

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA CON ORIENTACIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y COMPRENSIÓN LECTORA A NIVEL CRÍTICO

(Estudio realizado en los Institutos por Cooperativas del Municipio de Momostenango, departamento de Totonicapán)

TESIS DE GRADO

ANTONIO SANIC PÉREZ

CARNET 20071-11

QUETZALTENANGO, ENERO DE 2021

CAMPUS DE QUETZALTENANGO

UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA CON ORIENTACIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y COMPRENSIÓN LECTORA A NIVEL CRÍTICO

(Estudio realizado en los Institutos por Cooperativas del Municipio de Momostenango, departamento de Totonicapán)

TESIS DE GRADO

TRABAJO PRESENTADO AL CONSEJO DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES

POR

ANTONIO SANIC PÉREZ

PREVIO A CONFERÍRSELE

EL TÍTULO DE PEDAGOGO CON ORIENTACIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS EN
EL GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO

QUETZALTENANGO, ENERO DE 2021

CAMPUS DE QUETZALTENANGO

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD RAFAEL LANDÍVAR

RECTOR: P. MARCO TULIO MARTÍNEZ SALAZAR, S. J.
VICERRECTORA ACADÉMICA: MGTR. LESBIA CAROLINA ROCA RUANO
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y PROYECCIÓN: LIC. JOSÉ ALEJANDRO ARÉVALO ALBUREZ
VICERRECTOR DE INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA: MGTR. MYNOR RODOLFO PINTO SOLÍS
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO: MGTR. JOSÉ FEDERICO LINARES MARTÍNEZ
SECRETARIO GENERAL: DR. LARRY AMILCAR ANDRADE - ABULARACH

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES

DECANO: DR. JUAN PABLO ESCOBAR GALO
SECRETARIA: MGTR. ANA ISABEL LUCAS CORADO DE MARTÍNEZ

NOMBRE DEL ASESOR DE TRABAJO DE GRADUACIÓN

MGTR. LIGIA DEL CARMEN AMÉZQUITA HERNÁNDEZ DE RUIZ

REVISOR QUE PRACTICÓ LA EVALUACIÓN

MGTR. ERICK JAVIER AGUILAR ALVARADO

AUTORIDADES DEL CAMPUS DE QUETZALTENANGO

DIRECTOR DE CAMPUS: P. MYNOR RODOLFO PINTO SOLIS, S.J.

SUBDIRECTORA ACADÉMICA: MGTR. NIVIA DEL ROSARIO CALDERÓN

SUBDIRECTORA DE INTEGRACIÓN
UNIVERSITARIA: MGTR. MAGALY MARIA SAENZ GUTIERREZ

SUBDIRECTOR ADMINISTRATIVO: MGTR. ALBERTO AXT RODRÍGUEZ

SUBDIRECTOR DE GESTIÓN
GENERAL: MGTR. CÉSAR RICARDO BARRERA LÓPEZ

Quetzaltenango, 05 de noviembre de 2020.

Ingeniera
Nivia Calderón
Subdirectora Académica
Universidad Rafael Landívar
Campus Quetzaltenango

Respetable Inga. Calderón:

Por este medio hago de su conocimiento que he revisado la tesis titulada: Aprendizaje basado en problemas y comprensión lectora a nivel crítico, (Estudio realizado en los Institutos por Cooperativas del Municipio de Momostenango, departamento de Totonicapán) elaborada por el estudiante Antonio Sanic Pérez, con carné No. 2007111, de la carrera de Licenciatura en Pedagogía con Orientación en Administración y Evaluación Educativas.

Considero que el trabajo realizado cumple con los requisitos exigidos por la Universidad Rafael Landívar, campus de Quetzaltenango, para la elaboración de trabajos de investigación, por lo que SOLICITO respetuosamente sea nombrado Revisor de Fondo para continuar con el proceso previo a la graduación.

Atentamente,



Msc. Ligia del Carmen Amézquita Hernández



Universidad
Rafael Landívar
Tradición Jesuita en Guatemala

FACULTAD DE HUMANIDADES
No. 054220-2021

Orden de Impresión

De acuerdo a la aprobación de la Evaluación del Trabajo de Graduación en la variante Tesis de Grado del estudiante ANTONIO SANIC PÉREZ, Carnet 20071-11 en la carrera LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA CON ORIENTACIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS, del Campus de Quetzaltenango, que consta en el Acta No. 052830-2021 de fecha 14 de enero de 2021, se autoriza la impresión digital del trabajo titulado

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS Y COMPRENSIÓN LECTORA A NIVEL CRÍTICO
(Estudio realizado en los Institutos por Cooperativas del Municipio de Momostenango, departamento de Totonicapán)

Previo a conferírsele el título de PEDAGOGO CON ORIENTACIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS en el grado académico de LICENCIADO.

Dado en la ciudad de Guatemala de la Asunción, a los 20 días del mes de enero del año 2021.



MGTR. ANA ISABEL LUCAS CORADO DE MARTÍNEZ, SECRETARIA
HUMANIDADES
Universidad Rafael Landívar

Índice

	Pág.
I. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 Aprendizaje Basado en Problemas.....	11
1.1.1 Definición.....	11
1.1.2 Principios.....	12
1.1.3 Objetivos del ABP.....	14
1.1.4 Aprendizaje autorregulado como competencia en el ABP.....	15
1.1.5 Aprendizaje colaborativo como competencia en el ABP.....	16
1.1.6 Hacia un nuevo enfoque de la metodología ABP.....	17
1.1.7 Principales roles del profesor y alumno en el enfoque de la nueva estrategia.....	18
1.1.8 Fases integradoras del aprendizaje en el ABP.....	19
1.1.9 Transformación del currículo con el ABP y los principales beneficios.....	20
1.1.10 Proceso de Evaluación en el ABP.....	21
1.2 Comprensión lectora a nivel crítico.....	22
1.2.1 Definición.....	22
1.2.2 Niveles de comprensión lectora.....	22
1.2.3 Importancia de las estrategias lectoras.....	23
1.2.4 Aspectos operativos del pensamiento crítico.....	24
1.2.5 Funciones de la lectura a nivel individual.....	26
1.2.6 Enseñanza de la lectura crítica frente a la lectura tradicional.....	27
1.2.7 Rol del profesor en la enseñanza de la comprensión lectora.....	28
1.2.8 Rol del estudiante durante el proceso de la comprensión lectora.....	28
1.2.9 Estrategias que promueven la comprensión lectora a nivel crítico.....	29
1.2.10 Evaluación de la comprensión lectora a nivel crítico.....	30
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	31
2.1 Objetivos.....	31
2.1.1 General.....	31
2.1.2 Específicos.....	31
2.2 Variables de estudio.....	32

2.3	Definición de variables.....	32
2.3.1	Definición conceptual.....	32
2.4	Definición operacional de las variables.....	33
2.5	Alcances y límites.....	33
2.6	Aportes.....	34
III.	MÉTODO.....	35
3.1	Sujetos.....	35
3.2	Instrumentos.....	35
3.3	Procedimientos.....	36
3.4	Tipo de investigación, diseño y metodología estadística.....	38
IV.	PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	39
V.	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	45
VI.	CONCLUSIONES.....	52
VII.	RECOMENDACIONES.....	53
VIII.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54

Resumen

Los paradigmas pedagógicos y sus diversos enfoques transformacionales buscan forjar los principios y fines de la educación para que el estudiante alcance las cualidades intelectuales que le permite ser el arquitecto de su propia formación. No obstante, los problemas educativos que se reflejan en los centros educativos del nivel secundario, obligan repensar la innovación educativa en todas sus formas características.

Con la finalidad de profundizar en la problemática, se realizó la investigación tipo cuantitativo y de diseño descriptivo transversal, que tuvo como objetivo describir la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas y Comprensión Lectora a nivel Crítico con los estudiantes de Tercero Básico en los Institutos por Cooperativa en el municipio de Momostenango. En el estudio participaron 198 estudiantes, 16 directores y 22 docentes que imparten el curso de Comunicación y Lenguaje. Para la recolección de los datos estadísticos, se utilizó el instrumento del cuestionario con respuestas mixtas.

De acuerdo con los resultados, el estudio determinó que se conocen las bondades de la estrategia y el sólido aporte que puede brindar al desarrollo de las habilidades intelectuales del estudiante. Pero también demuestra que su aplicación no se realiza de manera intensa y adecuada dentro de las aulas, puesto que los estudiantes, durante las evaluaciones, no tienen la confianza para expresarse con convicción y seguridad. Por lo que se recomienda a los docentes potenciar la docencia e integrar los instrumentos de evaluación por competencias, de modo que no haya ruptura entre proceso y fin que debe cumplir la evaluación.

I. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje Basado en Problemas es una estrategia pedagógica que, fundamentada en los principios de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser, busca desarrollar las competencias encaminadas a la investigación, interpretación, formulación de hipótesis, análisis reflexivo y crítico, argumentación y solución asertiva de los problemas simulados o reales. Es una metodología no tradicional donde el docente se convierte en un facilitador de aprendizaje y sitúa al alumno como protagonista de su propia formación.

El nuevo modelo de aprendizaje tiene finalidades específicas como el desarrollo de las competencias metacognitivas del estudiante a lo largo de la vida, por tanto, la comprensión lectora a nivel crítico es una competencia básica e indispensable dentro del curso de Comunicación y Lenguaje, Idioma Español, según el Currículo Nacional Base.

El siglo XXI exige repensar no solamente las bases estructurales de un país frente a las nuevas exigencias de la sociedad sino también al mismo sistema educativo desde un enfoque integrador, formación en competencias, estrategias activas y metodologías didácticas que hacen del aprendizaje un proceso dinámico, científico, humanístico, reflexivo, crítico, incluyente y transformativo para el estudiante. Los nuevos desafíos de la educación ubican al estudiante como la piedra angular del aprendizaje, y como tal, el referente en quien se concentra toda la planificación estratégica del docente. Sin embargo, la deficiencia de planificación curricular y las carencias de estrategias por competencias son en su mayoría, el resultado de las debilidades dentro de las aulas, pero principalmente en el nivel secundario, donde aún no se logra alcanzar el perfil del estudiante que el CNB establece. Muestra de todo, las preocupaciones existentes en torno a las bajas tendencias que hay en cuanto a las competencias lectoras a nivel nacional con las evaluaciones que realiza anualmente el MINEDUC.

Por lo que el propósito de esta investigación es determinar la integración del Aprendizaje Basado en Problemas y comprensión lectora a nivel crítico dentro de las aulas. Los principales beneficiarios son los estudiantes de tercero básico que estudian en los Institutos por Cooperativas, el personal docente, MINEDUC y todos aquellos que realizan investigaciones pedagógicas.

La estrategia metodológica tiene un enfoque por competencias, porque desafía los roles del educador dentro de las aulas y estimula el aprendizaje del propio estudiante para que sea autónomo, aprenda a trabajar en equipo, desarrolla sus habilidades y operaciones lógicas del pensamiento, se forma integralmente, toma decisiones con criterio y responsabilidad, transforma los conocimientos para la solución de problemas y los asocia a su propia experiencia con el fin de responder con éxito al sistema educativo por competencias y a los retos que la sociedad actual le plantea al mismo. Los docentes están obligados a adaptarse a los cambios, prepararse y profundizar en las investigaciones educativas para darle respuestas a las necesidades de aprendizajes que se presentan.

Por esta razón, se detallan algunos estudios que han aportado sobre el aprendizaje basado en problemas y comprensión lectora a nivel crítico:

Branda (2011) en la revista Scielo, Educación Médica, vol.14 No.3, mes de septiembre, desarrolla el tema: El aprendizaje basado en problemas y la genuina realidad, donde narra sobre cómo fue su experiencia de tutor facilitador en ABP con un grupo de estudiantes que no tenían experiencias en la nueva metodología pedagógica. Explica que había recibido una adecuada formación en la estrategia, sin embargo, fue consciente de que no es lo mismo recibir formación teórica que hacer práctica, pues en la praxis uno se enfrenta con la verdadera realidad. Comenta que es indispensable para el docente cambiar la forma de pensar, de modo que el ejercicio de la docencia sea más efectivo y trascendente para los estudiantes. Cuando inició el proceso del ABP con los estudiantes, la incertidumbre, ansiedad y el poco entusiasmo comenzaron a emergerse en él, lo que resultó el pronto aburrimiento, distracción y poco dinamismo que manifestaron los estudiantes. Como facilitador del método, no sabía qué hacer, si ayudarlos a resolver los ejercicios problemáticos o dejarlos que continuaran el trabajo. No obstante, la paciencia y constancia para descubrir el verdadero rol del facilitador en ABP, lo condujo a ser un docente experto en la materia. Para él, la pedagogía es una reunión del maestro y el estudiante, donde éste encuentra regocijo en el aprendizaje nuevo y para su propia satisfacción. Opina, que quien ofrece una definición de ABP sin conocer la realidad, carece de legitimidad. Pero hacerlo realidad dentro de las aulas, se afianza mejor la experiencia tanto del estudiante como del facilitador. Por

eso, considera que el Aprendizaje basado en Problemas no es una ideología, sino la legítima realidad que determina las acciones y las habilidades cognitivas.

Por su parte, Ley (2014) en la revista UM, *Educatio Siglo XXI* de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, España, Vol. 32, No. 3, de fecha 1 de noviembre, escribe el artículo: *El Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas y su efectividad en el desarrollo de la Metacognición*, un estudio que consideró necesario realizar antes de que la universidad virtual, en Guadalajara, estableciera la metodología como una estrategia a implementar en los programas académicos de nivel superior. Los resultados del estudio demuestran que la efectividad del ABP en el desarrollo de la metacognición de los estudiantes a distancia, aumenta de manera satisfactoria. No obstante, reconoce la importancia de centrar la docencia en el aprendizaje por competencias, fomento de las estrategias colaborativas y el aprendizaje auto regulador del estudiante.

