

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

**"ESTRATEGIAS QUE UTILIZAN LOS DOCENTES EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN IDIOMA K'ICHE' CON ESTUDIANTES DE TERCERO PRIMARIA DE ESCUELAS
BILINGÜES DEL MUNICIPIO DE ZACUALPA, QUICHÉ."**
TESIS DE GRADO

FRANCISCO DE LA CRUZ GRAVE
CARNET 23079-08

SANTA CRUZ DEL QUICHÉ, MARZO DE 2016
CAMPUS "P. CÉSAR AUGUSTO JEREZ GARCÍA, S. J." DE QUICHÉ

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

**"ESTRATEGIAS QUE UTILIZAN LOS DOCENTES EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN IDIOMA K'ICHE' CON ESTUDIANTES DE TERCERO PRIMARIA DE ESCUELAS
BILINGÜES DEL MUNICIPIO DE ZACUALPA, QUICHÉ."
TESIS DE GRADO**

**TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES**

**POR
FRANCISCO DE LA CRUZ GRAVE**

**PREVIO A CONFERÍRSELE
EL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL**

**SANTA CRUZ DEL QUICHÉ, MARZO DE 2016
CAMPUS "P. CÉSAR AUGUSTO JEREZ GARCÍA, S. J." DE QUICHÉ**

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTOR: P. EDUARDO VALDES BARRIA, S. J.
VICERRECTORA ACADÉMICA: DRA. MARTA LUCRECIA MÉNDEZ GONZÁLEZ DE PENEDO
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN: ING. JOSÉ JUVENTINO GÁLVEZ RUANO
VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA: P. JULIO ENRIQUE MOREIRA CHAVARRÍA, S. J.
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO: LIC. ARIEL RIVERA IRÍAS
SECRETARIA GENERAL: LIC. FABIOLA DE LA LUZ PADILLA BELTRANENA DE LORENZANA

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

DECANA: MGTR. MARIA HILDA CABALLEROS ALVARADO DE MAZARIEGOS
VICEDECANO: MGTR. HOSY BENJAMER OROZCO
SECRETARIA: MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODOY
DIRECTORA DE CARRERA: MGTR. HILDA ELIZABETH DIAZ CASTILLO DE GODOY

NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN

LIC. MARÍA BEATRIZ PAR SAPÓN

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN

LIC. MARIA JULIANA SIS IBOY

Santa Cruz del Quiché 12 de junio de 2015.

Señores:

Honorable consejo
Facultad de Humanidades
Universidad Rafael Landívar
Campus Central

Estimados señores:

Por este medio les presento el trabajo de tesis realizado por Francisco de la Cruz Grave, carné No. 23079-08 de la carrera de Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, se titula **“ESTRATEGIAS QUE UTILIZAN LOS DOCENTES EN EL DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN IDIOMA K’ICHE’ CON ESTUDIANTES DE TERCERO PRIMARIA DE ESCUELAS BILINGÜES DEL MUNICIPIO DE ZACUALPA, QUICHÉ”**.

Es una investigación muy importante para el ámbito educativo, específicamente para la Educación Bilingüe en el nivel primario, ya que aporta insumos valiosos que evidencian ¿cuáles son las estrategias utilizadas por los docentes en las escuelas al momento de realizar la comprensión lectora en idioma materno K’iche’?, los cuales pueden servir a otros profesionales como base para futuras investigaciones, o como medio para mejorar aspectos referentes a la lectura en idioma materno.

A mi juicio, dicho trabajo llena los requisitos necesarios para obtener el grado de Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, por lo que solicito se sirvan nombrar revisor final de tesis.

Respetuosamente:

f. 

Licda. María Beatriz Par Sapón
Código: 16414



Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Grado del estudiante FRANCISCO DE LA CRUZ GRAVE, Carnet 23079-08 en la carrera LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL, del Campus de El Quiché, que consta en el Acta No. 05788-2016 de fecha 12 de marzo de 2016, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado:

"ESTRATEGIAS QUE UTILIZAN LOS DOCENTES EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN IDIOMA K'ICHE' CON ESTUDIANTES DE TERCERO PRIMARIA DE ESCUELAS BILINGÜES DEL MUNICIPIO DE ZACUALPA, QUICHÉ."

Previo a conferirsele el grado académico de LICENCIADO EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 28 días del mes de marzo del año 2016.



Irene Ruiz Godoy
MGTR. ROMELIA IRENE RUIZ GODÓY, SECRETARIA
HUMANIDADES
Universidad Rafael Landívar

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Lengua materna	11
1.1.2 Origen del idioma k'iche' como lengua materna.....	11
1.1.2 Cobertura geográfica del idioma k'iche' como lengua materna.....	13
1.1.3 El idioma materno y el docente como medio del aprendizaje	15
1.1.4 Importancia de la lengua materna	16
1.2 Comprensión lectora	17
1.3 Estrategias de la comprensión lectora	18
A. Antes de la lectura	19
B. Durante de la lectura	21
C. Después de la lectura	23
1.4 Lectura	25
1.4.1 Tipos de lectura.....	26
A. Lectura mecánica	26
B. Lectura fonológica	26
C. Lectura denotativa	27
D. Lectura connotativa	27
E. Lectura oral.....	28
F. Lectura silenciosa	28
G. Lectura reflexiva	29
H. Lectura rápida.....	29
I. Lectura diagonal	30
J. Lectura escaneo	30
K. Lectura intrínseca	31
L. Lectura extrínseca	31
1.5 Dificultades para la enseñanza de estrategias en el desarrollo de la comprensión lectora	31
1.6 Rol del docente en el desarrollo de comprensión lectora.....	33
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	35
2.1 Objetivos	36

2.1.1 Objetivo general	36
2.1.2 Objetivos específicos	36
2.2 Variables de estudio	37
2.3 Definición conceptual de las variables	37
2.3.1 Definición operacional de las variables de estudio	37
2.4 Alcances y límites.....	38
2.5 Aportes.....	38
III. MÉTODO	40
3.1 Sujetos	40
3.2 Instrumentos.....	40
3.2.1 Guía de observación en el salón de clases	40
3.2.2 Validación de instrumento	41
3.2.3 Procedimientos.....	41
3.4 Diseño de la investigación.....	42
3.5 Metodología estadística	43
IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	44
V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	51
VI. CONCLUSIONES.....	59
VII. RECOMENDACIONES.....	60
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
IX. ANEXO	65

RESUMEN

Es esencial la utilización de estrategias en el desarrollo de la comprensión lectora, en idioma k'iche', de los estudiantes de tercero primaria. La investigación se realizó con el objetivo principal de determinar las estrategias que los docentes utilizan para el desarrollo de la comprensión lectora en idioma k'iche' con estudiantes de tercero primaria en escuelas bilingües del municipio de Zacualpa, Quiché.

Después de la tabulación e interpretación de los resultados se determinó, por medio de tres observaciones continuas mediante una lista de cotejo, que los cuatro docentes no utilizan estrategias de comprensión lectora, antes, durante y después, pues se evidenció que nada más realizaron pocas estrategias como: motivaron a los niños, activaron los conocimientos previos, relejeron palabras confusas, lectura en voz alta, predicciones, dictado con los niños, formación de glosario, dibujar los personajes, creación de nuevos textos, preguntar a los niños (as) que entendieron en el cuento. Además se constató que en ningún momento utilizaron el idioma maya de los estudiantes, pues solamente utilizaron el castellano para llevar a cabo las estrategias. Los textos que utilizaron fueron cuentos, poesías y trabalenguas. La investigación que se realizó no fue experimental, sino más bien de tipo descriptiva.

Se pudo concluir de que los docentes no aplican estrategias adecuadas antes, durante y después del desarrollo de la comprensión lectora, a sabiendas de que son necesarias, ya que con la implementación de las mismas, se permite alcanzar las competencias planteadas en el CNB, de las áreas de comunicación y lenguaje L1, creando así un ambiente más efectivo en el proceso de aprendizaje. No se utilizó el idioma materno, k'iche', de los estudiantes antes, durante y después del desarrollo de comprensión lectora, ya que todo el proceso se llevó a cabo en un 100% en idioma español.

Por lo que se recomienda a los docentes, a que apliquen diferentes estrategias en el desarrollo de la comprensión lectora y que planifiquen de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y que cumplan con las competencias establecidas en el Curriculum Nacional Base de tercer grado en relación al uso del idioma materno.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad es necesario que el ser humano tenga desarrolladas las habilidades lingüísticas para comprender el mundo y lograr resolver diferentes problemas de la vida cotidiana. No puede resolver dichos problemas si no comprende lo que lee o lo que escucha. Para ello es necesario estrategias que le ayuden a comprender la lectura. Puesto que se ha visto que es muy deficiente el nivel de comprensión en los estudiantes de tercer grado tal como lo muestra, la evaluación de lectura realizada a los estudiantes de tercero primaria, publicada por DIGEDUCA (2010) a nivel nacional el 51.7% a nivel departamental y específicamente en el departamento del Quiché el 28.08% y a nivel del área urbana el 72.0% y rural con el 44.6%. Ante esta situación, es necesario el desarrollo de la comprensión lectora en idioma k'iche' como parte esencial para poder desenvolverse en otras áreas de la vida de los estudiantes.

Es por ello que en el presente trabajo de investigación se determinó evidenciarlas estrategias utilizadas por los docentes en el desarrollo de la comprensión lectora en idioma k'iche' con los estudiantes de tercero primaria en cuatro escuelas bilingües del municipio de Zacualpa, Quiché. Con base en los resultados obtenidos de la comprensión de lectura y otros factores que intervienen como docentes imparten clases tradicionales como: la memorística, dictado, se evidencia que son pocos los docentes que promueven la comprensión lectora; pero no se sabe qué estrategias utilizan y en qué idioma lo desarrollan; aunque en el Curriculum Nacional Base (CNB) están establecidas las competencias que los estudiantes deben desarrollar en dicho nivel. Por la falta de cumplimiento de dicha competencia no se logra ver una diferencia significativa de resultado.

Se han realizado varios trabajos de investigación relacionadas con el tema propuesto para esta investigación tanto a nivel internacional como nacional cuyos

resultados son importantes para el estudio en cuestión y son los que se muestran a continuación.

Chach (2012) cuyo objetivo principal fue, identificar las dificultades en la comprensión de la lectura en idioma materno k'iche' de la ciudad de Santa Cruz del Quiché. Los sujetos fueron seis docentes de tercer grado primario. El 100% de ellos bilingües, todos pertenecientes a la etnia k'iche' y 36 estudiantes. Para la recolección de información se utilizó la entrevista estructurada con doce preguntas a los docentes. También aplicó la observación directa a los 36 estudiantes por medio de una lista de cotejo con 17 enunciados.

Los resultados indicaron, que 100% de los docentes entrevistados respondieron que los estudiantes presentan dificultades para entender el vocabulario en textos escritos en idioma k'iche'. El 100% de los estudiantes presentan dificultades en la velocidad de lectura. El 100% de los textos que el docente les lee a los estudiantes son textos narrativos.

La autora concluyó, que las dificultades que las niñas y los niños presentan en la lectura en el idioma materno k'iche' consisten en que no entienden el vocabulario del texto. Asimismo, no diferencian las letras en las palabras que leen. La autora recomendó, que es necesario que los docentes impartan la enseñanza aprendizaje en idioma materno k'iche' promoviendo la lectura en los estudiantes desde los conocimientos previos. También es importante que se contextualice el vocabulario en la lectura de los estudiantes de acuerdo a la edad y grado.

Chivalán (2012) persiguió como objetivo principal, determinar las prácticas pedagógicas que realizan los docentes de primer grado primaria de escuelas bilingües de Fe y Alegría (Santa Lucia la Reforma) para el desarrollo de la lectura comprensiva en el idioma materno k'iche'.

Los sujetos fueron 8 docentes (5 mujeres y 3 hombres), para la recolección de información utilizó la entrevista a los docentes que conforma 22 ítems, fue una entrevista estructurada, cara a cara y observación de clase compuesto por 22 ítems, cerradas y de selección múltiple.

Los resultados encontrados fueron; el 25% de los docentes realizan lectura con imágenes y juegos de lotería, antes de la lectura, el 37% realizan conocimientos previos, durante la lectura el 50% realiza pausas para comprender los párrafos, después de la lectura el 50% realiza dibujos según el personaje principal, el 37% realiza preguntas orales, el 87% se comunica en idioma k'iche'.

Concluyó, que no todos los docentes de primer grado tienen dominio completo de las habilidades lingüísticas del idioma k'iche', lo que puede repercutir en la enseñanza de la lectoescritura a los estudiantes de primer grado primario bilingüe. También solo utiliza la lectura en voz alta con sus estudiantes y recomendó; que los coordinadores de Fe y Alegría del municipio se preocupen en el fomento de la lectura comprensiva y que organice talleres sobre el tema, para que los docentes tengan herramientas, y con el fin de desarrollar una lectura comprensiva efectiva en los estudiantes, de igual manera que los docentes aprendan bien el idioma materno k'iche' de los estudiantes para luego desarrollar en ellos las habilidades lingüísticas.

González (2012) persiguió como objetivo principal, determinar como el Currículo Nacional Base fortalece la lengua materna en primer grado en el área Q'anjob'al, Huehuetenango. Los sujetos fueron 10 docentes de primer grado, de ambos sexos. El instrumento que se utilizó es una boleta de opinión para docentes que laboran en primer grado, que constó de 10 preguntas sobre el CNB y lengua materna.

Los resultados fueron; el 70% afirmaron y argumentaron; que toma en cuenta el entorno, las costumbres y el idioma del estudiante. El 90% de los docentes

respondieron afirmativamente es un modelo centrado en el estudiante para que tenga una mejor vida en relación a sus intereses y hábitos. El 60% si conoce los fundamentos del CNB. El 70% si planifica la enseñanza de lengua materna Q'anjob'al de acuerdo al CNB. El 90% facilita el aprendizaje de otros idiomas. El 60% de los docentes consideran que hay ventajas de aprendizaje para los niños si su educación la recibe en lengua materna.

