

La influencia del docente de primer grado en el logro de la comprensión lectora

Rossen Jenniffer Mirón López

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación de Guatemala
rmiron@mineduc.gob.gt

RESUMEN: El Ministerio de Educación de Guatemala, por medio de la Dgeduca, en 2014 reporta que a nivel nacional el 13% de los estudiantes de primer grado de primaria en el sector oficial "leen con fluidez y además comprenden lo que leen", al finalizar el ciclo escolar. Con base en ello, en el presente estudio se plantea: que la labor docente es un eje transversal en el proceso de enseñanza, ¿qué factores contribuyen directamente en los niños que leen comprensivamente al final de primer grado de primaria? Para obtener respuesta se analizó el Cuestionario de Factores Asociados para el docente de primer grado, el cual se vinculó con el código del establecimiento del 1.98% de estudiantes que leen con comprensión textos adecuados a su edad y, según los resultados de la prueba ELGI, tienen comprensión de lectura. El análisis exploratorio, evidenció la pertinencia de inclusión de las variables que poseen peso estadísticamente significativo sobre el desarrollo de la competencia lectora con un 95% de confianza en una prueba Chi cuadrado de Pearson. Entre los resultados, con significancia estadística, se infiere que los factores que intervienen en la adquisición de la comprensión lectora en primer grado, es estar expuestos a la práctica tanto de lectura en voz alta (oral), como silenciosa en el aula; además, del hecho que el docente le dé seguimiento al avance del aprendizaje de la lectura, para comunicarlo por medio de notas escritas o abordándoles, principalmente a la madre del niño o a un hermano, al inicio o al final de la jornada de clases, hace la diferencia.

PALABRAS CLAVE: Factores asociados al aprendizaje, primer grado, docente, comprensión lectora.

The influence of the first grade teacher in the achievement of reading comprehension

ABSTRACT: The Ministry of Education of Guatemala, through Dgeduca, in 2014 reported that at the national level 13% of primary school students in the official sector "read fluently and also understand what they read", at the end of the school cycle. Based on this, the study proposes: that teaching is a transversal axis in the teaching process, therefore what factors contribute directly to children who read comprehensively at the end of the first grade of primary school? To obtain an answer, the questionnaire of associated factors for the first grade teacher was analyzed, which was linked to the code given to each school, of 1.98% of students who read with understanding texts appropriate for their age and, and who according to the results of the EGRA test have reading comprehension. The exploratory analysis showed the relevance of the inclusion of variables that have statistically significant weight on the development of reading competence with a 95% confidence in a Pearson Chi Square test. Among the results, with statistical significance, it is inferred that the factors involved in the acquisition of reading comprehension in the first degree, include exposure to the practice of both reading aloud (orally) and silently in the classroom. In addition, the fact that the teacher tracks the progress of how students learn to read, to communicate it through written notes or addressing them, mainly to the child's mother or a brother, at the beginning or end of the class day, makes a difference.

KEY WORDS: Factors associated with learning, first grade, teacher, reading comprehension.

Introducción

El proceso escolarizado de enseñanza-aprendizaje-evaluación requiere del niño, del docente, del padre de familia y de la comunidad educativa, porque son los principales actores en la educación; el compromiso y aporte de cada uno de ellos, puede influir positiva o negativamente (Ortúzar, Flores, Carolina, y Cox, 2009) en el proceso de la adquisición de la comprensión lectora. Esto dependerá la calidad de la instrucción dada.

Romero Basurto, Rodríguez Hernández y Romero Rodríguez (2013), manifiestan que el docente es el encargado de potenciar las capacidades y asegurar los aprendizajes significativos de los estudiantes porque debe trabajar en la vía que favorezca el desarrollo de competencias que son necesarias para seguir aprendiendo (p. 36). Es decir, desarrollar el pensamiento crítico y científico de los niños asentará las bases (Sanchez Carlessi, 2013) para adquirir otros aprendizajes.

El pensamiento crítico que el docente puede desarrollar en sus estudiantes es un proceso que se adquiere luego de la comprensión lectora; comprender lo que se lee es una competencia que requiere un conjunto de habilidades que se valen de subprocessos como la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación (Camargo, Montenegro, Maldonado y Magzul, 2013). Es decir, cada habilidad permitirá la adquisición de otra, para alcanzar finalmente, las competencias necesarias para convertirse en un ser humano que comprende lo que lee y que, con la práctica en el tiempo, será un ciudadano con pensamiento crítico.

Comprender lo que se lee aporta visiones distintas que permiten hacer juicios de valor para crear un criterio ante cualquier situación en la vida (Sanchez Carlessi, 2013). Es reconocido que el dominio comprensivo de lo que se lee requiere habilidades de lectoescritura que “preparan el terreno” cognitivo del niño.

Por ello, es posible pensar que en el primer grado de la primaria es fundamental que la enseñanza de la lectura se lleve de forma organizada y reflexiva en la adquisición de las habilidades de lectoescritura que el niño debe desarrollar para que al finalizar el ciclo escolar este pueda leer con fluidez y comprensión como lo sugiere el currículo educativo guatemalteco¹. Con base en lo que establece el currículo de Guatemala, el Ministerio de Educación (Mineduc) por medio de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeduca) realiza, con regularidad, a la población de primer grado de primaria una evaluación estandarizada que tiene como objetivo “Evaluar el desempeño de los estudiantes de primero primaria en el aprendizaje de la lectoescritura inicial” (Mirón, 2017). La

evaluación estandarizada de primaria posee, como referente el Currículo Nacional Base, en las áreas curriculares de Matemática y de Comunicación y Lenguaje, este último, en el componente de leer, escribir, creación y producción comunicativa.

Es por medio de la prueba: Evaluación de Lectura para Grados Iniciales (ELGI) que la Digeduca reporta a la población guatemalteca que solo el 13% de los estudiantes de primer grado de primaria del sector oficial han adquirido habilidades de lectoescritura que les ha llevado a “leer con fluidez y además comprender lo que leen” (Cotto y del Valle, 2017) al finalizar el primer grado de primaria.

Los datos anteriores llevan a la reflexión acerca de lo que está pasando alrededor de los niños de primer grado que forman parte del 13% que sí alcanzan los estándares lectores del país, en comparación con el 16% de los niños egresados de primer grado que aún no han iniciado el proceso de adquisición de habilidades de lectoescritura y además de los que conforman el 33% que solo ha adquirido el conocimiento de las vocales y algunas consonantes encontrándose en la etapa de automatizar el conocimiento lector (Cotto y del Valle, 2017).

Asimismo, surge la pregunta, ¿qué aportan al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura comprensiva los docentes de estos niños? En busca de respuestas, la Digeduca en 2017 publica que el 73% de los docentes de aquellos estudiantes que forman parte de ese 13% utilizan la metodología sintética para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula (Mirón y del Valle, 2017). Mientras, que en ese mismo estudio se dio a conocer que el 41% de los docentes que les dieron clases al 16% de estudiantes, que durante el ciclo escolar no tuvieron la oportunidad de iniciar con el proceso formal del aprendizaje lector, manifestaron no utilizar un método específico para enseñar a leer (Mirón y del Valle, 2017), entonces, si se infiere que la labor docente es un eje transversal en el proceso de enseñanza, ¿qué factores contribuyen directamente en los niños que leen comprensivamente al final de primer grado de primaria? El estudio busca responder a la pregunta de investigación: ¿cuáles son los factores que inciden en la comprensión lectora del 1.98% de estudiantes que alcanzaron la competencia?

Materiales y métodos

El enfoque del estudio es cuantitativo. Se hará uso del análisis discriminante, el cual es una técnica estadística para analizar la relación entre una variable dependiente no métrica y varias variables independientes métricas o categóricas. El alcance será

¹ En Guatemala, por medio de los estándares educativos 4 y 5, que se pueden observar en el Currículo Nacional Base (CNB) de primero primaria, se espera que el estudiante al finalizar el ciclo escolar lea [...] con fluidez y precisión, textos adecuados al nivel, haciendo predicciones, identificando el tema, el personaje principal [...] y que lea [...] libros recreativos apropiados [...] con comprensión (Digecode, 2008, p 163).

correlacional, dado que se obtendrá información sobre los perfiles tanto de los docentes de primer grado con estudiantes, que, al finalizar el ciclo escolar, leen con comprensión; también, dentro del estudio se considera necesario, tener información de los docentes que durante el ciclo escolar no lograron desarrollar en los estudiantes a su cargo, la competencia lectora establecida en el currículo educativo del país.

