aplican estrategias efectivas que garanticen la comprensión de los temas tratados en clases?	20 (23)	3 (3)	15 (17)	18 (20)	28 (32)	4 (5)	88
¿Cuántos alumnos tienen capacidad de adaptación para hacer uso de estrategias en diversas situaciones?	18 (20)	5 (5)	20 (23)	13 (15)	20 (23)	12 (14)	88
¿Cuántos alumnos tienen capacidad para aplicar conceptos?	20 (23)	3 (3)	15 (17)	18 (20)	30 (35)	2 (2)	88
¿Cuántos alumnos seleccionan estrategias para la resolución de problemas?	15 (17)	8 (9)	15 (17)	18 (20)	20 (23)	12 (14)	88
¿Cuántos alumnos tienen la capacidad para controlar los efectos de una acción?	15 (17)	8 (9)	20 (23)	13 (15)	15 (17)	17 (19)	88
Poseen los estudiantes capacidad para resolver problemas matemáticos o conflictos sociales. ¿Cuántos?	10 (11)	13 (16)	15 (17)	18 (20)	15 (17)	17 (19)	88
¿Cuántos alumnos tienen capacidad de reflexionar y dar soluciones?	10 (11)	13 (15)	15 (17)	18 (20)	10 (11)	22 (26)	88
Total	138 (17%)	69 (9%)	150 (18%)	147 (19%)	173 (22%)	115 (15%)	792 (100%)

Los datos especificados en la Tabla 37 hacen referencia a la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes del centro escolar. En el Sexto grado, un 22% han desarrollado dichas capacidades, en Quinto grado un 18% y en Cuarto grado un 17%. Se evidencia que esas capacidades se focalizan sobre el dominio de las técnicas efectivas, la capacidad para razonar en correspondencia con los temas de clase o actividades prácticas, aplicación de estrategias que garanticen la comprensión de los

temas tratados en clases, capacidad de adaptación para el uso de estrategias en diversas situaciones, aplicación de conceptos, resolución de problemas, controlar los efectos de una acción, resolver problemas matemáticos o conflictos sociales y brindar soluciones.

1. ¿Cuántos alumnos tienen dominio de técnicas efectivas?

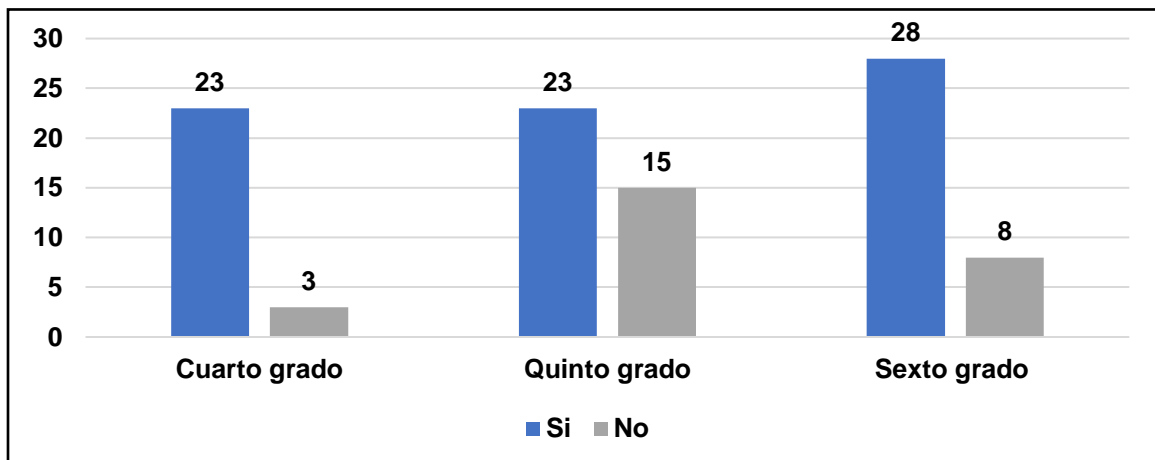
Figura 73. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 17% de los estudiantes desarrollan su capacidad para lograr el dominio de técnicas efectivas. En el Cuarto y Sexto grado, en cambio, un 11% la han desarrollado.

2. ¿Cuántos alumnos poseen capacidad para razonar en correspondencia con los temas de clase o actividades prácticas?

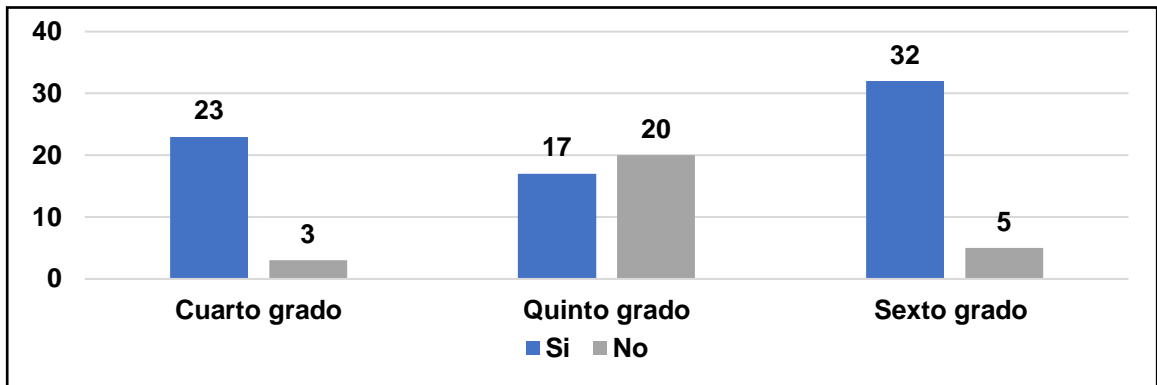
Figura 74. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Sexto grado, el 28% de los estudiantes desarrollan su capacidad para razonar en correspondencia con los temas de clase o actividades prácticas. En el Cuarto y Quinto grado, en cambio, un 23% la han desarrollado.

3. ¿Cuántos alumnos aplican estrategias efectivas que garanticen la comprensión de los temas tratados en clases?

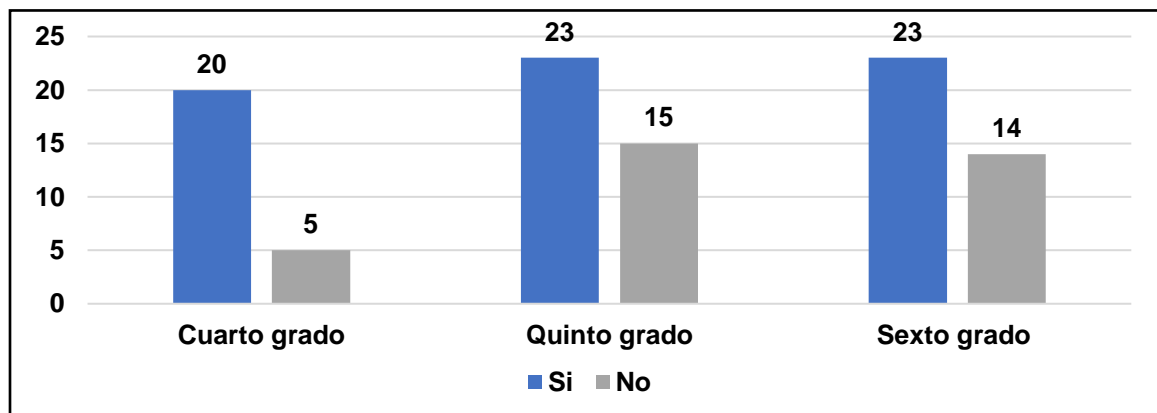
Figura 75. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Sexto grado, el 32% de los estudiantes desarrollan su capacidad para la aplicación de estrategias efectivas que garanticen la comprensión de los temas tratados en clases. En el Cuarto grado, en cambio, un 23% la han desarrollado. Mientras que, en el Quinto grado, se observó que un 17% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

4. ¿Cuántos alumnos tiene capacidad de adaptación para hacer uso de estrategias en diversas situaciones?