Concluyó, que el Currículum Nacional Base toma en cuenta las necesidades, intereses y problemas de los niños para brindarles una educación de calidad y pertinente a sus costumbres, cultura y lengua materna. Recomendó que los docentes deban tomar en cuenta el contexto del alumno, sus necesidades, problemas e intereses en el momento de elaborar planes y programas de estudio tal como lo declara el Currículum Nacional Base para educar con calidad. También deben actualizarse con respecto al uso del Currículum Nacional Base para facilitar y mejorar la práctica pedagógica y metodológica dentro de las aulas, específicamente en el área de Comunicación y Lenguaje L1.

Morales (2012) persiguió como objetivo principal, determinar la incidencia de un programa de lectura silenciosa sostenida en el nivel de comprensión lectora de las educandas de segundo básico de un colegio privado de señoritas ubicado en la ciudad de Guatemala.

Los sujetos fueron 54, en cada sección de 26 educandas, entre 14 y 15 años de edad. Para recolectar la información utilizó la prueba serie Interamericana de lectura, creada por Guidance Testing Associates GTA, impreso por la Universidad del Valle de Guatemala con tres apartados: a) vocabulario con 45 ejercicios de selección múltiple, b) velocidad de comprensión con 30 preguntas y c) nivel de comprensión que consta de 10 textos con 50 preguntas.

Los resultados fueron que la comparación entre el pre con el postest del grupo control sección C y experimental sección B, se evidencia que en vocabulario y

velocidad hay un cambio estadísticamente significativo del 95% de confianza; mientras que en comprensión de lectura, no hubo cambio significativo.

Concluyó, que se acepta la hipótesis nula general, debido a que la aplicación del programa de lectura silenciosa sostenida, no aumentó el nivel de comprensión lectora de las educandas de segundo básico y recomendó potenciar el método de desarrollo de la competencia de comprensión lectora, ya que está evidenciando buenos resultados e implementar el programa de lectura silenciosa sostenida, como medio para aumentar el nivel de vocabulario y velocidad lectora de las educandas.

Vera (2011) se propuso como objetivo general, implementar una propuesta metodológica, basada en la fábula que ayude a las dificultades en comprensión de textos, narrativos en los estudiantes del grado tercero de la I. E. N. Dante Alighieri, sede Antonio Nariño, (San Vicente del Caguán, Caquetá). Los sujetos fueron 25 estudiantes de economía baja, la mayoría son agricultores.

Para recopilar la información aplicó dos pruebas: 1. Diagnóstica y otra después de la aplicación de la propuesta, con 12 ítems de comprensión lectora con cuatro opciones de respuestas. 2. Guía pedagógica con una intervención de 7 clases prácticas haciendo uso del texto narrativo, antes, durante, después de la lectura.

Los resultados fueron: de la prueba diagnóstica, el 68% en el nivel literal, reconoce los personajes, orden de los hechos. El 49% en paráfrasis, el 32% en el nivel inferencial, el 17% en el nivel crítico. Estos resultados fueron sobre la fábula el águila y la zorra. Resultados después de la aplicación de la metodología. El 73.33% en el nivel literal, el 64% en paráfrasis, el 60% en el nivel inferencial y el 64% en el nivel crítico, fabula el león, la zorra y el ciervo.

Concluyó, que de acuerdo a los resultados de la prueba, los estudiantes presentaron mayores logros, la comprensión lectora es una de las habilidades

fundamentales que se debe desarrollar durante el proceso de aprendizaje, porque es la mediación entre el conocimiento y el lector por ello, requiere la articulación de estrategias que faciliten interactuar antes, durante y después de la lectura. Recomendó que sea necesario seguir profundizando en actividades y estrategias que fortalezcan las habilidades lectoras de los estudiantes, especialmente en lo relativo al manejo de la información inferencial y compleja que no necesariamente se presenta de manera explícita en los diferentes tipos de textos.

Pilar, Navarro, Ramón y Chávez (2008) cuyo objetivo principal fue, analizar las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora en el desarrollo de habilidades y destrezas que presentan los niños y niñas del segundo grado de la Escuela Pública Chorotega del municipio San Rafael del Sur (Managua). Los sujetos fueron 10 estudiantes (8 niñas y 2 niños) y la maestra.

Para recolectar la información utilizó tres instrumentos: una observación de clase con 12 ítems. Entrevista a la maestra con 16 preguntas y test para los estudiantes con seis preguntas de comprensión todo ello es para identificar las dificultades que presentan los niños (as) de 2do.

Los resultados fueron: 1. Entrevista a la maestra que utiliza; preguntas orales, trabajos asignados a realizar en el aula de clases y en su casa, lecturas ilustradas (cuentos, leyendas). 2. La observación directa en el aula de clases se detectó que la maestra no utiliza adecuadamente estrategias didácticas que motiven en el aprendizaje de los niños y niñas. 3. Test. A la pregunta 1. ¿Cómo deseaba ser la rana? el 100% de los niños y niñas acertaron la respuesta, a la pregunta 2. ¿Por qué quería la rana ser como el buey? el 80% respondieron correctamente, a la pregunta 3. ¿Qué le pasó a la rana? El 20% respondieron correctamente, a la pregunta 4. ¿Era correcto que la rana deseara ser como el buey? El 40% niños y niñas respondieron acertadamente, a la pregunta 5. ¿Por qué la rana no podía ser como el buey?, el 90% de los niños y niñas respondieron satisfactoriamente la interrogante, a la pregunta 6. ¿Tú podrías ser como un gigante? el 80%

contestaron que no podían ser como el buey porque eran niños y eran muy chiquitos.

Concluyeron que existe dificultad en la comprensión lectora en los educandos del 2º grado, principalmente en el desarrollo de habilidades y destrezas, afectando así el aprendizaje de la asignatura de español, todo lo anterior debido a que: la docente implementa estrategias inadecuadas e insuficientes. Recomendaron para mejorar el desarrollo de habilidades y destrezas en la comprensión lectora de los educandos, integrar al estudiante a leer comprendiendo, a realizar un proceso mental, que abarque los 4 aspectos básicos, que son interpretar, retener, organizar y valorar lo que leen y presentar lectura ilustrativa acorde a la edad del educando y el grado que curse.

Hernández (2007) tuvo como objetivo principal, determinar las estrategias que se utilizan en el sexto grado del nivel primario en materia de comprensión lectora. Distribuyéndolos en dos grupos: el experimental con 28 mujeres y 49 hombres y el grupo control con 38 hombres y 24 mujeres. Realizado en el municipio de San José, Escuintla. Para recolectar la información utilizó la prueba de comprensión de lectura. Mediante 5 cuestiones relacionadas con el contenido de lo leído.

Los resultados fueron: de la Escuela Oficial Urbana para Varones (49) alumnos. El 63% tienen problemas al comprender lo que leen. De la Escuela Oficial Urbana para Niñas (62) alumnas. El 65% de las alumnas encuestadas tienen problemas con la comprensión de lo que leen. De la Escuela Oficial Urbana Mixta Miramar (72) alumnos. El 69% de la población encuestada tiene problemas para comprender lo que lee. El resultado de comparación fue el 32.7% (60) comprenden una instrucción verbal, después obtuvo el 67.2% (123). El 42.0% (77) asimila o entiende una instrucción escrita, después obtuvo el 57.9% (106). El 35.5 (65) tienen capacidad para explicar el contenido de una obra, después obtuvo el 64.4% (118). El 27.3% (50) después de leer explicar un trozo de lectura, después obtuvo el 72.6% (133).

Concluyó, que los alumnos que estudian su educación primaria en las escuelas urbanas del municipio de San José; departamento de Escuintla, tienen problemas en su aprendizaje de comprensión lectora. Recomendó que dentro de las técnicas para fomentar la comprensión lectora, se dé preferencia a aquella que propicie la participación activa del alumno.

Pérez (2004) persiguió como objetivo principal, determinar la efectividad del uso de estrategias de comprensión lectora en los alumnos de 4º grado de educación básica de la U.E. Tomas Rafael Giménez de Barquisimeto (Venezuela).

Los sujetos fueron 18 alumnos. Para determinar las estrategias aplicó una prueba que consta de tres ejercicios de lectura con indicadores de anticipación de hechos, conocimiento del significado de las palabras, responder preguntas y parafraseo; dicho instrumento permitió medir el nivel de comprensión lectora de la muestra antes y después de las estrategias de comprensión lectora.

Dentro los resultados se halló lo siguiente: el 11.11% de los alumnos tenía claro lo que era una anticipación o sea que se encuentra en la categoría logrado; mientras que el 61.11% y el 27.78% se encuentran en las categorías de medianamente logrado y no logrado. Después de haber desarrollado el plan instruccional el grado de logrado aumentó al 55.56% y en la categoría de logrado y no logrado aumentó a un 50%; lo que indica que los alumnos hacían poco uso de estrategias de comprensión lectora.

Concluyó, que el poco uso de estrategias para la comprensión lectora influye directamente en el desarrollo de la misma, pocas veces obtienen la comprensión de los contenidos de las ideas de un texto y con la aplicación del instrumento antes de la aplicación de la estrategia evidenciaron las debilidades en la comprensión lectora. Recomendó crear en las diferentes instituciones educativas, áreas de lectura donde los alumnos y docentes puedan recibir orientaciones

dirigidas a desarrollar hábitos de la lectura y su comprensión. También facilitar a los docentes talleres donde se les dé a conocer las diferentes estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y sus beneficios.

Domingo (2002) se propuso como objetivo principal, establecer la influencia del uso del idioma Mam en el aprendizaje de las alumnas y alumnos maya hablantes del tercer grado de las escuelas primarias del municipio de San Sebastián Huehuetenango. Los sujetos fueron 15 maestros bilingües en ejercicio. Para recolectar la información se utilizó un cuestionario, la escala de Likert y 5 preguntas con tres opciones.

Los resultados fueron: el 81.53% marcaron que los alumnos siempre se comunican en idioma Mam, el 73.25% marcaron que siempre expresan las ideas en idioma Mam, el 49.04% marcaron que los alumnos siempre realizan lectura en idioma Mam, el 50.95% marcaron siempre que si comprenden cuando leen en Idioma Mam,el 45.22% marcaron que los alumnos aprenden mejor en idioma maya, el 46.50% de los alumnos comprenden mejor las instrucciones del maestro cuando lo hace en idioma Mam.

Concluyó, que el Idioma Mam es uno de los pilares del fortalecimiento del pueblo Maya, que los sujetos indicados en esta investigación confirman que tienen amplio conocimiento del uso del Idioma Mam y como patrimonio cultural influye efectivamente en la enseñanza aprendizaje de los educandos. Recomendó que para fortalecer el Idioma Mam en las comunidades educativas y en los establecimientos es necesario que el docente tome conciencia en practicar constantemente la lectura y escritura en Idioma Mam, haciendo uso de textos, libros, materiales didácticos con contenidos en ese idioma y en forma bilingüe, Mam-español para que el alumno vaya comprendiendo gradualmente su entorno social.

Rosales (2001) persiguió como objetivo principal, determinar el uso pedagógico del idioma materno en la enseñanza aprendizaje de los niños y niñas de primer grado en las escuelas bilingües del Municipio de Sololá. Los sujetos fueron 8 escuelas, 8 docentes bilingües y 240 niños y niñas. Para recopilar la información aplicó dos fichas de observación una que se aplicó dentro del aula y otra en las actividades fuera del aula pero siempre dentro de la escuela.

De los resultados se obtuvo lo siguiente; el 100% de los docentes al desarrollar sus contenidos, lo realizan en castellano y en idioma maya, aplican el material didáctico, el 75% de los docentes, al utilizar los textos: Camino a la excelencia y Nacho textos que están escritos en castellano, el 87.5% de los docentes utilizan el idioma maya como el castellano en la orientación de trabajo, el 87.5% de los niños y niñas al interactuar en clase hacen uso del idioma maya.

Concluyó, que no existe un idioma específico de interacción dentro del aula entre docente y alumno ya que más del cincuenta por ciento se comunican en el idioma maya como en el castellano, pero en una forma de traducción es decir que únicamente utilizan el idioma materno para que los niños entiendan el castellano. Recomendó, que toda modalidad educativa que se implemente específicamente en el área de estudio, es decir, en el municipio de Sololá, tome como base fundamental dentro del currículum el idioma materno de la comunidad educativa como parte de la cultura, ya que la enseñanza desde el idioma materno es una necesidad, porque los niños y niñas son monolingües mayas y utilizan su idioma en todos los ambientes escolares.

Las investigaciones descritas demuestran que falta mucho por descubrir y analizar y que los estudiantes tienen debilidades en comprender lo que leen, falta mejorar estrategias para la comprensión lectora.

Para fundamentar la investigación se presentan los siguientes temas y subtemas:

1.1 Lengua materna

Londoño (2010) dice que la lengua materna (o lengua natural, lengua popular, idioma materno, lengua nativa, o primera lengua) es el primer idioma que aprende una persona. Generalmente, un niño aprende lo fundamental de su idioma materno en su familia.

Zuñiga (2008) indica que la lengua materna, es lo primero que una persona asimila a través de una interacción que se adquiere mediante la comunicación que la madre tiene con el recién nacido, de esa manera con el avance de los años la persona va interpretando, descifrando sonidos y simbolizando palabras, para poder expresar sus primeros sonidos vocales y palabras.

Girón (2007) define que lengua materna es la que adquiere el ser humano de sus padres o dentro de su célula familiar; en ese entorno inmediato se adquiere de forma natural, sin intervención pedagógica ni reflexión lingüística consciente y, por lo general, es aquella en la que se tiene mayor grado de competencia lingüística cuando se conocen o dominan otras lenguas.