Los datos que se utilizaron en el análisis del presente estudio, se recolectaron en el año 2014, por medio, del dispositivo de evaluación estandarizada, financiado por el Estado de Guatemala, para el nivel primario que el Ministerio de Educación realiza² en los meses de septiembre y octubre, a una muestra representativa a nivel nacional y municipal de estudiantes inscritos en el sector oficial en primer grado de primaria.

Dentro del proceso de evaluación se administra la prueba ELGI, propiedad de la Digeuca, su aplicación es oral, por tanto, el proceso es individual. Requiere que el estudiante evaluado sea separado del resto del grupo de niños del salón; el tiempo de aplicación por niño es de 20 a 35 minutos, por ello se evalúa un promedio de cinco estudiantes por establecimiento. El instrumento de evaluación cuenta con reglas de suspensión para asegurar que el estudiante se sienta cómodo durante el proceso de evaluación.

Además, el dispositivo de evaluación cuenta con tres cuestionarios de factores asociados, uno para los estudiantes, otro para los docentes y uno para los directores: el cuestionario para estudiantes se aplica a cada niño antes de la evaluación ELGI; el de docentes y directores se entrega a quien corresponde al ingreso de los aplicadores al establecimiento. Son instrumentos de modalidad autoaplicada, es decir el director y el docente reciben las indicaciones de llenado y lo completan individualmente durante la jornada de aplicación. El aplicador solicita la devolución de los instrumentos al finalizar la evaluación con los estudiantes de primer grado. Posteriormente al trabajo de campo, un equipo externo contratado por la Digeuca genera las bases de datos correspondientes. Como los datos que se emplearon en esta investigación pertenecen a la Digeuca, es importante aclarar que se obtuvo autorización para el uso de dos bases:

- a) Prueba ELGI de primer grado y
- b) Cuestionario de factores asociados para docentes de primer grado.

En la presente investigación se usaron los datos del año 2014 porque es la información más reciente que se posee y que cumple con la característica de ser una muestra con representatividad a nivel municipal y departamental en Guatemala.

Población y muestra

El estudio es de corte transversal, es importante mencionar que este presenta un momento específico de la realidad de 1,032 establecimientos con aulas de primer grado, en donde se evaluaron 6,937 niños con la prueba ELGI en el año 2014. El 100% de los establecimientos son del sector público y cubren el territorio nacional.

Con base en lo anterior, para efectos del análisis, se siguió el siguiente criterio para responder a las preguntas de investigación:

1. A razón que la aplicación de la prueba ELGI es individual, el dispositivo de aplicación contempla evaluar promedio a cinco estudiantes por establecimiento de un mismo salón de primer grado por escuela. A partir de esto, se determinó incluir en el análisis a aquellos establecimientos educativos que cumplen con la condición de tener como mínimo el 60% de los niños evaluados con la prueba ELGI, que leen con comprensión textos adecuados a su edad.

A partir de este proceso, se obtuvo la muestra de estudio, delimitándose de 1,032 a 30 establecimientos educativos que cumplieron con el criterio establecido. Quedando 118 estudiantes de primer grado que completaron la tarea de comprensión lectora de la prueba ELGI, de 5,819 niños evaluados en 2014.

Considerando que la fuente principal de información es el cuestionario de factores asociados que respondió el docente de primer grado, se requirió determinar quién fue el maestro de primer grado en los 30 establecimientos de la muestra. Para ello se procedió de la siguiente manera:

1. Se asoció al docente con el establecimiento de la muestra, por medio del código del establecimiento, porque en los instrumentos aplicados este era el dato que compartía el docente con su estudiante.
2. Posteriormente, se ubicaron a los 30 docentes de primer grado que estuvieron a cargo de los 118 niños que alcanzaron la competencia al finalizar el ciclo escolar.
3. Después, se consideró que, por el tipo de estudio, se requerían dos grupos de análisis, es decir los docentes que cumplen con el criterio de selección de la muestra de estudio, y el grupo de los docentes que no cumplen con el criterio de haber egresado al 60% de estudiantes con óptimos resultados en comprensión lectora al finalizar el ciclo escolar.

Finalmente, se obtuvo de 1,032 establecimientos, 30 que poseían al 60% de los niños evaluados en ese establecimiento, que egresaron de primer grado leyendo comprensivamente según

² El equipo de aplicadores consta del personal de la Dirección General de Monitoreo y Verificación de la Calidad (Digemoca), de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeuca) y personal contratado por el Mineduc bajo el renglón 189.

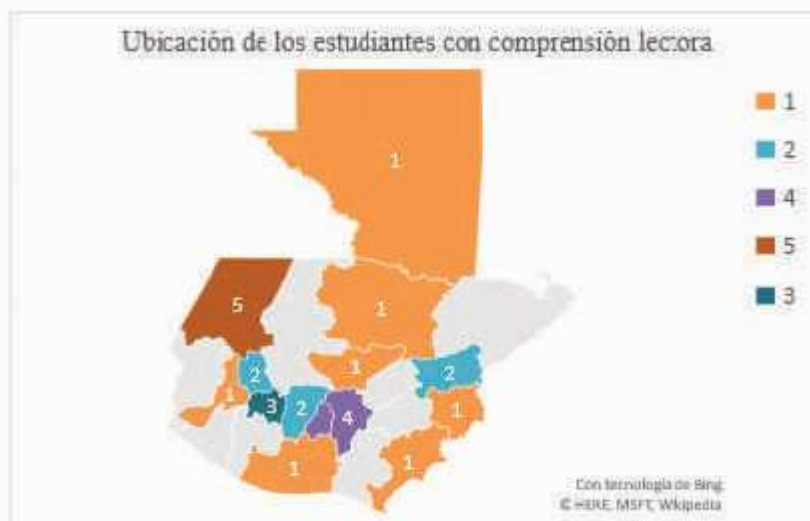


Ilustración 1. Ubicación geográfica de los estudiantes que egresaron de primer grado comprendiendo lo que leen. *Fuente: elaboración propia, 2019.*

su edad. Quedando en el grupo de comparación 1,002 establecimientos como su contraparte. Es decir, el estudio tiene dos poblaciones:

1. 30 docentes de los 30 establecimientos educativos que cumplieron con el criterio de tener al 60% o más de los niños de primer grado evaluados con la prueba ELGI, que leían comprensivamente textos acordes a su edad al finalizar el ciclo escolar. Esta población representa el 3% de la población evaluada con representatividad a nivel municipal y departamental. E incluye a 118 niños que representan al 1.98% de la población evaluada en 2014.
2. 1,002 docentes de los 1,002 establecimientos educativos que no cumplieron con el criterio de selección de la muestra objetivo. Por tanto, al finalizar el ciclo escolar más de la mitad de los niños evaluados con ELGI no leían comprensivamente textos adecuados a su edad. Esta población representa el 97% de la población evaluada con representatividad a nivel municipal y departamental. Este grupo incluye a 5,819 niños que representan al 98.01% de la población evaluada en 2014.

Los 30 docentes que laboraron en los establecimientos de la muestra se encuentran ubicados en 15 departamentos de Guatemala. La Ilustración 1 hace uso del mapa de Guatemala que evidencia la ubicación del objeto de estudio. Nótese que el código de colores corresponde a un número entre 1 y 5 (5 es el número mayor de establecimientos por departamento que se encontró en la muestra), esto se refiere a la cantidad de establecimientos que alberga cada departamento.

Obsérvese que Alta Verapaz, Baja Verapaz, Chiquimula, Escuintla, Jutiapa, Petén y Quetzaltenango son los departamentos con menor cantidad de establecimientos educativos que cumplen con la condición de tener como mínimo el 60% de los niños

egresados de primer grado en el año 2014, con comprensión lectora adecuada a su edad.

Mientras que Chimaltenango, Totonicapán y Zacapa son departamentos con dos establecimientos por analizar. Sololá es el único departamento con tres establecimientos, Sacatepéquez alberga a cuatro establecimientos y finalmente, Guatemala y Huehuetenango son los departamentos con cinco establecimientos educativos con dicha cualidad.