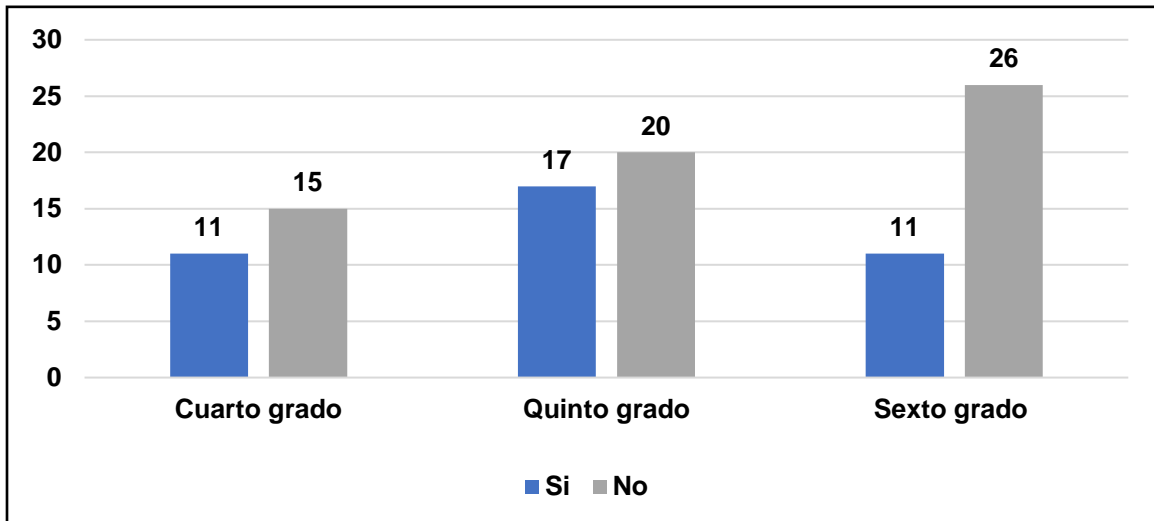
Figura 76. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto y Sexto grado, el 23% de los estudiantes desarrollan su capacidad de adaptación para hacer uso de estrategias en diversas situaciones. En el Cuarto grado, en cambio, un 20% la han desarrollado.

5. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad para aplicar conceptos?

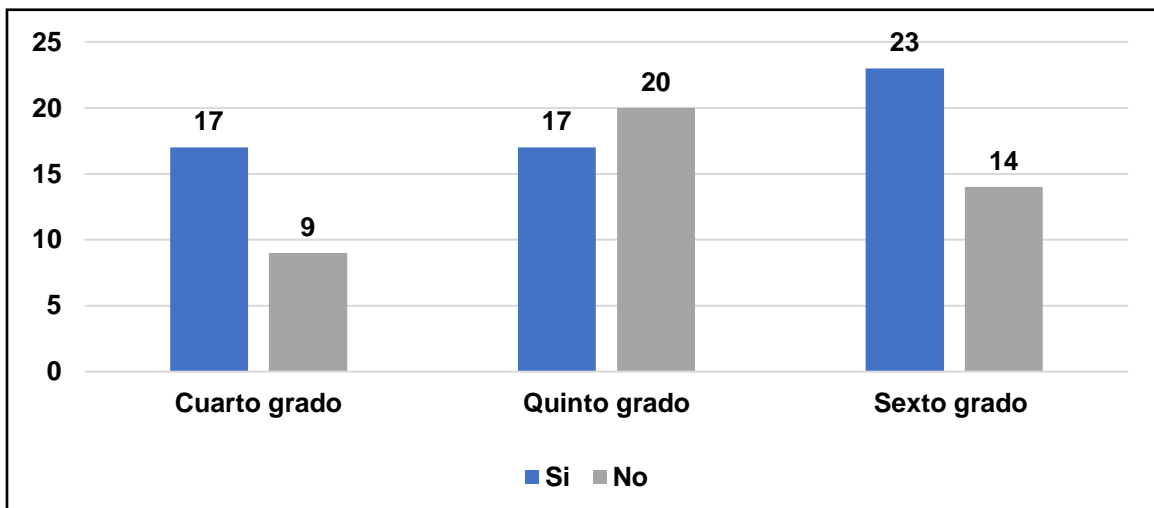
Figura 77. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 17% de los estudiantes desarrollan su capacidad para aplicar conceptos. En el Cuarto y Sexto grado, en cambio, un 11% la han desarrollado.

6. ¿Cuántos alumnos seleccionan estrategias para la resolución de problemas?

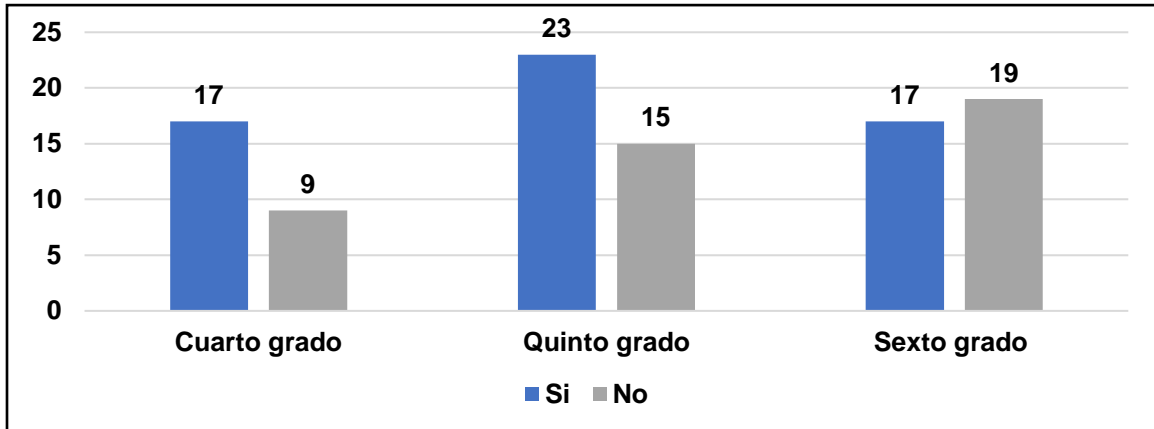
Figura 78. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Sexto grado, el 23% de los estudiantes desarrollan su capacidad para seleccionar estrategias para la resolución de problemas. En el Cuarto y Quinto grado, en cambio, un 17% la han desarrollado.

7. ¿Cuántos alumnos tienen la capacidad para controlar los efectos de una acción?

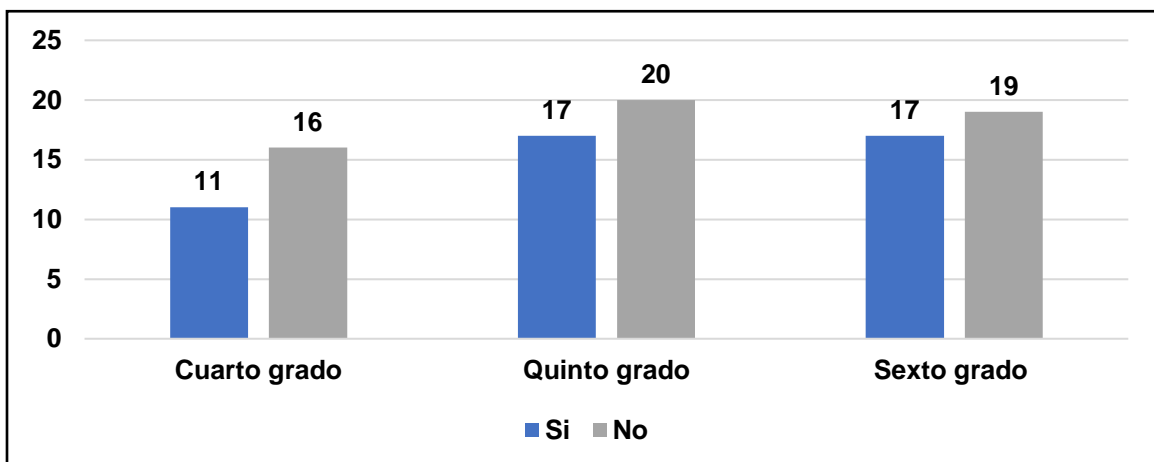
Figura 79. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 23% de los estudiantes desarrollan su capacidad para controlar los efectos de una acción. En el Cuarto y Sexto grado, en cambio, un 17% la han desarrollado.

8. Poseen los estudiantes capacidad para resolver problemas matemáticos o conflictos sociales. ¿Cuántos?

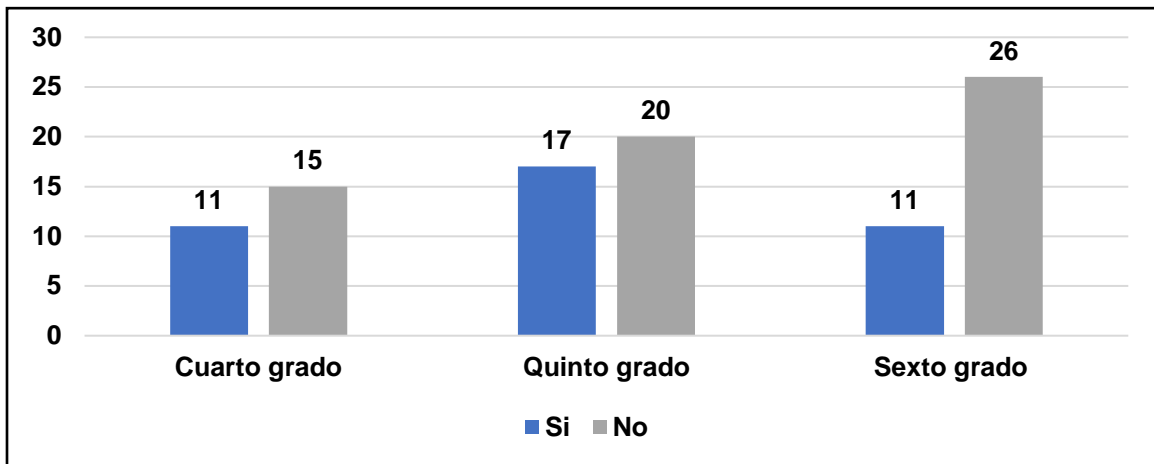
Figura 80. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto y Sexto grado, el 17% de los estudiantes desarrollan su capacidad para resolver problemas matemáticos o conflictos sociales. En el Cuarto grado, en cambio, un 11% la han desarrollado.

9. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad de reflexionar y dar soluciones?

Figura 81. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Quinto grado, el 17% de los estudiantes desarrollan su capacidad de reflexionar y dar soluciones. En el Cuarto y Sexto grado, en cambio, un 11% la han desarrollado.

Centro Escolar Cantón El Rosario

Tabla 38.

Resultados de la capacidad de resolución de problemas del Centro Escolar Cantón El Rosario

Preguntas	Cuarto grado		Quinto grado		Sexto grado		Total
	Si	No	Si	No	Si	No	
¿Cuántos alumnos tienen dominio de técnicas efectivas?	15 (26)	8 (14)	13 (23)	4 (7)	16 (28)	1 (2)	57
¿Cuántos alumnos poseen capacidad para razonar en correspondencia con los temas de clase o actividades prácticas?	20 (35)	3 (5)	13 (23)	4 (7)	15 (26)	2 (4)	57

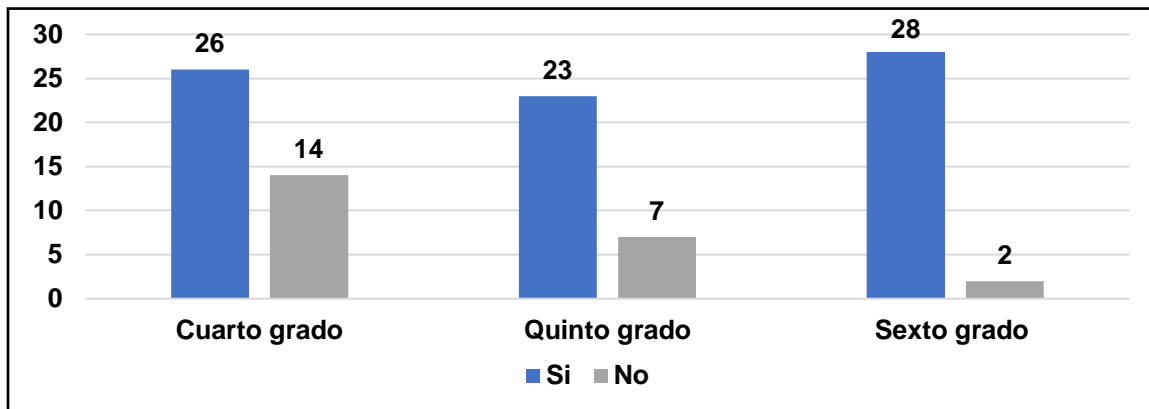
¿Cuántos alumnos aplican estrategias efectivas que garanticen la comprensión de los temas tratados en clases?	18 (32)	5 (9)	14 (25)	3 (5)	16 (28)	1 (1)	57
¿Cuántos alumnos tienen capacidad de adaptación para hacer uso de estrategias en diversas situaciones?	15 (26)	8 (14)	13 (23)	4 (7)	15 (26)	2 (4)	57
¿Cuántos alumnos tienen capacidad para aplicar conceptos?	15 (26)	8 (14)	13 (23)	4 (7)	16 (28)	1 (2)	57
¿Cuántos alumnos seleccionan estrategias para la resolución de problemas?	15 (26)	8 (14)	13 (23)	4 (7)	15 (26)	2 (4)	57
¿Cuántos alumnos tienen la capacidad para controlar los efectos de una acción?	15 (26)	8 (14)	13 (23)	4 (7)	16 (28)	1(2)	57
Poseen los estudiantes capacidad para resolver problemas matemáticos o conflictos sociales. ¿Cuántos?	18 (32)	5 (9)	13 (23)	4 (7)	15 (26)	2 (3)	57
¿Cuántos alumnos tienen capacidad de reflexionar y dar soluciones?	20 (35)	3 (5)	13 (23)	4 (7)	16 (28)	1 (2)	57
Total	151 (29%)	56 (11%)	118 (23%)	35 (7%)	140 (27%)	13 (3%)	513 (100%)

Los datos especificados en la Tabla 38 hacen referencia a la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes, en el que se evidencia que, en el Cuarto grado, un 29% han desarrollado dichas capacidades; en Sexto grado un 27% y en Quinto grado un 23%. Se evidencia que esas capacidades se focalizan sobre el dominio de las técnicas efectivas, la capacidad para razonar en correspondencia con los temas de clase o actividades prácticas, aplicación de estrategias que garanticen la comprensión de los

temas tratados en clases, capacidad de adaptación para el uso de estrategias en diversas situaciones, aplicación de conceptos, resolución de problemas, controlar los efectos de una acción, resolver problemas matemáticos o conflictos sociales y brindar soluciones.

1. ¿Cuántos alumnos tienen dominio de técnicas efectivas?

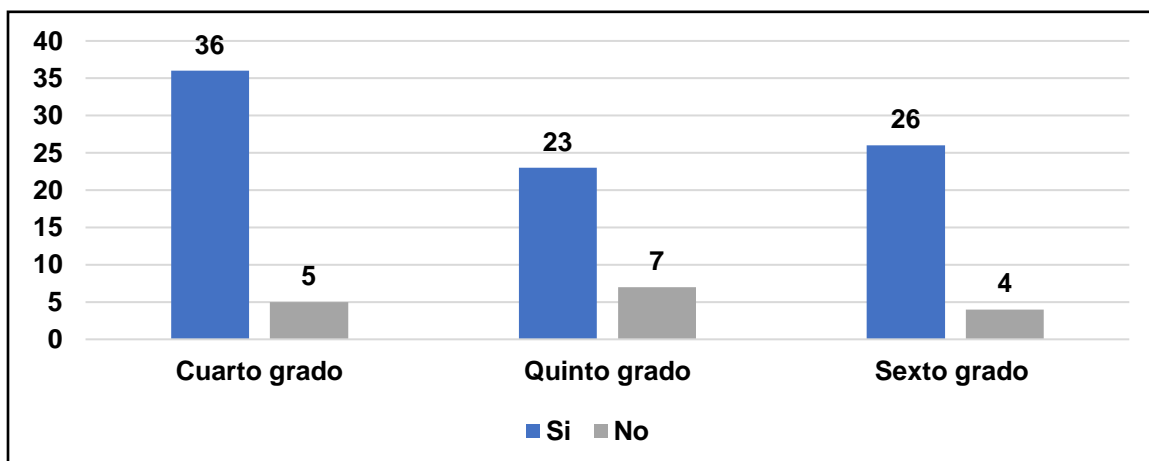
Figura 82. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Sexto grado, el 28% de los estudiantes desarrollan su capacidad para tener dominio de técnicas efectivas. En el Cuarto grado, en cambio, un 26% la han desarrollado. Mientras que, en el Quinto grado, se observó que un 23% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

2. ¿Cuántos alumnos poseen capacidad para razonar en correspondencia con los temas de clase o actividades prácticas?

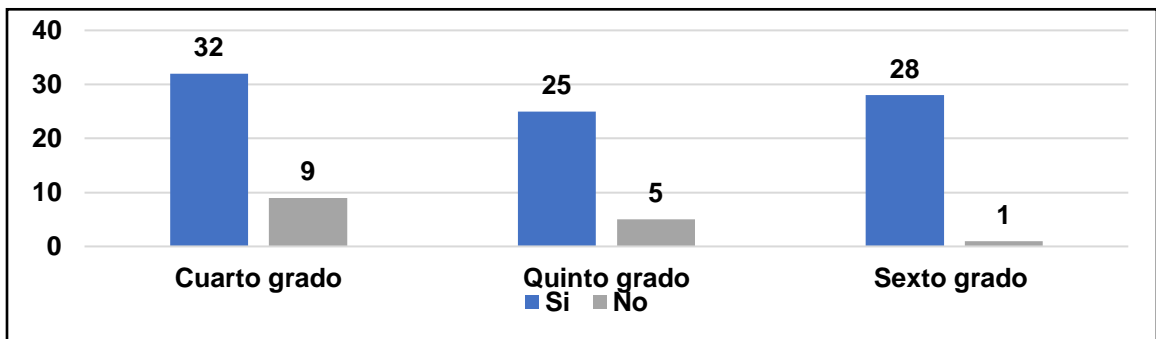
Figura 83. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto grado, el 36% de los estudiantes desarrollan su capacidad para razonar en correspondencia con los temas de clase o actividades prácticas. En el Sexto grado, en cambio, un 26% la han desarrollado. Mientras que, en el Cuarto grado, se observó que un 23% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

3. ¿Cuántos alumnos aplican estrategias efectivas que garanticen la comprensión de los temas tratados en clases?