También, Rosario (2016), en la tesis de maestría, *Aprendizaje basado en problemas y comprensión lectora*; tuvo como objetivo demostrar que el método Aprendizaje Basado en Problemas influye en la mejora de la comprensión lectora en los estudiantes del I semestre – 2015 del curso Comunicación oral y escrita de la Facultad de Educación de la UNMSM. El trabajo de investigación destacó un diseño cuasi experimental de tipo cuantitativo y una población de estudio con 58 estudiantes investigados. La muestra experimental estuvo conformada por dos grupos, cada uno de 29 estudiantes. Los instrumentos de pruebas utilizados fueron el pre test y pos test, así como rúbrica de evaluación. Para el proceso estadístico, se consideró las medidas de tendencias centrales, como la media, mediana y la moda. Dentro de las conclusiones, la investigadora sostuvo que cuando se aplica el método del Aprendizaje Basado en Problemas, los estudiantes elevan su nivel de comprensión lectora en comparación con los estudiantes que aprenden con el método pedagógico tradicional. Por eso, recomendó a las Instituciones públicas, privadas y pedagógicas la implementación del Método ABP con la finalidad de garantizar el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de este marco, Gonzáles, Figarrella y Soto (2016) en la revista Scielo, *Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen 16, Número 3, de la página 1 – 34, de fecha 1º de

Septiembre de 2016, escriben el artículo titulado: Aprendizaje Basado en Problemas para desarrollar alfabetización crítica y competencias ciudadanas en el Nivel elemental, donde explicaron los resultados prominentes de la estrategia aplicada en el tercer grado de una escuela pública en Puerto Rico en un curso que integra las disciplinas de Artes del Lenguaje, Ciencias y Estudios Sociales. Las experiencias experimentadas fueron de provecho para los estudiantes y los docentes de grado. Posterior al estudio, afirmaron que el ABP fomenta a través de sus distintos pasos, el desarrollo inicial de los atributos de la alfabetización crítica y las competencias ciudadanas de los niños de tercer grado. El estudio demostró el gran aporte para el desarrollo y exploración de las destrezas del pensamiento en cualquier ámbito psicopedagógico, nivel de escolaridad y contexto. Su fin primordial es poner al estudiante como protagonista de la planificación y proceso curricular.

Asimismo, Sastoque, Ávila y Olivares (2016) en la revista *Uniandes, Latinoamérica de Educación*, Vol.7, No. 1,148-172, ISSN: 2215—8421, 30 de junio, escribieron el artículo titulado: Aprendizaje Basado en Problemas para la construcción de la competencia del Pensamiento Crítico, donde argumentaron que para transformar las prácticas educativas por nuevos diseños, planeaciones y estrategias didácticas, es importante que el docente se convierta en innovador, investigador y facilitador de competencias transversales y hacer que los estudiantes desarrollen habilidades metacognitivas, habilidades para resolver problemas, actitudes pro-activas y capacidades críticas para afrontar y transformar su entorno cotidiano. Que el docente sea un facilitador de herramientas y el estudiante como el actor principal de su propia formación académica. La clave está en fomentar el pensamiento crítico desde una temprana edad hasta alcanzar con el transcurrir del tiempo los niveles de aprendizajes esperados. Concluyeron que el ABP realiza grandes aportes en el desarrollo de las competencias del pensamiento crítico y que es capaz de transformar las prácticas pedagógicas, los niveles cognitivos, actitudinales y de relacionamiento interpersonal de los estudiantes en la sociedad.

Seguidamente, Rodríguez (2017) en la tesis doctoral titulada: Aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento Crítico y el rendimiento académico en Formación Ciudadana y Cívica; tuvo como objetivo general comprobar el efecto del Aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento académico en los estudiantes del 5° grado

de secundaria en el área de formación Ciudadana y Cívica de la Institución Educativa N° 0013 Bernardo O'Higgins del distrito de Pueblo Libre, de la UGEL 03, durante el periodo académico 2016. En la investigación se destaca un diseño Cuasi experimental tipo aplicada y explicativa. Los investigados fueron un total de 45 estudiantes organizados en dos grupos distintos, un grupo experimental con 22 estudiantes y el otro grupo control con 23 estudiantes a los que se les aplicó dos cuestionarios siguientes: uno sobre pensamiento crítico y el otro sobre rendimiento académico, con una prueba Kuder Richardson (KR), dónde se calculó una confiabilidad del 0.847 para la prueba de pensamiento Crítico (20 ítems) y del 0.858 para el cuestionario de rendimiento académico (20 ítems). Dentro del resumen y a modo de conclusión, indicó que el método del Aprendizaje Basado en Problemas constituye una opción metodológica positiva, y como tal, recomendó su uso en la educación secundaria para lograr desarrollar competencias en los estudiantes, así como la consideración por parte de los docentes dentro de sus programaciones pedagógicas como una medida para superar las dificultades en el logro de aprendizajes.

En otro estudio, Escobar (2018), en la tesis de Licenciatura: Método ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) y su incidencia en el pensamiento analítico en Matemáticas; tuvo como objetivo general establecer la incidencia del método ABP en el pensamiento analítico, en el área de matemáticas, de los alumnos de tercero primaria del Colegio Village, Guatemala. En la investigación se utilizó un diseño tipo cuasiexperimental y con un enfoque cuantitativo para medir el objetivo planteado. La muestra fue la no probabilística, pues los sujetos investigados fueron las secciones A y B de 20 alumnos cada una, donde la primera sección correspondió al grupo control y la segunda como el grupo experimental. Mediante los instrumentos del pretest y postest, se asignaron a los estudiantes problemas que posteriormente fueron evaluados a través de una escala de calificación aplicada a los alumnos, según propuesta del Colegio. Además, el investigador utilizó la prueba *t* de Student para determinar si existe diferencia entre los dos grupos de estudio de acuerdo a las variables. Para la tabulación y estudio de los resultados obtenidos, se utilizó la estadística descriptiva y la estadística inferencial. En conclusión, los resultados confirmaron la incidencia del ABP en el curso de matemática como una estrategia que incrementó la competencia analítica, la participación activa de los estudiantes, el trabajo en equipo, las tomas de decisiones, el trabajo autónomo y lo motivante que resulta ser en el proceso de la enseñanza - aprendizaje. Por eso, recomendó la implementación del método en todas las

áreas de estudio con la finalidad de mejorar la calidad de los aprendizajes significativos de los alumnos.

De la misma manera, Surichaqui (2018), en la tesis doctoral titulada, Aprendizaje Basado en Problemas y Habilidades de Pensamiento Crítico, tuvo como objetivo principal determinar la influencia del ABP en las habilidades del pensamiento crítico del Curso Gestión Educativa en los estudiantes del semestre par de la Escuela Profesional de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Daniel Alcides Carrión de la Región Pasco. La estadística poblacional matriculados en el 2017 son de 530 estudiantes, de las cuales se tomó como muestra representativa 40 participantes del VIII semestre del turno vespertino. Para la investigación se utilizó un diseño cuasi experimental, donde el grupo control como el grupo experimental fueron en números iguales de 20 participantes. Entre los principales instrumentos utilizados están la preprueba y post prueba de evaluación, así como un instrumento técnico de Prueba de evaluación escrita, compuesto por 32 ítems de confiabilidad Alfa de Cronbach. Para el procesamiento de la información se usó el paquete estadístico SPSS 21.0, con un nivel de significancia inferencial al 5,0 % ($\alpha = 0,05$ dos colas). La conclusión a la que llega el investigador fue que el ABP influye positiva y significativamente en el desarrollo de las competencias metacognitivas de los estudiantes en el curso de Gestión Educativa. Por lo que recomendó emplearlo en los diferentes establecimientos superiores la estrategia pedagógica, con el fin de innovar la práctica docente, la búsqueda de mejoras para la calidad educativa, el fomento de la resolución de problemas reales dentro de las aulas y la construcción del pensamiento a nivel personal y colectivo del quien está en proceso de formación académica.

En cuanto a la variable: Comprensión lectora a nivel crítico, se consideran importantes los siguientes aportes:

Avendaño (2016) en la revista Cuadernos de Lingüística Hispana, Número 28, con fecha de publicación 26 de Julio, escribió el artículo: La lectura crítica en educación básica secundaria y media: la voz de los docentes; donde explicó que en una institución pública de Colombia, los profesores tienen una concepción parcial y desenfocada de lo que significa la pedagogía crítica. Comentó que el enfoque dado a la lectura crítica es más lingüístico y psicolingüístico que el

enfoque sociocultural. Es decir, se descartan los procesos reflexivos, críticos, evaluativos y escriturales derivados. También indicó que existe un desconocimiento sobre los enfoques pedagógicos que permiten orientar la eficacia de la lectura y el desarrollo de las habilidades fundamentales del estudiante. Desde su perspectiva, asegura que aún no se ha logrado articular la teoría con la práctica que implica transformación actitudinal, pensamiento crítico y constante actitud dialogante del estudiante con su entorno. Señaló que la lectura crítica es liberadora en la educación como en la vida personal. Además, añadió que los docentes necesitan cualificación teórica y actualización para la implementación pedagógica de la lectura crítica.

Ahora bien, Leal (2017) en la tesis de licenciatura, *Comprensión Lectora para el aprendizaje de las Ciencias Naturales*; tuvo dos de los objetivos principales: Identificar la capacidad de comprensión lectora e identificar los niveles de comprensión lectora. La investigación fue de diseño descriptivo, tipo cualitativo y propuso comprender la razón por la que los estudiantes pierden el gusto por aprender ciencias naturales. Para describir el fenómeno, los sujetos investigados fueron un total de 146 estudiantes de Bachillerato en Ciencias y Letras del Instituto de Bachillerato adscrito al I.N.M.N. “E.R.P.” Cobán, Alta Verapaz. En el estudio se consideró la totalidad de población. Las técnicas de investigación fueron las encuestas y lecturas de textos, bases fundamentales para los instrumentos orientados a las lecturas con temas generales, lecturas que permitieron medir los tres niveles de comprensión, las que tienen un carácter de género argumentativo y una lista de cotejos enfocados al registro de los resultados. Después de la discusión de resultados, concluyó de manera objetiva que la capacidad de comprensión lectora que tienen los estudiantes es insatisfactoria (menor al 60%), la más desarrollada es la organización estructural de los textos leídos, mientras que el nivel crítico es el menos desarrollado. Argumentó que los estudiantes no tienen las capacidades de análisis, inferencias y relacionamiento informativo de los temas desarrollado en el área de Ciencias Naturales. Por lo que recomendó a los profesores fortalecer, aplicar y desarrollar estrategias y técnicas didácticas para promover la comprensión lectora de textos científicos, mediante actividades prácticas y lúdicas que estimulen en los estudiantes los tres niveles de comprensión lectora.

Por otro lado, Gramajo (2017) en la tesis: *Comprensión lectora y su efecto en la elaboración de resumen con paráfrasis*; tuvo como objetivo diagnosticar la comprensión lectora de los

estudiantes de segundo básico del Instituto Católico Parroquia, San Carlos Sija, Quetzaltenango y la manera que incide en la elaboración de un resumen con paráfrasis. La Investigación fue de diseño cuasi-experimental y tipo cuantitativo. Los investigados fueron un total de 25 estudiantes del curso de Comunicación y Lenguaje L1. Se utilizaron como instrumentos de investigación un pre- test y post- test con las respectivas medidas de tendencia central, la t de Studen en Excel y una escala de rango sobre las variables. La presentación de los resultados se proyectó mediante cuadros estadísticos, gráficos según hipótesis de trabajo y la relación individual del comportamiento de la variable independiente. Entre las conclusiones, apuntó que al principio de la investigación hubo un grado de comprensión lectora muy bajo, pero con el tratamiento dado, los estudiantes lograron alcanzar otro nivel eficiente. Por eso, recomendó que los docentes puedan actualizar, innovar, desarrollar y emplear estrategias que ayuden a los estudiantes a tener mayores habilidades de comprensión lectora. Es más, que se dispongan horarios de lecturas y se fomenten trabajos de investigaciones enfocadas a resúmenes y parafraseo.

González, Ardila y Gutiérrez (2018) en la revista *Tecné, Episteme y Didaxis*, Número Extraordinario, octubre 10, 11 y 12 de 2018, Bogotá, escribieron el artículo: *La pregunta en el desarrollo de la comprensión lectora y la formación de ciudadanos críticos*, donde abordan el papel que juega la lectura y la comprensión lectora en el marco de la globalización actual, la pregunta como estrategia para formar ciudadanos críticos y los retos del docente para mejorar la práctica pedagógica de la estrategia. Comentaron que los esfuerzos de las instituciones educativas aún no han logrado el nivel de comprensión lectora en los estudiantes. Explicaron que los países de Chile, Guatemala y Perú se encuentran por debajo de los estándares internacionales (PISA) en cuanto a los niveles de comprensión lectora. Las causas emergen desde la forma en que se desvirtúa la enseñanza de la comprensión lectora a una mera práctica tradicional y que tiene como consecuencia la carencia del hábito lector, el bajo nivel para la comprensión de un texto, el desempeño escolar, dificultad de aprendizaje y dominio de información en su entorno, además de otros factores que también se menciona. Desde la perspectiva de los autores es importante generar un espacio dialógico y democrático que promueva la interacción social, planificar y crear suficientes interrogantes que motiven a los estudiantes a pensar, participar, interactuar, cuestionar, dudar, preguntar, discutir y construir conocimientos sobre temas que tienen un enfoque socio cultural.

Guerra (2018) en la tesis de Licenciatura titulada: Actividades que realizan los docentes y estudiantes para desarrollar la comprensión lectora en el nivel Básico del Colegio Luterano “El Divino Salvador”, Zacapa, tuvo como objetivos específicos determinar qué actividades lectoras realizan los docentes y estudiantes antes, durante y después de desarrollar una lectura. La investigación fue de diseño Cuantitativo y tipo descriptivo. Participaron un total de 58 estudiantes y 10 docentes del nivel básico, con una muestra no probabilística seleccionada a conveniencia. Como instrumento se utilizó la escala de Likert que buscaba la aceptación o rechazo hacia la proposición expresada en cada uno de los ítems. Se diseñó uno para los estudiantes y otro utilizado con los docentes para recabar información sobre las actividades antes, durante y después de las lecturas. Con los datos recabados se procedió con la tabulación de cada uno de los indicadores y presentación de resultados en forma porcentual. Entre las conclusiones se obtuvo que tanto los estudiantes y docentes realizan constantemente actividades lectoras antes, durante y después de las lecturas a través de técnicas, procesos y estrategias de estudios que estimulen sus habilidades de comprensión textual y valoración crítica, las cuales fueron fortalecidas por el investigador. De manera que recomendó a los docentes seguir con el reforzamiento dentro del salón de clases las actividades lectoras con la finalidad de garantizar un mejor rendimiento académico para los estudiantes.