Los departamentos de Santa Rosa, Izabal, Jalapa, Quiché, San Marcos, Retalhuleu, Suchitepéquez, El progreso y Jalapa registran establecimientos con menos del 60% de estudiantes evaluados, que egresaron de primer grado leyendo comprensivamente textos adecuados a su edad.

Unidades de análisis

Posteriormente, de delimitar la muestra, se procedió a vincular al establecimiento y al docente, para identificar los casos que debían ser analizados. La vinculación responde a que los datos se recogieron con dos instrumentos distintos.

La fuente de información del análisis fueron los Cuestionarios de Factores Asociados para el docente de primer grado y los resultados de la prueba ELGI, ambos instrumentos aplicados en el año 2014.

Es importante mencionar que se analizó la totalidad de las variables del Cuestionario de Factores Asociados para el docente de primer grado, para determinar las características del docente, del establecimiento y la relación con los padres de familia que incidieron en el logro de la comprensión lectora de los estudiantes de primer grado de primaria. En el Anexo 1, se encuentra la tabla que muestra la definición de las variables analizadas.

Para la limpieza, ordenación y cálculos necesarios de las variables descritas en el Anexo 1, se utilizó el software estadístico SPSS.

a) Instrumento del docente

Las características del instrumento que proveyó información a este estudio, es el *Cuestionario para el Docente de Primero Primaria*, consta de 14 secciones que recogen información en varias dimensiones en que se desenvuelve el proceso educativo de primaria. Los tópicos que aborda el cuestionario son de tipo demográficos del establecimiento y del docente, apoyo y condiciones para el trabajo docente, proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la lectura y de la matemática, y finalmente, trabajo del docente y la comunidad educativa.

De dicho cuestionario se han analizado las variables que, en el primer análisis exploratorio, evidenciaron que es pertinente incluirlas dentro del estudio para encontrar las variables que poseen peso estadísticamente significativo sobre el desarrollo de la competencia lectora con un 95% de confianza en una prueba Chi cuadrado de Pearson.

Es pertinente mencionar que los datos perdidos, se recodificaron como tal para evitar que estos afecten las inferencias en los resultados del estudio. Los resultados que se presentan están comprendidos por variables discretas de tipo categóricas.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan en formato descriptivo. Se podrá observar las proporciones acumuladas para las dos poblaciones en contraste, siendo estas: los maestros con niños que leen comprensivamente y los maestros de los niños que no leen comprensivamente al finalizar el primer grado de primaria.

Por tanto, se muestran primero los análisis de las respuestas de los docentes de primer grado, del grupo de establecimientos con más del 60% de estudiantes que en la evaluación ELGI alcanzaron el logro de leer comprensivamente. Posteriormente los datos correspondientes a los docentes con menos del 60% de estudiantes evaluados que no alcanzaron el logro de comprensión lectora al finalizar el ciclo escolar. Finalmente, se manifiesta si hay o no significancia estadística con la prueba Chi cuadrado de Pearson.

Variables del establecimiento

En Guatemala el plan de estudios del sistema escolarizado se divide en dos, plan diario y plan fin de semana. Con respecto al grupo de estudio que posee comprensión lectora, el 100% de los establecimientos en donde estudiaron trabajaron con

plan diario de estudios. En comparación con el grupo sin comprensión lectora, el 99% de los estudiantes de primer grado, estudiaron en plan diario y el 1 % restante en plan fin de semana. El coeficiente de Pearson indica que la variable de área del establecimiento tiene .592 con un 95% de confianza.

Otra de las características de los establecimientos educativos es la jornada de estudios. Esta puede ser matutina, vespertina o doble. Los resultados indican que el 100% de los establecimientos con estudiantes con comprensión lectora recibieron clases en plan diario. En contraste, con el 96.7% de los establecimientos sin indicadores aptos de comprensión lectora trabajaron en jornada matutina, el 3.3% en jornada vespertina y el 1% de establecimientos reportó impartir clases en otra³ jornada.

A razón de lo anterior, se encontró .000 en el estadístico coeficiente de Pearson entre la jornada matutina y el buen rendimiento de los estudiantes en primer grado.

Otra variable en estudio es el área en que se ubica el establecimiento educativo. Siendo estas el área urbana y rural. La exploración de los datos evidencia que el 43.3% de los estudiantes con comprensión lectora recibieron educación en un establecimiento ubicado en el área urbana y el 56.7% en el área rural. En contraste, los estudiantes que no alcanzaron a leer con comprensión, se ubica con el 16.1% en el área urbana y el 83.9% en el área rural. El coeficiente de Pearson indica que la variable de área del establecimiento tiene .000 con un 95% de confianza.

También, se analizaron las características de aula, estas se dividen en dos, gradada y multigrado. Los estudiantes con comprensión lectora en su mayoría (89.3%) estudiaron en un aula gradada, al igual que los estudiantes que no leen con comprensión al final del primer grado. Al comparar las proporciones entre poblaciones se observa que los estudiantes sin comprensión lectora recibieron en mayor porcentaje clases en un aula multigrado. La diferencia entre ambas poblaciones es de 11.4%. El estadístico Chi cuadrada de Pearson es de .150.

Entre los establecimientos en estudio, se obtuvo que el 81.5% cuenta con biblioteca escolar, estos son establecimientos con estudiantes que leen comprensivamente y los establecimientos sin estudiantes con comprensión lectora el 64.4% manifestó tener biblioteca escolar. La significancia de la variable es de .067.

De estos establecimientos con biblioteca escolar, el 48.1% permite que los estudiantes que leen comprensivamente se lleven libros de la biblioteca a sus hogares y el para la población sin comprensión lectora, es el 44.5% que puede llevarse libros de la biblioteca. La significancia asintótica es .709.

³ "Otra jornada" anida las opciones de doble, mixta y fin de semana.

Variables del docente

Se estudiaron las proporciones entre la edad del docente y los resultados de comprensión lectora. Inicialmente, se crearon cinco categorías: a. de 18 a 25 años, b. de 26 a 35 años, c. de 36 a 45 años, d. de 46 a 55 años y e. mayor a 55 años.

El análisis del rango de edad de los docentes tanto de los estudiantes que comprenden lo que leen al finalizar el ciclo escolar y de los que no han alcanzado la habilidad, muestra que las proporciones entre ambas poblaciones es similar, explícitamente, el rango de edad de la categoría b es la que mayor frecuencia posee, seguida del rango de la categoría c.

Ahora bien, la población con comprensión lectora posee 3.3% de docentes entre 18 a 25 años, en contraparte del 7.9% de los docentes de los estudiantes que no leen comprensivamente. Las proporciones de la categoría d. de 46 a 55 años, también presenta diferencias, se observa que los que leen comprensivamente tuvieron un 26.7% de docentes en este rango de edad. Los estudiantes que no leen con comprensión tuvieron un 11.3% de docentes con edades entre 46 y 55 años de edad.

El 36.7% fueron docentes entre 26 a 35 años, de 36 a 45 años fueron el 30% y mayores a 55 años el 3.3% para los estudiantes con comprensión lectora. Ahora bien, para los estudiantes sin comprensión lectora, sus docentes estuvieron en el 50.5% con rango de edad de 26 a 35 años. De 36 a 45 estaba el 27.3% y mayores a 55 años fue el 3.1%.

En general, las proporciones entre muestras de estudio, indican que el rango de 55 años o más tienen proporciones parecidas en su distribución. La variable tiene .101 de significancia asintótica.

Otra característica propia del docente, es el sexo. El análisis indica que los estudiantes con comprensión lectora y sin comprensión lectora tuvieron en su mayoría docentes mujeres. Las proporciones son parecidas el 75.9% para los primeros, y el 75.9% para los segundos en mención. Las proporciones de los docentes hombres también son similares, el 23.3% para los que leen con comprensión y el 24.1% para los que no obtuvieron la habilidad durante el ciclo escolar.

La significancia entre la comprensión y el sexo del docente es de .918 en el estadístico de Pearson.

Con respecto a los años de experiencia docente, se generaron cuatro rangos: a. de 0 a 2 años, b. de 3 a 5 años, c. de 5 a 10 años y d. mayor a 10 años. Con estos rangos se pudo observar que las proporciones entre población de estudio difieren entre sí.