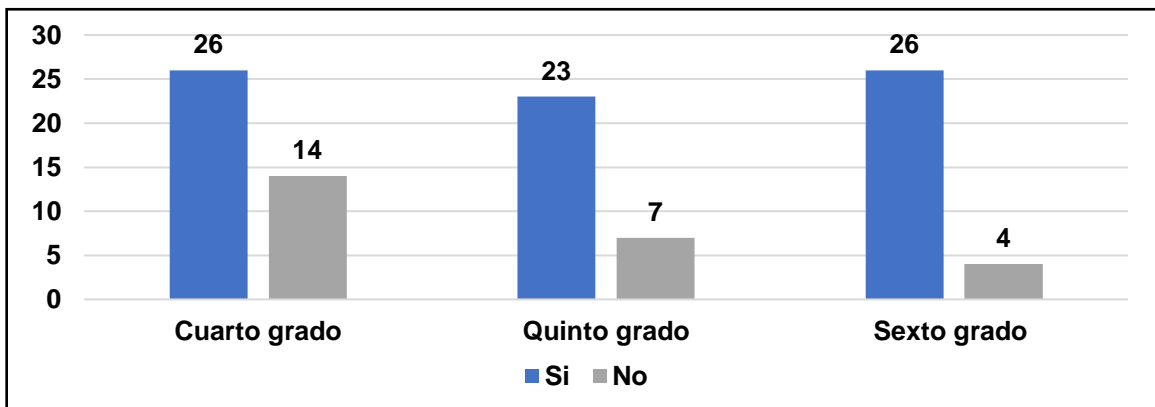
Figura 84. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto grado, el 32% de los estudiantes desarrollan su capacidad para aplicar estrategias efectivas que garanticen la comprensión de los temas tratados en clases. En el Sexto grado, en cambio, un 28% la han desarrollado. Mientras que, en el Quinto grado, se observó que un 25% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

4. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad de adaptación para hacer uso de estrategias en diversas situaciones?

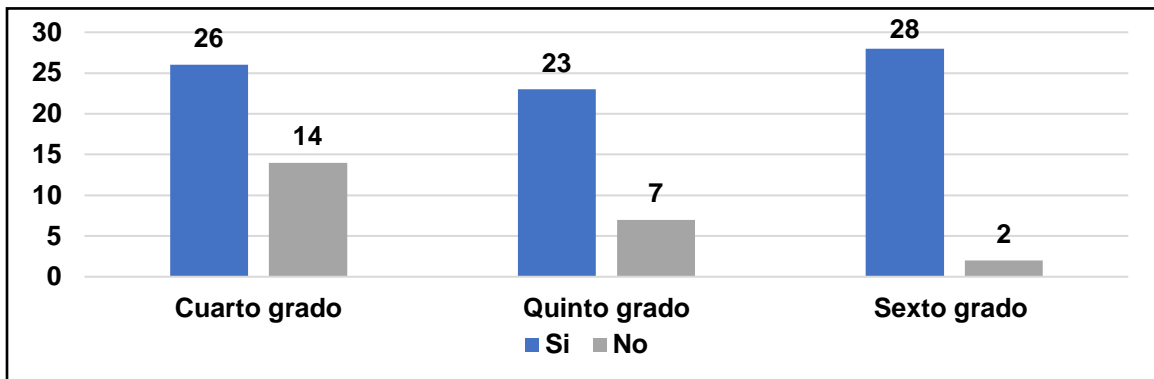
Figura 85. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto y Sexto grado, el 26% de los estudiantes desarrollan su capacidad de adaptación para hacer uso de estrategias en diversas situaciones. En el Quinto grado, en cambio, un 23% la han desarrollado.

5. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad para aplicar conceptos?

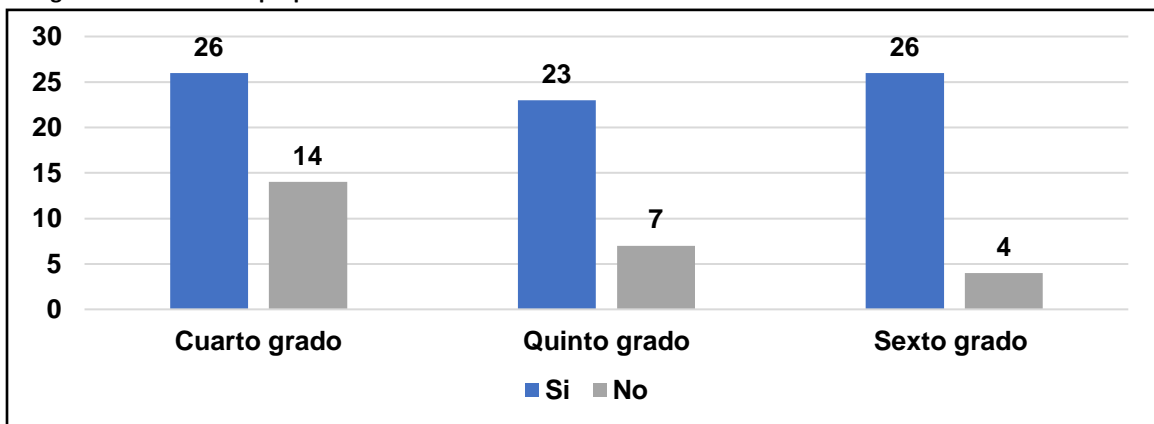
Figura 86. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Sexto grado, el 28% de los estudiantes desarrollan su capacidad para aplicar conceptos. En el Cuarto grado, un 26% la han desarrollado. En el Quinto grado, en cambio, un 23% lo ha logrado.

6. ¿Cuántos alumnos seleccionan estrategias para la resolución de problemas?

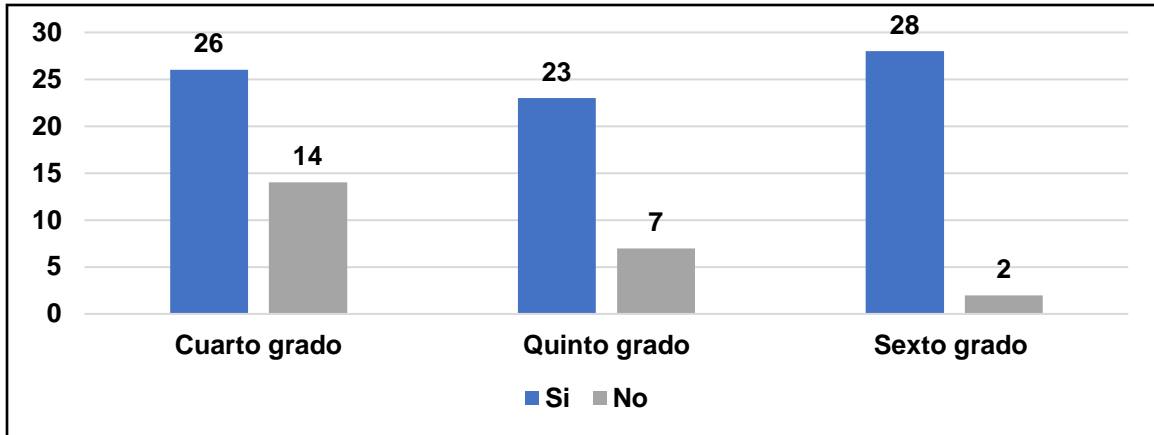
Figura 87. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto y Sexto grado, el 26% de los estudiantes desarrollan su capacidad para seleccionar estrategias para la resolución de problemas. En el Quinto grado, en cambio, un 23% la han desarrollado.

7. ¿Cuántos alumnos tienen la capacidad para controlar los efectos de una acción?

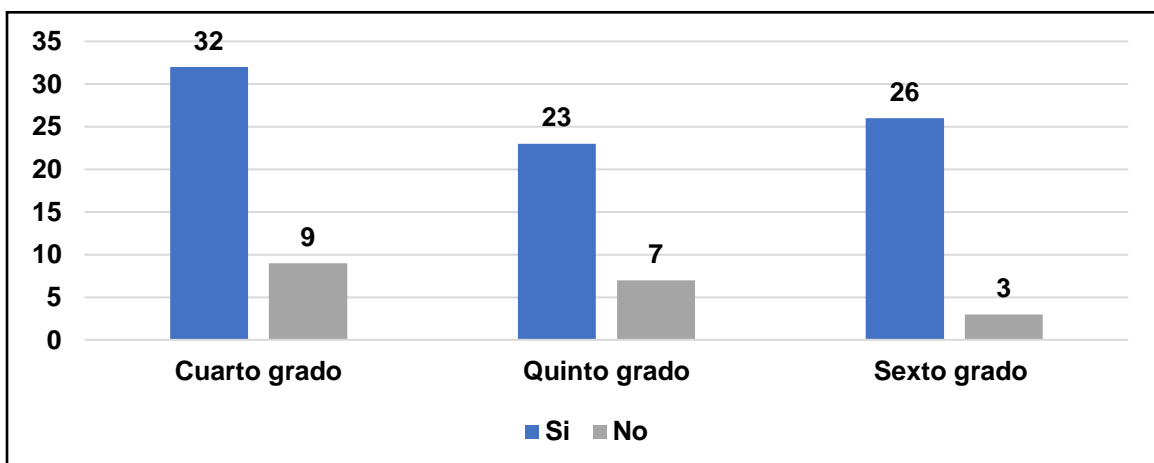
Figura 88. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Sexto grado, el 28% de los estudiantes desarrollan su capacidad para controlar los efectos de una acción. En el Cuarto grado, en cambio, un 26% la han desarrollado. Mientras que, en el Quinto grado, se observó que un 23% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