Los autores concuerdan en sus ideas, en que la lengua materna es el primer idioma que el ser humano utiliza desde el nacimiento, y también es considerado el idioma de la madre porque, es el primero con quien se tiene contacto con el recién nacido.

1.1.2 Origen del idioma k'iche' como lengua materna

England (2001) indica que los idiomas mayas se desarrollaron de un idioma común que se habló hace más de cuatro mil años. Con el tiempo sufrieron el proceso de separación y división que suceden en todos los idiomas del mundo, como resultado, Guatemala cuenta con varios idiomas mayas. Este proceso se inicia cuando una comunidad de hablantes se divide geográficamente. Cada día

los idiomas cambian constantemente y si existen separaciones geográficas que impiden la comunicación cotidiana, los cambios suelen ser un tanto diferentes en lugares diferentes. Al principio, el idioma maya original (el Protomaya o Nab'e Maya' Tzij en K'iche') se separó en cuatro ramas que son: La oriental, occidental, Yukateka y Wasteka. Luego se dividieron en 10 grupos y finalmente en los idiomas que existen actualmente.

Oxlajuuj Keej Maya' Ajtz'iib' (OKMA)(2001) coincide con la idea que todo idioma tiene un proceso natural de desarrollo, a través del cual van cambiando y evolucionando a partir de alguna base. Es importante conocer la historia de los cambios que se han dado en el idioma maya k'iche' para tener una visión del pasado y comprender así la situación en que se encuentra en el presente. El idioma K'iche', entre otros idiomas mayas se ha desarrollado de un idioma al que se le ha llamado Protomaya o Nab'e Maya' Tzij, se ha calculado que este idioma se habló en el noroeste de Guatemala, hace aproximadamente 4,000 años. El Protomaya sirvió como el medio de comunicación para expresar ideas y pensamientos por medio del cual el Pueblo Maya alcanzó su desarrollo y demostró su autonomía lingüística ante los otros pueblos a lo largo de su vida independiente. Con el tiempo fue cambiándose y dividiéndose, dando lugar a la existencia del idioma k'iche' y los demás idiomas mayas de hoy.

El siguiente cuadro presenta en forma gráfica las divisiones y tiempo de separación de los idiomas de la familia maya. Cada uno tiene los números que indican siglos de separación.

	División	Rama	Grupo /complejo	Idiomas
				Q'eqchi'
			Poqom (10s)	Poqomchi'
	Oriental (34s)	K'iche' (26s)	K'iche' (10s)	Poqoman K'iche' Sipakapense

Nab'e Maya' Tzij (4ls)				Sakapulteko Tz'utujil Kaqchikel
				Uspanteko
		Mam(26s)	Mam (15s)	Mam Teko
			Ixil (14s)	Ixil Awakateko
	Occidental (30s)	Q'anjob'al (21 s)	Q'anjob'al (15s)	Popti' Akateko (7s) Q'anjob'al Mocho'
			Chuj (16s)	Tojolab'al Chuj
		Tzotzil (14 s) Ch'ol (19s)	Tzotzil	Tzeltal
			Ch'ol (14s)	Ch'ol Chontal Ch'orti'
	Yukateka	Yukateka	Yukateko (10s)	Yukanteco Lakantun Mopan Itzaj
	Wasteka	Wasteka	Wasteko (9s)	Wasteko Chikomuselteko

1.1.2 Cobertura geográfica del idioma k'iche' como lengua materna

La Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI)(2009) refiere que el idioma k'iche' es hablado en 65 municipios de siete departamentos. En 19 municipios de Quiché, en dos municipios de Huehuetenango, en 12 municipios de

Quetzaltenango, en 10 municipios de Retalhuleu, en siete municipios de Sololá, en 18 municipios de Suchitepéquez, en ocho municipios de Totonicapán, en un municipio de San Marcos y parte de Tecpán (Pacacay) Chimaltenango.

Richards (2003) refiere que la cobertura geográfica es de 7,918 kilómetros cuadrados. Los departamentos y municipios donde se habla K'iche' son:

Departamentos	Municipios
Quiché	Cotzal, Chajul, Chicamán, Quiché, Chichicastenango, Chinique, Cunén, Joyabaj, Pachalum, Patzite, Sacapulas (parte), San Andrés Sajcabajá, San Antonio Ilotenango, San Bartolo Jocotenango, San Miguel Uspantán (3 aldeas), San Pedro Jocopilas, Santa Cruz del Quiché, Santa María Nebaj (parte), Zacualpa.
Huehuetenango	Aguacatán (parte norte), Malacatán (parcialmente).
Quetzaltenango	Almolonga, El Palmar, La Esperanza, Olinstepeque, Quetzaltepeque, Salcaja, San Carlos Sija, San Francisco la Unión San Mateo, Sibilia, Zunil.
Retalhuleu	Champerico, El Asintal, Nuevo Palmar (Belén), Nuevo San Carlos, Retalhuleu, San Andrés Villa Seca, San Felipe, San Martín Azapotitlán, San Sebastián Retalhuleu, Santa Cruz, Mulua, Concepción.
Sololá	Nahualá, San Juan la Laguna (3 aldeas) Santa Catarina Ixtahuacán, Santa Clara la Laguna, Santa Lucía Utatlán, Sololá.
Suchitepéquez	Chicacao, Cuyotenango, Patulul (la Ermita), Pueblo Nuevo, Río Bravo, Mazatenango, Samayac, San Bernardino, San Francisco Zapotitlán, San Gabriel, San José el Ídolo, San Lorenzo, San Miguel Panán, San Pablo Jocopilas, Santa Bárbara (parte), Santo Domingo Suchitepéquez, Santo Tomás la Unión,

	Zunilito.
Totonicapán	Momostenango, San Andrés Xecul, San Bartolo Aguas Calientes, San Cristóbal Totonicapán, San Francisco el Alto, Santa Lucía la Reforma, Santa María Chiquimula, Totonicapán.
San Marcos	San Antonio Sacatepéquez.
Chimaltenango	Tecpán

1.1.3 El idioma materno y el docente como medio del aprendizaje

Galdames, Walqui y Gustafson (2011) dicen que los niños y niñas aprenden mejor cuando utilizan su lengua materna, en cualquier modelo pedagógico, es incuestionable hoy en día que el niño aprende mejor, si aprende primero en un idioma que entiende y que maneja con fluidez, es decir, en su primera lengua (L1). Sugerir que cualquier niño del mundo empiece a aprender a leer y escribir en una lengua que no domina resulta poco razonable. Para los niños hablantes de lenguas indígenas, tener una educación de calidad implica entonces partir de una educación en su lengua materna, la que les permite no solo comprender los nuevos contenidos de aprendizaje, sino que aprovechar todo lo que han aprendido previamente, estableciendo relaciones que profundizan su comprensión. Tal educación establece la base para otros aprendizajes y fortalece la identidad del niño.

Calderón (2005) especifica que el docente habrá de desarrollar un saber epistemológico sobre la disciplina lingüística, quiere decir, que toma el idioma materno del estudiante, de manera que comprenda la naturaleza y la historia de este saber y el papel que juega en la constitución de los sujetos discursivos (condiciones, procesos del aprendizaje, desarrollo real y que se dé en el ambiente del propio lenguaje).

El docente configurará una posición frente al aprendizaje de la lengua materna. Es decir, que el maestro estará en condiciones de concebir el objeto de enseñanza (la lengua) en función de los sujetos que la aprenden y en función de sí mismo, como usuario y como docente de la lengua materna. Estará en posibilidad de dimensionar, diseñar y promover el espacio del aula como un espacio para el desarrollo de competencia comunicativa en los estudiantes que tiene a su cargo, a partir de su reflexión sobre a quién enseña lo que enseña, de cuáles son sus condiciones de desarrollo cognitivo, comunicativo, familiar, social y, por tanto, cómo podrá relacionarse mejor con el objeto enseñado, qué grado de competencia comunicativa ha desarrollado y cómo podrá continuar desarrollándola.

- Optará por una concepción de lenguaje y una concepción de lengua situadas teórica y metodológicamente.
- El maestro privilegiará el desarrollo de ciertos procesos cognitivos y comunicativos en los estudiantes. Por ejemplo, priorizará el desarrollo de una conciencia fonética, fonológica, ortográfica, sintáctica, semántica o pragmática, según su teoría del lenguaje y de la lengua.

El idioma materno y el docente juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje del niño. El niño adquiere diferentes habilidades y conocimientos si la información es transmitida en su lengua materna, de lo contrario el niño no logra captar el aprendizaje.

1.1.4 Importancia de la lengua materna

Mérida (2003) expresa que el uso del lenguaje y de la expresión mediante el habla, al alejarse cada vez más del contexto inmediato de quien habla, permite al emisor de los mensajes referirse a sujetos y objetos no presentes y así dirigir su atención y la de sus interlocutores hacia lo que las palabras representan.

Girón (2007) refiere que la lengua materna es, un elemento muy importante en el proceso educativo por el hecho de que permite capturar la esencia de los saberes escolares y llegar a la comprensión real y crítica de los conocimientos que se transfieren y aprenden en la escuela. El lograr la comprensión efectiva de los contenidos de la enseñanza no sólo hace crecer y ampliar el conocimiento, sino también le permite al educando ser más consciente de las cosas que hace tanto en la escuela como en su vida cotidiana, y de las cosas que afectan o favorecen una vida armónica y democrática.

Etxeberría, Janer, Pereira y Vázquez (2008) dicen que insistir en la importancia del cultivo de la lengua y de la literatura como medio para participar en la sociedad de la información; la escuela que no atienda preferentemente esta dimensión generará, expresa o implícitamente, relaciones de exclusión social. Pero, más básicamente, importa destacar la necesidad de que el currículo (como curriculum, refiriéndose a paideía) se ocupe de aportar a los sujetos ese nutriente básico que es el de la representación e interpretación del mundo.

La lengua materna en el aula es muy importante ya que es el medio por el cual se comunica cualquier mensaje como consecuencia, el niño responde correctamente a lo que se le pregunta. Si se utiliza otro idioma que no sea el propio, no se da la comunicación y no se logra la crítica a los conocimientos, porque no se entiende lo que expresa el emisor. Además se da la exclusión social porque no se logra expresar las necesidades con los demás.

1.2 Comprensión lectora

Megias (2010) refiere que el término de comprensión lectora proviene del vocablo latino "lectum", que es el supino del verbo "legere" cuyo sentido primario es; elegir, seleccionar. Es la interpretación y selección de un mensaje que se ha recibido por escrito.

Se puede afirmar, que es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. La comprensión lectora es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. Sin importar la longitud o brevedad del párrafo, el proceso se da siempre de la misma forma.

Ministerio de Educación (MINEDUC)(2013) que es el resultado de la aplicación de estrategias para entender, recordar y encontrar significado a lo que se ha leído, además de estar en capacidad de comunicarlo. Para lograrlo, se requiere que el estudiante aprenda a decodificar en forma automática, es decir, leer fluidamente de tal manera que su atención se centre en interpretar el significado de lo que lee. Asimismo es importante que el lector monitoree su comprensión, y vaya utilizando estrategias que le permitan entender mejor el texto.

Es cuando el lector adquiere datos, hechos, de un texto o del emisor, entendiendo, cuando comprende, crea y elabora significados, y tiene la capacidad de comunicar o escribir un modelo de ideas, relacionándolo con el conocimiento previo. Para llegar a ser un buen lector es necesario utilizar estrategias de comprensión lectora.

1.3 Estrategias de la comprensión lectora

Gutiérrez y Salmerón (2012) indican que el uso de estrategias es para realizar con efectividad procesos de reconocimiento de palabras, interpretación de frases y párrafos, comprensión del texto y supervisar dicha comprensión.

MINEDUC (2012) define que las estrategias son acciones o formas de actuar que realiza el lector para comprender. Son herramientas que le permiten construir el significado de lo que lee, formas de trabajar con el texto que hacen que pueda interactuar con el alumno.

Quintanal y Téllez (2000) definen las estrategias como el conjunto de procedimientos, una serie de pasos, un camino concreto, que estará en principio determinada por el contexto y las exigencias de la tarea, por la cultura y el clima del aula, estos procedimientos en la literatura especializada se le ha denominado estrategias de lectura.

Las estrategias son el conjunto de acciones o procedimientos que se usan para comprender un texto, donde el niño o niña adquiere adecuadamente la información y sus capacidades sobre el contenido de cualquier tema. De la calidad de las estrategias que se emplean, así será el proceso de adquisición de información dentro de un texto.

A. Antes de la lectura

Galdámez (2007) indica que antes de la lectura se aplica la estrategia, llamada “preparamos nuestra lectura”, que consiste en actividades que favorecen la activación de los conocimientos como:

- Experiencias previas de los alumnos.
- Formular hipótesis sobre el contenido
- Interrogación del texto.
- Predicciones a partir del título, de las ilustraciones, de la silueta, etc.
- Constelación de palabras.
- Pienso y comparto.
- Cuadro de anticipación.

Gutiérrez y Salmerón (2012) priorizan cuatro acciones importantes:

- Determinar el género discursivo: Con base al género discursivo, los textos pueden ser clasificados en: narrativos, descriptivos y expositivos. Los textos

narrativos suelen compartir la siguiente estructura secuencial: ambiente, evento inicial, respuesta interna, acción, consecuencia, reacción.