Los estudiantes que leen comprensivamente no tuvieron docentes sin experiencia acumulada. El mínimo de experiencia como docente fue de 5 años con un 20.7%, pero el mayor porcentaje lo presentaron aquellos docentes que poseen más de 10 años de experiencia en un 79.3% que estuvieron a cargo de las aulas con éxito académico en la comprensión lectora.

Por otra parte, los estudiantes que no leyeron comprensivamente al finalizar el ciclo escolar, el 2.6% fueron docentes sin experiencia o no mayor a dos años. El 10.3% tuvo docentes con un rango de experiencia entre 3 y 5 años, el 38.8% estuvo a cargo de docentes de entre 5 y 10 años de experiencia, también, se observa que el 48.3% reportó tener más de 10 años como docente. La significancia asintótica es .009.

Se indagó también por la preparación académica de los docentes de primer grado. Encontrándose para los estudiantes con comprensión lectora que el 64% de los docentes solo posee título de maestro a nivel medio, que el 24% ha completado un profesorado, que el 12% posee un título a nivel licenciatura y que ningún docente posee maestría.

Por el otro lado, los docentes de los estudiantes sin comprensión lectora, el 60.8% es graduado a nivel medio como docente, el 32.4% como profesor de nivel medio (profesorado), el 6.6% como licenciado y el 0.2% como magister. El estadístico de significancia asintótica es de .641.

Los datos recogidos permitieron saber si los docentes estudiaron una carrera relacionada con educación, con base en esto se puede observar que, de los docentes, con estudiantes con comprensión lectora, que únicamente reportaron un título a nivel diversificado el 75% ha estudiado una carrera relacionada con educación a nivel universitario. Que aquellos que estudiaron una licenciatura, el 66.7% estudió la carrera relacionada con educación.

En cuanto, a los docentes con estudiantes sin leer comprensivamente, manifiestan que el 68.5% estudió una carrera universitaria relacionada con educación, pero solo tiene el título de maestros a nivel medio, el 78.8% la carrera universitaria que poseen a nivel de licenciatura está relacionada con educación y quienes reportaron tener un título a nivel de maestría el 0% estudio una carrera relacionada con educación.

La significancia asintótica de nivel medio es de .780, la de profesorado es de .009, la de licenciatura es de .619 y la de maestría por el número de casos no pudo ser calculada.

Variables del aula

Dentro de las aulas, los docentes, reportaron la existencia de estudiantes repitentes. En los salones de los estudiantes con comprensión lectora el 20% de salones tenía un estudiante repitente, el 80% entre 2 y 10 estudiantes repitentes. En comparación con las aulas de los estudiantes que no lograron leer con comprensión, el 10% de aulas tenían un estudiante repitente, el 80.9% entre 2 y 10 repitentes, y un 9.1% más de 10 estudiantes repitentes en un salón de clase. La significancia asintótica es de .063.

Otro factor analizado fueron los recursos con que cuenta el salón de clase. Se realizaron cuatro clasificaciones, la primera responde a salones en donde todos los estudiantes tienen una silla y un escritorio, la segunda clasificación es para aquellas aulas en donde se encuentran guías para el docente (material para desarrollar las sesiones de aprendizaje), la clasificación tres incluye aulas en donde se tienen guías para el docente y pizarrón y finalmente, la clasificación cuatro incluye aulas con computadora, cañonera entre otros.

Entre las comparaciones se observa que las proporciones entre aulas no son similares. Es decir, el 16.7% de las aulas de los estudiantes con comprensión lectora contaron con escritorios para trabajar. El 66.7% sus docentes tuvieron el apoyo de guías, el 13% de aulas contó con pizarrón y con guías para el docente y el 3.3% contó con computadora, cañonera, entre otros en el aula.

En las aulas del grupo de estudiantes sin la habilidad adquirida, se reporta que el 38.1% tuvo un escritorio para cada niño, el 54.1% contó con guías para el docente, el 6% tuvo un pizarrón y guías dentro del salón de clases y el 1.7% tuvo computadora, cañonera, entre otros recursos en el aula. El estadístico de Pearson es .063.

Variables de programas de apoyo

Los estudiantes en Guatemala reciben alimentación escolar con base en lo establecido en la Ley de Alimentación Escolar, decreto 16-2017. Se tiene el dato que el 100% de las escuelas con estudiantes con comprensión lectora recibieron refacción escolar, al contrario de los niños sin comprensión lectora, hubo un 0.4% de establecimientos que no recibió refacción escolar. La significancia asintótica de la variable es de .725.

El Ministerio de Educación (Mineduc), entre sus funciones, tiene dar apoyo a los docentes en su labor. Las proporciones entre las poblaciones son similares; es decir, los docentes de los niños con comprensión lectora han manifestado que el 26.9% sí recibió apoyo por parte del Mineduc; el docente de los niños sin comprensión lectora recibió apoyo también un 26.4%. El estadístico de Pearson es .956 de significancia.

Se indagó también si el establecimiento educativo forma parte de centros intervenidos por alguna organización no gubernamental, obteniéndose proporciones similares entre las poblaciones en estudio. El 45% de los establecimientos con buenos resultados en comprensión lectora sí contaron con apoyo de programas, mientras que, el 43.6% de los establecimientos sin resultados esperados en comprensión lectora también obtuvieron apoyo no gubernativo en el establecimiento. La significancia es de .900 en el estadístico de Pearson.

También, se tuvo interés por averiguar por la implementación del Programa Nacional de Lectura, el cual se creó en el año 2013, bajo el Acuerdo Ministerial 0035-2013, teniendo como objetivo general "Promover la lectura para desarrollar

competencias lectoras y valores en los estudiantes bilingües y monolingües de todos los niveles y modalidades educativas" (Ministerio de Educación, 2013).

Las proporciones son similares tanto para los estudiantes con comprensión lectora y sin comprensión lectora, es decir, el 92% y el 91.8% respectivamente. La significancia de la variable es de .969.

Variables de trabajo colaborativo

Los docentes con estudiantes que leen comprensivamente, el 96.6% se reúne con el director para dialogar sobre el aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, el 94.4% de los docentes con estudiantes sin comprensión lectora también lo hacen. El estadístico de Pearson es .618.

Además, se le preguntó al docente con quién dialoga para continuar, mejorar o resolver los procesos didácticos que se practican. Se encuentra que el 51.7% manifiesta que, con los otros docentes, pudiendo ser estos del mismo establecimiento o de otro, el 44.8% con el director del establecimiento, el 3.4% con nadie y la opción de dialogar con el supervisor o con el coordinador técnico pedagógico o con el coordinador técnico administrativo el 0% manifestó elegirla. Por otro lado, los docentes de niños sin comprensión lectora manifiestan el 37.5% que, con otros docentes, el 47.2% con el director, el 6.2% con el coordinador técnico administrativo y con coordinador técnico pedagógico, el 5.1% dice que con nadie y el 4.1% con el supervisor del sector. La significancia asintótica es de .324.

Variables de procesos de comprobación de los aprendizajes

Los docentes de los estudiantes con comprensión lectora manifiestan que el 56.7% comprueba el aprendizaje por medio de tareas, 26.7% comprueba el aprendizaje lector por medio de actividades prácticas, el 10% lo hace con el apoyo de instrumentos de observación de la tarea y el 6.7% lo hace con exámenes objetivos. Por su parte, los docentes con estudiante sin comprensión lectora, el 54.4% comprueba el avance del aprendizaje con tareas, el 20.2% indica que utiliza instrumentos de observación, el 19.2% lo comprueba con actividades prácticas y el 6.2% lo hace por medio de exámenes. La variable tiene significancia de .494.

Se observa también en los resultados de la práctica de devolver las tareas calificadas a sus estudiantes, que las proporciones entre las dos poblaciones son similares. El 3.4% de docentes del grupo con comprensión lectora devuelve las tareas calificadas a sus estudiantes, un porcentaje parecido, el 2.5%, del grupo de los docentes de estudiantes sin comprensión lectora también lo hacen. La significancia asintótica es de .749 para esta variable.

Los docentes de los estudiantes con comprensión lectora pusieron de manifiesto que el 95.7% aplica la evaluación formativa con sus estudiantes diariamente o cada semana y que el 4.3% eligen

evaluar bimensualmente con fines formativos. Ningún docente de la muestra evidenció evaluar cada semestre o mensualmente.