8. Poseen los estudiantes capacidad para resolver problemas matemáticos o conflictos sociales. ¿Cuántos?

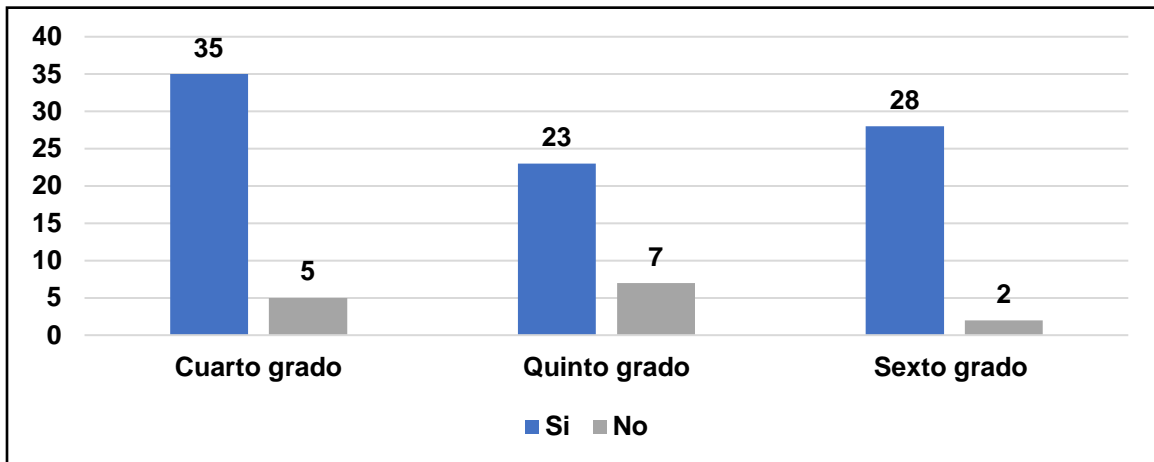
Figura 89. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto grado, el 32% de los estudiantes desarrollan su capacidad para resolver problemas matemáticos o conflictos sociales. En el Sexto grado, en cambio, un 26% la han desarrollado. Mientras que, en el Quinto grado, se observó que un 23% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

9. ¿Cuántos alumnos tienen capacidad de reflexionar y dar soluciones?

Figura 90. Elaboración propia



Los datos evidencian que, en el Cuarto grado, el 35% de los estudiantes desarrollan su capacidad de reflexionar y dar soluciones. En el Sexto grado, en cambio, un 28% la han desarrollado. Mientras que, en el Quinto grado, se observó que un 23% ha sido el que ha logrado desarrollar dicha capacidad.

Consolidado de resultados de la variable dependiente

Tabla 39.

Consolidación de datos de presencialidad de variable dependiente

Centro Escolar Francisco Gavidia	Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio	Centro Escolar Cantón El Rosario	Total
69%	57%	79%	68.3%

En correspondencia con los datos específicos de la <<evaluación normativa>>, se determina que no existe presencia de variable independiente, por cuanto los datos se

encuentran en un 68.3% que equivale a decir que los estudiantes no desarrollan sus capacidades para la resolución de problemas.

Lo anterior se visualiza en la Tabla 40 de Chi-cuadrado, que corresponde a los procesos no paramétricos acerca de la combinación de frecuencias observadas y esperadas:

Tabla 40.

Cuadro matriz de chi-cuadrado

VI \ VD	Desarrollo de capacidad de resolución de problemas	No desarrollo de capacidad de resolución de problemas	Total
Proceso de evaluación adecuado	48 (65)	95 (78)	143
Proceso de evaluación inadecuado	47 (30)	20 (37)	67
Total	95	115	210

Sustituyendo en la fórmula, se obtiene:

$$X = \sum \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

$$X = \frac{(48 - 65)^2}{65} + \frac{(95 - 78)^2}{78} + \frac{(47 - 30)^2}{30} + \frac{(20 - 37)^2}{37}$$

$$X = \frac{(-17)^2}{65} + \frac{(17)^2}{78} + \frac{(17)^2}{30} + \frac{(-17)^2}{37}$$

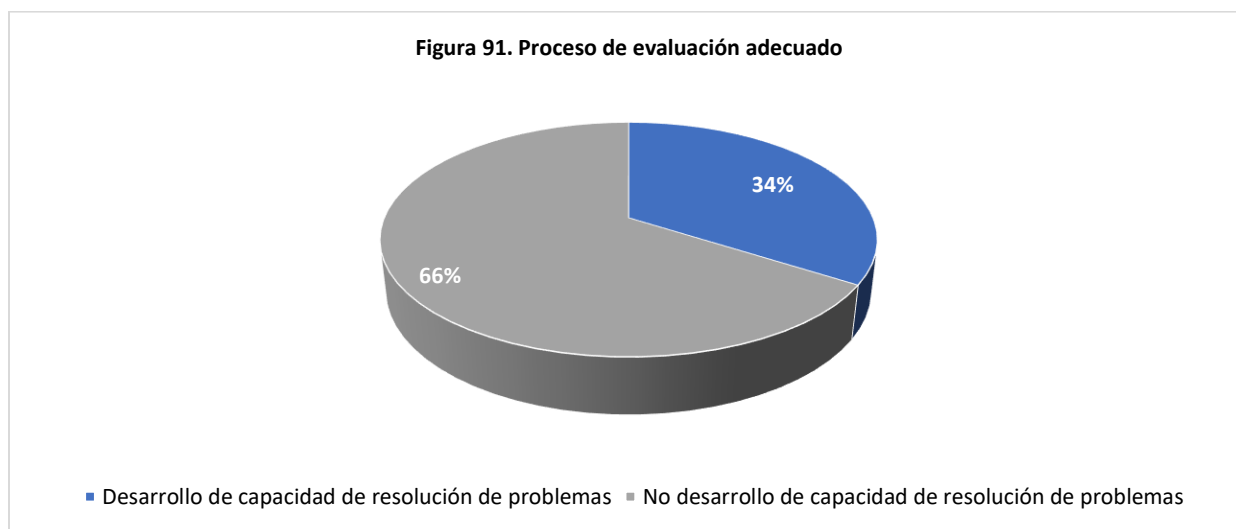
$$X = \frac{289}{65} + \frac{289}{78} + \frac{289}{30} + \frac{289}{37}$$

$$X = 4.44 + 3.7 + 9.6 + 7.8$$

$$X = 25.54 \text{ chi - cuadrado calculado}$$

Según la Tabla 40, los datos indican que Chi-cuadrado calculado es de 25.54 mayor que chi-cuadrado de la tabla alfa (α) con un valor de 3.84 de un nivel de significación de 0.95 (0.05); por lo tanto, **se rechaza la hipótesis nula**, pues, aunque la evaluación es considerada como favorable, es de manifestar que no es efectiva para desarrollar las capacidades de resolución de problemas, sino más bien, son otros procesos pedagógicos que influyen en dichas capacidades, pero que no forman parte como referencia de la evaluación

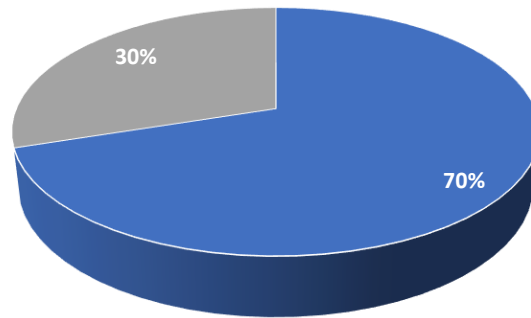
Lo anterior se visualiza mejor mediante la siguiente figura 91:



La Figura 91 indica que cuando el docente realiza adecuadamente su proceso de evaluación, el 66% de los estudiantes no desarrollan sus capacidades para dominar técnicas efectivas, tampoco poseen capacidad para razonar en correspondencia con los temas de clase o actividades prácticas, no aplican estrategias efectivas que garanticen la comprensión de los temas tratados ni capacidad de adaptación para hacer uso de estrategias en diversas situaciones, no aplican conceptos ni son capaces de seleccionar estrategias para la resolución de problemas, tampoco logran controlar los efectos de una acción, ni resuelven problemas matemáticos o conflictos sociales, ni son capaces de reflexionar o de brindar soluciones.