- Determinar la finalidad de la lectura: leer un texto para detectar una información relevante e integrarla con otra similar, o para tener una visión general del texto y en otras para responder a cuestiones previamente planteadas. Por lo tanto, es importante que los lectores sepan cuáles son las características de la demanda en una tarea determinada de lectura y sean capaces de responder a cuestiones como. ¿Para qué leo? ¿Quién lo escribe y para qué? ¿Qué finalidad tiene el discurso?
- Activar conocimientos previos: un esquema afecta a cómo procesamos la nueva información y a cómo recuperamos la información antigua de la memoria.
- Hacer predicciones sobre el contenido y generar preguntas: Reflexionar sobre lo que ya saben del texto y predecir la información textual, como por ejemplo, ¿qué le sucederá a un personaje? a partir del título y de las ilustraciones, es otra estrategia estrechamente vinculada a la anterior, que facilita la comprensión lectora.

Mayedo (2008) infiere que las estrategias antes de la lectura servirán para introducir la idea del texto que se va a leer a través de discusiones en clases. Estos tópicos pueden servir para diferentes propósitos como, cambiar desde actividades anteriores o introducir vocabulario del texto con el fin de generar interés en la lectura y orienta a los estudiantes sobre el texto a leer. Las estrategias son: predicción, anticipación, inferencia.

La estrategia antes de la lectura servirá al lector como proceso interactivo o animación para motivar el interés hacia él, para que dé a conocer su punto de vista, lo que ya sabe de dicho texto o alguna idea como:

- Determinar el género
- Determinar la finalidad
- Experiencias previas de los alumnos.
- Formular su posición no activar conocimientos previos sobre el contenido
- Interrogación del texto.
- Predicciones a partir del título, de las ilustraciones, de la silueta, etc.
- Pienso y comparto.
- Cuadro de anticipación.

B. Durante de la lectura

Galdámez (2007) dice que se aplica la estrategia leamos activamente, la cual se refiere a actividades que favorecen la capacidad de enfocarse en los aspectos significativos del texto para poder comprender lo que se lee. Es también el momento para el desarrollo de diferentes destrezas de lectura, tales como el desarrollo del vocabulario visual, el análisis fonológico, la asociación fonema/grafema, etc. Entre las actividades a desarrollar son:

- Lectura silenciosa o en voz alta.
- Lectura compartida.
- Tres tipos de preguntas sobre lo leído.
- Resumen.
- Paráfrasis.
- Desarrollo del vocabulario.
- Desarrollo de destrezas de decodificación, conciencia fonológica, vocabulario visual.
- Jugar a leer.

Gutiérrez y Salmerón (2012) fundamentan que la realización de inferencias y predicciones tienen una función similar a la apuntada en el sub-apartado anterior dedicado a las estrategias previas a la lectura, con la salvedad de que en este

momento el lector tiene, además de realizar nuevas preguntas y predicciones, verificar las previas, por ello, a continuación se centra en aquellas aún sin desarrollar. Estas son:

- Identificar palabras que necesitan ser aclaradas: aceptando que los lectores noveles precisan de cierta efectividad en los procesos de reconocimiento de patrones visuales, decodificación.
- Releer, parafrasear y resumir entidades textuales: releer una parte confusa del texto. El parafraseo es una estrategia útil para comprender aquella información compleja para el lector; decir esa información con sus propias palabras. El uso del resumen tiene más justificación en el desarrollo de la capacidad para comprender una gran cantidad de información.
- Representación visual: el uso de representaciones gráficas en jóvenes lectores, está justificado al menos, por estas cuatro razones: i) induce y entrena a los estudiantes a usar representaciones mentales visuales, en lugar de palabras y ello permite sintetizar información en la memoria operativa, en mayor medida que sin el pensamiento visual; ii) facilita que el escolar establezca relaciones entre ideas y conceptos; iii) se facilita y mejora así la calidad de la memoria explícita; iv) y por lo tanto, facilita el uso de esa información.
- Realizar Inferencias: las inferencias facilitan al menos dos procesos relevantes en la comprensión lectora: i) establecen conexiones entre el conocimiento previo y el texto, entre la información expuesta en el texto; dicho de otro modo, establecen relaciones texto y texto-conocimientos previos; ii) permiten al lector completar información explícitamente omitida en el texto pero necesaria para obtener una representación mental de la estructura global más elaborada.
- Detectar información relevante: en las actividades de lectura no siempre se precisa toda la información textual para comprender el texto, este proceso les facilitará relacionar un conjunto de proposiciones claves y construir una representación global del texto.

Mayedo (2008) que dan bienestar al decodificar pasajes polémicos de un texto, no se puede predecir direcciones si no se conocen los valores de las palabras funcionales y adverbios, no se puede seguir referencias si no se conocen las relaciones entre pronombres relativos y los antecedentes. Clarificación del vocabulario y gramática entre las estrategias a desarrollar son:

- Identificación de la idea principal del texto.
- Búsqueda de detalles en el texto.
- Inferencia del texto.
- Reconocimiento de rasgos característicos del texto.
- Reconocimiento del propósito del autor.
- Seguimiento de la secuencia.

Las estrategias que realiza el docente durante la lectura son: lectura pausada con los niños, predicciones como ¿Qué sigue, qué pasaría, es bueno o no?, el docente aclara palabras confusas, palabras difíciles de leer, el docente relee con ellos. Es necesario que el docente indique al niño anotar las palabras desconocidas en una hoja para después buscar el significado en el diccionario, con el fin de que se enriquezca el vocabulario.

C. Después de la lectura

Galdámez (2007) se aplica la estrategia profundicemos nuestra comprensión; con actividades que apuntan a profundizar lo que los alumnos han comprendido, a desarrollar su capacidad de lectura crítica y su creatividad. Para el desarrollo se realizan las siguientes actividades:

- Cuadro de dos columnas
- Diagrama de comparación
- Secuencia de hechos.
- Círculo causa/efecto.

- Problema/solución.
- Dramatizaciones.
- Debates.
- Producir textos escritos tales como cartas, avisos, noticias, tarjetas postales, afiches, poemas, cuentos.

Gutiérrez y Salmerón (2012) distinguen tres finalidades: una, relacionada con la revisión del proceso lector y conciencia del nivel de comprensión alcanzado; otra, dirigida a elaborar una representación global del texto, es decir una finalidad expresiva; y por último una finalidad comunicativa:

- Revisión del proceso lector: revisar las preguntas, inferencias y predicciones que se realizaron antes de leer y durante la lectura, usando para ello toda la información del texto. También se debe aprender a constatar su grado de satisfacción con el propósito que se estableció antes de comenzar la lectura, así como reflexionar para valorar el nivel de comprensión que se considera se han alcanzado.
- Construcción global de representación mental: crear una idea global del texto, mediante representaciones visuales, resúmenes completos y jerarquizados y síntesis.
- Finalidad comunicativa: Dentro del enfoque transaccional es crucial permitir a los escolares explicar y discutir con sus compañeros sus visiones sobre el texto, experiencias, favorece a los escolares comprobar hasta qué punto han comprendido la historia, si han obviado algo, aclarar dudas con sus compañeros, ser más conscientes sobre los procesos implicados en la lectura, internalizar diálogos intersubjetivos que operen a modo de herramienta auto reguladora.

MINEDUC (2013) menciona las siguientes estrategias que se desarrollan después de la lectura:

- Resumir.
- Volver a contar el cuento.
- Identificar las ideas principales.
- Hacer preguntas que propicien relaciones entre sus circunstancias personales con la lectura.
- Compartir opiniones.
- Elaborar organizadores gráficos simples.

Las estrategias que se realizan después de la lectura son: formar grupos de estudiantes para que socialicen lo que comprendieron del texto, comparar las inferencias de quienes concuerdan con el texto o relacionar el mensaje con la realidad. Realizar resúmenes, dramatizar el contenido, cuadro comparativo con las inferencias del estudiante y de acuerdo al texto.

1.4 Lectura

Almaguer y Peña (2009) la definen como la actividad verbal donde un sujeto decodifica un texto escrito a través del proceso dinámico participativo y que tiene como fin el entendimiento, la comprensión o la interpretación de dicho texto.

Calderón (2012) indica que es el proceso de significación y comprensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte y transmitidas mediante algún tipo de código, usualmente un lenguaje, que puede ser visual o táctil.

Carvajal (2013) expresa que la lectura, es el proceso de interpretación, comprensión, explicación, comentario; exégesis, glosa o paráfrasis de un sistema de signos lógicos, modelos o símbolos, que se llama texto si está en un soporte como el papel o hipertexto, si está en un soporte de origen informático.

La lectura es el proceso de significación e información de algún texto, la interpretación y comprensión ayuda a promover patrones de razonamiento se

obtiene nuevos significados, se enriquece el vocabulario, y solo así se encuentra sentido a lo que se lee.

1.4.1 Tipos de lectura

Entre los tipos de lectura están los siguientes:

A. Lectura mecánica

Suárez (2011) es la que se desarrolla comúnmente al leer cualquier libro por placer, por entretenimiento, de vacaciones o en cualquier otra situación que no requiera de una especial atención o retención de detalles. Ejemplo ver los títulos, tipos de fuentes, sucesos.

Argüello (2013) argumenta que la lectura mecánica se limita a identificar palabras prescindiendo del significado de las mismas, porque el lector lo hace de manera rápida o simplemente lee alguna información que le interesa, también algún suceso que no se preocupa por lograr un conocimiento a fondo de dicho texto.

Ortega (2014) que es la habilidad para encontrar el contenido interesante o importante para el lector, ignorando todo lo demás. Se puede decir que no hay comprensión porque solo se lee en un momento libre.

B. Lectura fonológica

Caluqui (2009) que es la lectura donde se maneja un código alfabético, se lee con claridad, entonación y ritmo. Sin embargo Ortega (2014) refiere que es cuando se lee un párrafo con voz modulada, pronunciación correcta de las vocales, consonantes, acentos y el respeto de los signos de puntuación.

La lectura fonológica le permite al lector realizar una lectura oral, lectura fluida, clara, con entonación de acuerdo a los signos de puntuación, pronunciación de las consonantes y vocales.

C. Lectura denotativa

Carvajal (2013) menciona que está dirigido a la comprensión literal del texto y al conocimiento objetivo de su estructura intelectual. Se busca la síntesis y el esquema del cual partió el autor para la producción o creación de la obra. La nota de resumen, el esquema lingüístico, la graficación de los pasajes, etc., son los medios de registro, de los que se vale el lector cuando utiliza el recurso de la lectura denotativa.

La lectura denotativa se usa para distinguir elementos importantes que se expresan de un texto, realizando análisis, predicciones, comentario o sugerencias.

D. Lectura connotativa

Carvajal (2013) dice que es cuando el lector busca el significado indirecto, sugerido, implícito, no evidente, que el texto conlleva. Buscará el lector, en la estructura del texto, en las argumentaciones, en los juicios de existencia y de valor, la idea, la información que el autor-emisor quiere transmitir. El recurso de lectura connotativa es válido para textos no directos, en los cuales el autor usa la metáfora o algún otro recurso literario para expresarse. La connotación, como recurso en la lectura, permite interiorizar y descubrir entre líneas el sentido que el texto contiene.

La lectura connotativa es cuando el lector realiza comprensión profunda para encontrar los temas, interpretar las diferentes gráficas, los datos y acontecimientos.

E. Lectura oral

Megias (2010) es la que se hace en voz alta. Tiene sentido cuando se considera como una situación de comunicación oral en la que alguien desea transmitir lo que dice un texto a un receptor determinado. Tiene como objetivo no sólo conseguir una buena oralización, sino atender a la finalidad real de la lectura: la construcción del sentido.

Caluqui (2009) que es una actividad que requiere de mayor concentración, se identifica cada letra, cada palabra, mediante un hilo conductor que lo expresa, el lector posee el reconocimiento de la palabra y la postura física. La lectura oral es la que se realiza pronunciando en voz alta un escrito, se respetan los signos de puntuación e intervienen factores en el proceso como: a) visual, a veces el lector cambia los grafemas, b) fonético no pronuncia bien los sonidos de los grafemas, y c) comprensivos que comprende lo que leyó.

F. Lectura silenciosa

Megias (2010) hace énfasis en que es la que se hace sin expresar de viva voz lo leído. La construcción del sentido del texto es siempre personal. Es el tipo de lectura más frecuente como: a) la extensiva. Se lee por placer o interés. Ejemplo: una novela, una historieta, una premiación, un nuevo invento o descubrimiento, b) intensiva: se lee para obtener información del texto. Ejemplo: un informe, una carta, una noticia, un texto histórico, científico, etc.

La Universidad de Chile (2010) hace hincapié en que la lectura silenciosa es una actividad individual en la que cada persona escoge un texto para leer, según sus propios intereses y gustos. Se realiza en un lugar tranquilo, libre de ruidos molestos y es gratamente adaptado. El objetivo es leer en forma silenciosa el texto escogido, sin interrupciones y durante un tiempo determinado, con el fin de concentrarse en la actividad. En el caso de que se realice en la sala de clases, el

tiempo será señalado por el profesor o profesora y no llevará nota ni involucrará ejercicios ni actividades.

Argüello (2013) menciona que en la lectura silenciosa se capta mentalmente el mensaje escrito sin pronunciar palabras. El lector capta ideas principales. Existen diferentes tipos de lectura silenciosa, así: extensiva (leer por placer o interés), intensiva (obtener información). La lectura silenciosa es la que se hace solo moviendo los ojos o sin hacer bulla, de esta manera el cerebro comprende los significados, este tipo de lectura es muy útil porque no interrumpe los demás.

G. Lectura reflexiva

Argüello (2013) es donde se da un máximo nivel de comprensión. Se vuelve una y otra vez sobre los contenidos, tratando de interpretarlos. Implica una comprensión exhaustiva y un análisis minucioso del texto.

Ortega (2014) en esta lectura se aprende algo nuevo y se completa con las diferentes experiencias o investigando. A veces la lectura exige cierta calma, cuando se trata de una materia compleja o cuando se intenta descifrar un texto difícil, con el que uno no se halla familiarizado. La lectura reflexiva juega un papel importante en el lector ya que piensa cuando está leyendo y viendo lo que se dice o porqué se dice.