A su vez, Hernández (2019) en la tesis de Licenciatura titulada: La implementación de la pregunta como estrategia pedagógica y su incidencia en la modificación del pensamiento crítico; tuvo como objetivo determinar si la implementación de la pregunta como estrategia pedagógica incide en la modificación del Pensamiento Crítico, en el análisis de la información, inferencias de las implicancias y en la dimensión de proponer alternativas de solución. La investigación fue de diseño cuasi experimental y tipo cuantitativo. Participaron 34 estudiantes que oscilan entre las edades de 13 y 17 años, segundo básico del curso de ciencias naturales del Liceo Guatemalteco de Computación. Se utilizó un muestreo no probabilístico. Para llevar a cabo la investigación se utilizó el instrumento de pre-test y pos-test, donde se crearon estándares para medir las dimensiones de Pensamiento Crítico. Con los resultados de las dos pruebas, se aplicaron los análisis estadísticos de tendencia central y de variabilidad, mismos que fueron calculados con el apoyo del programa Excel y su complemento Análisis de Datos y Megastar. Las diferencias de medias se realizaron a través de los cálculos de la t Student, que significa evaluar si los grupos

difieren entre sí de forma significativa. Entre las principales conclusiones se tiene que hubo un cambio del 25% desde el nivel bajo al nivel promedio en cada una de las dimensiones puestas en control durante el proceso de la investigación. Sin embargo, consciente de la investigación que sólo duró un mes, recomienda a los educadores, autoridades educativas y autoridades del Liceo de Computación fortalecer la competencia del pensamiento crítico mediante estrategias pedagógicas pertinentes a mediano y largo plazo. Las deficiencias demostradas por los estudiantes durante la investigación evidencian no solamente la incompetencia de los estudiantes, sino también los problemas educativos dentro de las aulas.

En otro orden de ideas, el MINEDUC (2019), informó que para la evaluación diagnóstica realizada a los estudiantes del ciclo diversificado 2019 sobre lectura y matemática, hubo una participación de 4,300 establecimientos y un total de 157,318 estudiantes próximos a graduarse. Los resultados de la evaluación censal reflejaron que el incremento de las competencias lectoras es totalmente lento. Pues, del 34.81% de los estudiantes que alcanzaron logros de competencias lectoras en el 2018, sólo un 37.03% se avanzó en el 2019, lo que demuestra una diferencia de apenas 2.22% de alcance significativo. Esto implica que solo tres de 10 estudiantes cumplen con las expectativas del Ministerio de Educación. Mientras que, a nivel departamental, Totonicapán bajó del 32.15% al 28.56%, un porcentaje diferencial de -3.58%. Las tendencias de logros en lectura, expone las debilidades dentro de las aulas y las carencias estratégicas de aprendizajes para fortalecer la formación del estudiante. Es más, contrasta con el 49.27% de las respuestas correctas que los docentes a nivel nacional acertaron en Lenguaje y Comunicación, al momento de someterse a la prueba diagnóstica 2019 como requisito para optar a una plaza en el MINEDUC. La preocupación por mejorar las competencias lectoras en Guatemala es evidente.

Finalmente, Lugo, Rodríguez, Sotil y Pérez (2020), en la revista San Gregorio, con fecha de publicación el 30 de marzo, escribe el artículo Estrategias de aprendizaje para la comprensión científica de ciencias sociales en estudiantes de educación superior, donde expusieron que la mayor parte de los estudiantes en formaciones superiores tienen problemas de comprensión lectora a nivel crítico y que se trata de un problema no tratado adecuadamente durante la etapa de la educación secundaria y nivel medio. Indicaron que la importancia de educar a pensar exige al maestro buscar alternativas de aprendizajes por competencias que motivan a los estudiantes

formular juicios de valor, presentar argumentos y sentirse dueño de su propio saber científico. En el artículo, motivaron a las instituciones educativas para que apuesten por el desarrollo de las habilidades superiores, la búsqueda e innovación de nuevas estrategias pedagógicas que fomenten el arte de pensar críticamente y la capacidad de emitir juicios frente a situaciones reales de la vida. Opinan que la lectura crítica debe fomentarse a través de metodologías activas, innovadoras, colaborativas y auto reguladoras para alcanzar los objetivos por competencias.

1.1 Aprendizaje Basado en Problemas

1.1.1 Definición

El Aprendizaje Basado en Problemas es entendido “como una estrategia pedagógica con una serie de aspectos muy relevantes y con una gran potencia formativa, desde la perspectiva de la autogestión del aprendizaje y de la consecución de las competencias transversales por parte de los estudiantes” (Ballester y Fuentes, 2012, p. 19).

Al ser una estrategia pedagógica de potencia formativa, significa que tiene la capacidad de potenciar y desarrollar en los estudiantes habilidades proactivas y de liderazgo, competencias de razonamiento, toma de decisiones asertivas, destrezas para la resolución de problemas, facultad para actuar con actitud y con un alto estándar de capacidad para crecer integralmente.

Gutiérrez, Alarcón, Martínez y Piña, (2012) definen que “en el ABP el maestro no transmite directamente información, sino que aplica la mayéutica socrática como estrategia inquisitiva para estimular el desarrollo de las habilidades metacognitivas necesarias para aprender a aprender” (p. 6).

Se cuenta que Sócrates, el ilustre pensador clásico, desprende su filosofía del oficio que tiene su madre e indica que un filósofo está para ayudar al interlocutor a parir ideas y no a facilitar ideas. Una partera no es quien da a luz, sino es quien ayuda a la otra persona a dar luz. De allí que su técnica para hacer debatir a sus interlocutores era preguntar y preguntar hasta lograr conseguir una respuesta convincente. Más adelante, Platón desarrolla el mito de la caverna donde unos hombres se encuentran encadenados en medio de unas paredes desde su nacimiento sin poder

mirar más que unas simples sombras provenientes de la hoguera en llamas detrás del muro (Gaarder, 2010, pp. 108-110).

Actualmente, la mayéutica socrática y el mito de la caverna tienen connotaciones alegóricas en el ámbito educativo y principalmente en el quehacer de la docencia cuando el docente confronta a sus estudiantes a la búsqueda de una respuesta adecuada a los problemas que se presenta mediante el proceso dialógico. Su misión es sacar a los estudiantes dentro de las cuatro paredes para llevarlos al más allá de la experiencia humana.

Ortiz, Calderón y Travieso (2016), concluyen y definen que “la fuerza motriz del proceso de aprendizaje lo constituyen los problemas, que en su resolución lleva al estudiante a la búsqueda de conocimientos y metodologías que no conoce y por tanto se mantiene una alta motivación por el estudio” (p. 34).

1.1.2 Principios

La congruencia de los aportes brindados por varios autores sobre la estrategia Aprendizaje basado en problemas, se estriban en los cuatro ejes transversales que dan sustento a la educación y que a su vez son los mejores principios que hacen del ABP un proceso mucho más integrador, transformacional y significativo. Estos principios, según Escribano y Valle (2010) son:

Aprender a conocer

Para Bermúdez (2012), aprender es lograr que el alumno adquiera y transforme su conducta frente a las problemáticas circunstanciales del entorno real. Considera que el concepto de aprender no está en los resultados de excelencia cuantitativa, sino en la capacidad de triunfar sobre las situaciones problemáticas a lo largo de la vida mediante el conocimiento.

De manera que el primer pilar de la educación tiene una dimensión epistemológica y tiene su fundamento en la razón humana. Por naturaleza, el hombre tiene la necesidad de conocer, saber, indagar, reflexionar, criticar, fundamentar, refutar y sostener la certeza del conocimiento frente a otros tipos de conocimientos que la sociedad plantea.

Aprender a hacer

La bondad del ABP es desarrollar en el estudiante una actitud mucho más participativa, dinámica, proactiva y que sea él mismo pionero de su propia formación. Es el estudiante quien tiene que aprender a construir el propio conocimiento desde su relación conductual con el entorno a través de las competencias y habilidades cognitivas. Ruiz y Sánchez (2012) definen que “el planteamiento que subyace al constructivismo es el hecho de que el individuo es una construcción propia que se desarrolla en la medida en que interactúan sus estructuras internas con el entorno” (p. 61).

Aprender a vivir

Escribano y Valle (2010) destacan también el tercer principio de la educación que hace referencia a la capacidad de convivir en sociedad con todos los valores morales, éticos, sociales y políticos. Aristóteles indicaba que el hombre es un ser social, puesto que no puede vivir de manera aislada, andar en solitario y prescindir de la vida política. La concepción filosófica de Aristóteles marca el sentido educacional de los estudiantes que tienen la necesidad de realizar la vida en convivencia con los demás. Por eso, el ABP toma como principio el aprender a vivir juntos y aboga por un aprendizaje en sociedad que se alimenta de las experiencias de los demás, el conocimiento que otros pueden aportar y las diferentes perspectivas. La tarea del profesor en este proceso es permitir un ambiente de trabajo en equipo y buscar estrategias didácticas que permiten el fomento de un pensamiento crítico, reflexivo, participativo, incluyente y significativo para la solución de problemas en conjunto.

Aprender a ser.

El cuarto principio de la educación se entrelaza con la dimensión ontológica de la persona, puesto que el proceso del aprendizaje ocurre en los dos grandes hemisferios del cerebro humano. Como bien apunta Ballester y Fuentes (2012) “los grandes avances de la neurociencia han permitido desvelar los mecanismos cerebrales que hacen posible el aprender” (p. 23).

A partir de allí, el estudiante aprende a ser juicioso, crítico, analítico, responsable, autónomo y con capacidad de afianzar su personalidad en la vida social globalizada. Es más, Escribano y Valle (2010) señalan en el apartado de los principios pedagógicos-didácticos que “la actividad en

educación se basa en un conjunto de principios de sólida fundamentación, pues descansa, por una parte, en la biología humana, en la psicología genética y en la sociología, y por otra parte, en las experiencias escolares” (p. 30).

1.1.3 Objetivos del ABP

Los tiempos han cambiado, y como tal, han generado cambios en todos los niveles de la sociedad, principalmente en el ámbito educativo. En ese contexto, la docencia con los discentes en el aula ya no es lo mismo. De las estrategias tradicionales a las estrategias modernas, transformacionales y significativas. Se busca que el estudiante sea el pionero, artista, creador e investigador de su propio aprendizaje dentro y fuera del aula para desarrollar competencias encaminadas a una actitud crítica, reflexiva e investigadora para la confrontación y resolución de situaciones latentes en la sociedad. Lo que se pretende es ayudar y preparar al estudiante para el desenvolvimiento individual y grupal a lo largo de su vida personal, profesional, familiar, política, sociocultural y pedagógica.

Por esta razón, el ABP implica “la formación en competencias transversales que capaciten al estudiante para ser más autónomo, crítico, reflexivo y con una mayor capacidad para solucionar nuevos problemas que aparecen en una sociedad cambiante” (Ballester y Fuentes , 2012, p. 4).

De hecho, el hombre desde el inicio de la humanidad y el mundo, siempre se enfrentó a problemas de diferentes índoles y para ofrecer una respuesta, se valió de su capacidad inteligible para resolverlos. No tenía otra herramienta más que su capacidad intelectual. Eran dificultades que por su naturaleza obligaban a no renunciar la necesidad de filosofar y satisfacer lo que tanto le inquietaba al hombre (Reale y Antíseri , 2007, p. 29).

Después de tanto años y el desarrollo de la ciencia, los problemas nunca han dejado de estar presentes en la historia de la humanidad en el pleno siglo XXI, precisamente porque la realidad – como dice Heráclito- fluye, cambia, se transforma y nada permanece estático. Ante tal situación “el mundo profesional exige una alta capacidad de adaptación al cambio, con aprendizajes continuos y con dotes de resolución de problemas, en vez de una alta concentración de conocimientos” (Ballester y Fuentes , 2012, p. 2)

Para tal efecto, las estrategias de enseñanzas ya no pueden ser la de proveer conocimientos, sino la capacidad de despertar en el estudiante el asombro y la motivación de buscar respuestas a sus propias preguntas y necesidades de aprendizajes. No despertar el arte de filosofar en los estudiantes, es adormecer la capacidad de pensar, y por ende, las habilidades que deberían desarrollar en su proceso de formación. Según Ballester y Fuentes (2012) el currículo tradicional detiene prácticamente el aprendizaje de los estudiantes.

Escribano y del Valle, (2010) identifican cuatro objetivos pilares del ABP, a saber:

- A. La comprensión científica a partir de los casos reales que hay en el mundo.
- B. Táctica de razonamiento para resolver problemas
- C. Habilidades de aprendizajes autónomos.
- D. Habilidades de aprendizajes colaborativos.

Los cuatro ejes transversales son los que orientan las acciones pedagógicas del nuevo enfoque metodológico del ABP. Pero el motor primordial que mueve estas estrategias por competencias son los problemas reales que se plantean a los estudiantes para que se reactiven los cuatro principios que dan fundamento a la formación académica e integral.

1.1.4 Aprendizaje autorregulado como competencia en el ABP

Suárez y Fernández (2016), consideran el aprendizaje autorregulado como una enseñanza metodológica especializada donde el estudiante aprende a gestionar de forma activa, participativa y consciente su propio conocimiento desde una motivación conductual y procedimental para alcanzar los objetivos propuestos. Los objetivos son las razones por las cuales el estímulo del aprendizaje llega a un nivel de conocimiento deseado.

Para Escribano y del Valle, (2010), el aprendizaje autorregulado en términos de estrategia, proceso, competencia y metacognición es un reto dentro de la enseñanza del ABP. El estudiante se vale de sus habilidades actitudinales, procedimentales y cognitivas para autorregular el proceso de su aprendizaje, que movido por la motivación se vuelve más proactivo en el alcance de los objetivos. Admiten que la caracterización del estudiante autorregulado no es el aprendizaje aislado, asocial, sino el protagonismo activo que adquiere desde las habilidades metacognitivas

para resolver los problemas sociales e individuales. Lo que define a un estudiante autorregulado es su actitud proactiva, perseverancia y competencias adaptativas para gobernarse individual y socialmente a lo largo de la vida.

1.1.5 Aprendizaje colaborativo como competencia en el ABP

Barkley, Cross y Major, (2013) están seguros de que en el aprendizaje colaborativo no está presente el papel tradicional del profesor, no está para dirigir las necesidades de aprendizajes, su función no es facilitar conocimientos, asignar tareas, supervisar el trabajo del grupo, sino más bien, se involucra con el grupo para generar un aprendizaje social y construir nuevos conocimientos, a través de la participación activa de los demás.