Caso contrario es lo que refleja la Figura 92 acerca del proceso de evaluación inadecuado:

Figura 92. Proceso de evaluación inadecuado



■ Desarrollo de capacidad de resolución de problemas ■ No desarrollo de capacidad de resolución de problemas

Esta figura evidencia que cuando el docente no realiza adecuadamente su proceso de evaluación, el 70% de los estudiantes desarrollan su capacidad de resolución de problemas. Por lo tanto, el proceso de evaluación no está vinculado con el desarrollo de las capacidades de resolución, sino a otros procesos que no están especificados en esta hipótesis.

5.2 Hallazgos de la investigación

- El promedio del discurso pedagógico es del 79% de los docentes, quienes desarrollan su locución en correspondencia con el nivel cognitivo de los estudiantes, su capacidad para citar ejemplos y, de manera especial, la organización para desarrollar ideas acordes a los temas de la clase. El Centro Escolar Francisco Gavidia obtuvo un promedio del 77%, el Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio un 87% y el Centro Escolar Cantón El Rosario un 73%, lo que equivale a decir que su variabilidad es del 7% entre promedios de cada uno de los centros escolares. Por lo tanto, el desarrollo del discurso pedagógico es ecuanime dado que los datos no varían entre uno u otro centro, visualizándose que los datos recabados son objetivos para afirmar que las estrategias que se asumen para desarrollar contenidos de aprendizaje están vinculadas con la construcción de significados y la generación de un clima de confianza apropiado para desarrollar un lenguaje pedagógico accesible para los estudiantes.

- El promedio obtenido en las habilidades sintéticas corresponde al 77.6%, que equivale a decir que la mayoría de los estudiantes son capaces para diferenciar, descubrir palabras e ideas, identificar la esencia de los contenidos que se abordan y, sobre todo, capacidad para expresar ideas fundamentales. En el Centro Escolar Francisco Gavidia se obtuvo un promedio del 82%, el Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio, un 67% y el Centro Escolar Cantón El Rosario el 84%. La variación es 8.5% entre los resultados de los promedios de los centros escolares; por lo que, la dinámica de los procesos de habilidades está asociada con la identificación de métodos efectivos de estudio, los aspectos sustanciales de las clases, expresadas en la capacidad para resumir por parte de los estudiantes.
- El discurso pedagógico no está asociado con el desarrollo de habilidades sintéticas, a pesar de que ambas variables se sitúen como elementos fundamentales dentro del método de la palabra generadora, dado que, no cumple con los requerimientos de la covariación y los datos requeridos del chi-cuadrado que corresponden a un 0.16, menor que chi-cuadrado de la tabla: 3.84.
- El promedio obtenido de las estrategias organizativas es del 80%, lo cual indica que los docentes utilizan el método global y de la palabra generadora, como expresión clave para la enseñanza de la lecto-escritura. En el Centro Escolar Francisco Gavidia y en el Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio el promedio fue del 81%; mientras que en el Centro Escolar Cantón El Rosario fue del 78%. De acuerdo con estos datos, la variación fue del 3%, lo que indica la existencia de confiabilidad de los datos, los cuales hacen referencia a que los docentes utilizan organizadores previos, orientan trabajos individuales y grupales, aplican mapas conceptuales o mentales para organizar la clase y para actividades correspondientes a los estudiantes.
- El 77% de los estudiantes desarrollan sus habilidades analíticas, expresadas en la capacidad para escuchar, para establecer semejanzas y diferencias y, de manera especial, para diferenciar sonidos y propiedades comunes entre los objetos y fenómenos que se estudian. Esto se visualiza mejor en los siguientes promedios: En el Centro Escolar Francisco Gavidia se obtuvo el 76%, en el Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio un 71% y en el Centro Escolar Cantón El Rosario un 84%.

La variación, en este sentido es del 6.5%, indicando que existe confiabilidad en los datos recabados, enfatizando que los estudiantes son capaces para organizar sus ideas, identificar las partes de un todo, manejar conceptos, entre otros.

- Las estrategias organizativas son efectivas con el desarrollo de habilidades analíticas pues los datos recabados en el chi-cuadrado calculado fueron de 47.21 mayor que chi-cuadrado de la tabla que es de 3.84, indicando que cuando el docente organiza su clase, sus estudiantes están en mejores condiciones para desarrollar sus ideas, organizarlas y, sobre todo, desarrollar un pensamiento analítico y estratégico.
- El proceso de evaluación es efectivo, pues el promedio obtenido fue del 77%, que indica que los docentes son capaces de preparar las actividades que serán sometidas a la evaluación, uso de resúmenes para fortalecer aprendizajes, utilizar mecanismos de control, entre otros. Los promedios de los centros escolares estudiados fueron: Centro Escolar Francisco Gavidia 75%, Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio 80% y Centro Escolar Cantón El Rosario, 77%. La variabilidad fue de 2.5%, que evidencia, de manera cercana que el proceso de evaluación es favorable para el aprendizaje.
- El promedio de las capacidades de resolución de problema en los estudiantes corresponde al 68.3%, que indica que, a pesar de que existe dominio de técnicas efectivas para la resolución de problemas, no se asocia con la normativa de presencialidad de variables, pues se determinó que el 70% hace énfasis a la existencia de una variable en los fenómenos que se estudian. Los promedios revelados son: Centro Escolar Francisco Gavidia 69%, Centro Escolar Católico Nuestra Señora del Refugio 57% y Centro Escolar Cantón El Rosario, 79%. La variabilidad es del 11%, mayor que todas las estudiadas.
- El proceso de evaluación no es efectivo para desarrollar la capacidad de resolución de problemas. Los datos de chi-cuadrado lo confirman, pues se obtuvo que el 25.54 es mayor que chi-cuadrado de la tabla que es de 3.84. Aunque los datos sean positivos, no se puede afirmar que un proceso evaluativo sea el que incide en la capacidad para seleccionar estrategias de diversas índoles, controlar los efectos de una acción, entre otros.

- Las habilidades que más se desarrollan de la comprensión lectora son las analíticas, porque suponen capacidades para organizar, identificar la esencia de las cosas, capacidades para diferenciar, establecer semejanzas entre otros.
- No existe asociación entre el discurso pedagógico y las habilidades sintéticas.

Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones

Las conclusiones están precisadas sobre la base de cada hipótesis específica, que fue formulada con base a los objetivos de la investigación:

- La comprensión lectora tiene su mayor referencia en el método global y de la palabra generadora, las cuales engloban a los demás métodos: silábico, fonético y fonológico.
- El discurso pedagógico es clave para desarrollar las habilidades sintéticas, expresadas en la capacidad para resumir, encontrar la esencia de lo que se estudia y reforzar los aprendizajes, producto de la intervención del docente.
- No existe asociación entre el discurso pedagógico y las habilidades sintéticas debido a que la cifra del chi cuadrado es de 0.16 menor que chi cuadrado de la tabla de 3.84.
- Las habilidades analíticas se desarrollan gracias a la influencia de las estrategias organizativas de parte del docente, de su capacidad para identificar las ideas esenciales y, sobre todo, del establecimiento de objetivos propios de la clase que se desarrolla.
- El proceso de comprensión lectora es producto de las estrategias organizativas más que el discurso pedagógico y el proceso de evaluación. Intervienen en este proceso otras condicionantes previas que han permitido que la actividad de aprender y de interpretar el mundo sean efectivas en gran medida.
- Las capacidades de resolución de problemas no son vinculantes con el proceso de evaluación dada la existencia de variabilidad de la normativa de presencia de variables, es decir que a pesar dominio de técnicas efectivas, los valores revelan que el 68.3% no identifican la presencialidad de la variable.
- El Centro Escolar Cantón El Rosario es la institución que mejores resultados obtuvo en cuanto a habilidades sintéticas, analíticas y de resolución de problemas.

6.2 Recomendaciones

Para los docentes de los centros escolares estudiados:

- Que las instituciones educativas mantengan los fundamentos generales de conocimientos sobre los diferentes métodos que existen para generar la comprensión lectora en los estudiantes que llegan año con año a sus grados, para que puedan fomentar en los /as estudiantes la construcción de un perfil adecuado en el proceso de comprender lo que lee, lo que escribe, lo que escucha y lo que habla.
- Los docentes deben seguir motivando a los estudiantes a que reflexionen sobre sus propias experiencias.
- Otorgar un nuevo papel al docente para que se convierta en un recurso más que en una autoridad, considerando el aspecto afectivo, axiológico y actitudinal.
- Brindarle enseñanza innovadora en la práctica educativa para desarrollar el pensamiento crítico en los/as estudiantes.
- Que en las instituciones públicas del distrito 01-04 se aplique el pensamiento crítico desde el uso adecuado de los diferentes métodos de aprendizaje de la lectoescritura como son la palabra generadora, global, etc. que han sido importantes en el accionar de los docentes, para generar en los/as estudiantes autonomía en la construcción de nuevos conocimientos.

Para los estudiantes de los centros escolares

- Asumir una actitud de responsabilidad para leer y escribir en todas las asignaturas como un motivo para mejorar en todos los aspectos que serán relevantes en su futuro.
- Practicar valores desde la perspectiva de aprendizaje de la lectoescritura como una situación positiva que les abrirá los caminos del saber.