H. Lectura rápida

Argüello (2013) se realiza con un vistazo, desplazando los ojos por el texto con movimientos oculares veloces. Lectura atenta de las partes del texto del que se desee extraer la máxima información.

Carvajal (2013) es cuando el lector puede formarse una idea general o global de la obra, tanto en su estructura, como en su contenido; es la lectura veloz, sin

vocalización o sub-vocalización. Ella se hace sin regresión. Este recurso le permite al lector ganar sólo una primera idea del tema tratado.

Caluqui (2009) dice que la lectura rápida se usa cuando el lector, quiere extraer la idea más importante de un texto. Se usa también cuando el lector quiere localizar una información concreta, sin necesidad de entender el resto del texto. Así el lector puede leer el capítulo lo más rápido posible.

I. Lectura diagonal

Caluqui (2009) es cuando el lector solamente lee los pasajes especiales como el título, la primera frase de un párrafo, palabras acentuadas, párrafos importantes, términos, conclusiones, términos técnicos. También es llamado diagonal porque la mirada se mueve rápidamente de esquina a la izquierda, de arriba a la esquina derecha y hacia abajo.

Suárez (2011) es cuando se lee un texto rápidamente a expensas de detalles y comprensión del estilo. Esta técnica es usada especialmente al leer páginas web. Porque se lee la primera línea del párrafo y, sin concentrarse en ninguna palabra en concreto, se pasa la vista desde el lado izquierdo en diagonal hacia la esquina derecha. Fijándose de las palabras que hay alrededor así la visión retiene más vocablos.

J. Lectura escaneo

Caluqui (2009) es una técnica para buscar términos individuales en un texto, se identifica palabras comparando sus imágenes. El lector imagina la palabra en el estilo de fuente del texto y después mueve la mirada rápidamente sobre el texto.

Suárez (2011) Es una técnica para buscar términos individuales en un texto, basada en la teoría de identificación de palabras comparando sus imágenes. El

lector detecta a modo de imagen una palabra clave en el texto y después mueve la mirada rápidamente sobre el texto buscando dicha palabra clave.

K. Lectura intrínseca

Carvajal (2013) es cuando el lector profundiza las ideas del autor, mediante sus propios argumentos e ideas. Las tesis planteadas por el autor, son explicadas o sustentadas, con las propias ideas. Es decir, el autor asume en este caso la sustentación del tema que plantea y el lector concibe la posibilidad de mantener la argumentación, narración o exposición, dentro de los límites fijados por el autor.

L. Lectura extrínseca

Carvajal (2013) es todo lo contrario a los tipos de lectura y comprensión lectora. Con este recurso las ideas expuestas por el autor, son refutadas o sustentadas por las ideas de los otros autores o por las ideas del mismo lector. Aquí se requiere una labor de exploración y búsqueda bibliográfica o mayor documentación. La lectura extrínseca, lleva necesariamente a la consulta de nuevas fuentes, haciendo de esa actividad una función de extrapolación que, a la vez, se convierte en un nuevo recurso para la comprensión de texto. La extrapolación, al tiempo que es un recurso, es una actitud del lector frente a lo que lee, por cuanto busca nuevas fuentes y considera que la lectura es un proceso continuado y permanente.

1.5 Dificultades para la enseñanza de estrategias en el desarrollo de la comprensión lectora

Achaerandio (2009) afirma que una de las dificultades es no poder acceder a la escuela por múltiples razones de carácter estructural: Pobreza, desnutrición, trabajo infantil, etc.

Son numerosos los alumnos de secundaria que sólo saben leer lineal y superficialmente, porque sus profesores, en la escuela o en el colegio, supusieron que ya sabían leer bien, y nunca se les ocurrió ayudarles a progresar en sus niveles de comprensión lectora; nunca se propusieron enseñarles las estrategias de lectura comprensiva y entrenarlos en ellas.

Álvarez (2004) las dificultades que se dan en el proceso de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora son:

- La dislexia, es el problema para aprender a leer que presentan niños cuyo coeficiente intelectual es normal y no aparecen otros problemas físicos o psicológicos que puedan explicar dichas dificultades. Se da en niños que a pesar de su experiencia escolar fracasan en alcanzar las capacidades lingüísticas de la lectura.
- Niños con falta de atención: debido al esfuerzo intelectual que tiene que realizar el niño para superar sus dificultades perceptivas específicas, se presenta un alto grado de fatiga, lo cual produce una atención inestable y poco continuada. Por esta causa, los aprendizajes de lectura y escritura le resultan al niño áridos, sin interés, no encontrando en ellos ninguna motivación que atraiga su atención.
- Desinterés por el estudio: en especial cuando se da un medio familiar y/o escolar poco estimulante. Sus calificaciones escolares son bajas y con frecuencia son marginados del grupo y llegan a ser considerados (y a considerarse a sí mismos) como niños con retraso intelectual.
- Inadaptación personal: es frecuente encontrar en los niños disléxicos una serie de rasgos que denotan cierto desajuste emocional: sentimiento de inseguridad, compensado por una cierta vanidad y falsa seguridad en sí mismos y en ocasiones terquedad para entrar en el trabajo y la motivación que requieren los tratamientos.

Calzada, Corrales, Mojarro y Piularch (2006) presentan algunas dificultades que se puede encontrar cuando un alumno-a se enfrenta al proceso de la lectura:

- Mal en los estudios
- Revoltoso
- No le gusta estudiar
- Padres no lectores
- No sabe leer en silencio
- Mueve los labios mientras lee
- Retrocede para leer
- Sigue el texto con el dedo
- Entonación y ritmo inadecuados
- No comprende todo lo que lee
- No recuerda lo que lee
- No puede hacer resumen de lo que ha leído.
- Nivel de vocabulario por debajo de sus compañeros
- Utiliza palabrotas en la clase y recreo
- No apoyo de parte de la familia.
- Aulas con numerosos estudiantes.
- Los estudiantes no profundizan en los significados.
- Estudiantes que les cuesta predecir.

1.6 Rol del docente en el desarrollo de comprensión lectora

Vargas (2001) indica que el maestro deber ser el primer promotor de la lectura en el aula y debe estar al tanto de los antiguos y recientes aportes de las distintas disciplinas que han investigado acerca de los procesos de comprensión y producción de textos, tanto orales como escritos. La respuesta no la tiene el ministro, la respuesta está en cada maestro, sin distingo de especialidad.

Gantus (2007) señala que el papel del educador en los procesos de lectura puede consistir en lograr que el alumno aprenda y logre su desarrollo integral. Por ello, facilita la realización de actividades y media la experiencia significativa, vinculada con las necesidades, intereses y potencialidades de los mismos. El maestro es modelo lector y de estudio:

- Debe leer todos los días un texto, un breve cuento o un poema a sus alumnos, con pasión y ternura, que es el único modo en que se demuestra la avidez por la lectura.
- Recomendar lecturas, sugerir y orientar la búsqueda de información a sus alumnos en una parte del libro de texto o de una publicación que alguien aporta, o un material de la biblioteca, que los alumnos mismos seguirán leyendo luego en la clase.
- Llevar libros a la clase, comentar sus lecturas, favoritas o las actuales, las que está leyendo.
- Leer en la escuela los libros que el docente solicita como bibliografía.
- La interacción docente-alumno se manifiesta en la reflexión de la acción recíproca, pues el alumno reflexiona acerca de lo que oye decir o ve hacer al docente, y reflexiona también sobre su propia ejecución.
- El docente no influye negativamente en el proceso de la lectura.
- El docente cumple con el proceso de la lectura.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Guatemala es un país multicultural, multiétnico y multilingüe. Partiendo de esta realidad, es necesario considerar que la comunicación juega un papel importante en la comprensión lectora. Específicamente para el pueblo maya ya que es fundamental que desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas. Al momento de que el niño entra a la escuela, solo ha desarrollado dos habilidades: escuchar y hablar. Las cuales en muchas ocasiones en vez de mejorarlos lo fragmentan, porque la enseñanza y el aprendizaje que se les brinda son impartidas en forma monolingüe, lo que causa choque por parte del estudiante y el docente, ya que no logran comunicarse eficazmente. Debido a que usan distintos idiomas (k'iche'-español)

Para contrarrestar dichos problemas es fundamental conocer el contenido del Decreto número 19-2003 Ley de idiomas Nacionales en el que se decreta la oficialización del uso de idiomas indígenas según la región en la que se hablan, es decir que el K'iche' es oficial en los departamentos de Quiché, Quetzaltenango, Sololá, Suchitepéquez, Totonicapán, parte de Huehuetenango, Retalhuleu y parte de Chimaltenango en el territorio guatemalteco. Y en el artículo 13. De la ley de educación que se refiere "El Sistema Educativo Nacional, en los ámbitos público y privado, deberá aplicar en todos los procesos, modalidades y niveles de; respeto, promoción, desarrollo y utilización de los idiomas Mayas, Garífuna y Xinka, conforme a las particularidades de cada comunidad lingüística". En el Curriculum Nacional Base, se establecen las competencias a desarrollar en cada nivel en que el estudiante desarrolla las habilidades comunicativas. Por ejemplo "Aplica diversas estrategias de lectura para la asimilación de la información, la ampliación de conocimientos y recreación", etc.

En la actualidad hay estudiantes que presentan dificultades en la comprensión lectora en su lengua materna, debido a que las actividades a que desarrolle las habilidades no son las adecuadas y caen en lo tradicional como: la realización de

planas, dictados, desciframiento, formar listas de palabras o traducir las palabras a los estudiantes que no entienden el castellano.

Y para efectos de esta investigación se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las estrategias que utilizan los docentes en el desarrollo de la comprensión lectora en idioma k'iche' con estudiantes de tercero primaria en escuelas bilingües del municipio de Zacualpa, Quiché?

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo general

- Determinar las estrategias que los docentes utilizan para el desarrollo de la comprensión lectora en idioma k'iche' con estudiantes de tercero primaria en escuelas bilingües del municipio de Zacualpa, Quiché.

2.1.2 Objetivos específicos

- Describirlas estrategias que utilizan los docentes antes, durante y después de la lectura en idioma k'iche' con estudiantes de tercero primaria en escuelas bilingües del municipio de Zacualpa, Quiché.
- Verificar el idioma que el docente utiliza para el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora en idioma k'iche' con estudiantes de tercero primaria en escuelas bilingües del municipio de Zacualpa, Quiché.
- Enlistar el tipo de texto que el docente utiliza para el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora en idioma k'iche' con estudiantes de tercero primaria en escuelas bilingües del municipio de Zacualpa, Quiché.

2.2 Variables de estudio

Las variables para la presente investigación son las siguientes:

- Lengua materna.
- Estrategias de comprensión lectora.

2.3 Definición conceptual de las variables

- Lengua materna

Crawford (1999) define que lengua materna o L1, es la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación. Con el mismo sentido también se emplea lengua nativa y con menor frecuencia, lengua natal. Tal como se desprende de su apelativo, suele ser la lengua de la madre, aunque también puede ser la de cualquier otra persona: padre, abuelos, niñera, etc. Quienes comparten una lengua materna son considerados hablantes nativos de la lengua en cuestión, por ejemplo, hispanohablantes nativos.

- Estrategias de comprensión lectora

Quintanal y Téllez (2000) definen las estrategias como el conjunto de procedimientos, una serie de pasos, un camino concreto, que estará en principio determinada por el contexto y las exigencias de la tarea, por la cultura y el clima del aula, estos procedimientos en la literatura especializada se le ha denominado estrategias de lectura.

2.3.1 Definición operacional de las variables de estudio

Para determinar las estrategias que se utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora en idioma k'iche' y el uso del idioma durante del proceso, se utilizó una lista

de cotejo para la observación de clases impartida por el docente, observando así el desarrollo de dichas estrategias antes, durante y después de la comprensión lectora, el tipo de texto que utiliza y el idioma en dicho proceso. La observación se llevó a cabo en escuelas bilingües seleccionadas de tercero primaria del municipio de Zacualpa, Quiché.

2.4 Alcances y límites

La investigación se concretó especialmente con docentes que atienden estudiantes de tercero primaria bilingüe, sobre la aplicación de estrategias en el desarrollo de la comprensión lectora en idioma k'iche'. Se trabajó con una muestra de cuatro docentes de cuatro escuelas oficiales del área rural, específicamente Tunajá II, Aldea San José Sinaché I, La Vega II y Chichá del municipio de Zacualpa del departamento del Quiché. No se tomó todas las escuelas bilingües porque no se cuenta con suficiente recurso humano, económico y tiempo.

2.5 Aportes

Los resultados de la investigación, estrategias que utilizan los docentes en el desarrollo de la comprensión lectora en idioma k'iche' sirvió como punto de análisis y reflexión sobre la realidad educativa del municipio de Zacualpa que día tras día transcurre en el salón de clase, específicamente porque se sabe del uso de estrategias inadecuadas para el desarrollo de la comprensión lectora en las aulas de tercero primaria. Dichos resultados les sirve a la comunidad educativa en el siguiente orden.

Directores departamentales de educación, para que gestionen textos en idioma k'iche' y que los docentes los utilicen con los estudiantes, adecuadamente y mejore de esa manera la calidad educativa.

A los coordinadores Técnicos Administrativos (CTA), para implementar capacitaciones sobre aplicación de estrategias, sobre cómo mejorar la comprensión lectora en lengua materna K'iche'.

A los directores. Para orientar a los docentes en el mejoramiento de las estrategias antes, durante y después de la lectura. Revisar los planes de los docentes y corroborar si cumplen con los criterios del Currículum Nacional Base y si los llevan a la práctica en el aula.

A los docentes. Para que cumplan con el uso del Currículum Nacional Base en donde establece las horas para desarrollar la lengua materna, como promotor de la lectura.