En comparación con la población que no lee comprensivamente al final de primer grado, los docentes manifiestan que el 85.9% evalúa con propósito de formar cada día o semanalmente, 7.3% evalúa cada dos meses, el 6.7% cada mes y un 0.1% cada seis meses con fines formativos. La significancia asintótica de estas variables es de .553.

Variables relacionadas con actividades de lectura

Los docentes de estudiantes con comprensión lectora planifican clases de lectura (96.3%) y el 90% de los docentes de estudiantes sin comprensión lectora también planifican clases de lectura. La significancia asintótica es de .277 en el estadístico de Pearson.

En cuanto a tener asignado periodo o periodos de lectura dentro del horario de clases, las proporciones entre las poblaciones son las mismas, la evidencia dice que el 96.7% de docentes con estudiantes con comprensión lectora manifestaron que sí. Los docentes de estudiantes sin comprensión lectora el 96.9% indicó que sí también. La significancia asintótica de estas variables es de .949.

Además, se indagó entre los docentes, la proporción de aquellos que desarrollan estrategias para trabajar la lectura en el aula. En este estudio, primero se procedió a clasificar las actividades entre literales, inferenciales y críticas o creativas.

La evidencia indica que las proporciones son altamente similares entre poblaciones. Los docentes con estudiantes con comprensión lectora y sin comprensión lectora usan más estrategias que desarrollan habilidades inferenciales en sus estudiantes (56.7% y 54.7 respectivamente). El 33.3% y el 34.6% desarrolla actividades literales entre las estrategias de lectura con sus estudiantes que leen comprensivamente y con los estudiantes que no leen comprensivamente respectivamente. Siguiendo el

mismo orden de resultados, el 10% y el 10.7% utilizan estrategias del nivel crítico o inferencial en las actividades de lectura.

La significancia asintótica de Pearson es de 0.977. Es importante mencionar que entre las actividades literales se encuentran: recreación de cuentos y poemas, relato de experiencias propias, comprobaciones de lectura (con preguntas literales), entre otros. Las actividades inferenciales se observan: asumir el rol de un personaje de la historia que escucha o lee, comparación de lecturas con temas relacionados a lo que vive el estudiante, entre otras. En relación a las actividades creativas o críticas se enlistan: inventar un nuevo final para un cuento, ampliar descripciones de lugares que se describen poco en las lecturas que escucha o lee, entre otros.

Se hizo un conteo con la cantidad de actividades que el docente dirige para motivar la lectura con sus estudiantes, incluidas entre las actividades están: el docente lee regularmente o los niños, un estudiante lee frente a los demás, visitar la biblioteca, programar actividades con los padres de familia para que en casa compartan un momento lector, entre otras.

Los resultados manifiestan que los docentes con estudiantes que sí leen con comprensión, el 46.7% realiza hasta tres actividades distintas para motivar a sus estudiantes a leer. El 30% pone en práctica hasta cuatro actividades de motivación a una lectura. El 10% hasta cinco actividades. El 6.7% hasta dos actividades y el 3.3% planifica tanto una como hasta seis actividades para motivar a leer.

La población de docentes con estudiantes sin comprensión lectora también tiene el porcentaje más alto en tres actividades de motivación con sus estudiantes (34.2%), el 26.3% planifica dos actividades, el 23.8% hasta cuatro actividades, el 7% planifica cinco actividades, el 6.4% solamente una actividad, siendo de menor frecuencia (2.3%) los que implementan hasta seis actividades de motivación a la lectura. La significancia asintótica es de .216.

Tabla 2. Proporciones de tipos de lectura que se practican en el aula de primer grado

Tipo de lectura	Con comprensión		Sin comprensión		Significancia
	Sí	No	Sí	No	
Fonológica	36.7 %	63.3 %	24.3 %	75.7 %	.120
Oral	86.7 %	13.3 %	78.3 %	21.7 %	.000
Rápida	23.3 %	76.7 %	17.4 %	82.6 %	.397
Selectiva	10 %	90 %	10.4 %	89.6 %	.946
Comprensiva	80 %	20 %	60.7 %	39.3 %	.032
Crítica	26.7 %	73.3 %	14.9 %	85.1 %	.076
Recreativa	63.3 %	36.7 %	46 %	54 %	.061
Silenciosa	76.7 %	23.3 %	44.2 %	55.8 %	.000

Fuente: elaboración propia, 2019.

También, se realizó el análisis con respecto al tipo de lectura que se practica en el aula; se contabilizaron ocho tipos: lectura fonológica⁴, oral, rápida⁵, selectiva, comprensiva, crítica⁶, recreativa⁷ y silenciosa.

Las proporciones entre las poblaciones con comprensión lectora y sin comprensión lectora se muestran en la tabla 2, donde es posible observar que la lectura oral, comprensiva, recreativa y silenciosa fueron las más frecuentes en las aulas de primer grado para los estudiantes que al finalizar el ciclo escolar leyeron con comprensión. Ahora bien, para los estudiantes que no lograron la habilidad de leer comprensivamente, la lectura oral y comprensiva fueron los dos tipos con mayor frecuencia.

Se indagó también por las estrategias para desarrollar la lectura comprensiva que el docente utilizó para desarrollar dicha habilidad con sus estudiantes. Entre las opciones se encontraron frecuencias para generar un ambiente letrado tanto en el aula como en el establecimiento, asignar un espacio de lectura en el aula, en ausencia de la biblioteca escolar generar un espacio de lectura en el establecimiento, programar la lectura diaria, promover la práctica guiada de lectura y escritura y promover actividades a nivel institucional que se relacionen con la lectura.

En la tabla 3 se evidencian las proporciones por poblaciones estudiadas para cada variable que se enlistó en el párrafo anterior.

Los resultados evidencian que más del 50% de la población de los estudiantes con comprensión lectora al finalizar el ciclo escolar estuvo expuesto a prácticas de lectura diaria y contó con un espacio para la lectura en el salón de clase. Situación que no varía con la población que no posee comprensión lectora, ya que esta población también contó con la presencia de las dos variables para desarrollar la lectura comprensiva.

Se investigó también acerca de los tipos de texto a los que estuvieron expuestos los estudiantes durante el ciclo escolar. Los contabilizados son: clásicos de la literatura para la edad del estudiante de primer grado, discursivos, ensayos, noticias, artículos de revista, informativos, de autoayuda y novelas.

La tabla 4, muestra a modo comparativo los resultados de los tipos de texto con los que se desarrollaron las sesiones de enseñanza y aprendizaje en las aulas de primer grado de primaria.

El tipo de texto con mayor frecuencia de uso en el aula de primer grado es la lectura de noticias. Este dato es el mismo para las dos poblaciones en estudio. En su contraparte, el que menos se usa en los salones es el texto de tipo discursivos y ensayos entre los que sí leen comprensivamente al finalizar el ciclo escolar. Para la población sin comprensión lectora el tipo de texto que menos se usa es el narrativo.

Tabla 3. Proporciones de estrategias para desarrollar lectura comprensiva que se practican en el aula de primer grado

Tipo de lectura	Con comprensión		Sin comprensión		Significancia
	Sí	No	Sí	No	
Ambiente letrado	43.3 %	56.7 %	40.6 %	59.4 %	.766
Espacio en el aula	70 %	30 %	50.2 %	49.8 %	.033
Espacio en el establecimiento	26.7 %	73.3 %	18.4 %	81.6 %	.249
Lectura diaria	93.3 %	6.7 %	86.5 %	13.5 %	.279
Practica guiada	33.3 %	66.7 %	36.2 %	63.8 %	.745
Actividades institucionales	6.7 %	93.3 %	6.2 %	93.8 %	.915

Fuente: elaboración propia, 2019.

⁴ La práctica se fundamenta en el énfasis de la pronunciación correcta de los fonemas que lee.

⁵ La práctica se fundamenta en el énfasis a la velocidad de lo que lee.

⁶ La práctica se fundamenta en el énfasis de emitir una opinión de lo que lee.

⁷ La práctica se fundamenta en la libertad de elegir el texto por leer.