- Ver en la figura de cada docente, una persona que enseña la comprensión lectora mediante el uso de diversidad de métodos los cuales han sido mejorados con los años de aplicación y que conllevan el éxito de cada niño que acepta el reto de comprender lo que lee y que los demás entiendan el mensaje que escribe.
- Desarrollar la habilidad de comprensión lectora debe ser una meta positiva en todo estudiante, ya que le garantiza mayor entendimiento sobre retos, desafíos, problemas que se pretendan solucionar de manera adecuada y sin dañar la moral de los demás.

Referencias

- Alfamadrid. (2016). *Método de la Palabra Generadora*. Alfa.
- Asociación de Educación Popular (CIAZO). (8 de noviembre de 2015). *Educación sin fronteras*. Obtenido de Ejes transversales: <https://www.ciazo.org.sv/index.php>
- Avanzini, G. (2007). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. Fondo de Cultura Económica.
- Avanzini, G., & Binet, A. (1969). *Pedagogía científica*. Vrin.
- Baumann, H. (22 de abril de 2022). *Future of People*. Obtenido de Métodos de lectoescritura: aprende cuáles son para volverte rico en conocimiento: <https://www.crehana.com/blog/negocios/metodos-de-lectoescritura/>
- Caicedo, H. (2012). *Neuroeducación. Una propuesta educativa en el aula de clase*. Ediciones de la U.
- Cerezal, J., & Fiallo, J. (2002). *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas*. Pueblo y Educación.
- Danilov, M. (1969). *El proceso de enseñanza en la escuela*. Grijalbo.
- Dankhe, N. (1986). *Metodología de la Investigación*. Universidad veracruzana.
- Delgado, D. (2012). El constructivismo en el aula. *II(4)*, 36-39.
- Díaz, M. (2013). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. MAGISTERIO.
- Doman, G. (2019). *Métodos para la enseñanza de la lectoescritura*. Educación Neuquen.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (2017). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. *Práctica profesional en Psicología*, 4-5. Obtenido de <https://www.aacademica.org/000-067/173>
- Frabboni, F., & Pinto, F. (2006). *Introducción a la Pedagogía General*. Siglo XXI.
- Freinet, C. (2006). *Las invariantes pedagógicas*. Graó.
- Freire, P. (2005a). *La Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2023). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Fundación "Lacaixa". (2022). *Método fonético*. Obtenido de <https://educaixa.org/es/-/evidencia/metodo-fonetico#:~:text=El%20m%C3%A9todo%20fon%C3%A9tico%20supone%20trabajar,%020grafemas%2C%20que%20los%20representan>

- Gardner, H. (2015). *Inteligencias Múltiples*. Biblioteca.
- Ghiso, A. (2018). Freire en la investigación temática. Una praxis pertinente de estudio y acción. En P. Freire, C. Calvo, S. López, & J. Osorio, *Entre nos, a 50 años de Pedagogía del Oprimido* (págs. 69-89). Nueva Mirada.
- Goldberg, E. (2019). *El cerebro ejecutivo. Lóbulos frontales y mente civilizada*. Crítica.
- Gutiérrez, F. (2005). *La educación como praxis política*. Siglo XXI.
- Heinicken, S. (2019). *Método silábico: características de esta técnica de lectoescritura*. Obtenido de Psicología y Mente: <https://psicologiymente.com/desarrollo/metodo-silabico>
- Herrán, A., & Medina, A. (2023). *Didáctica general. Formarse para educar*. Octaedro.
- Instituto Estatal de la Educación para los Adultos. (2018). *La Palabra Generadora. Manual del Asesor*. Campeche: Transparencia.
- Junta de Andalucía. (2014). *Hacia una metodología investigadora. Los centros de interés*. Obtenido de https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14002984/helvia/aula/archivos/repositorio/2250/2327/metodologia_integradora
- Llanos, N. (2022). *El Método de la Palabra Generadora y el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de segundo grado paralelos A y B de la Unidad Educativa Jaime Roldós Aguilera, de la Provincia de Santo Domingo de los Tsáchilas (Tesis de Grado)*. Ambato: Universidad Técnica de Ambato.
- Martínez, R. (10 de Febrero de 2024). Educación inicial y básica. *La producción de textos en la educación básica y su enseñanza*.
- Medina, A., & Mata, F. (2009). *Didáctica general*. Prentice Hall.
- Ministerio de Educación. (2012). *Plan de estudio de profesorado y Licenciatura en educación Inicial y parvularia (acuerdo número 15-1043)*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2013). *Especialización docente. Primero y Segundo Ciclo de Educación Básica. Lenguaje y Literatura*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2016). *Plan de Formación de Maestros Unidocentes. Escuelas con Aula Multigrados*. Dirección Nacional de Gestión Educativa. Gerencia de Gestión de Servicios Educativos.
- Navarro, A., & Del Campo, M. (2015). *Hacia una Didáctica de la Nutrición*. Brujas.
- Olmedo, L. (2020). *Universidad y aprendizaje. Teoría, interpretación y perspectiva*. Universidad de San Carlos.

- Pacheco, B. (2017). *El futuro de la formación docente en El Salvador*. Universitaria.
- Piaget, J. (1986). *La epistemología genética*. Debate.
- Picardo, Ó. (2010b). *Transición de las Universidades de El Salvador* (Segunda ed.). Universidad Matías Delgado.
- Picardo, Ó. (2024). *Transición de las Universidades de El Salvador*. Universidad Matías Delgado.
- Prusak, L., & Davenport, T. H. (1998). *Conocimiento en Acción*. Prentice Hall.
- Real Academia Española. (05 de Octubre de 2023). *FundéURAE*. Obtenido de Porcentajes, claves de redacción: <https://www.fundeu.es/recomendacion/porcentajes-claves-de-redaccion/>
- Santoianni, F., & Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. Siglo XXI.
- Shardakov, M. (1977). *Desarrollo del pensamiento en el escolar*. Grijalbo. Obtenido de file:///C:/Users/dellr5/Downloads/156757378-Shardakov-M-N-Desarrollo-Del-Pensamiento-en-El-Escolar%20(1).pdf
- Shukina, G. (1967). *Los intereses cognoscitivos en los escolares*. Grijalbo.
- Suárez, E. (09 de noviembre de 2023). *Experto universitario*. Obtenido de Síntesis de un texto: cómo resumir ideas clave de manera efectiva: <https://expertouniversitario.es/blog/sintesis/#:~:text=El%20principal%20paso%20para%20elaborar,una%20diferencia%20en%20el%20contenido>
- Ubals, J. (2018). *Educación: Entre dominación y liberación. Multivisiones del Río Bravo a la Patagonia*. Universitaria.
- Universidad Isabel I. (2018). *Ovidio Decroly y su Teoría global sobre el aprendizaje*. Universidad Isabel I.
- Vygotski, L. (2001). *Obras escogidas (Tomo I)*. Progreso.
- Wallon, H. (1956). *De la acción al pensamiento*. Academia de Ciencias de la URSS.
- Yanúa, F., López, C., Ureña, V., Ochoa, T., & Rodríguez, J. (2023). La Palabra Generadora y el Aprendizaje Significativo: Estudio de caso con población juvenil privada de libertad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(23), 1-33. doi:<https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.56422>
- Zavala, A. (2001). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.

Anexos

Anexo 1: Matriz de la investigación

Objeto de estudio: Efectividad del método de la palabra generadora como estrategia didáctica en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del distrito 01-04 de la ciudad de El Refugio.						
Enunciado del problema	Objetivo general	Objetivos específicos	Hipótesis general	Hipótesis específicas	Variables	
					Independiente	Dependiente
¿En qué medida el método de la palabra generadora como estrategia didáctica contribuye al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio?	Determinar la efectividad del método de la palabra generadora como estrategia didáctica en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.	Identificar el nivel de efectividad del discurso pedagógico en el desarrollo de habilidades sintéticas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.	El método de la palabra generadora como estrategia didáctica es efectivo en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.	H ₁ : El discurso pedagógico es efectivo en el desarrollo de habilidades sintéticas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.	Discurso pedagógico	Habilidades sintéticas
		Identificar el nivel de efectividad del discurso pedagógico en el desarrollo de habilidades sintéticas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.		H ₂ : La aplicación de estrategias organizativas es efectiva en el desarrollo de habilidades analíticas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.	Estrategias organizativas	Habilidades analíticas
		Reconocer la efectividad del proceso de evaluación (control) aplicado por el docente en el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas en estudiantes del Segundo Ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.		H ₃ : El proceso de evaluación (control) aplicado por el docente es efectivo para el desarrollo de la capacidad de resolución de problemas en estudiantes del segundo ciclo de los centros escolares del Distrito 01-04 de la Ciudad de El Refugio.	Proceso evaluativo (control)	Resolución de problemas

Anexo 2. Cuestionario a los docentes sobre método de la palabra generadora

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Centro Universitario de Ahuachapán
Unidad de Posgrado



Cuestionario sobre el método de la palabra generadora administrado a los docentes

Objetivos del instrumento: registrar información acerca de la aplicación del método de la palabra generadora y su impacto en el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos.