A las universidades y a los estudiantes. Para tomar los resultados como base para sus futuras investigaciones relacionadas a las estrategias de comprensión lectora.

A los padres de familia. Para que acompañen a los estudiantes en la realización de las actividades educativas y de esa manera verificar los avances que tienen en el proceso de aprendizaje.

A las ONGS. Para que implementen programas de mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes y desarrollen capacitaciones a los docentes sobre el desarrollo de estrategias de la comprensión lectora.

III. MÉTODO

3.1 Sujetos

En la presente investigación, las personas que proporcionaron la información, fueron 4 docentes del grado de tercero primaria, entre las edades de 25 a 45 años, de ambos sexos, de la etnia e idioma K'iche'. Cada uno de los docentes, tiene experiencia laboral en promedio de 3 años en el grado de tercero y laboran en el sector oficial del área rural del municipio de Zacualpa.

Para la selección de la muestra se utilizó el método no probabilístico, ya que los docentes se seleccionaron a conveniencia del investigador, porque no depende de la probabilidad, se tomó en cuenta las características de, dominio del idioma materno del niño de parte del docente que pertenece a la etnia K'iche'. Se utilizó la técnica de la muestra discrecional porque los docentes fueron seleccionados a criterio del investigador, en función que aporten los resultados a la investigación.

3.2 Instrumentos

Para la recolección de los datos, se utilizó, una guía de observación, la cual se llevó a cabo con tres observaciones continuas, a cada docente, relacionadas con las estrategias: antes, durante y después de lectura, tipos de textos, idioma que utiliza el docente.

3.2.1 Guía de observación en el salón de clases

Para recolectar la información de los docentes de tercer grado primaria, se utilizó la técnica de observación, por medio de una lista de cotejo, conformada por 52 ítems, cuyo objetivo es ver las características, actividades o comportamiento del docente sobre el uso de estrategias durante el desarrollo de la comprensión

lectora, el idioma que utiliza, el tipo de texto, dentro del salón de clase o fuera si es que así lo requiere la estrategia.

3.2.2 Validación de instrumento

El instrumento se validó por medio de juicios de expertos; cuatro personas, un docente que imparte clases de comunicación y lenguaje (L2) dos licenciados en Educación Bilingüe y un profesor en Enseñanza Media Bilingüe Intercultural. Primero se les presentó el título de la investigación y los objetivos para que verificaran que los ítems fueran relacionados. El instrumento fue de 60 ítems pero de acuerdo a las observaciones se redujo a 52 ítems, las correcciones fueron de ortografía, orden de las estrategias para que en el momento de la observación fueran fáciles de marcar, quitar las actividades tradicionales. El encuentro se realizó en la Escuela Urbana de Zacualpa.

3.2.3 Procedimientos

Los pasos que se dieron en el proceso de la investigación fueron los siguientes:

- Revisión de literatura nacional e internacional.
- Selección del problema de investigación.
- Elaboración del perfil del tema de investigación.
- Aprobación del perfil del tema de investigación.
- Construcción del planteamiento del problema.
- Construcción de los antecedentes y del marco teórico.
- Definición de la metodología y los sujetos de la investigación.
- Construcción de los instrumentos de colección de datos.
- Validación de los instrumentos de colección de datos.
- Coordinación de la aplicación de los instrumentos con el Coordinador Técnico Administrativo, directores y docentes de tercer grado primario de las escuelas de estudio.
- Aplicación del instrumento a los objetos de estudio.

- Tabulación y procesamiento de los datos obtenidos.
- Análisis y discusión de los resultados de los datos obtenidos.
- Elaboración de las conclusiones y recomendaciones con base en los resultados del estudio.
- Elaboración de informe de tesis.
- Presentación del informe para su aprobación a la Universidad Rafael Landívar.

3.4 Diseño de la investigación

El tipo de estudio fue no experimental y refiriéndose a ello, Hernández (1994) indica que la investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, la investigación donde no se hace variar intencionalmente las variables independientes. Lo que se hace en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.

Además es descriptiva a lo que Hernández, Fernández y Baptista (2003) refiere que la investigación descriptiva busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis y Tamayo (1999) dice que ese tipo de estudio busca únicamente describir situaciones o acontecimientos; básicamente no está interesado en comprobar explicaciones, ni en probar determinadas hipótesis, ni en hacer predicciones. Con mucha frecuencia las descripciones se hacen por encuestas (estudios por encuestas), aunque éstas también pueden servir para probar hipótesis específicas y poner a prueba explicaciones.

Tal como lo dicho por los autores, esta investigación solo describió conceptos sobre los sujetos, como las situaciones sobresalientes que acontecen en la realidad del problema.

3.5 Metodología estadística

Para la presentación y análisis de los resultados se utilizó la tabla de resumen o de frecuencias y las medidas de tendencia central como la media. Levine, Krehbiel y Berenson (2006) explican que la tabla de resumen indica frecuencia, cantidad o porcentaje de objetos en un conjunto de categorías para observar las diferencias que hay entre ellas. Una tabla de resumen, lista las categorías en una columna y la frecuencia, cantidad o porcentaje en una columna o columnas independientes.

La media es la medida más común en la que todos los valores desempeñan el mismo papel y se calcula sumando todos los valores del conjunto de datos y dividiendo el resultado por el número de valores considerados.

$$X = \frac{X_1 + X_2 + \dots + X_n}{n}$$

IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la observación aplicada a docentes de tercer grado primaria de escuelas bilingües del municipio de Zacualpa. Para determinar las estrategias que utilizaron los docentes en el desarrollo de la comprensión lectora en idioma k'iche'. Dichos resultados fueron presentados por medio de la tabla de resumen.

Se mostraron los resultados de acuerdo a los tres momentos en que fue desarrollada la comprensión lectora, es decir, antes, durante y después. Así también se mostró el tipo de textos que utilizaron y el idioma empleado para llevar a cabo la comprensión lectora. De igual manera se busca que cada cuadro responda a cada uno de los objetivos planteados en la investigación.

4.1 Datos de docentes

La siguiente tabla representa los datos de los docentes que fueron observados en las escuelas durante el desarrollo de la comprensión lectora.

No	Escuela	Sexo		Edad	Año que atiende tercero	Etnia	Idioma materno
		F	M				
1	E.O.R.M Aldea Tunajá II	1		36	6	K'iche'	Español
2	E.O.R.M Aldea la Vega II		1	26	3	ladino	Español
3	E.O.R.M Aldea San José Sinaché		1	52	5	K'iche'	K'iche'
4	E.O.R.M Paraje Chichá	1		33	2	K'iche'	K'iche'
Total		2	2				

Tabla No. 1.

Según la tabla No. 1. Indica que los docentes tienen de 2 años a 6 años de impartir el grado de tercero primaria. El promedio de edad es de 26 años a 52 años. Las escuelas son de tipología bilingüe pero en la observación se constató que dos de los docentes son monolingües castellano hablantes.

4.2 Estrategias que utilizaron los docentes antes de la lectura

En la tabla de resumen se presenta las estrategias que desarrollaron los docentes antes de la lectura.

No.	Estrategias	Frecuencia									Porcentaje
		Día 1			Día 2			Día 3			
		K'	E	A	K'	E	A	K'	E	A	
1	El docente activa los conocimientos previos de los niños (as).		1								8.34%
2	El docente motiva a los niños (as) al comenzar la lectura.					1			1		16.66%
3	Realizó la dinámica, la papa caliente		1			1					16.66%
4	Realizó la dinámica, la bomba va.								1		8.34%

Tabla No. 2.

Según la tabla 2. La mayoría de docentes no hicieron uso fluido de estrategias antes de la lectura, las estrategias realizadas, vistas en la observación son de tendencia tradicionalista y otras no se relacionan con la lectura. El 16.66% de los docentes motivaron a los niños (as) al comenzar la lectura, realizaron la dinámica la papa caliente y el 8.34% activaron los conocimientos previos de los niños (as) y se realizó la dinámica la Bomba va.

En el objetivo específico No. 1, se planteó describir las estrategias que utilizan los docentes, antes, durante y después de la lectura en idioma K'iche' con estudiantes de tercero primaria en escuelas bilingües del municipio de Zacualpa, Quiché. En la observación que se realizó se pudo determinar que los docentes utilizaron muy pocas estrategias antes del desarrollo de la comprensión lectora dentro del aula. De las tres observaciones seguidas que se realizó a cada docente, se puede decir que no hubo mayor desarrollo de distintas estrategias, lo que lleva a pensar que los docentes imparten clases aún muy tradicionalistas.

4.3 Estrategias que utilizaron los docentes durante la lectura

En la tabla de resumen se presenta las estrategias que desarrollaron los docentes durante la lectura.

No.	Estrategias	Frecuencia									Porcentaje
		Día 1			Día 2			Día 3			
		K'	E	A	K'	E	A	K'	E	A	
1	El docente presenta el título de la lectura.					1					8.34%
2	Realizó predicciones								1		8.34%
3	El docente realizó lectura en voz alta con los niños (as).		2			2			2		50%
4	El docente relee palabras confusas o frases del texto con los niños (as).		2								16.66%
5	El docente realizó lectura en coro por pareja		1			2					25%
6	El docente realizó lectura en eco.								1		8.34%

Tabla No. 3.

La tabla 3. Indica que el 50% de los docentes efectuaron lectura en voz alta, el 25% realizaron lectura en coro, el 16.66% releyó palabras confusas o frases del texto; sin embargo se considera que estas estrategias son muy populares y que no mejoran la comprensión lectora, porque falta la expresión, imaginación, puntos de vista de los estudiantes y el 8.34% presentó el título de la lectura, realizaron predicciones también lectura en eco.

De acuerdo al objetivo específico No. 1 planteado: Describir las estrategias que utilizan los docentes antes, durante y después de la lectura en idioma k'iche' con estudiantes de tercero primaria en escuelas bilingües del municipio de Zacualpa,

Quiché, se puede decir que las estrategias realizadas durante la comprensión lectora, no son suficientes para lograr un buen nivel de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado primaria.

4. 4 Estrategias que utilizó el docente después de la lectura

En la tabla de resumen se plasmaron las estrategias que desarrollaron los docentes después de la lectura.

No.	Estrategias	Frecuencia									Porcentaje
		Día 1			Día 2			Día 3			
		K'	E	A	K'	E	A	K'	E	A	
1	El docente realizó dictado con los niños (as).		1			1					16.66%
	El docente deja que los niños (as) lean por si solos.		1			1			1		25%
2	El docente realizó planas con los niños (as).		1								8.34%
3	El docente Dictó las palabras confusas.								1		8.34%
4	El docente indicó a los niños (as) que formen glosario o que busquen las palabras en el diccionario.								2		16.66%
5	El docente mandó a los niños (as) que dibujen los personajes.		1			1			1		25%
6	El docente deja o les pide a los niños (as) a que creen nuevos textos con otros personajes.					2			1		25%
7	El docente les preguntó a los niños (as) que entendieron		1			2			3		41.66%

	en el cuento...										
8	El docente realizo comparaciones con la vida estudiantil de acuerdo el mensaje del cuento.								1		8.34%

Tabla No. 4.

La tabla 4. Contiene las estrategias que los docentes utilizaron después de la comprensión lectora. En la observación realizada se evidenció que un 25 % de los docentes les preguntan a los niños lo que entendieron sobre la lectura, dejan que los niños (as) lean por si solos, mandan a los niños (as) a que dibujen los personajes o que deja o les pide a los niños (as) a que creen nuevos textos con otros personajes. Mientras que el 16.66 efectuaron actividades como: dictado, formación de glosario o búsqueda de palabras en el diccionario. Un 8.34 % de los docentes aplicaron estrategias como: planas, dictado de palabras confusas o comparación de la vida estudiantil con el mensaje del cuento.

4.5 Idioma utilizado para el desarrollo de las estrategias

En la tabla de resumen se evidencio el idioma que los docentes utilizaron durante el desarrollo de las estrategias de la comprensión lectora.

Estrategias	K'iche'	Español	Ambos	porcentaje
Antes de la lectura	0	12	0	100%
Durante de la lectura	0	12	0	100%
Después de la lectura	0	12	0	100%

Tabla No. 5.

La tabla 5. Muestra que el 100% de los docentes utilizaron el idioma español en el desarrollo de la comprensión lectora. Los estudiantes no comprendieron lo que

leyeron porque estaba escrito en otro idioma y la mayoría de las instrucciones brindadas por los docentes, fue en idioma castellano.

El objetivo específico No. 2. Que pretendía verificar el idioma que el docente utiliza para el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora en idioma k'iche' con estudiantes de tercero primaria en escuelas bilingües del municipio de Zacualpa, Quiché, arrojó como resultado que el 100% de los docentes utiliza el idioma castellano, para realizar todas la actividades, no solamente el de comprensión lectora.

En cuanto al objetivo general que dice: determinar las estrategias que los docentes utilizan para el desarrollo de la comprensión lectora en idioma k'iche' con estudiantes de tercero primaria en escuelas bilingües del municipio de Zacualpa, Quiché, se puede decir que, los docentes hacen muy poco uso, de las estrategias activas para desarrollar la comprensión lectora y las que se llevan a cabo, como ya se pudo constatar en las tablas, 3, 4, 5, son muy pocas y que no llevan a desarrollar esta habilidad en los niños de manera más productiva.

4.6 Tipos de texto que utilizó el docente en el desarrollo de la comprensión lectora

la siguiente tabla de resumen se evidencio el tipo de texto que los docentes utilizaron en el desarrollo de la comprensión lectora.

No.	Estrategias	Frecuencia									Porcentaje
		Día 1			Día 2			Día 3			
		K'	E	A	K'	E	A	K'	E	A	
1	El docente utilizó un cuento para el desarrollo de la comprensión lectora.		2			3			3		66.66%
2	El docente utilizó fábula para el desarrollo de la comprensión lectora.		1								8.34%
3	El docente utilizó poesía para el desarrollo de la comprensión lectora.					1					8.34%
4	El docente utilizó adivinanzas para el desarrollo de la comprensión lectora.		1								8.34%
5	El docente utilizó trabalenguas para el desarrollo de la comprensión lectora.								1		8.34%

Tabla No. 6.