Como se puede inferir, el aprendizaje colaborativo encuentra su principio tanto en el constructivismo como en el pilar fundamental de aprender a vivir juntos. La fusión entre el aprendizaje autorregulado y colaborativo adquieren una creciente significancia dentro de las estrategias educativas para la formación de los estudiantes a lo largo de la vida. Y la razón es tan sencilla, enseñar a los estudiantes a tejer pensamientos en colectividad, aprender a trabajar juntos, forjar el saber en sociedad y aprender de la experiencia de los demás.

Para ejemplificar, en los centros educativos, universidades y colegios, las tareas siempre se organizan de forma grupal e individual. Son técnicas de trabajo que crean en el estudiante la responsabilidad, disciplina y las competencias de aprender a gestionar el conocimiento individual y colectivo.

Ahora bien, el aprendizaje colaborativo y el ABP guardan una relación entre sí, en cuanto que los problemas reales de la vida tienen un carácter personal y social. La mejor forma de afrontarlos es a través de las habilidades sociales, conductuales y demás competencias que se han adquirido desde las experiencias de autoformación.

Una vez más, se reafirma que el contenido del ABP son los problemas que demandan una solución, planificación, diálogo, rutas estratégicas de salidas, mayores responsabilidades en las funciones, establecimiento de normativas para trabajar en equipo, espacios de convivencias

pacíficas y capacidad para escuchar las sugerencias de los demás, puesto que el conocimiento tiene no solamente un carácter personal, sino también social.

Para Escribano y del Valle (2010), el grupo tienen mejor competencia para abordar los problemas tan difíciles que para un solo estudiante. Hay problemas que por su naturaleza, el estudiante los logra comprender, entender y solucionar, sin embargo, hay otros que necesitan del banco de conocimientos que hay en los demás.

1.1.6 Hacia un nuevo enfoque de la metodología ABP

Escribano y del Valle (2010), argumentan que la estrategia del ABP no es una metodología nueva, pero tampoco una práctica con los mismos enfoques, esquemas e ideales. Las publicaciones, revistas, tesis, informes y artículos demuestran que la estrategia del aprendizaje basado en problemas ha pasado por transformaciones, adaptaciones y nuevos enfoques, según necesidades educativas, cambios sociales y políticos enfocados al desarrollo de las competencias comprendidas en las diferentes áreas de aprendizajes curriculares.

A lo largo de la historia, la ciencia de la educación ha recibido diferentes aportaciones sobre las cuales descansa el quehacer de la docencia y las líneas transversales del currículum. Sin embargo, la sociedad actual marca pasos agigantados en cuanto a temas globales que afectan los cuatro pilares de la educación y “pretender seguir al pie de la letra una tendencia educativa es cerrarse a posibilidades gratuitamente y, a veces, traicionar la propia tendencia” (p. 29).

Mientras la pedagogía se adapta a los nuevos desafíos educativos, el mundo presenta nuevos retos que obliga necesariamente a los investigadores replantear la educación y trazar nuevas metodologías de aprendizajes con la finalidad de desarrollar competencias que prepare al alumno en la confrontación de su propia realidad. La constancia de los cambios no ha sido fácil para quienes se formaron en otros tiempos, pues las nuevas exigencias educativas hacen que la actualización profesional esté siempre al nivel de las necesidades de aprendizajes.

Los estudiantes ya no pueden recibir una formación con metodologías convencionales y discrecionales que no aportan nada al crecimiento integral del educando. Por ello, es importante

salvar la perspectiva integradora y globalizadora de las metodologías porque “la adopción razonable y autónoma de las aportaciones ajenas descansa en procurar que las buenas ideas y metodologías puedan fecundarse entre sí” (Escribano y del Valle, 2010, p. 29).

1.1.7 Principales roles del profesor y alumno en el enfoque de la nueva estrategia.

Ballester y Fuentes (2012), así como entre otros autores, consideran que entre una educación tradicional y una educación transformacional consiste en que la primera tiene un enfoque de centralización en el docente y parece ser que el estudiante es sujeto de pasividad hacia la autoridad y los diferentes dictámenes que se dan dentro de las aulas. Mientras que la segunda parte cobra sentido a partir de la descentralización de los contenidos, la planeación pedagógica, el enfoque de los objetivos, la orientación de una formación más formativa, autónoma, responsable, incluyente y consciente.

El enfoque descentralizado del ABP se presenta de la siguiente manera:

Cuadro No. 1

Principales roles del alumno y profesor durante el proceso de aprendizaje basado en problemas

Profesor	Alumno
Presenta un problema real o ficticio.	Busca las herramientas de aprendizajes.
Acompaña las sesiones de aprendizajes.	Es protagonista y constructor de conocimientos.
Facilitador de procesos.	Participa de forma activa, reflexiva y crítica.
Tutor, motivador y orientador.	Investiga, profundiza y presenta argumentos.
Forma parte del grupo.	Aprende a trabajar en equipo
Promueve autonomía y valores actitudinales.	Realiza tareas individuales con responsabilidad.
Evalúa por competencias.	Se autoevalúa y evalúa a lo demás.
Descentraliza la enseñanza-aprendizaje.	Centro y sujeto de la formación.

Fuente: Elaboración propia a partir de los conceptos analizados. (2020)

1.1.8 Fases integradoras del aprendizaje en el ABP

Bermúdez (2012) narra sin prejuicios las experiencias que tuvo al momento de diseñar y adaptar la metodología a las competencias curriculares trazadas para el estudiante. Los procedimientos, estrategias y perspectivas habían fracasado en su implementación. Por lo que fue necesario replantear nuevamente la propuesta original de la estrategia y propone el desarrollo del ABP de la siguiente manera:

La generación del caso problema

Se trata de un instrumento que genera curiosidad para todos y que el mismo garantice el interés y la motivación de estar inmerso durante el proceso. Tiene que ser un caso problemático que llame la atención del estudiante y que lo invite al reto de investigar y tomar decisiones acertadas.

Opina que la elaboración de los problemas se haga de acuerdo con los intereses y motivaciones de los alumnos, enfocar el problema en algún área o disciplina académica, orientarlos hacia objetivos concretos, diseñar instrumentos factibles para su implementación, constatar necesidades de aprendizajes y una guía de trabajo para el facilitador. Dentro de este marco, identifica tres tipos de problemas:

- A. Problemas iniciales.** Dirigido a estudiantes que se someten por primera vez en una experiencia de ABP. Las situaciones problemáticas que se plantean serán sencillos, que despierten curiosidad y estimule a una sensación de aprendizaje. Pueden ser problemas latentes en su entorno.
- B. Problemas intermedios.** Dirigido a estudiantes que ya tienen experiencia en la estrategia ABP y están seguros de que a través de la metodología pueden obtener grandes beneficios. En este caso, los problemas se orientan a competencias más específicas y a hechos más concretos para que la experiencia sea más fructífera.
- C. Problemas avanzados.** Se utiliza cuando los estudiantes ya son conscientes de la necesidad de satisfacer algún tipo de aprendizaje. A este nivel, ya se han desarrollado las competencias requeridas por el alumno en la metodología ABP y se le demanda un aprendizaje más puntual.

Las sesiones del ABP

El segundo momento de la metodología es la aplicación de la problemática desarrollada de manera lógica y según competencias trazadas. El número de las sesiones son determinadas por el facilitador y recomienda que no sean menos de dos actividades. El esquema de la sesión se estructura con base a las necesidades de aprendizajes que se considere.

También sugiere que las sesiones sean desarrolladas en un ambiente adecuado, tener los instrumentos y materiales educativos suficientes, delegar funciones o roles a los presentes y dirigir la actividad de manera eficaz y eficiente. Se procura planificar tareas individuales y grupales.

La evaluación

El último momento está orientado a la valoración de los logros obtenidos por el estudiante y el momento crucial para evaluar la efectividad que tiene la implementación de la estrategia por competencias. Parte de los instrumentos que se han utilizar está la hoja de bitácora para el alumno, hoja de bitácora del profesor, la rúbrica de evaluación, los procesos de retroalimentación y las evaluaciones por pares.

Al final, afirma que en “la evaluación se debe realizar con la elección de competencias, indicadores de cada competencia y herramientas para medir esos indicadores” (p. 79). Además, es consciente que al ser la estrategia un desarrollo de competencias no tendría sentido que exista una evaluación cuantitativa, sino solamente indicar si se han logrado las competencias de rendimiento o definitivamente no. Pero queda como un tema de discusión.

1.1.9 Transformación del currículo con el ABP y los principales beneficios

Castro (2014) realizó un estudio sobre las enfermedades como consecuencia de las bacterias infecciosas, así como su evolución, diagnóstico, prevención y tratamiento específico. Con la finalidad de estimular en el estudiante el razonamiento crítico, presenta casos clínicos para que mediante el ABP se desarrolle un aprendizaje integral y multidisciplinario. Pero para lograr el aprendizaje integrado y multidisciplinario, se requiere de una metodología adecuada como el ABP y el modelo de educación constructiva que busca extraer de la relación con el entorno el

entendimiento de los sucesos reales, el estímulo del aprendizaje derivado de los problemas epistemológicos, así como la aceptación de las interpretaciones que cada experto hace del fenómeno social.

Afirma que el ABP es una de las metodologías que ha transformado los esquemas curriculares para integrar los conocimientos multidisciplinarios. Con la estrategia, el papel de los estudiantes y el profesor se desarrolla en un ambiente de aprendizaje participativo, dinámico y proactivo para la resolución de los problemas grupales e individuales, así como la superación de la carencia de conocimientos en los objetivos establecidos. La concepción curricular tradicional se transforma en el desarrollo del currículo más integral y motivante para el estudiante.

Al respecto, señala algunos beneficios del ABP dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- A. La metodología del ABP es una herramienta aplicable a las asignaturas del estudiante y puede hacer uso de ella diariamente.
- B. Con la estrategia, el estudiante aprende a desarrollar su capacidad de análisis en cuanto a las lecturas literarias que revisa.
- C. Con el empoderamiento de la metodología, el estudiante aprende a desarrollar tareas investigativas y científicas.
- D. Aplica sus conocimientos integrados y las experiencias previas que tiene para enfrentarse a las situaciones problemáticas.
- E. Forja el razonamiento crítico y reflexivo.
- F. Estimula el aprendizaje social y colaborativo en su proceso de formación.
- G. Estimula el aprendizaje autorregulado y desarrolla sus habilidades creativas, así como las competencias que las prepara para toda la vida.

1.1.10 Proceso de Evaluación en el ABP

Para Ortiz, et.al (2016), la evaluación del ABP supone el cuándo evaluar, qué evaluar, cómo evaluar y quién evalúa. Si se consideran todos estos factores, se considera necesario cambiar las concepciones tradicionales de evaluación por otras formas de pruebas enfocadas en las competencias deseadas por el Aprendizaje Basado en Problemas.

La evaluación durante todo el proceso es de carácter continuo y se rige a través de procedimientos prácticos como la coevaluación, heteroevaluación, diferentes estrategias de enseñanza y aprendizajes como informes escritos, debates, exposiciones, diagramas, mapas conceptuales, habilidades comunicativas y la evaluación final. Tanto el profesor como el estudiante tienen a la disposición herramientas pedagógicas que les permite valorar y aprobar cada una de las fases de la metodología. En todo el proceso del ABP, conviene resaltar que todos evalúan, puesto que es una metodología auto reguladora, colaborativa y con principios de aprender en sociedad.

1.2 Comprensión lectora a nivel crítico

1.2.1 Definición

Para Cerrillo (2016) “Ser lector no es sólo saber leer [...] las personas se convierten en lectores cuando son capaces de explorar y descifrar un texto escrito asociándolo a las experiencias y vivencias propias”. Agrega que el aprendizaje de la comprensión lectora está orientado a la habilidad y desarrollo de un lector competente, literario, reflexivo y crítico.

Pérez (2017) afirma que “quien no comprende lo que lee está en franco riesgo de caer en el analfabetismo funcional”. Opina que el objetivo no es la comprensión de un texto y una idea, sino la competencia lectora de aplicar y transferir las mismas en contextos diferentes para resolver los problemas asociados a la vida real. Es transformar los conocimientos adquiridos fuera del contexto escolar en recursos factibles para enfrentar las situaciones problemáticas de la vida.

Santiesteban (2012) asegura que “leer es un medio efectivo para lograr el desarrollo intelectual, social, espiritual y moral del hombre, por lo tanto, la lectura reviste una alta significación y constituye un elemento esencial en la formación integral de las nuevas generaciones”. El pensamiento de Santiesteban complementa y refuerza las primeras dos afirmaciones en cuanto a la importancia de saber ser un buen lector en la actualidad.

1.2.2 Niveles de comprensión lectora

De acuerdo con DIGEDUCA (2014), existen cuatro niveles de comprensión lectora:

Nivel literal

Primera etapa básica para el ejercicio y procesamiento de la información literal enfocada en las ideas primarias y secundarias del texto, datos puntuales, hechos, imágenes y significados. En el primer nivel intervienen verbos como identificar, determinar, secuenciar, recordar, observar, percibir y ordenar.

Nivel inferencial

Etapa donde las habilidades operativas del pensamiento adquieren las capacidades de inferencias de significados, comparaciones y contrastes de ideas, categorización de conceptos, descripción de hechos y síntesis de la información. Este nivel se fundamenta en el nivel literal y desarrolla la sutileza del pensamiento para comprender el texto y los fenómenos.

Nivel crítico

Se trata del nivel integrado donde la comprensión lectora conlleva a la emisión de juicios basados en la combinación entre la teoría y la experiencia. A esta altura, el estudiante actúa con criterio para juzgar, debatir, evaluar, analizar, fundamentar, argumentar, exponer y criticar de forma capacitada. Es la máxima competencia deseada del proceso de aprendizaje.

Nivel creativo

En esta parte, prevalece la creatividad, imaginación, abstracción, inclusión de los conocimientos previos en combinación con la experiencia, así como la capacidad metacognitiva del estudiante. Su nivel de comprensión lectora va más allá de lo que ha aprendido dentro de las aulas. Para este nivel, el aprendizaje es mayormente significativo.

1.2.3 Importancia de las estrategias lectoras

Las estrategias lectoras son destrezas desarrolladas al momento de navegar en las profundidades de los textos. Son habilidades sutiles que permiten al estudiante decodificar la información de forma exploratoria y holística. Pero si no tiene desarrollada estas competencias, su nivel de aprendizaje será deficiente y no habrá oportunidades para la construcción de conocimientos significativos.