Tabla 4. Proporciones de tipos de texto para desarrollar las sesiones de enseñanza de la lectura con los estudiantes de primer grado

Tipo de lectura	Con comprensión		Sin comprensión		Significancia
	Sí	No	Sí	No	
Clásicos de la literatura	36.7 %	63.3 %	24.3 %	75.7 %	.142
Discursivos	0 %	100 %	2.7 %	97.3 %	.362
Ensayos	0 %	100 %	2.9 %	97.1 %	.345
Noticias	63.3 %	36.7 %	59.3 %	40.7 %	.656
Artículos de revistas	46.7 %	53.3 %	32.5 %	67.5 %	.105
Informativos	40 %	60 %	29.4 %	70.6 %	.213
Autoayuda	3.3 %	96.7 %	3.9 %	96.1 %	.876
Novelas	3.3 %	96.7 %	2.5 %	97.5 %	.773

Fuente: elaboración propia, 2019.

Tabla 5. Proporciones de la comunicación entre docentes de primer grado y los padres de familia

Mantiene comunicación con los padres de familia	Con comprensión		Sin comprensión		Significancia
	Sí	No	Sí	No	
	100.0 %	0.0 %	97.5 %	2.5 %	.393
Por medio de ...					
Libreta de calificaciones	43.3 %	56.7 %	39. %	61 %	.634
Enviando notas	63.3 %	36.7 %	32.5 %	67.5 %	.000
Reuniones	70 %	30 %	71.6 %	28.4 %	.853
Cuando llegan a traer a los niños	40 %	60 %	18.3 %	81.7 %	.003
Visitas domiciliarias	16.7 %	83.3 %	16.2 %	83.3 %	.942
Les llama a la escuela	43.3 %	56.7 %	29.7 %	70.3 %	.110
Llamada telefónica	13.3 %	86.7 %	11.5 %	88.5 %	.754
La frecuencia en que solicita las reuniones es ...					
Quincenal	11.6 %		7.8 %		.238
Mensual	57.7 %		42.3 %		
Trimestral	19.2 %		38.1 %		
anual	11.5 %		11.8 %		
¿Quién asiste?					
Nadie	3.3 %	96.7 %	1.9 %	98.1 %	.574
Hermanos	13.3 %	86.7 %	5.9 %	94.1 %	.093
Algún familiar	13.3 %	86.7 %	7.1 %	92.9 %	.194
Madre	76.7 %	23.3 %	59.9 %	40.1 %	.064
Padre	13.3 %	86.7 %	18.2 %	81.1 %	.498
Ambos padres	16.7 %	83.3 %	15.9 %	84.1 %	.906
Abuelos	6.7 %	93.3 %	3.4 %	96.6 %	.336
Encargado	26.7 %	73.3 %	21.1 %	78.9 %	.459
La razón de comunicación con los padres de familia es ...					
Informar progreso y desarrollo	80 %	20 %	62 %	38 %	.045
Conducta	70 %	30 %	63.4 %	36.6 %	.457
Entregar calificaciones	66.7 %	33.3 %	61.1 %	38.9 %	.536
Explicar notas de evaluaciones	43.3 %	56.7 %	26.1 %	73.9 %	.036

Fuente: elaboración propia, 2019.

Variables relacionadas con los padres de familia

Además del trabajo docente dentro del aula, también se ha recogido información del apoyo y presencia del padre de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura de los niños de primer grado de primaria.

En la tabla 5 se observan las proporciones correspondientes a la comunicación que el docente propicia con el padre de familia como parte del seguimiento académico de los estudiantes que tiene a su cargo.

Con base en la tabla 5, se informa que los docentes de los estudiantes que leen con comprensión, el 100% manifestó que mantiene comunicación con los padres de familia. Se cuestionó el medio de comunicación, indicando que el 43.3% utiliza la libreta de tareas para comunicarse, el 63.3% usa notas dirigidas a los padres, el 70% se comunica convocando reuniones, el 40% lo hace cuando los padres llegan a recoger a los estudiantes, el 16.7% llega a la vivienda del estudiante para hablar directamente con los padres, el 43.3% solicita que lleguen a la escuela cuando lo requieren y el 13.3% les llama por teléfono, pero ¿cuáles son las razones de comunicación? Para entregar informe del avance de los estudiantes el 80% de los casos, para hablar del comportamiento y actitud de los niños el 70% de las veces, para entregar notas el 66.7% y para darle seguimiento a las notas obtenidas en las evaluaciones el 43.3%.

Por otro lado, cuando el docente convoca a reunión a los padres: asisten en su mayoría una vez al mes (57%), seguido del 19.2% que asiste cada trimestre, y el 11.5% asiste quincenal o una vez al año.

Se investigó también, quién asiste a las reuniones convocadas, sabiéndose que el 76.7% de los casos es la madre quien llega a las reuniones, un encargado (no familiar) el 26.7% de los casos, la frecuencia de asistencia de ambos padres es del 16.7%, el 13.3% son los padres, hermanos o algún familiar de los estudiantes, los abuelos llegan con una frecuencia de 6.7% y el 3.3% no asiste nadie a las reuniones.

Dentro de las escuelas de los estudiantes que leen comprensivamente se observa que el 100% tiene integrado el consejo escolar de padres de familia. Esta última variable es significativa a .020 en el estadístico de Pearson.

Con relación a los estudiantes que no leen con comprensión al finalizar el ciclo escolar se ha registrado que el 97.5% dice mantener comunicación con los padres de familia de sus estudiantes, 39% por medio de la libreta de tareas, el 32.5% por medio de notas dirigidas a los padres, el 71.6% convoca a reuniones, el 18.3% cuando llegan a traer a los niños, el 1.2% llega a la vivienda del estudiante, el 29.7% solicita que el padre llegue al establecimiento educativo y el 11.5% llama por teléfono.

Las razones para convocar a los padres son: entregar informe del avance de los estudiantes el 62% de los casos, para hablar

del comportamiento y actitud de los niños el 63% de las veces, para entregar notas el 61.1% y para darle seguimiento a las notas obtenidas en las evaluaciones el 26.1%.

La frecuencia con que asisten los padres o encargados es de 42.3% mensualmente, 38.1% trimestral, 11.8% anual y 7.8% quincenal. El 59.9% es la madre quien asiste, el encargado asiste en 21.1%, el 18.2% el padre, el 15.9% son ambos, el 7.1% es un familiar el que asiste, el 5.9% son los hermanos que asisten, los abuelos en un 3.4% y el 1.9% no asiste nadie.

Las escuelas de esta población, el 82.7% poseen consejo escolar conformado por padres de familia y docentes del establecimiento educativo.

Discusión

A partir de los resultados presentados se pueden reconocer los factores del docente y de su proceso en el aula, así como la interacción con sus pares y con los padres de familia y variables demográficas que estadísticamente son significativas para determinar la relación que estas tienen sobre el logro de leer comprensivamente al finalizar el primer grado de primaria.

Es importante recordar que los resultados son parte de un estudio de corte transversal, es decir, las generalizaciones aplican para explicar lo sucedido en el año 2014 con los estudiantes de primer grado.

Por tanto, de manera general, se ha encontrado diferencia estadísticamente significativa entre varias de las proporciones en estudio. Es decir, existe una relación significativa entre las variables que se describen a continuación y que dan respuesta a los objetivos específicos del presente estudio.

Factores del establecimiento educativo que inciden en la comprensión lectora del 1.98% de estudiantes que alcanzaron la competencia

Se encuentra evidencia significativa estadísticamente entre los estudiantes que estuvieron inscritos en la jornada matutina versus otras jornadas. Es decir, en el año 2014, estudiar en horario de la mañana contribuyó a que los estudiantes obtuvieran el éxito en el logro de las competencias necesarias para leer con comprensión.

Asimismo, la población en estudio se encontró mayormente (57%) ubicado en el área rural, siendo los departamentos de Alta Verapaz, Baja Verapaz, Chimaltenango, Chiquimula, Escuintla, Guatemala, Huehuetenango, Jutiapa, Petén, Quetzaltenango, Sacatepéquez, Sololá, Totonicapán y Zacapa los que albergan a la población objetivo. Por tanto, el estadístico manifiesta que los estudiantes del área rural del país obtuvieron mejores resultados en comparación con el resto.

Ante la aseveración anterior, cabe mencionar que el hecho de encontrar significancia estadística en el área del establecimiento con el logro de la competencia lectora en primer grado de primaria en 2014, puede estar influenciado por el 45% de establecimientos que reportaron ser parte de un programa financiado por una organización no gubernativa, además que el 92% manifiesta ser participe y practicante del Programa Nacional de la Lectura.