Según la tabla 6. Se puede observar que el 66.66% de los docentes utilizaron cuentos para el desarrollo de la comprensión lectora y el 8.34% utilizó poesías, fábulas, adivinanzas y trabalenguas. En el presente trabajo se planteó el objetivo específico No. 3 Enlistar el tipo de texto que el docente utiliza para el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora en idioma k'iche' con estudiantes de tercero primaria en escuelas bilingües del municipio de Zacualpa, Quiché, la cual se pudo observar que solo se alcanzó verificar en un 50%, ya que existen más textos a emplear, pero solo se utilizaron las mencionadas.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se discuten los resultados obtenidos mediante la observación aplicada a los docentes de la investigación titulada estrategias que utilizan los docentes en el desarrollo de la comprensión lectora en idioma k'iche' con estudiantes de tercero primaria de escuelas bilingües del municipio de Zacualpa, Quiché, donde se comparó con estudios relacionados de diferentes autores, internacionales, nacionales, departamentales, definiciones que lo sustentan y comentarios del autor.

5.1 Datos de los docentes

En la tabla 1, se evidenció que no en todas las escuelas de tipología bilingüe los docentes son bilingües, pues el hallazgo que se tuvo, de los cuatro docentes observados, uno era de la etnia ladina. En este caso, lo encontrado contraviene con lo que encontró González (2012) en su investigación en la que el 70% de docentes, afirmaron y argumentaron; que toma en cuenta el entorno, las costumbres y el idioma del estudiante. La falta de docentes bilingües en las escuelas es un factor que influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque los estudiantes dominan un idioma maya. El 70% si planifican la enseñanza de lengua materna Q'anjob'al de acuerdo al CNB. El 90% facilitan el aprendizaje de otros idiomas. El 60% de los docentes consideran que hay ventajas de aprendizaje para los niños si su educación la recibe en lengua materna. De igual manera, el hallazgo de la observación realizada a las escuelas, es contradictorio a lo que Calderón (2005) dice que el docente habrá de desarrollar un saber epistemológico sobre la disciplina lingüística, quiere decir, que toma el idioma materno del estudiante.

Es necesario, para ello entonces que con base en la experiencia del docente, se mejore el proceso de enseñanza aprendizaje, tomando en cuenta la identidad del niño.

5.2 Estrategias que utilizó el docente antes de la lectura

Según los resultados mostrados en la tabla No. 2. Sobre las estrategias realizadas antes de la lectura se pudo observar que el 8.34% activó los conocimientos previos, el 16.66% motivaron a los niños (as) y la mayoría realizaron dinámicas; por lo que se pudo constatar que no se cumple con lo que dice el MINEDUC (2013) que el resultado de la aplicación de estrategias para entender, recordar y encontrar significado a lo que se ha leído, no se logra porque no hay capacidad para comunicar y no hay mayor uso de estrategias que lo fundamente, y a lo que según Galdámez (2007) refiere que el uso de estrategias antes de la lectura favorece la activación de los conocimientos como: experiencias previas de los alumnos, formular hipótesis sobre el contenido, interrogación del texto, predicciones a partir del título, de las ilustraciones, de la silueta, etc., constelación de palabras, pienso y comparto y cuadro de anticipación.

Lo que se refleja, es que la mayoría de los docentes no logran desarrollar la comprensión lectora con los estudiantes por la falta de aplicación de estrategias antes de la lectura y se comparte el hallazgo realizado por Hernández (2007) en que concluye que los estudiantes tienen problemas de comprensión lectora cuando culmina su educación primaria a falta de uso de estrategias.

Por lo que se hace necesario que se apliquen estrategias antes de la lectura, para que el estudiante se motive, exprese diferentes puntos de vista, de esa manera mantenga la conexión con los conocimientos previos en relación a la lectura para que mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.3 Estrategias que utilizó el docente durante la lectura

Se observó que el 50% de los docentes realizaron lectura en voz alta, el 25% efectuaron lectura en eco, el 16.66% relejeron palabras confusas y el 8.34%

realizó predicciones. La falta de aplicación de estrategias conlleva a que los estudiantes no logren comprender lo que leen y confirma lo que Chivalán (2012) indica, que durante la lectura el 50% realizaron pausas para comprender los párrafos, aunque se considera que son estrategias que no desarrollan la comprensión lectora porque falta aplicar otras estrategias como las que menciona Galdámez (2007) que se aplica la estrategia leamos activamente, la cual se refiere a actividades que favorecen la capacidad de enfocarse en los aspectos significativos del texto para poder comprender lo que se lee. Es también el momento para el desarrollo de diferentes destrezas de lectura, tales como el desarrollo del vocabulario visual, el análisis fonológico, la asociación fonema/grafema, desarrollo de vocabulario.

Para el desarrollo de la comprensión lectora es necesario que se apliquen diversas estrategias, para que el estudiante mejore el proceso de comprensión lectora, realizando las estrategias que los autores proponen como: la lectura pausada con los niños, predicciones como ¿Qué sigue, qué pasaría, es bueno o no?, el docente aclara palabras confusas, palabras difíciles de leer, el docente relee con ellos. Aplicando estrategias, los estudiantes no se aburren y no se fijan que están desarrollando la comprensión lectora.

5.3 Estrategias que utilizó el docente después de la lectura

En la observación se logró determinar que las estrategias que se utilizaron son: el 41.66% de los docentes les preguntó a los niños sobre lo que entendieron de la lectura, el 25% realizaron actividades como crear textos con otros personajes, dibujar personajes, el 16.66% los estudiantes buscaron palabras en el diccionario, los estudiantes realizaron lecturas por si solos. Y el 8.34% realizó planas, dictado de las palabras confusas, comparaciones con la vida estudiantil de acuerdo el mensaje del cuento. Estos resultados se contraponen con los resultados obtenidos por Chivalán (2012) en donde indica que el 50% realizó dibujos según el personaje principal, el 37% realizó preguntas orales. Como se pudo observar y notar, los

problemas sobre la comprensión lectora, se dan por el escaso uso de estrategias de parte de los docentes para desarrollar el proceso, para lo cual es necesario implementar estrategias tales como las que menciona el MINEDUC (2013) Resumir, volver a contar el cuento, identificar las ideas principales, hacer preguntas que propicien relaciones entre sus circunstancias personales con la lectura, compartir opiniones, elaborar organizadores gráficos simples. Para que los estudiantes alcancen la comprensión lectora.

Se considera que la mayoría de estrategias realizadas por los docentes son monótonas para los estudiantes porque, son estrategias que se realizan siempre. Durante las observaciones se pudo corroborar que mientras los niños realizaban las actividades, el docente se dedicaba a otras actividades fuera del aula y no hubo acompañamiento de parte del docente. No se desarrolló la comprensión lectora porque cada uno de ellos realizaba otras actividades que no se relacionaban con la lectura como por ejemplo jugar y empujar...

Se habla de innovaciones, pero en el salón de clase no se ve los cambios como: el uso de estrategias que van en función de la práctica, crear, dramatizar, cambiar estructura, buscar, compartir. Porque aún se realizan planas, dictados que no van en función de la comprensión lectora, no se ha valorado el derecho del estudiante, ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje es en forma monolingüe aunque todos (as) los estudiantes son de la etnia k'iche'.

5.4 Idioma utilizado para el desarrollo de las estrategias

Según los resultados de la observación sobre el desarrollo de las estrategias antes, durante y después de la lectura, el 100% de los docentes usaron el idioma español. Este resultado constituye un problema ya que el idioma materno de los estudiantes es K'iche'. Por lo tanto, se puede notar que no hay una comprensión de las instrucciones brindadas por los docentes. El resultado encontrado en las observaciones es similar a las conclusiones a la que llegó Chivalán (2012) en la

que menciona que no todos los docentes de primer grado tienen dominio completo de las habilidades lingüísticas del idioma k'iche', lo que puede repercutir en la enseñanza de la lectoescritura a los estudiantes de primer grado primaria bilingüe.

Galdames, Walqui y Gustafson (2011) dicen que los niños y niñas aprenden mejor cuando utilizan su lengua materna, en cualquier modelo pedagógico. Los estudiantes aprenden mejor, si aprenden primero en un idioma que entiende y que maneja con fluidez, es decir, en su primera lengua (L1).

Es muy lamentable observar que la mayoría de docentes utilizó el idioma español como medio de enseñanza, sin importar que los niños sean mayas hablantes. Se habla de una educación bilingüe pero en el proceso de aprendizaje no se da, aunque las escuelas son de tipología bilingüe, no se cumple con las competencias establecidas en el Curriculum Nacional Base. Además con todo esto se viola el derecho de los estudiantes por no brindarle la educación en su propio idioma. Pues ya lo indicaba también Calderón (2005) que el docente habrá de desarrollar un saber epistemológico sobre la disciplina lingüística, es decir, que toma el idioma materno del estudiante, de manera que comprenda la naturaleza y la historia de este saber y el papel que juega en la constitución de los sujetos discursivos (condiciones, procesos del aprendizaje, desarrollo real y que se dé en el ambiente del propio lenguaje). Condición que no se cumple en las escuelas bilingües observadas.

Existe otro elemento muy importante de recalcar, tal como lo menciona Girón (2007) que la lengua materna es, un elemento muy importante en el proceso educativo por el hecho de que permite capturar la esencia de los saberes escolares y llegar a la comprensión real y crítica de los conocimientos que se transfieren y aprenden en la escuela. El lograr la comprensión efectiva de los contenidos de la enseñanza no sólo hace crecer y ampliar el conocimiento, sino también le permite al educando ser más consciente de las cosas que hace, tanto

en la escuela como en su vida cotidiana, y de las cosas que afectan o favorecen una vida armónica y democrática.

5.5 Tipo de texto utilizado para el desarrollo de las estrategias

Los resultados de la observación reflejaron que el 66.66% de los docentes utilizaron cuentos para el desarrollo de la comprensión lectora y el 8.34% utilizó poesías, fábulas, adivinanzas y trabalenguas, relacionado a esto Vera (2011) en su estudio en el que se propuso implementar una propuesta metodológica, basada en la fábula que ayudara a las dificultades en comprensión de textos, narrativos en los estudiantes del grado tercero, encontró que el 73.33% en el nivel literal, el 64% en paráfrasis, el 60% en el nivel inferencial y el 64% en el nivel crítico, fabula el león, la zorra y el ciervo, además concluyó que de acuerdo a los resultados de la prueba, los estudiantes presentaron mayores logros, la comprensión lectora es una de las habilidades fundamentales que se debe desarrollar durante el proceso de aprendizaje, porque es la mediación entre el conocimiento y el lector por ello, requiere la articulación de estrategias que faciliten interactuar antes, durante y después de la lectura.

Se puede decir, que hace falta el uso de diferentes textos en el proceso de la comprensión lectora, es importante que se de uso a los tipos de textos, para que los estudiantes, cada día que se interesa la lectura y dominio de diferentes géneros de textos y hagan distinción de ellos.

En términos generales se puede decir que los docentes de las escuelas observadas, no están cumpliendo con la labor de instruir, conducir al estudiante en el largo proceso de aprendizaje y especialmente en la comprensión lectora, puesto que no están utilizando el idioma materno de los estudiantes, no hacen uso de estrategias innovadoras y activas, existe muy poco uso de textos para la comprensión lectora, y esto está en contraposición con lo que indicaba Vargas (2001) que el maestro debe ser el primer promotor de la lectura en el aula y debe estar al tanto de los antiguos y recientes aportes de las distintas disciplinas que

han investigado acerca de los procesos de comprensión y producción de textos, tanto orales como escritos. La respuesta no la tiene el ministro, la respuesta está en cada maestro, sin distingo de especialidad, por las razones ya mencionadas.

De la misma manera Gantus (2007) señala que el papel del educador en los procesos de lectura puede consistir en lograr que el alumno aprenda y logre su desarrollo integral. Por ello, facilita la realización de actividades y media la experiencia significativa, vinculada con las necesidades, intereses y potencialidades de los mismos. El maestro es modelo lector y de estudio:

- Debe leer todos los días un texto, un breve cuento o un poema a sus alumnos, con pasión y ternura, que es el único modo en que se demuestra la avidez por la lectura.
- Recomendar lecturas, sugerir y orientar la búsqueda de información a sus alumnos en una parte del libro de texto o de una publicación que alguien aporta, o un material de la biblioteca, que los alumnos mismos seguirán leyendo luego en la clase.
- Llevar libros a la clase, comentar sus lecturas, favoritas o las actuales, las que está leyendo.
- Leer en la escuela los libros que el docente solicita como bibliografía.
- La interacción docente-alumno se manifiesta en la reflexión de la acción recíproca, pues el alumno reflexiona acerca de lo que oye decir o ve hacer al docente, y reflexiona también sobre su propia ejecución.
- El docente no influye negativamente en el proceso de la lectura.
- El docente cumple con el proceso de la lectura.

Pero como ya se mencionó, no se ve que los docentes realicen estas estrategias en sus labores docentes. En este mismo contexto, existe una relación con la conclusión a la que llegó Pérez (2004) cuando se propuso determinar la efectividad del uso de estrategias de comprensión lectora en los alumnos de 4^o grado de educación básica de la U.E. Tomas Rafael Giménez de Barquisimeto (Venezuela). Y concluyó que el poco uso de estrategias para la comprensión lectora influye directamente en el desarrollo de la misma, pocas veces obtienen la

comprensión de los contenidos de las ideas de un texto y con la aplicación del instrumento antes de la aplicación de la estrategia evidenciaron las debilidades en la comprensión lectora.