MINEDUC (2012) opina que las estrategias lectoras son las diferentes técnicas de apoyo del que se sirve el lector al momento de abordar un texto, así como en la construcción de significados a partir de lo que lee. Indica que no basta con saber leer, sino también, es importante saber comprender lo que se lee. Parte de las estrategias que menciona son los métodos de predicción, descripción, comparación, secuencia, identificación de causa y efecto, identificación de temas y lenguajes nuevos y emisión de opiniones. Todas estas acciones tienen su lugar en el modo operante del pensamiento.

1.2.4 Aspectos operativos del pensamiento crítico

Pérez (2017) establece que la importancia de conocer las operaciones del pensamiento permite al docente encausar rutas de posibilidades y una adecuada planificación orientada al desarrollo integral del alumno. Opina que son operaciones que no se deben descartar dentro del proceso educativo, más bien, el docente tiene la responsabilidad de buscar todas las formas necesarias para promoverlas con sus estudiantes.

Al respecto, expone las siguientes jerarquías de pensamiento:

Comparación

El acto de establecer similitudes de información, diferencias, interrelaciones y conclusiones entre dos o más ideas. Para lograrlo es importante identificar los elementos, características, afirmaciones, parámetros y juicios de valores que permiten organizar el pensamiento.

Análisis y resumen

Capacidades intelectuales que permiten examinar minuciosamente las principales ideas y secundarias que existen en un texto, para luego interpretar, empoderarse de los principales conceptos generales y específicos, descartar las informaciones innecesarias, parafrasear estructuralmente los contenidos y realizar conclusiones objetivas sobre el tema. Es una operación ordenada, sencilla y clara de la mente con la finalidad de desarrollar la comprensión lectora del estudiante.

Observación

Operación competente que implica prestar atención a las ideas centrales y secundarias en la lectura desde una actitud consciente y que al hacerlas suyas, amplía el conocimiento, profundiza en los detalles informativos, investiga los elementos interrelacionados y las representa explícitamente a través de las estructuras interiores del cerebro. El proceso se establece desde la importancia de lo objetivo a lo subjetivo.

Clasificación

Operación que determina orden, conceptualización, síntesis y significado de los hechos o fenómenos. Permite agrupar los elementos, detallar las características, organizar los conceptos y categorizar las informaciones de una forma clara y precisa.

Interpretación

Proceso operativo de la mente que tiene por objetivo extraer de los textos, hechos o fenómenos significantes que están asociados a las experiencias humanas. El nivel interpretativo del alumno depende de sus capacidades cognitivas, valores, afectos, psicopedagógicas, sociales y culturales.

Abstracción

Actividad del pensamiento que tiene como objetivo separar las cualidades esenciales, generales, comunes y diferenciales del objeto o fenómeno en cuestión. Es un proceso mental que el estudiante realiza desde su capacidad de análisis en profundidad.

Generalización

La capacidad de abstraer conceptos en un texto, inferir elementos hipotéticos, reconstruir ideas y conceptualizar datos específicos y globales, comunes y diferenciales sobre una determinada situación o fenómeno.

Imaginación

El arte de crear ideas, imágenes y representaciones a partir de la observación y captación del fenómeno real o ficticio. Esta operación de la mente está asociada con el cuarto nivel de comprensión lectora, que es el nivel creativo.

Formulación de hipótesis

La facultad mental de enunciar una teoría personal, que basada sobre interpretaciones fundamentadas, obliga a comprobar y argumentar sus efectos mediante observaciones experimentales y probabilísticos.

Aplicación

Es la transformación de los conocimientos asimilados a partir del significado que el estudiante adquirió con la lectura comprensiva. Es la puesta en práctica de los nuevos procedimientos y aprendizajes adquiridos, según el nivel de interpretación, comprensión, interés y finalidad.

Formulación crítica o juicios de valor

Proceso por medio del cual, la mente construye elementos de juicios desde una actitud reflexiva y crítica de los aspectos positivos, negativos, comunes y diferenciales de los objetos o fenómenos sujetos a estudios.

Toma de decisiones

Es una disposición única y exclusivamente respetada del estudiante a partir de sus valores, aprendizajes, creencias y actitudes para actuar de manera congruente y autónoma.

Diseño de proyectos o investigaciones

Fase esencial para aplicar las operaciones cognitivas en la identificación de diferentes problemas, planificación metodológica, indagación, formulación y comprobación de hipótesis con la finalidad de resolver planteamientos problemáticos.

Al respecto, Ornelas (2014) las considera “habilidades básicas del pensamiento” y las clasifica en dos dimensiones: “perceptiva y cognitiva”. Cada una con sus propias características, pero se destaca la segunda por su nivel de competencia, inteligencia y aprendizaje (p. 123).

1.2.5 Funciones de la lectura a nivel individual

Bernal (2011) considera que la lectura en las diferentes edades cumple funciones específicas tanto a nivel individual como social. Indica que, a nivel individual, las funciones se estructuran

desde el ámbito cognoscitivo del niño que busca una respuesta informativa a su curiosidad y con ello el desarrollo operativo de su pensamiento. Luego, la función afectiva centrada en la solución de los problemas emocionales. Seguidamente, la instrumental concretada en los medios necesarios para aprender, investigar y resolver problemas o inquietudes específicas. Del mismo, la socialización que implica aprender en comunidad de forma participativa y optimista. Asimismo, la lectura de evasión orientada al desarrollo de la creatividad. Por último, cuando se haya llegado a la integración de los demás elementos, entonces la competencia crítica adquiere una función liberadora, lo que le permitirá incursionarse en la sociedad.

Para Santiesteban (2012) “la lectura es un medio afectivo no solo para la adquisición de conocimientos, sino también en la transmisión de elementos socio- culturales y estéticos que permiten la recreación de imágenes y con ello la unidad de lo afectivo y lo cognitivo” (p. 7).

1.2.6 Enseñanza de la lectura crítica frente a la lectura tradicional

Cairney (2018) sostiene que el enfoque tradicional de la lectura no garantiza una concepción favorable y exitosa para los lectores. Quienes la practican desarrollan herramientas metodológicas, estrategias y técnicas aisladas a las necesidades de aprendizajes y desarrollo de competencias lectoras. Los efectos son claros cuando se convierten en la repetición de definiciones antiguas, lectores pasivos y transmisores de información. Para ejemplificar, los laboratorios y fichas de preguntas objetivas que permiten pensar críticamente.

En relación al tema, Fenoglio, Bernal y Herrasti (2015) opinan que en el método tradicional del aprendizaje antiguo, es el maestro quien crea las tareas para los estudiantes y las orienta hacia objetivos parciales que tergiversa prácticamente los fines esenciales de una comprensión lectora. Por lo que la urgencia de replantear el enfoque y enseñanza de la comprensión lectora permite que los lectores entren en un alto nivel de aprendizaje y desarrollo del pensamiento crítico, donde las habilidades cognitivas son estimuladas a pensar, buscar, formular hipótesis, comprobar y construir significados.

1.2.7 Rol del profesor en la enseñanza de la comprensión lectora

Cairney (2018) se interpela con la pregunta entorno a la comprensión lectora: *¿enseñar o comprobar?* Señala que es importante definir el rol del educador durante todo el proceso de aprendizaje y descartar las definiciones erróneas que se tiene sobre la comprensión de una lectura.

Indica que el protagonista de todo el proceso del aprendizaje es el estudiante no el docente, puesto que no es de comprobar las habilidades del lector para la transferencia de información, sino la de enseñar a interactuar activamente con los textos y contextos, descubrir los significados, potenciar capacidades para controlar los propios aprendizajes y que las experiencias con las lecturas sirvan como medios para aprender. El docente no es un jefe capataz dentro del aula, sino un acompañante facilitador de procesos. Sus estrategias de planificación y herramientas didácticas son construidas a partir de las necesidades de aprendizajes que presentan los estudiantes. La enseñanza no es enseñar a digerir información, ni tampoco el establecimiento de procedimientos inflexibles.

Para enseñar a los estudiantes a cómo ser competentes lectores, el docente debe saber facilitar una información puntual sobre lo que deben realizar los alumnos, dejar que los estudiantes aprovechen el tiempo para compartir sus experiencias, conocimientos, opiniones y posturas, facilitar estrategias factibles a sus fines, acompañar en todo momento el aprendizaje, evaluar el aprendizaje de una forma crítica y reorientar procesos cuando sean necesarios para alcanzar las competencias planteadas. El docente debe crear un ambiente comunitario, motivante y resolutivo para que los alumnos desarrollen sin mayores dificultades las competencias lectoras.

1.2.8 Rol del estudiante durante el proceso de la comprensión lectora

Cairney (2018) explica que en el proceso de la comprensión lectora, el alumno es el lector protagonista y sujeto del aprendizaje. Los estudiantes deben aprender a estar motivados, comprometidos, autónomos, aprender a ser lectores en comunidad y a estar inmersos en los procesos formativos. Así como el docente tiene la responsabilidad de motivar y empujar los procesos hacia aprendizajes concretos, los alumnos tienen también la obligación de comprender el por qué es importante aprender y cuál es fin de su aprendizaje. Debe desarrollar sin restricción

las habilidades creativas, comunicar y respetar las diferentes perspectivas, sobre todo, que no exista competitividad entre similares, sino ambientes de interacción, socialización y construcción de conocimientos mutuos.

1.2.9 Estrategias que promueven la comprensión lectora a nivel crítico

Pimienta (2012) ofrece una variedad de herramientas metodológicas, las cuales están a disposición para que la didáctica se oriente hacia el desarrollo de las competencias, habilidades, creatividades y demás potencialidades de los estudiantes. Para desarrollar las competencias lectoras a nivel crítico es importante tomar en cuenta las estrategias que indagan sobre los conocimientos previos, estrategias que fomentan la organización de los conceptos teóricos y las estrategias orientadas a la comprensión lectora. En el primer bloque de estrategias fundamentales están contenidas las lluvias de ideas, preguntas guías, literales y exploratorias, SQA (qué sé, qué quiero aprender, qué aprendí) y RA-P-RP (respuesta anterior, pregunta y respuesta posterior).

En el segundo bagaje de herramientas que ayudan a organizar de mejor manera la información están los organizadores sinópticos, cuadros comparativos y mapa cognitivo de calamar para hacer diferenciaciones y exposiciones de similitudes, la matriz de inducción que es muy útil para el pensamiento crítico, la técnica heurística Uve de Gowin que promueve la utilidad y construcción del aprendizaje a nivel crítico, el diagrama de correlación y el mapa conceptual que buscan el orden lógico de las ideas, la analogía que permite desarrollar el razonamiento significativo, el diagrama de causa – efecto con propósitos para el desarrollo de la capacidad analítica sobre un problema, los mapas mentales que ayudan a la solución de problemas, el mapa cognitivo de aspectos comunes y el mapa cognitivo de secuencia.

Finalmente, dentro de las estrategias de comprensión se ubican el PNI (positivo, negativo, interesante), las tres QQQ (qué veo, qué no veo, qué infiero), el resumen, la síntesis y el ensayo. Cada una tiene un enfoque de valoración, crítica, emisión de juicios e hipótesis para un alto estándar de comprensión lectora. Estas mismas herramientas de carácter integral pueden convertirse también en instrumentos de evaluación por competencias.

1.2.10 Evaluación de la comprensión lectora a nivel crítico

Cepeda (2014) afirma que el proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias necesariamente conlleva a una integración de conocimientos que el mismo estudiante ha adquirido durante el desarrollo de sus habilidades teóricas y prácticas, así como las actitudes y valores que han sido determinadas durante el proceso de formación.

Además, invita a los educadores poner atención no solamente a los procesos externos como los medios didácticos, sino también a los procesos internos del aprendizaje como las capacidades de razonamiento, imaginación, creatividad, análisis, comprobación de hipótesis y síntesis que promuevan en el alumno un crecimiento integral y adecuado. Sin embargo, la evaluación integral de los aprendizajes, por tanto, la comprensión lectora, se integran en los tres momentos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. La primera explora los niveles de competencias y conocimientos de los estudiantes, la segunda está centrada en el proceso continuo de los aprendizajes y es el momento más significativo para hacer crecer al alumno. La última no es más que el valor cuantitativo de los procesos y resultados. Aquí se juzga los niveles de aprendizajes, competencias planteadas, actitudes y valores de los estudiantes frente a las responsabilidades de aprender y formarse con criterio y convicción.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El aprendizaje basado en problemas es una estrategia con enfoque por competencias que tiene la finalidad de responder a las nuevas exigencias de la educación a nivel latinoamericano, nacional, departamental y municipal. Los problemas educativos no son solamente responsabilidades de administración, gestión y diseño por parte de las autoridades educativas, sino también por parte de los implementadores en las aulas, cuando las posibilidades y rutas de aprendizajes carecen de una adecuada planificación y opciones metodológicas.

Los resultados estadísticos que publica el MINEDUC anualmente en cuanto al nivel de comprensión lectora a nivel nacional y departamental no han sido resultados gratificantes y reconfortantes para la sociedad. Las tendencias demuestran los problemas en las aulas, las carencias de metodologías activas y estrategias que desarrollan las habilidades y destrezas del pensamiento. Esto significa que la educación actual debería ser una formación por competencias y menos tradicional, así forjar estudiantes íntegros, responsables, autónomos y con una conciencia crítica, según el perfil que establece el Currículo Nacional Base. Para tal efecto y para profundizar en la determinación de la realidad, surge la siguiente interrogante:

¿Cómo se aplica el Aprendizaje Basado en Problemas y Comprensión Lectora a nivel Crítico dentro de las aulas?

2.1. Objetivos

2.1.1. General

Describir la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas y Comprensión Lectora a nivel Crítico con los estudiantes de Tercer Básico en los Institutos por Cooperativa en el municipio de Momostenango.

2.1.2. Específicos

- Identificar el rol del director en la innovación de las planeaciones y opciones metodológicas dentro de las aulas.

- Indagar sobre las prácticas pedagógicas del docente que coadyuven en la promoción de las habilidades metacognitivas de los estudiantes.
- Describir la percepción de los estudiantes frente al ABP y comprensión lectora a nivel crítico.
- Contrastar las diferentes perspectivas de los actores claves en función del ABP y comprensión lectora a nivel crítico.
- Establecer la aplicación del ABP y comprensión lectora a nivel crítico para transformar el nivel de aprendizaje de los estudiantes.

2.2. Variables de estudio

- Aprendizaje basado en problemas
- Comprensión lectora a nivel crítico

2.3. Definición de variables

2.3.1. Definición conceptual

Aprendizaje basado en problemas

Ortiz, Calderón y Travieso, (2016) definen que “la fuerza del proceso de aprendizaje lo constituyen los problemas, que en su resolución lleva al estudiante a la búsqueda de conocimientos y metodologías que no conoce y por tanto se mantiene una alta motivación por el estudio”. El estudiante es la piedra angular de la planificación curricular, estrategia y pedagogía dentro del aula.