El hecho que un establecimiento educativo cuente con biblioteca escolar, parece ser un factor que hace la diferencia entre los que alcanzan el logro de la comprensión lectora y de los que no. La significancia estadística de la variable no manifiesta aporte (.065), pero es por muy poco, por ello se menciona entre los factores que inciden. Además, que el factor de biblioteca escolar se encuentra en el 82% de la población en estudio, por tanto, se asocia fuertemente con el hecho de crear un espacio para practicar la lectura en el aula, con el 95% de confianza no es significativa, pero por muy poco (0.33).

Factores del docente de primer grado que inciden en la comprensión lectora del 1.98% de estudiantes que alcanzaron la competencia

Por otro lado, a pesar que la significancia estadística de la variable "años de experiencia" no es, por muy poco, menor o igual a 0.05, el análisis indica que poseer experiencia está fuertemente relacionado con el logro de leer con comprensión al finalizar primer grado. Esto pone de manifiesto que los docentes deben poseer no solo la teoría sino también la práctica en la enseñanza de la lectura para dirigir el proceso con los niños guatemaltecos.

Con una significancia de .009, igual que la variable anterior, se encuentra la variable que se relaciona con el máximo nivel académico obtenido por el docente de primer grado. Demostrando, por muy poco para ser significativa estadísticamente, que estudiar en la universidad aporta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, porque es la carrera de profesorado (carrera relacionada en educación) que muestra el estadístico mencionado.

Además, la variable de repitentes en el aula, se le atañe al docente porque es el trabajo del docente que hace la diferencia con estos niños. En el estudio, se observa que el 80% de las aulas tuvieron por lo menos dos estudiantes que se encontraban por segunda vez en el salón de primer grado. El estadístico de significancia, en esta variable, está por muy poco relacionado con el logro de la comprensión lectora, pero se menciona porque se considera que, si se amplía el nivel de confianza, podría ser significativa.

Otra consideración ante la generalización de la repitencia, es que como la mayor parte de los estudiantes en el estudio se encuentran en los departamentos de la muestra, el factor de repitencia, que parece ser una causante del logro de la

comprensión lectora, no es generalizable para los estudiantes del casco urbano.

El factor de recursos del docente también hace diferencia en los resultados de los estudiantes de primer grado, es decir no se encuentra significancia, por muy poco (.062), pero al ampliar el rango de confianza, esta se puede volver significativa. Además, desde la perspectiva cualitativa, el hecho que un docente cuente con guías básicas para el desarrollo de la enseñanza de lectura más recursos básicos como hojas, escritorio, libros y útiles de oficina aportan positivamente a la población en estudio porque genera condiciones mínimas para el desarrollo de las sesiones de aprendizaje. Al respecto, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del OREALC/UNESCO (2015), literalmente manifiesta: "la posesión individual de un cuaderno como de un libro de texto tiene influencia positiva y significativa sobre el aprendizaje de los estudiantes" (p 86).

Factores de la enseñanza de la lectura en primer grado que inciden en la comprensión lectora del 1.98% de estudiantes que alcanzaron la competencia

Entre los factores que responden a esta categoría, se encuentran que aquellos docentes que realizan por lo menos tres tipos de práctica de la lectura en el aula, están contribuyendo al logro de la comprensión lectora. Los resultados manifiestan significancia estadística al 0.001. Pero específicamente, practicar la lectura oral y la lectura silenciosa es estadísticamente significativo. Así como leer para comprender o con sentido crítico, no son factores estadísticamente significativos, pero por muy poco (0.032 y 0.076 respectivamente). Además, es importante mencionar, que el hecho de leer con intención de entender es una práctica que directamente apoya al desarrollo de destrezas de comprensión lectora, las cuales se pueden clasificar en nivel literal, inferencial y crítico de la comprensión del texto.

Además, se ha podido observar con un 95% de confianza que aquellos docentes con un título de Maestros de Educación Primaria, que entre su planificación se encuentra entre 1 y 4 actividades relacionadas con el desarrollo de habilidades críticas o creativas se vinculan estadísticamente significativo (.056 en el estadístico de Pearson) con mejores resultados en el logro de la competencia lectora. Es decir, las actividades que desarrollan habilidades de comprensión crítica pueden estar haciendo la diferencia entre la población que sí logro leer con comprensión versus los que no lo lograron al final del ciclo académico.

Otro factor relacionado con el anterior, es la práctica de la lectura recreativa, la cual tiene sentido mencionar, aunque no es significativa, pero por muy poco (.061). Cuando se practica la lectura en textos que son elegidos por los estudiantes, por el placer de leerlos, provoca que los niños completen la lectura del texto, contribuyendo esta situación con la creación del hábito lector.

Al respecto, autores como Valdés (2013) que cita el informe Pisa 2011, el cual asevera que aquellos jóvenes que leen por

placer obtienen mejores resultados en la prueba y Granet (1975) en Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badia y Gorzens (2014), manifiestan que para ir “relacionándose cada vez más con el concepto de libertad de aventura personal y tranquilidad [...] seleccionar historias que puedan desarrollar [...] su vida intelectual” promueve aprender.

Factores de la comunicación con padres de familia de primer grado que inciden en la comprensión lectora del 1.98% de estudiantes que alcanzaron la competencia

Epstein (2013), en Romagnoli y Cortese (2016), asegura que el éxito académico, depende en gran medida del interés mostrado por los padres de familia, en el progreso escolar de sus hijos. Que los padres tomen un tiempo para platicar con el hijo sobre lo valioso de una buena educación, permite que los niños y los jóvenes perciban que sus familias creen que el trabajo escolar.

Por otro lado, OREALC/UNESCO (2015), asegura que en el TERCE se encontró correlación entre la participación activa del padre de familia y el éxito escolar de sus hijos, es decir, de acuerdo con Weiss (2014), en Romagnoli y Cortese (2016), el involucramiento de la familia es uno de los factores que inciden en el éxito académico de los niños.

Con relación a dichos estudios, en el presente estudio se encontró que el factor de los padres de familia demuestra que tiene relevancia en el acto educativo. Se manifestó en el capítulo de resultados que aquel docente que se comunica con los padres por medio de notas específicas o que aprovecha el momento en que llegan los padres por los niños ya sea para ir a dejar o a traerlos al establecimiento educativo, es estadísticamente significativo.

Se ha encontrado en el estudio que la presencia de la madre en las reuniones con el docente es fundamental; a pesar que no es significativo, pero por muy poco (.064), esta variable con un nivel de confianza menos estricto, permitiría que fuera significativo en el logro de leer con comprensión.

Se observa también, que (.036) fue significativo el factor de que las reuniones convocadas por el docente giren en torno a conversar sobre las notas obtenidas por medio de actividades de evaluación.

Otro factor relacionado con los padres, es que estos participen activamente en la comunidad educativa. En Guatemala, los establecimientos públicos debieran tener sin excepción un consejo integrado por padres de familia que se encarguen de conocer de cerca y ser parte de los procesos de enseñanza aprendizaje de sus propios hijos. Este factor no es significativo por muy poco (.020).

Conclusiones

Se observa que las variables que contribuyen en el logro de la competencia lectora de los niños que egresaron del primer grado de primaria leyendo con comprensión textos adecuados a su edad en el año 2014, se clasifican en variables del área geográfica del establecimiento, de la enseñanza de la lectura, del docente y la comunicación entre padres y docentes.

Los factores del área geográfica que influyen positivamente son: el área en que se encuentra ubicado el establecimiento educativo, específicamente en el área rural, otro factor es la jornada de estudio, los niños que asistieron en horario matutino tienen mayores oportunidades de leer con comprensión los textos.

Los factores del docente que influyen positivamente en la comprensión lectora, es la experiencia docente. Se encontró que tener entre 5 y 10 años de experiencia es significativo. Además, que el docente haya estudiado en la universidad un profesorado, es decir que su carrera universitaria tenga relación con la educación, también marca la diferencia entre los niños que alcanzan la competencia lectora y los que no lo lograron.