VI. CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos de la investigación, se llegó a las siguientes conclusiones:

- De acuerdo a la observación realizada. Los docentes no aplican estrategias adecuadas antes, durante y después del desarrollo de la comprensión lectora en idioma k'iche', a sabiendas de que son necesarias, ya que permiten alcanzar los objetivos de las áreas, creando un ambiente más efectivo en el proceso de aprendizaje.
- Los docentes no utilizan el idioma materno, k'iche', de los estudiantes antes, durante y después del desarrollo de comprensión lectora.
- En las cuatro escuelas, de tipología bilingüe, no se da la educación bilingüe debido a que el proceso de la comprensión lectora se dio en un 100% en idioma español; aunque el idioma materno de los estudiantes sea k'iche'.
- Los tipos de texto que se emplearon en el desarrollo de las estrategias fueron cuentos, poesías, fábulas, trabalenguas. Por lo que hace falta la implementación de otros textos como historias, chistes, crónica... para que los estudiantes no se aburran al momento de leer.
- En la actualidad hay docentes que realizan actividades que no va en función de la comprensión lectora. Dejan a los estudiantes solos y ellos se dedican a realizar otras actividades como dejar planas.

VII. RECOMENDACIONES

De acuerdo a las conclusiones establecidas para el estudio, se plantean las siguientes recomendaciones:

- A los docentes, a que apliquen diferentes estrategias en el desarrollo de la comprensión lectora, planificando de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.
- A los docentes que cumplan con las competencias establecidas en el Curriculum Nacional Base de tercer grado en relación al uso del idioma materno.
- A los directores, que velen por la utilización de estrategias y cumplimiento de las competencias, por parte de los docentes en el desarrollo de la comprensión lectora.
- A los coordinadores técnicos administrativos velar porque los técnicos organicen talleres periódicos y constantes a los docentes sobre estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achaerandio, L. (2009). *Reflexiones acerca de la lectura comprensiva (L.C.)*. En programa Centroamericano de formación de educadores en servicio, de la Universidad Rafael Landívar y la Provincia Centroamericana de la compañía de Jesús.
- Almaguer, B. y Peña, R. (2009, 7 de mayo). *La lectura*. (Versión electrónica). Recuperado de: http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o_11_Nro._13/Entender,_comprender_e_interpretar
- Álvarez, A. (2004). *Aprestamiento de la lectoescritura*. Guía didáctica y módulo (1ª ed.) Fundación universitaria Luis Amigó facultad de educación. Colombia.
- Argüello, L. (2013, 15 junio). *Los tipos de lectura*. (Versión electrónica). Recuperado de: <https://autoresdelaliteraturaecuatoriana.wordpress.com/2013/06/15/los-tipos-de-lectura/>
- Calderón, D. (2005). Sobre la competencia pedagógica en el maestro de lengua materna. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Colombia.
- Calderón, A. (2012). *La lectura y sus tipos*. Universidad Nacional De Ingeniería Recinto Universitario Augusto César Sandino.
- Caluqui, G. (2009). *Tipos de lectura*. Universidad Politécnica Salesiana. Quito.
- Calzada, I., Corrales, F., Mojarro, S. y Piularch, S. (2006). *La lectura comprensiva*. Centro del profesorado de Sevilla.
- Carvajal, L. (2013, 13 de agosto). *¿Qué es la lectura?* (Versión electrónica). Recuperado de: <http://www.lizardo-carvajal.com/que-es-la-lectura/>
- Carvajal, L. (2013, 26 de agosto). *Tipos de lectura y comprensión lectora*. (Versión electrónica). Recuperado de: <http://www.lizardo-carvajal.com/tipos-de-lectura-y-comprension-lectora/>
- Chach, J. (2012). *Dificultades en la lectura del idioma materno k'iche' de estudiantes de tercer grado primario de escuelas bilingües de Santa Cruz del Quiché*. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar, Campus de Quiché, Quiché, Guatemala.

- Chivalán, L. (2012). *Prácticas docentes para la lectura comprensiva en idioma materno de estudiantes de primer grado bilingüe de escuelas Fe Y Alegría de Santa Lucía La Reforma*. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar, Campus de Quiché, Quiché, Guatemala.
- Crawford, J. (1999). *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice. Fourth edition. Bilingual Education Services*. Los Ángeles.
- Dirección General de Educación Bilingüe intercultural –DIGEBI- (2009). *Guatemala, un país con diversidad étnica, cultural y lingüística*. Guatemala: Autor
- Domingo, M. (2002). *Influencia del uso del Idioma Mam en el proceso enseñanza aprendizaje de los alumnos maya hablantes del tercer grado de Primaria*. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- England, N. (2001). *Introducción a la gramática de los idiomas mayas* (1ª. ed.) Guatemala: Cholsamaj.
- Etxeberría, F., Janer, G., Pereira, C. y Vázquez, G. (2008). *Lectura y educación: aspectos cognitivos*. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social. Barcelona, España.
- Galdames, V., Walqui, A. y Gustafson, B. (2011). *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna* (2ª. ed.) Guatemala: Impresión Serviprensa S. A.
- Galdámez, V. (2007). *Tres momentos didácticos de la lectura*. Universidad Alberto Hurtado. Chile.
- Gantus, V. (2007). *La importancia de la mediación docente en los procesos de lectura de niños, adultos y jóvenes*. Universidad Nacional de Cuyo. Argentina.
- Girón, A. (2007). *La lengua como instrumento de aprendizaje escolar*. Chiapas.
- González, A. (2012). *Currículo nacional base para el fortalecimiento de la lengua materna Q'anjob'al*. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar. Campus de Quetzaltenango, Quetzaltenango, Guatemala.
- Gutiérrez, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Revista de currículum y formación del profesorado*, Universidad de Granada. Vol. 16, Nº 1.

- Hernández, M. (2007). *Estrategias de comprensión lectora en estudiantes de sexto grado, del nivel primario un estudio realizado en el municipio de San José, Escuintla*. Tesis inédita, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. (3ª. ed.) México: McGraw Hill.
- Hernández, S. (1994). *Metodología de la Investigación*. México, Mc Graw Hill.
- Levine, D., Krehbiel, T. y Berenson, M. (2006). *Estadística para administración*. México: Pearson.
- Londoño, C. (2010, 13 de febrero). *Lengua materna*.(Versión electrónica). Recuperado de: <http://cristinaitm.wordpress.com/>
- Mayedo, Y. (2008). *La comprensión de la lectura como un proceso*. Facultad de Ciencias Médicas “Mariana Grajales Coello” Holguín.
- Megías, M. (2010). *La enseñanza de la lectura y la comprensión*. Granada: ADICE: “Asociación para la difusión del conocimiento educativo”.
- Mérida, V. (2003). *Didáctica del Idioma Materno*. (2ª. ed.) Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Ministerio de Educación -MINEDUC- (2012). *Guía docente para la comprensión lectora*. Guatemala: Autor
- Ministerio de Educación -MINEDUC- (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala: Autor.
- Morales, L. (2012) *Incidencia del programa de lectura silenciosa sostenida en el nivel de comprensión lectora de las educandas de segundo básico*. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Morales, M. (2010). *La enseñanza de la lectura y comprensión*. Granada: ADICE.
- Ortega, M. (2014, 13 de junio). *Tipos de lectura*. (Versión electrónica). Recuperado de: <http://www.slideee.com/slide/lectura-melissa-ortega-aguirre-autoguardado-2>.
- OxlajujKej Maya Ajtz'ib' –OKMA- (2001). *Maya' Chii'*. *Los idiomas de Guatemala* (1ª. ed.) Guatemala: Cholsamaj.

- Pérez, Y. (2004). *Uso de estrategias para mejorar el nivel de comprensión lector en los alumnos de 4º grado de educación básica de la U.E. Tomas Rafael Giménez de Barquisimeto*. Tesis inédita, Universidad nacional abierta, Venezuela.
- Pilar, E., Navarro, A., Ramón, G., y Chávez, A. (2008). *Estrategias en la enseñanza de la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades y destreza en los niños y niñas de segundo grado de la escuela Chorotega. San Rafael del Sur, Managua*. Tesis inédita, Universidad nacional autónoma de Nicaragua, Nicaragua.
- Quintanal, J. y Téllez, J. (2000). *Las estrategias de lectura. Concepto y enseñanza*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Richards, M. (2003). *Atlas lingüístico de Guatemala*. Guatemala: Serviprensa.
- Rosales, E. (2001). *Uso del idioma materno como lengua de enseñanza en las escuelas bilingües del municipio de Sololá*. Tesis inédita, Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Suárez, M. (2011). *Lectura comprensiva*. Argentina.
- Tamayo, M. (1999). *Aprender a investigar. Módulo 2 la investigación diseño de carátula, diagramación e impresión:(3ª.ed.)*Bogotá: ARFO.
- Universidad de Chile (2010). *La lectura*. Chile: Autor.
- Vargas, M. (2001). El docente: promotor de la lectura. *Revista Venezolana de educación*. Universidad de los Andes Venezuela. Vol. 5, núm. 13.
- Vera, D. (2011) *Propuesta metodológica para mejorar la comprensión de lectura en el grado tercero mediante el uso del texto narrativo y fabula*. Tesis inédita, Universidad de la Amazonia, Colombia.
- Zuñiga, M. (2008). *La educación Intercultural Bilingüe*. Perú

IX. ANEXO

Ítems por cada objetivo

No.	Ítems	Objetivo general	Objetivo específico 1	Objetivo específico 2	Objetivo específico 3
1	El docente motiva a los niños (as) al comenzar la lectura.	x	x	x	
2	El docente establece el propósito de la lectura de los niños (as).	x	x	x	
3	El docente activa los conocimientos previos de los niños (as).	x	x	x	
4	El docente deja que los niños manipulen, vean y observen las ilustraciones o contenidos de la lectura.	x	x	x	
5	El docente presenta ilustraciones de la portada del libro o la imagen del contenido de la lectura.	x	x	x	
6	El docente les pregunta a los niños ¿qué opinan de la lectura o del libro?	x	x	x	
7	El docente les pregunta en ¿qué consiste la lectura? de acuerdo a la ilustración.	x	x	x	
8	El docente utiliza ilustración para que los niños (as) realicen predicciones.	x	x	x	
9	El docente les pregunta ¿qué saben del personaje o qué han escuchado?	x	x	x	
10	El docente realiza predicciones de lo que le sucederá, al personaje a partir del título o ilustraciones.	x	x	x	

11	El docente presenta el título de la lectura.	x	x	x	
12	El docente pregunta ¿Cómo es la estructura de la lectura?	x	x	x	
13	Realiza predicciones	x	x	x	
14	El docente pide a que se formulen preguntas según las dudas de la lectura.	x	x	x	
15	El docente aclara las dudas sobre el texto	x	x	x	
16	El docente indica que se subrayen palabras o frases dudosas.	x	x	x	
17	El docente realiza lectura en voz alta con los niños (as).	x	x	x	
18	El docente realiza lectura silenciosa con los niños (as).	x	x	x	
19	El docente realiza lectura compartida con los niños (as).	x	x	x	
20	El docente realiza lectura pausada con los niños (as).	x	x	x	
21	El docente relee palabras confusas o frases del texto con los niños (as).	x	x	x	
22	El docente realiza parafraseo con los niños (as).	x	x	x	
23	Los niños (as), identifica los personajes principales	x	x	x	
24	El docente pregunta a los niños (as) ¿Qué les gustó de la lectura?	x	x	x	
25	El docente pide a los niños(as), a que relatan nuevamente el cuento, historia...	x	x	x	
26	Elaboración de resumen de los niños (as)	x	x	x	

27	El docente realiza comparación con las predicciones realizadas por los niños (as), antes de la lectura.	x	x	x	
28	El docente indica a los niños (as) que formen glosario o que busquen las palabras en el diccionario.	x	x	x	
29	El docente indica a los niños (as) que respondan las preguntas que se formularon durante la lectura.	x	x	x	
30	El docente aclara las dudas de los niños (as).	x	x	x	
31	El docente deja o les pide a los niños (as) a que creen nuevos textos con otros personajes.	x	x	x	
32	El docente manda a los niños (as) que dibujen los personajes.	x	x	x	
33	Deja que los niños (as) compartan opiniones.	x	x	x	
34	Los niños (as) dramatizan la historia o el cuento...	x	x	x	
35	El docente les pide a los niños (as) que elaboren organizadores gráficos	x	x	x	
36	El docente organiza grupos pequeños de niños (as), para debatir lo sucedido en el texto.	x	x	x	
37	El docente manda a los niños (as) a que construyan síntesis	x	x	x	
38	Los niños elaboran cuestionarios, basándose a la lectura.	x	x		
39	El docente realiza dictado con los niños (as).	x	x	x	
40	El docente deja que los	x	x		

	niños (as) lean por si solos.				
41	El docente solo saca a los niños (as) a leer fuera del aula.	x	x		
42	El docente realiza planas con los niños (as).	x	x		
43	Los niños solo copian de un libro al cuaderno.	x	x		
44	El docente escribe en el pizarrón y los niños (as) copian.	x	x		
45	El docente utiliza una crónica para el desarrollo de la comprensión lectora.				x
46	El docente utiliza un cuento para el desarrollo de la comprensión lectora.				x
47	El docente utiliza fábula para el desarrollo de la comprensión lectora.				x
48	El docente utiliza historia para el desarrollo de la comprensión lectora.				x
49	El docente utiliza chistes para el desarrollo de la comprensión lectora.				x
50	El docente utiliza mitos para el desarrollo de la comprensión lectora.				x
51	El docente utiliza novelas para el desarrollo de la comprensión lectora.				x
52	El docente utiliza poesía para el desarrollo de la comprensión lectora.				x

Otras actividades

Otros textos que utilizó el docente