Comprensión lectora a nivel crítico

Santiesteban (2012) asegura que “leer es un medio efectivo para lograr el desarrollo intelectual, social, espiritual y moral del hombre, por lo tanto, la lectura reviste una alta significación y constituye un elemento esencial en la formación integral de las nuevas generaciones”.

2.4. Definición operacional de las variables

Cuadro No.2

VARIABLES	INDICADORES	INSTRUMENTO	RESPONDENTE	TIPO DE PREGUNTA
Aprendizaje basado en problemas.	Innovación metodológica. Prácticas pedagógicas dentro de las aulas. Aprendizajes por competencias.	Cuestionario con respuestas mixtas.	Directores, docentes y estudiantes de tercero básico de los establecimientos por Cooperativas en el municipio de Momostenango.	Cuantitativa
Comprensión lectora a nivel crítico.	Habilidades metacognitivas. Estrategias de lecturas. Formas de aprendizajes.	Cuestionario con respuestas mixtas.	Directores, docentes y estudiantes de tercero básico de los establecimientos por Cooperativas en el municipio de Momostenango.	Cuantitativa.

Fuente: Elaboración propia, 2020.

2.5. Alcances y límites

La presente investigación se realizó en Institutos por Cooperativas en el municipio de Momostenango, departamento de Totonicapán, con directores, docentes y estudiantes de tercero básico en el curso de Comunicación y Lenguaje, del ciclo académico 2020. Los resultados obtenidos abarcan solamente a un grupo de directores, docentes y estudiantes sujetos de investigación, y como tal, no pueden ser generalizados al resto de los demás institutos privados, públicos, Telesecundarias y NUFED. No obstante, queda como marco de referencia sobre la calidad educativa a nivel local y como una referencia para otros estudios posteriores. En tanto que, en profundidad y límites, la investigación abarcó solamente dos variables, tales como el

Aprendizaje Basado en Problemas y comprensión lectora a nivel crítico, pero con un estudio descriptivo transversal.

2.6. Aportes

El estudio corresponde a un análisis sobre las necesidades actuales que presenta el sistema educativo en Guatemala y una reflexión sobre las líneas orientadoras por competencias del Currículo Nacional Base, así como el fortalecimiento del perfil establecido para un estudiante que egresa de tercero básico a un ciclo académico de nivel medio y superior.

Consciente del carácter antropológico, psicológico, filosófico, político y social de la educación, la presente investigación coadyuva también pensar sobre cómo forjar ciudadanos críticos, reflexivos, participativos y transformadores de la realidad nacional. Mientras que a nivel comunitario, el proceso de inserción activa del estudiante y competencia para solucionar problemas reales y específicos.

Además, el estudio permite a los Institutos por Cooperativas el análisis y propuestas de nuevas estrategias de aprendizajes, actualización de metodologías pedagógicas, replanteamiento de procesos educativos y formación por competencias de los estudiantes. A la Facultad de Humanidades, porque con su digna vocación de docencia es capaz de ahondar en las investigaciones pedagógicas dentro de las aulas con un enfoque científico y transformativo para mejorar la educación nacional. Una educación experimental que podría servirse como base para futuros profesionales que se empeñan en las investigaciones educativas y operación de nuevas estrategias por competencias. Al investigador por la oportunidad de aplicar los pasos rigurosos y científicos de una búsqueda en materia de educación.

III. MÉTODO

3.1. Sujetos

El trabajo de campo se realizó en 17 Institutos por Cooperativas en el municipio de Momostenango, departamento de Totonicapán, donde alumnos de tercero básico que cursan Comunicación y Lenguaje, alcanzan una población de 571 estudiantes, de los cuales, para el presente estudio, se tomaron 198 que oscilan entre las edades de 12 a 19 años. La mayoría provienen de las áreas rurales con un nivel medio de situación socioeconómica y dominan los idiomas k'iche' y español. Además, dentro del universo poblacional, se tomó en cuenta a 16 de 17 directores, en el que solo 3 tienen una licenciatura y 1 de maestría en educación superior. Los demás son de profesorados. De la misma manera, se involucró en el estudio a 22 docentes que imparten el curso, con una preparación académica en profesorados y 5 en licenciaturas, que representan a un universo de 610 personas de los cuales se tomaron 236.

A continuación, una tabla específica que desglosa a los diferentes sujetos de estudios por género:

Cuadro No. 3

Sujetos de estudio

Sujetos	Hombres	Mujeres	Total
Estudiantes de tercero básico	112	86	198
Directores	10	6	16
Docentes	5	17	22
TOTAL	127	109	236

Fuente: Elaboración propia 2020.

3.2. Instrumentos

Cuestionario con respuestas mixtas: Se usó este instrumento para la recolección de datos, puesto que es la herramienta que mejor responde a los objetivos e intenciones de la presente investigación. Para estudiantes y docentes fueron 15 ítems cada uno, mientras que para directores

solamente 10 ítems. El formato de la herramienta se encuentra en la parte de los anexos de esta investigación.

3.3. Procedimientos

A. Proceso de inducción

Los docentes de la Universidad Rafael Landívar y la coordinadora de la Carrera, desarrollaron una inducción a los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía con Orientación en Administración y Evaluación Educativas sobre la presentación de los perfiles de temas, lineamientos procedimentales, criterios y recomendaciones para el proceso de la Tesis.

B. Selección y aprobación de tema

Se presentaron dos perfiles de investigación que al investigador le interesan y después de haberse sometido a una revisión por la terna de la Facultad de Humanidades, Universidad Rafael Landívar, se aprobó el tema Aprendizaje Basado en Problemas y comprensión lectora a nivel crítico.

C. Fundamentación teórica

Revisión de literaturas relacionados a las variables de estudios, tales como artículos, revistas, tesis realizadas y libros con la finalidad de compilar informaciones relevantes que dieron sustento a los antecedentes, marco teórico y propósitos de la presente investigación.

D. Planteamiento del problema

El problema planteado provocó la originalidad de la pregunta de investigación, los objetivos, definición y operación de las variables, alcances y límites del estudio, así como los aportes que podrían brindar al sistema educativo, a las autoridades educativas locales, institutos por cooperativas e investigadores en el campo de la pedagogía.

E. Selección de la muestra

El tamaño de la muestra representativa con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, se calculó a partir de la población estudiantil inscrita en los Institutos por Cooperativas, especialmente el grado de Tercero Básico en el Curso de Comunicación y Lenguaje, Ciclo 2020.

Dentro de la muestra fue importante incluir a los directores y docentes, de modo que el contraste de información tenga profundidad en el análisis y discusión de resultados.

F. Elaboración del instrumento

A través de *Google Forms*, se crearon tres cuestionarios de 15 ítems dirigidos a estudiantes de tercero básico, 15 ítems para docentes y 10 ítems para directores.

G. Aplicación del instrumento

De acuerdo con la muestra representativa, los formularios fueron administrados a 198 estudiantes inscritos en los Institutos por cooperativas en el municipio de Momostenango, 16 directores y 22 docentes de grados. La modalidad utilizada, debido a las restricciones emitidas en el contexto del COVID-19 a nivel nacional, fue enviar los formularios mediante WhatsApp y correo a los directores. Previo a ello, las coordinaciones pertinentes con los Coordinadores Distritales y directores sobre la aplicación de los mismos.

H. Tabulación de resultados

Se desarrolló mediante el proceso estadístico de fiabilidad y significación de proporciones, donde los resultados son representados en tres principales tablas.

I. Discusión de resultados

Se originó de los resultados proyectados por el proceso estadístico, antecedentes, marco teórico, planteamiento del problema y pregunta de investigación para que sean sujetos de análisis, juicios de valor, críticas, discusiones y explicaciones finales.

J. Conclusiones y recomendaciones

Se desprendieron de la presentación de resultados, discusión conceptual de los objetivos, así como de los alcances y límites de estudio.

K. Entrega final del proyecto

El proyecto final se entregó después de haber desarrollado satisfactoriamente los ocho capítulos de investigación en dos grandes momentos: teórico y práctico. Teórico por sus antecedentes,

marcos teóricos y planteamiento del problema. Práctico en cuanto que a partir del método, existe una investigación de campo para la recolección de los datos.

3.4. Tipo de investigación, diseño y metodología estadística

Tipo de investigación: Cuantitativo

Guerrero (2015) define que la investigación cuantitativa tiene la finalidad de comprobar, aceptar o rechazar hipótesis y objetivos a partir de los datos estadísticos o probabilísticos de un estudio. Es más objetivo, generalizable, particularista y orientado a resultados medibles.

Diseño: Descriptivo Transversal

Hernández, Fernández y Baptista (2014), definen a este diseño de investigación como aquello que se realiza en un solo momento para la recolección de datos, su objetivo es indagar, determinar y describir la interrelación e incidencia de las categorías de una o más variables en un grupo. El proceso está orientado totalmente al nivel descriptivo y puede extenderse a más grupos de estudios por parte del investigador.

Metodología estadística: Fiabilidad y significación de proporciones.

De acuerdo con Lima (2014), las fórmulas y los procedimientos correspondientes a la misma se estructuran de la siguiente manera:

- Porcentaje: $\% = \left[\frac{f}{N} \right] \times 100$
- Proporción: $\rho = \frac{\%}{100}$
- Diferencia de proporción: $q = 1 - \rho$
- Error de la proporción: $\sigma\rho = \sqrt{\frac{\rho \times q}{n}}$
- Error muestral: $E = \sigma\rho \times Z$
- Nivel de confianza 95% le corresponde: $Z = 1.96$
- Intervalo de confianza: $Li = \rho - E$ $Ls = \rho + E$
- Intervalo de confianza es de 95%
- Razón Crítica: $RC = \frac{\rho}{\sigma\rho}$
- La Rc si es $>$ a Z es significativa
- La Rc si es $<$ a Z no es significativa

IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Cuadro No. 4. Formulario de cuestionario aplicado a directores

Población: 16

No.	ÍTEMS	f	%	P	q	σp	E	I		F	RC	Sig.
								IC+	IC-			
1	SI	15	94	0.94	0.06	0.06	0.12	1.06	0.82	SI	15.67	SI
	NO	1	6	0.06	0.94	0.06	0.12	0.18	0.06	SI	1.00	NO
2	SI	16	100	1.00	0.00	0.00	0.00	1.00	1.00	SI	0.00	NO
	NO	0	0	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	SI	0.00	NO
3	SI	14	88	0.88	0.12	0.08	0.16	1.04	0.72	SI	11.00	SI
	NO	2	12	0.12	0.88	0.08	0.16	0.28	0.04	SI	1.50	NO
4	SI	15	94	0.94	0.06	0.06	0.12	1.06	0.82	SI	15.67	SI
	NO	1	6	0.06	0.94	0.06	0.12	0.18	0.06	SI	1.00	NO
5	SI	16	100	1.00	0.00	0.00	0.00	1.00	1.00	SI	0.00	NO
	NO	0	0	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	SI	0.00	NO
6	SI	16	100	1.00	0.00	0.00	0.00	1.00	1.00	SI	0.00	NO
	NO	0	0	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	SI	0.00	NO
7	SI	4	25	0.25	0.75	0.11	0.22	0.47	0.03	SI	2.27	SI
	NO	12	75	0.75	0.25	0.11	0.22	0.97	0.53	SI	6.82	SI
8	SI	15	94	0.94	0.06	0.06	0.12	1.06	0.82	SI	15.67	SI
	NO	1	6	0.06	0.94	0.06	0.12	0.18	0.06	SI	1.00	NO
9	SI	11	69	0.69	0.31	0.12	0.24	0.93	0.45	SI	5.75	SI
	NO	5	31	0.31	0.69	0.12	0.24	0.55	0.07	SI	2.58	SI
10	SI	12	75	0.75	0.25	0.11	0.22	0.97	0.53	SI	6.82	SI
	NO	4	25	0.25	0.75	0.11	0.22	0.47	0.03	SI	2.27	SI

Fuente: Investigación propia. Trabajo de campo 2020

Los siguientes cuadros, presentan la tabulación de resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario con los directores, docentes y estudiantes representativos de los Institutos por Cooperativa en el municipio de Momostenango, Totonicapán. Para la operación de las fórmulas y

procedimientos estadísticos de fiabilidad y significación de proporciones, fue importante el uso de la programación informática de Microsoft Excel, como una herramienta de apoyo.

Análisis de resultados

De acuerdo con la tabla de resultados estadísticos, el director cumple una función importante en cuanto a la dirección pedagógica dentro de los establecimientos. El 94% indica que existe un perfil para la selección del personal y el 100% confirman que los docentes son evaluados periódicamente. Además, el 88% de los directores promueven capacitaciones metodológicas con el personal y un 94% propician espacios para la planificación curricular. Mientras que el acompañamiento en la mediación pedagógica se realiza en un 100%. Estos datos relevantes iluminan no solamente al primer objetivo específico, sino también confirma el nivel académico de los docentes encuestados.