Indicaciones: El presente cuestionario no es para evaluar su trabajo, sino para recoger información acerca de lo que usted piensa, siente y cree acerca de la importancia de la palabra generadora como método clave para el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes. Se le pide que marque con una x la casilla que usted valore sobre el trabajo alcanzado. Los criterios son **Si** y **No** y los responderá de acuerdo con su apreciación.

(a) Discurso pedagógico

1 - Su trabajo con los estudiantes se desarrolla en correspondencia con una locución acorde al nivel cognitivo de ellos:

Si

No

2 - El desarrollo de las clases, por lo general están acompañadas por su capacidad para citar ejemplos:

Si

No

3 - El proceso didáctico se lleva a cabo por una organización de ideas a desarrollar:

Si

No

4 - ¿Emplea un volumen de voz adecuado dentro de aula?

Si

No

5 - Cuando inicia una clase, por lo general presenta el objetivo a lograr por parte de los estudiantes:

Si

No

6 - Las tareas que usted promueve siempre están relacionadas con la construcción de significados que realizan los estudiantes:

Si

No

7 - ¿Realiza conversación con sus estudiantes?

Si

No

8 - ¿Genera confianza para conversar dentro del aula con sus estudiantes?

Si

No

9 - ¿Utiliza un lenguaje cotidiano y comprensible cuando conversa con los alumnos?

Si

No

10 - Cuando desarrolla una clase, ¿considera que persuade a los estudiantes sobre la veracidad de las cosas?

Si

No

(b) Estrategias organizativas

11 - Cuando presenta un contenido nuevo, ¿diagnostica conocimientos previos en sus estudiantes?

Si

No

12 - Las clases están organizadas por tareas individuales y grupales:

Si

No

13 - De los métodos de lectoescritura que a continuación se presentan, cuáles son los que utiliza con mayor frecuencia **(puede marcar más de dos opciones)**

- Silábico

- Fonético

- Fonológico

- Palabra generadora

- Global

- Otros

De los métodos presentados anteriormente, es frecuente la aplicación de la palabra generadora:

Si

No

14 - ¿Utiliza mapas conceptuales o mentales para orientar la clase?

Si

No

15 - ¿Dispone de libros de textos para promover la comprensión lectora?

Si

No

1 6 - Orienta con frecuencia la lectura:

Si

No

1 7 - Por lo general, ¿promociona la participación de los estudiantes para determinar sus aprendizajes?

Si

No

1 8 - Durante las clases, existe orientación de actividades acerca de la comprensión lectora:

Si

No

1 9 - Las prácticas que se desarrollan en clases permiten el descubrimiento de ideas:

Si

No

(c) Proceso de evaluación

2 0 - ¿Considera que la evaluación está bien organizada para promover la comprensión lectora?

Si

No

2 1 - ¿Presenta guías didácticas para que los estudiantes desarrollen una tarea de aprendizaje?

Si

No

2 2 - Con frecuencia, construye y utiliza técnicas e instrumentos de evaluación:

Si

No

2 3 - En las clases que se desarrollan, se evalúan diversas actividades, como la promoción de la lectura, elaboración de resúmenes, entre otros:

Si

No

2 4 - Los mecanismos de control del trabajo independiente son efectivos:

Si

No

2 5 - Cuando desarrolla la clase, refuerza a través de resúmenes parciales y generales:

Si

No

2 6 - ¿La redacción de pruebas escritas son efectivas y adecuadas?

Si

No

2 7 - Se revisan los cuadernos y actividades constantemente:

Si

No

2 8 - Cuando se ejecuta una actividad, ¿evalúa los procedimientos constantemente?

Si

No

2 9 - Durante el desarrollo de diversas tareas, ¿se evalúan valores y actitudes?

Si

No

Anexo 3. Cuestionario a estudiantes sobre comprensión lectora

Universidad de El Salvador
Facultad Multidisciplinaria de Occidente
Centro Universitario de Ahuachapán
Unidad de Posgrado



Cuestionario sobre la comprensión lectora administrado a los docentes con base en los alumnos

Objetivos del instrumento: a recoger información acerca de la comprensión lectora de los estudiantes y el impacto que ha tenido el método de la palabra generadora.

Indicaciones: El presente cuestionario no es para evaluar su trabajo, sino para recoger información acerca de lo que usted piensa, siente y cree sobre la importancia de la palabra generadora como método clave para el desarrollo de la comprensión lectora en sus estudiantes. Se le pide que marque con una X la casilla que usted valore sobre el trabajo alcanzado. Los criterios son **Si** y **No** y los responderá de acuerdo con su apreciación.

(a) Habilidades sintéticas

- 1- Del total de estudiantes de esta clase, ¿cuántos han desarrollado su capacidad para establecer diferencias entre objetos y conceptos de igual naturaleza?

- 2- ¿Cuántos alumnos han desarrollado la capacidad para descubrir palabras e ideas en las clases que se vierten?

- 3- ¿Considera que sus estudiantes identifican la idea esencial de un tema que se ha desarrollado en clases?

Si

No

¿Cuántos?

- 4- ¿Cuántos alumnos han desarrollado la capacidad para resumir?

- 5- ¿Cuántos alumnos tienen la capacidad para identificar rasgos comunes de los objetos o temas tratados?

6- ¿Cuántos alumnos tienen capacidad de identificar aspectos sustantivos?

7- ¿Cuántos alumnos tienen capacidad para expresar ideas fundamentales?

8- ¿Cuántos alumnos tienen capacidad para resolver problemas propios de su edad?

9- ¿Cuántos alumnos utilizan algún método para estudiar?

10- ¿Cuántos alumnos reciben indicaciones para detectar ideas acerca de cuentos, leyendas, anécdotas entre otras?

(b) Habilidades analíticas

1- ¿Cuántos alumnos tienen capacidad de escuchar o prestar atención en clases?

2- ¿Cuántos alumnos pueden establecer semejanzas de temas de similares parecidos durante las clases?

3- ¿Cuántos alumnos identifican rasgos esenciales en los objetos y fenómenos que se estudian en la clase?

4- ¿Cuántos alumnos diferencian los sonidos y propiedades comunes entre los objetos y fenómenos que se estudian?

5- ¿Cuántos alumnos tienen capacidad para expresar de forma organizativa las ideas?

6- ¿Cuántos alumnos tienen disposición para participar en la clase?

7- ¿Cuántos alumnos tienen disposición para identificar el todo en partes?

8- ¿Cuántos alumnos tienen la capacidad de manejar conceptos?

9- ¿Cuántos alumnos pueden organizar exposiciones (uso de organizadores)?

(c) Resolución de problemas

1- ¿Cuántos alumnos tienen dominio de técnicas efectivas?

2- ¿Cuántos alumnos poseen capacidad para razonar en correspondencia con los temas de clase o actividades prácticas?

3- ¿Cuántos alumnos aplican estrategias efectivas que garanticen la comprensión de los temas tratados en clases?

4- ¿Cuántos alumnos tienen capacidad de adaptación para hacer uso de estrategias en diversas situaciones?

5- ¿Cuántos alumnos tienen capacidad para aplicar conceptos?

6- ¿Cuántos alumnos seleccionan estrategias para la resolución de problemas?

7- ¿Cuántos alumnos tienen la capacidad para controlar los efectos de una acción?

8- Poseen los estudiantes capacidad para resolver problemas matemáticos o conflictos sociales. ¿Cuántos?

9- ¿Cuántos alumnos tienen capacidad de reflexionar y dar soluciones?

Anexo 4. Tabla Chi-cuadrado

DISTRIBUCION DE χ^2

Grados de libertad	Probabilidad										
	0,95	0,90	0,80	0,70	0,50	0,30	0,20	0,10	0,05	0,01	0,001
1	0,004	0,02	0,06	0,15	0,46	1,07	1,64	2,71	3,84	6,64	10,83
2	0,10	0,21	0,45	0,71	1,39	2,41	3,22	4,60	5,99	9,21	13,82
3	0,35	0,58	1,01	1,42	2,37	3,66	4,64	6,25	7,82	11,34	16,27
4	0,71	1,06	1,65	2,20	3,36	4,88	5,99	7,78	9,49	13,28	18,47
5	1,14	1,61	2,34	3,00	4,35	6,06	7,29	9,24	11,07	15,09	20,52
6	1,63	2,20	3,07	3,83	5,35	7,23	8,56	10,64	12,59	16,81	22,46
7	2,17	2,83	3,82	4,67	6,35	8,38	9,80	12,02	14,07	18,48	24,32
8	2,73	3,49	4,59	5,53	7,34	9,52	11,03	13,36	15,51	20,09	26,12
9	3,32	4,17	5,38	6,39	8,34	10,66	12,24	14,68	16,92	21,67	27,88
10	3,94	4,86	6,18	7,27	9,34	11,78	13,44	15,99	18,31	23,21	29,59
	No significativo								Significativo		