Los factores relacionados al proceso de enseñanza de la lectura que influyen positivamente son: que el docente cuente con material didáctico para impartir clases de lectura, contar con biblioteca en el establecimiento educativo, que entre las estrategias para desarrollar la comprensión lectora se encuentren habilidades literales, inferenciales y críticas, así como practicar la lectura oral y silenciosa, dar la oportunidad que el niño lea por recreación; asimismo, el hecho que el docente establezca un espacio físico dentro del aula para leer, son variables que hicieron una diferencia estadísticamente significativa entre las poblaciones en estudio.

Los factores que se relacionan con la comunicación entre padres de familia y el docente de primer grado que influyen positivamente son: que el docente, envíe notas dirigidas a la madre del estudiante o que le aborde mientras llega a dejar o a traer al niño y que el objetivo sea conversar con ella acerca del progreso y desarrollo en el aprendizaje, así como de los resultados de las evaluaciones de sus hijos.

Además, que la escuela tenga integrado un consejo escolar en el que tanto los padres de familia como los docentes de la escuela tomen decisiones en beneficio de los estudiantes, están aportando a favor de la adquisición de la competencia lectora.

Es importante mencionar, como hallazgo del estudio que el éxito del 1.98% de estudiantes de primer grado, se debe (con una significancia estadística de .000) en gran medida a que estuvieron expuestos, principalmente, a la práctica de lectura en voz alta (oral), así como silenciosa en el aula; además, de que sus docentes le dieron seguimiento al avance del aprendizaje de la lectura, para comunicárselo a los padres de familia, por medio

de notas escritas o abordándoles en la entrada o salida de clases. Se encontró mayor peso estadístico cuando la comunicación es con las madres o hermanos de los estudiantes, principalmente.

Por tanto, el 1.98% de estudiantes de primer grado que estudiaron en el 3% de establecimientos que albergaron a los docentes de aquellos niños que alcanzaron la competencia lectora en 2014, estuvieron expuestos a una dinámica de interacción entre el docente y sus familias durante el ciclo escolar.

Agradecimiento

A la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeeduca) del Ministerio de Educación de Guatemala y a la Red de la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI) por su incondicional apoyo para realizar el presente estudio.

Bibliografía

- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S. y Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala, USAID/ Reforma Educativa en el Aula.
- Cotto, E. y del Valle, M. (2017). *Modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura para*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Dezcallar, T., Clariana, M., Cladellas, R., Badia, M. y Gotzens, C. (2014). La lectura por placer: su incidencia en el rendimiento académico, las horas de televisión y las horas de videojuegos. *Ocnos*, Núm. 12, 107-116.
- Epstein, J. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- Ministerio de Educación. (02 de 01 de 2013). *Acuerdo Ministerial 0035-2013, Plan Nacional de Lectura*. Obtenido de http://www.mineduc.gob.gt/leamos_juntos/documents/AcuerdoLeamosJuntos.pdf
- Mirón, R. (2017). ¿Qué hay detrás de las pruebas ELI? Construcción de la Evaluación de Lectoescritura Inicial para estudiantes de primero primaria. En M. del Valle, A. Quiñonez, G. M. Afre, L. Carrillo, y C. Reyes, *Marco de Referencia de las pruebas nacionales*. Compendio (págs. 55-85). Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Departamento de Desarrollo de pruebas monolingües. Ministerio de Educación.
- Mirón, R., y del Valle, M. (2017). *Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado. Experiencias docentes, eun estudio cualitativo*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación.
- OREALC/UNESCO Santiago. (2015). *Informe de resultados TERCE. Cuadernillo No. 3 Factores asociados*. Chile: UNESCO.
- Ortúzar, S., Flores, C., Carolina, M. y Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. *Pontificia Universidad Católica de Chile*, 1-33.
- Romagnoli, C. y Cortese, I. (2016). ¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar? . *Valoras UC*, 2da edición, Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl .
- Romero Basurto, J. G., Rodríguez Hernández, E. y Romero Rodríguez, Y. (2013). El trabajo docente: Una mirada para la reflexión. *Textos y contextos*, 35-38.
- Sanchez Carlessi, H. (2013). La comprensión lectora, base del desarrollo del pensamiento crítico. *Horizonte de la ciencia*, 3 (5).
- Valdés, M. (2013). ¿Leen en forma voluntaria y recreativa los niños que logra un buen nivel de comprensión lectora? *Ocnos*, 10, 71-89.
- Weiss, H. (2014). *Nuevas orientaciones sobre el involucramiento familiar en el aprendizaje*. Santiago, Chile: Fundación CAP.

ANEXO

Anexo 1. Variables del Cuestionario de Factores Asociados para el docente de primer grado que fueron parte del análisis.

Correlativo	Variable	Definición teórica
1	Plan de estudios	Plan del establecimiento para impartir clases a los estudiantes de primer grado
2	Jornada de estudios	Jornada del establecimiento para impartir clases a los estudiantes de primer grado
3	Área	Área del establecimiento con nivel primario
4	Tipo de aula	Tipo de aula en que reciben clases los estudiantes de primer grado
5	Edad	Edad cumplida del docente de primer grado en 2014
6	Sexo	Clasificación del sexo del docente de primer grado
7	Experiencia	Años de experiencia como docente de primer grado
8	Nivel educativo	Máximo nivel educativo alcanzado por el docente de primer grado
9	Carrera en educación	Clasificación de los docentes que poseen estudios universitarios que se relacionan con educación.
10	Estudiantes repitentes	Cantidad de estudiantes dentro del salón de primer grado que están repitiendo el grado
11	Horario de recreo	Intervalo de tiempo que dura el recreo para primer grado en el establecimiento
12	Refacción escolar	El establecimiento provee de refacción escolar al estudiante de primer grado
13	Recursos para impartir clases	Recursos con los que cuenta el docente para impartir clases a estudiantes de primer grado
14	Apoyo pedagógico	El Ministerio de Educación da apoyo pedagógico al trabajo del docente de primer grado
15	Trabajo colaborativo entre director y docente	Se dan espacios de dialogo con el director del establecimiento para abordar temas relacionados con el aprendizaje de los estudiantes de primer grado
16	Trabajo entre pares	Se dan espacios de dialogo con los otros docentes del establecimiento para abordar temas relacionados con el aprendizaje de los estudiantes de primer grado
17	Evaluación de los aprendizajes	Instrumento (s) que aplica para comprobar aprendizajes en los estudiantes de primer grado
18	Aplicación de la teoría del error	El docente se vale de los principios de la teoría del error para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje
19	Momento de evaluación	Momentos y propósitos para la evaluación de los aprendizajes de los niños de primer grado
20	Apoyo externo para el docente	El docente de primer grado recibe apoyo pedagógico de entidades no gubernativas
21	Programa nacional de lectura	El docente implementa el programa nacional de lectura con los estudiantes de primer grado
22	Biblioteca en el establecimiento	Usa la biblioteca del establecimiento en las sesiones de lectura de los estudiantes de primer grado
23	Biblioteca en el aula	Usa la biblioteca del aula en las sesiones de lectura de los estudiantes de primer grado
24	Uso de los libros de la biblioteca	Los estudiantes usan los libros de la biblioteca del establecimiento o del aula
25	Procesos pedagógicos	El docente planifica las sesiones de enseñanza aprendizaje de lectura para los estudiantes de primer grado
26	Actividades de lectura	El docente crea espacios para actividades de lectura con los estudiantes de primer grado
27	Estrategias implementadas en el aula	El docente desarrolla estrategias de comprensión lectora en los tres niveles de comprensión
28	Motivación a la lectura	Actividades implementadas para motivar la lectura en los estudiantes de primer grado
29	Tipo de lectura	Tipo de lectura que el docente promueve en el aula para practicar en el aula
30	Tipos de texto	Tipos de texto a los que los estudiantes están expuestos en el proceso de aprendizaje de la lectura
31	Uso del texto	Actividades que el docente planifica con los textos a los que expone en la enseñanza de la lectura
32	Hábito lector del docente	Rango de tiempo que el docente dedica diariamente a la lectura
33	Periodos a la semana para leer	Periodos a la semana para leer en el aula
34	Verificación de la lectura	Periodo de tiempo para verificar el aprendizaje de la lectura en los niños de primer grado
35	Apoyo de los padres de familia	El docente propicia la comunicación con los padres de familia
36	Tipo de comunicación	Medio de comunicación utilizado por el docente para informar a los padres de familia
37	Motivo de reunión	Motivo para propiciar reuniones presenciales con los padres de familia

Fuente: elaboración propia, 2019.