Cuadro No. 5: Formulario de cuestionario aplicado a docentes

Población: 22

No.	ITEMS	f	%	p	q	σp	E	I		F	RC	Sig.
								IC+	IC-			
1	SI	22	100	1.00	0.00	0.00	0.00	1.00	1.00	SI	0.00	NO
	NO	0	0	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	SI	0.00	NO
2	SI	22	100	1.00	0.00	0.00	0.00	1.00	1.00	SI	0.00	NO
	NO	0	0	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	SI	0.00	NO
3	SI	16	73	0.73	0.27	0.09	0.18	0.91	0.55	SI	8.11	SI
	NO	6	27	0.27	0.73	0.09	0.18	0.45	0.09	SI	3.00	SI
4	SI	21	95	0.95	0.05	0.05	0.10	1.05	0.85	SI	19.00	SI
	NO	1	5	0.05	0.95	0.05	0.10	0.15	-0.05	SI	1.00	NO
5	SI	21	95	0.95	0.05	0.05	0.10	1.05	0.85	SI	19.00	SI
	NO	1	5	0.05	0.95	0.05	0.10	0.15	-0.05	SI	1.00	NO
6	SI	22	100	1.00	0.00	0.00	0.00	1.00	1.00	SI	0.00	NO
	NO	0	0	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	SI	0.00	NO
7	Docente	2	9	0.09	0.91	0.06	0.12	0.21	-0.03	SI	1.50	NO
	Alumno	20	91	0.91	0.09	0.06	0.12	1.03	0.79	SI	15.17	SI
8	Formativa	10	45	0.45	0.55	0.11	0.22	0.67	0.23	SI	4.09	SI
	Sumativa	0	0	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	SI	0.00	NO
	Ambas	12	55	0.55	0.45	0.11	0.22	0.77	0.33	SI	5.00	SI
9	SI	22	100	1.00	0.00	0.00	0.00	1.00	1.00	SI	0.00	NO
	NO	0	0	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	SI	0.00	NO

No.	ITEMS	f	%	p	q	σp	E	I		F	RC	Sig.
								IC+	IC-			
10	SI	15	68	0.68	0.32	0.10	0.20	0.88	0.48	SI	6.80	SI
	NO	7	32	0.32	0.68	0.10	0.20	0.52	0.12	SI	3.20	SI
11	SI	20	91	0.91	0.09	0.06	0.12	1.03	0.79	SI	15.17	SI
	NO	2	9	0.09	0.91	0.06	0.12	0.21	-0.03	SI	1.50	NO
12	SI	22	100	1.00	0.00	0.00	0.00	1.00	1.00	SI	0.00	NO
	NO	0	0	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	SI	0.00	NO
13	SI	22	100	0.10	0.90	0.06	0.12	0.22	-0.02	SI	1.67	NO
	NO	0	0	0.00	1.00	0.06	0.12	0.12	-0.12	SI	0.00	NO
14	Crítica y reflexiva	7	32	0.32	0.68	0.09	0.18	0.50	0.14	SI	3.56	SI
	Participativa	2	9	0.09	0.91	0.06	0.12	0.21	-0.03	SI	1.50	NO
	Proactiva	4	18	0.18	0.82	0.08	0.16	0.34	0.02	SI	2.25	SI
	Optimista	11	50	0.50	0.50	0.11	0.21	0.71	0.29	SI	4.69	SI
	Poco optimista	4	18	0.18	0.82	0.08	0.16	0.34	0.02	SI	2.25	SI
15	Examen por cuestionario	15	68	0.68	0.32	0.10	0.20	0.88	0.48	SI	6.80	SI
	Examen oral	18	82	0.82	0.18	0.08	0.16	0.98	0.66	SI	10.25	SI
	La entrevista	11	50	0.50	0.50	0.11	0.22	0.72	0.28	SI	4.55	SI
	La autoevaluación	16	73	0.73	0.27	0.09	0.18	0.91	0.55	SI	8.11	SI
	Pruebas objetivas	18	82	0.82	0.18	0.08	0.16	0.98	0.66	SI	10.25	SI
	Reactivos de completamiento	12	55	0.55	0.45	0.11	0.22	0.77	0.33	SI	5.00	SI
	Reactivos de respuestas breves	11	50	0.50	0.50	0.11	0.22	0.72	0.28	SI	4.55	SI
	Reactivos de opción múltiple	13	59	0.59	0.41	0.10	0.20	0.79	0.39	SI	5.90	SI
	Reactivos de falso y verdadero	12	55	0.55	0.45	0.11	0.22	0.77	0.33	SI	5.00	SI
	Reactivos de relación de columnas	6	27	0.27	0.73	0.09	0.18	0.45	0.09	SI	3.00	SI
	Reactivo de Jerarquización	3	14	0.14	0.86	0.07	0.14	0.28	0.00	SI	2.00	SI
	Pruebas de ensayos o por temas	15	68	0.68	0.32	0.10	0.20	0.88	0.48	SI	6.80	SI
	Pruebas estandarizadas	5	23	0.23	0.77	0.09	0.18	0.41	0.05	SI	2.56	SI
Simuladores Escritos	4	18	0.18	0.82	0.08	0.16	0.34	0.02	SI	2.25	SI	

Nota: El ítem No. 14, es una pregunta abierta que fue analizada bajo los siguientes criterios de actitudes: Crítica y reflexiva, participativa, proactiva, optimista y poco optimista.

Fuente: Investigación propia. Trabajo de campo 2020.

Análisis de resultados

La estrategia del ABP es considerado por el 100% de docentes como una de las metodologías que promueve la comprensión lectora a nivel crítico, y como tal, coadyuva a tener una conciencia más crítica, reflexiva y analítica, si las lecturas son relacionadas a la vida real. Dentro de las mediaciones pedagógicas, el 95% de los docentes promueven talleres de interaprendizajes y tertulias pedagógicas de inclusión y un 73% hacen uso de otras metodologías con la finalidad de desarrollar en los estudiantes las destrezas del pensamiento. De allí que el 91% consideran la importancia de la autonomía y protagonismo que tiene el estudiante durante el proceso de aprendizaje y enseñanza, así como el valor formativo que se le debería otorgar a la estrategia del ABP.

Cuadro No. 6: Formulario de cuestionario aplicado a estudiantes
Población: 198

No.	ÍTEMS	F	%	p	q	σp	E	I		F	RC	Sig.
								IC+	IC-			
1	SIEMPRE	46	23	0.23	0.77	0.03	0.06	0.29	0.17	SI	7.67	SI
	A VECES	117	59	0.59	0.41	0.03	0.06	0.65	0.53	SI	19.67	SI
	NUNCA	35	18	0.18	0.82	0.03	0.06	0.24	0.12	SI	6.00	SI
2	SI	133	67	0.67	0.33	0.03	0.06	0.73	0.61	SI	22.33	SI
	NO	65	33	0.33	0.67	0.03	0.06	0.39	0.27	SI	11.00	SI
3	SI	167	84	0.84	0.16	0.03	0.06	0.90	0.78	SI	28.00	SI
	NO	31	16	0.16	0.84	0.03	0.06	0.22	0.10	SI	5.33	SI
4	SI	185	93	0.93	0.07	0.02	0.04	0.97	0.89	SI	46.50	SI
	NO	13	7	0.07	0.93	0.02	0.04	0.11	0.03	SI	3.50	SI
5	SIEMPRE	64	32	0.32	0.68	0.03	0.06	0.38	0.26	SI	10.67	SI
	A VECES	133	67	0.67	0.33	0.03	0.06	0.73	0.61	SI	22.33	SI
	NUNCA	1	0.5	0.01	1.00	0.00	0.00	0.01	0.01	SI	0.00	NO
6	SIEMPRE	64	32	0.32	0.68	0.03	0.06	0.38	0.26	SI	10.67	SI
	A VECES	128	65	0.65	0.35	0.03	0.06	0.71	0.59	SI	21.67	SI
	NUNCA	6	3	0.03	0.97	0.01	0.02	0.05	0.01	SI	3.00	SI
7	SIEMPRE	49	25	0.25	0.75	0.03	0.06	0.31	0.19	SI	8.33	SI
	A VECES	134	68	0.68	0.32	0.03	0.06	0.74	0.62	SI	22.67	SI
	NUNCA	15	7	0.07	0.93	0.02	0.04	0.11	0.03	SI	3.50	SI

No.	ÍTEMS	f	%	p	q	σp	E	I		F	RC	Sig.
								IC+	IC-			
8	SI	145	73	0.73	0.27	0.03	0.06	0.79	0.67	SI	24.33	SI
	NO	53	27	0.27	0.73	0.03	0.06	0.33	0.21	SI	9.00	SI
9	SIEMPRE	116	58	0.58	0.42	0.04	0.08	0.66	0.50	SI	14.5	SI
	A VECES	81	41	0.41	0.59	0.03	0.06	0.47	0.35	SI	13.67	SI
	NUNCA	1	0.5	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	SI	0.00	NO
10	De forma grupal	43	22	0.22	0.78	0.03	0.06	0.28	0.16	SI	7.33	SI
	De forma individual	67	34	0.34	0.66	0.03	0.06	0.40	0.28	SI	11.33	SI
	Ambas cosas	88	44	0.44	0.56	0.04	0.08	0.52	0.36	SI	11.00	SI
11	SI	192	97	0.97	0.03	0.01	0.02	0.99	0.95	SI	97.00	SI
	NO	6	3	0.03	0.97	0.01	0.02	0.05	0.01	SI	3.00	SI
12	SI	140	71	0.71	0.29	0.03	0.06	0.77	0.65	SI	23.67	SI
	NO	58	29	0.29	0.71	0.03	0.06	0.35	0.23	SI	9.67	SI
13	SI	177	89	0.89	0.11	0.02	0.04	0.93	0.85	SI	44.5	SI
	NO	21	11	0.11	0.89	0.02	0.04	0.15	0.07	SI	5.50	SI
14	SI	166	84	0.84	0.16	0.03	0.06	0.90	0.78	SI	28.00	SI
	NO	32	16	0.16	0.84	0.03	0.06	0.22	0.10	SI	5.33	SI
15	Opción múltiple	59	30	0.30	0.70	0.03	0.06	0.36	0.24	SI	10.00	SI
	Verdadero/Falso	165	83	0.83	0.17	0.03	0.06	0.89	0.77	SI	27.67	SI
	Completamiento de los espacios en blanco	59	30	0.30	0.70	0.03	0.06	0.36	0.24	SI	10.00	SI
	Numerar la línea	49	25	0.25	0.75	0.03	0.06	0.31	0.19	SI	8.33	SI
	Preguntas de Opinión	62	31	0.31	0.69	0.03	0.06	0.37	0.25	SI	10.33	SI
	Preguntas de razonamiento verbal	28	14	0.14	0.86	0.02	0.04	0.18	0.10	SI	7.00	SI
	Preguntas de respuestas breves	81	41	0.41	0.59	0.03	0.06	0.47	0.35	SI	13.67	SI
	Reactivos de relación de columnas	13	7	0.07	0.93	0.02	0.04	0.11	0.03	SI	3.50	SI
	Jerarquización y organigramas	9	5	0.05	0.95	0.02	0.04	0.09	0.01	SI	2.50	SI
	Crucigramas	7	4	0.04	0.96	0.01	0.02	0.06	0.02	SI	4.00	SI
	Examen por cuestionario	1	0.5	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	SI	0.00	NO
	Examen oral	1	0.5	0.00	1.00	0.00	0.00	0.00	0.00	SI	0.00	NO

Nota: El ítem No. 15, tiene la opción de anotar otras respuestas que el estudiante considera importante. Por lo que, de acuerdo al estudio realizado, se agrega a las opciones de respuestas las siguientes preferencias de respuestas: Reactivos de relación de columnas, Reactivos de Jerarquización y organigramas, Crucigramas, Examen por cuestionario y Examen Oral. Ver tipo de pregunta dentro de la herramienta adjunta en anexo.

Fuente: Investigación propia. Trabajo de campo 2020.

Análisis de resultados

El tercer objetivo específico que hace referencia a la percepción de los estudiantes frente al ABP y comprensión lectora a nivel crítico, se confirma positivamente en la tercera tabla de resultados que abre al mismo tiempo la oportunidad de una programación y mediación pedagógica más estratégica, potencial y eficiente para incrementar las destrezas intelectuales del estudiante.

El 93% de la población representativa indica que los estudiantes gustan de los aprendizajes basados en problemas y el 97% consideran que las lecturas son indispensables para la vida. No obstante, el 67% revelan que a veces comprenden adecuadamente el planteamiento de un problema, en tanto que sólo el 32% aseguran comprender siempre. Por otra parte, el 22% sugieren que los problemas deberían ser resueltos de forma grupal, otros 34% opinan que de forma individual y el 44% prefieren que sean de ambas formas.

V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En Guatemala, el sistema educativo exige del estudiante egresado del Ciclo Básico, competencias procedimentales, personales, actitudinales y metacognitivas para la vida. El perfil deseado, según el Currículum Nacional Base, toma como principios básicos los cuatro pilares de la educación y establece las cualidades necesarias que el alumno debería de desarrollar durante toda su formación.

Actualmente, el sistema educativo demanda innovaciones en la docencia y planeaciones estratégicas por competencias, implementación de nuevas opciones metodológicas que estimulen las destrezas del pensamiento, la conciencia crítica y donde la potencia formativa se centra en el protagonismo del estudiante. Aunado a esto, los roles que desempeñan los facilitadores de aprendizajes. Por ello, el objetivo principal de esta investigación es describir la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas y Comprensión Lectora a nivel Crítico con los estudiantes de Tercer Básico en los Institutos por Cooperativa en el municipio de Momostenango.

Ballester y Fuentes (2012), entienden el Aprendizaje Basado en Problemas como una estrategia pedagógica con una serie de aspectos muy relevantes y con una gran potencia formativa, desde la perspectiva de la autogestión del aprendizaje y de la consecución de las competencias transversales por parte de los estudiantes. Sin duda, los aportes de estos autores compaginan con los resultados obtenidos en la presente investigación.

En las preguntas números 1, 6 y 7 dirigidas a docentes, muestra que efectivamente el ABP forma parte de las planeaciones y estrategias didácticas en un 100% dentro de las aulas. En igual porcentaje, se destaca la autonomía del estudiante en el proceso de la enseñanza y aprendizaje, en tanto que el 91% opinan que el protagonismo del alumno prevalece en los planes de formación.

Por su parte, 12 de 16 directores responden en la pregunta número 10, que en el establecimiento sí se maneja el Aprendizaje Basado en Problemas. Aunque el 25% contradice y justifican que el proceso del aprendizaje no está encaminado de esa forma o no existe. En la pregunta número 1

del instrumento aplicado a los estudiantes, el 59% opina que a veces han desarrollado alguna reunión de aprendizaje basado en problemas dentro de las aulas, el 23% afirman que siempre y el 18% aseguran que nunca.

Los datos estadísticos arrojan resultados distintos, pero contienen una riqueza de información que iluminan y describen las prácticas pedagógicas dentro de las aulas, los roles que juegan cada una de las partes y la eficacia misma de la metodología. Es muy evidente que por parte de los docentes se conoce muy bien la estrategia del ABP y son conscientes de sus descentralizaciones prevalecientes sobre la educación tradicional.

Para los docentes y directores, la estrategia crea confianza en el estudiante, le permite expresarse libremente, pone en juego sus habilidades de pensamiento como el análisis, síntesis y comparaciones, aplica a la realidad que le rodea sus conocimientos teóricos, aprende a emitir juicios y le invita a realizar investigaciones comprensivas y ofrecer ideas de soluciones a los problemas que se le presenta.

En ese mismo contexto, Calderón y Travieso (2016), definen que la fuerza del proceso de aprendizaje lo constituyen los problemas, que en su resolución lleva al estudiante a la búsqueda de conocimientos y metodologías que no conoce y por tanto se mantiene una alta motivación por el estudio y la propia autoformación.

En la investigación realizada con los estudiantes, principalmente la pregunta número 4, refleja que el 93% de los alumnos tienen una alta tendencia por los aprendizajes basados en problemas y aseguran que son ejercicios que les permite ejercitar y desarrollar la mente, construir nuevos conocimientos, reforzar los contenidos, ir en busca de otras informaciones, explorar otras creativities y que son actividades divertidas, pero con enfoques de desafíos académicos y personales.

Sin embargo, en el ítem 6, se les preguntó: Para resolver el planteamiento de un problema, ¿se apoya en otras lecturas para profundizar en el tema? El 65% indican que a veces recurren a otras fuentes de lecturas, el 32% opinan que siempre y el 3% nunca. Estas diferencias

estadísticas tienen explicaciones puntuales en la pregunta número 7 dirigida a los directores, donde el 75% informan que carecen de un Centro de Recursos para el aprendizaje dentro del establecimiento y solo el 25% aseguran que sí. En cuanto a los estudiantes, el 73% responden que cuentan con otros tipos de lecturas en la casa, mientras que el 27% indicó que no.

Las carencias de los Centros de Recursos de aprendizajes en los establecimientos y las pocas informaciones de lecturas que se tienen en las casas, tienen efectos palpables en la resolución y comprensión de los problemas. De acuerdo con el estudio, sólo el 32% de los estudiantes logran comprender adecuadamente los planteamientos de un problema, mientras que el 67% indican que a veces. Entonces, ¿de qué otra manera se pueden abordar los problemas, dada las dificultades y desequilibrios que existen en los aprendizajes?

Escribano y del Valle (2010) aseguran que el grupo tienen mejor competencia para abordar los problemas tan difíciles que para un solo estudiante. Hay problemas que, por su naturaleza, el estudiante los logra comprender y solucionar, sin embargo, hay otros que necesitan del banco de conocimientos que hay en los demás. Estas afirmaciones responden a la interrogante anterior y sugieren combinar el abordaje de los problemas desde otro enfoque técnico y práctico.

Al preguntar a los estudiantes, ¿cómo considera que se deben de resolver los problemas que se dejan como tareas por el docente? El 22% afirman que, de forma grupal, otros 34% indican que es mejor de forma individual y el 44% responden que los problemas se abordan y se resuelven de ambas formas. Para argumentar las respuestas, afirman que el grupo organiza, fortalece, facilita, enriquece y viabiliza la solución pronta de los problemas. Quienes defienden de forma individual, opinan que garantiza mayor aprendizaje significativo, pues lo que descubre y aprende, es suyo. Existe más seguridad, desarrollo personal e independencia. Por su parte, los defensores de ambas formas están seguros de que las dos técnicas son fuentes indispensables para la gestión de aprendizajes.

En realidad, las percepciones de los estudiantes son válidas y aceptables, según las definiciones de los expertos en la materia. Ambas formas tienen ventajas y desventajas, pero cada uno tiene aportes en el desarrollo de las competencias de los estudiantes y aplicación efectiva del ABP.

Esto lo saben los docentes, por eso el 95% promueven talleres de interaprendizajes y tertulias pedagógicas con los estudiantes para crear ambientes de participación e inclusión.

En otro orden de ideas relacionadas a la segunda variable, Santiesteban (2012) asegura que leer es un medio efectivo para lograr el desarrollo intelectual, social, espiritual y moral del hombre, por lo tanto, la lectura reviste una alta significación y constituye un elemento esencial en la formación integral de las nuevas generaciones. Como se puede inferir, la concepción moderna acerca de la lectura busca nuevas orientaciones y resalta las habilidades metacognitivas e integradoras del estudiante.

Para Cairney (2018) el enfoque tradicional de la lectura no garantiza una concepción favorable y exitosa para los lectores. Quienes la practican desarrollan herramientas, estrategias y técnicas aisladas a las necesidades de aprendizajes por competencias.

Lo anterior expuesto, se evidencia cuando el 97% de los estudiantes consideran que las lecturas son indispensables para la vida real. Afirman que son lecturas que enriquecen y mejoran las habilidades comunicativas, así como las escriturales, amplían los conocimientos y destrezas del pensamiento, preparan para el futuro, ayudan a comprender la vida real y tener una mente más abierta, conceden a la persona sabiduría y acercan a la cultura general.

Por su parte, en las preguntas números 12 y 13, el 100% de los docentes consideran que la comprensión lectora ayuda a desarrollar un pensamiento más reflexivo, una conciencia más crítica, así como relacionar la vida real con las lecturas favorece la resolución de los problemas, precisamente porque el estudiante hará uso de sus conocimientos adquiridos, expande su imaginación, analiza, cuestiona, compara, transforma su entorno y aplica nuevos criterios de soluciones. Leer no es lo mismo que comprender. Afirman que éste último abre paso a las habilidades cognitivas como la imaginación, análisis, reflexión y la competencia crítica.

Como se puede observar, se descartan las definiciones antiguas que se tienen sobre las finalidades lectoras y se perciben nuevos enfoques para su abordaje. Los estudiantes siempre conciben la lectura como parte de su formación académica y como parte de su desarrollo

integral. Desde la perspectiva de los docentes, la comprensión lectora a nivel crítico, tienen otros niveles únicos de valoración y preparan de mejor manera a los alumnos.

Los aportes significativos de Pimienta (2012), ofrecen variedades de herramientas metodológicas, las cuales están a disposición para que la didáctica se oriente hacia el desarrollo de las competencias, habilidades, creatividades y demás potencialidades de los estudiantes.

Con la finalidad de seguir con el análisis de resultados, el ítem número 11 aplicado a los docentes, refiere que el 91% propician métodos para fomentar las destrezas del pensamiento crítico y reflexivo dentro de las aulas. Dentro de las herramientas metodológicas que destacaron están los estudios de casos, casos hipotéticos, gimnasia cerebral, mnemotecnias, talleres de investigación, cuadros comparativos, la técnica del PNI, redacción de ensayos, debates, paneles, foros, espacios de tertulias y la aplicación de las diferentes fases que implica la comprensión lectora.

Además, el 94% de los directores sostienen que dentro del establecimiento se organizan actividades de comprensión lectora a nivel crítico. Estas actividades están orientadas a concursos y ferias de lecturas, evaluaciones temporales sobre la comprensión y fluidez lectora, análisis de textos y espacios de lecturas reflexivas, con el afán de fortalecer las cualidades intelectuales de los estudiantes.

Ahora bien, ¿cómo se pueden evaluar los aprendizajes por competencias? Cepeda (2014) afirma que el proceso de evaluación para los aprendizajes por competencias necesariamente conlleva a una integración de conocimientos que el mismo estudiante ha adquirido durante el desarrollo de sus habilidades teóricas y prácticas, así como las actitudes y valores que han sido determinadas durante el proceso de formación.

En la pregunta número 8, que hace referencia a ¿qué función debería cumplir la evaluación al momento de valorar las habilidades metacognitivas de los estudiantes? El 45% responden que es formativa y el 55% afirman que es formativa y a la vez sumativa. Al respecto, existen discusiones teóricas y prácticas sobre los fines y enfoques que deberían cumplir los

instrumentos de evaluaciones por competencias. Sin embargo, el modelo educativo en Guatemala demanda resultados cuantitativos y cualitativos, lo que supone la integración de las estrategias metodológicas y los aprendizajes por competencias.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, los docentes de comunicación y lenguaje utilizan diferentes herramientas de evaluación. Las que más prevalecen son las pruebas objetivas y el examen oral con un 82%. Seguidamente, la autoevaluación con el 73%, mientras que el 68% se acredita al examen por cuestionario y las pruebas de ensayos. Los reactivos de opción múltiple se sitúan en el 59% y el 55% para los reactivos de completamiento.

Asimismo, se preguntó a los estudiantes sobre su preferencia de preguntas en las evaluaciones y el 83% muestran una alta tendencia por los ítems de falso/verdadero, muy por encima del 41% en relación con las preguntas de respuesta breve y del 31% que hace referencia a las preguntas de opinión.

En virtud de todos los resultados obtenidos durante la investigación, el 100% de los docentes consideran que el ABP puede ser una estrategia que promueve la comprensión lectora a nivel crítico y son conscientes de la formación por competencias, el uso de metodologías transformacionales y el valor integrador de la lectura crítica durante todo el proceso, pero hace falta fortalecer la eficiencia en los procesos y la eficacia en la selección de los instrumentos para evaluar adecuadamente los aprendizajes.

Del mismo modo, los estudiantes tienen una excelente percepción del ABP y la necesidad de la comprensión lectora a nivel crítico, sin embargo, en los momentos de evaluación, aún manifiestan patrones que los cohiben a expresarse con confianza, fluidez y seguridad. En este caso, el docente debe integrar adecuadamente los instrumentos de evaluación y considerar los factores de cuándo, qué, cómo y quién evalúa. Lo que se busca es la confianza del estudiante y garantizar su nivel de aprendizaje por competencias, tal como establece la reforma educativa en Guatemala.

Para terminar, se preguntó a los 16 directores, ¿los estudiantes de tercero básico ya tienen la competencia para emitir juicios, pensar críticamente, tomar decisiones autónomas y construir aprendizajes nuevos, según el perfil que establece el CNB? Objetivamente, el 69% indicaron que sí y el 31% manifestaron que no. Dentro de las razones que justifican los datos estadísticos, los administradores de institutos por cooperativas indican que, aunque no se pueden generalizar, existen estudiantes que han desarrollado muy bien sus habilidades filosóficas y hay estudiantes que les cuesta generar ideas coherentes, conceptos y opiniones puntuales.

Argumentan que los logros son gracias a las estrategias por competencias utilizadas y modelos pedagógicos más descentralizados, mientras que el resto del porcentaje opinan que se debe a los patrones tradicionales, desinterés del estudiante y carencias de lecturas dentro y fuera del establecimiento. Esta interrogante fue clave porque confirma y sostiene el planteamiento del problema de esta investigación, en el que se insiste con la implementación de nuevas metodologías activas e integradoras que fomenten la competencia crítica del alumno.

VI. CONCLUSIONES

1. En los Institutos por Cooperativa del municipio de Momostenango, se conocen las características propias del ABP y el sólido aporte que puede brindar a la comprensión lectora a nivel crítico, sin embargo, su aplicación no es intensa, única, perspicaz y pertinente. Hace falta fortalecer los procesos e integración de las evaluaciones.
2. Se identifica que los directores, además de sus funciones administrativas, juegan roles importantes en cuanto a la selección y evaluación del capital humano, la orientación de las planeaciones, así como el acompañamiento esporádico dentro de las aulas para el aspecto Técnico-pedagógico.
3. Se implementan dentro de las aulas otras actividades, técnicas, procedimientos y estrategias de aprendizajes por competencias que sitúan al alumno como piedra angular de la formación, pero por otra parte, se refleja una concepción tradicional en la selección y aplicación de los instrumentos de evaluación.
4. Los estudiantes perciben el ABP como oportunidades de formación dentro de las aulas y son conscientes de las necesidades que existen entorno al desarrollo de una comprensión lectora a nivel crítico, tanto a nivel personal como grupal. Sin embargo, manifiestan en las evaluaciones de aprendizajes, inseguridades de expresarse con decisión, convicción y crítica.
5. Los directores, docentes y estudiantes tienen perspectivas significativas, cognitivas, constructivas y transformativas frente a las bondades del ABP y Comprensión lectora a nivel crítico, lo cual sostiene la importancia de formar estratégicamente por competencias.
6. El estudio establece que el ABP y comprensión lectora a nivel crítico en los institutos por Cooperativa, representa un estilo de formación más descentralizado y transversal, cuando se toman en cuenta todos los factores necesarios para su aplicación.

VII. RECOMENDACIONES

1. Fortalecer con el personal docente espacios de capacitaciones entorno a la transformación de las estrategias educativas, neurociencia educativa, análisis de las necesidades de aprendizajes y determinación de los medios pedagógicos que ofrecen otras posibilidades de formaciones inteligentes.
2. Potenciar la docencia por competencias e integrar los recursos pedagógicos y metodológicos que permiten el desarrollo de las cualidades y destrezas intelectuales del estudiante, así como hacer del proceso formativo una fase de aprendizaje continua, transformacional y cíclica dentro de las aulas.
3. Replantear no solamente las estrategias de procesos como las herramientas metodológicas, técnicas didácticas y demás recursos educativos, sino también el proceso integrador que debe cumplir la evaluación de aprendizajes por competencias. Hay necesidad de cambiar la concepción tradicional de evaluación y establecer otros instrumentos que preparen a los estudiantes para otro nivel de aprendizaje metacognitivo.
4. Desarrollar a través de otros espacios educativos las habilidades, creatividades y demás potencialidades lectoras de los estudiantes y aprovechar su alta tendencia por los aprendizajes basados en problemas, así como las técnicas comunicativas que estimulan el arte de razonar, juzgar, argumentar, inferir e interpretar críticamente los problemas relacionados a la vida.
5. Planificar el ABP y comprensión lectora a nivel crítico dentro del marco de un proceso formativo dinámico, autónomo, creativo, participativo, flexible, crítico, científico y estratégico dentro de las aulas, puesto que el fin del aprendizaje es la transformación del estudiante. Si se consideran todos estos factores de manera intensa en cada proceso, el modelo pedagógico y educativo serán más sustanciales.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avendaño, G. (2016). *Lectura Crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 207 - 232. Descargado de https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/linguistica_hispanica/article/view/4916
- Ballester, D., & Fuentes, C. (2012). *El Aprendizaje basado en problemas en los estudios de enfermería*. Girona, España: Editorial Documenta Universitaria. Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/115384?prev=as>
- Barkley, E., Cross, K., & Major, C. (2013). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: Un manual para el profesorado universitario*. 2ª ed. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L. Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/51801?prev=as>
- Bermúdez, A. (2012). *Cómo implementar el ABP: La experiencia de la escuela de medicina de la UPC*. Lima, Perú: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC). Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/41296?prev=as>
- Bernal, L. (2011). *La literatura y la competencia lectora: degustando la lectura*. 3ª ed. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones. Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/69198?prev=as>
- Branda, L. (2011). *El aprendizaje basado en problemas y la genuina realidad: Diario de un tutor*. Revista SCIELO, 151 - 159. Descargado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132011000300004
- Cairney, T. (2018). *Enseñanza de la comprensión lectora*. 6ª ed. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L. Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/119523?prev=as>
- Castro, A. (2014). *Bacteriología médica basada en problemas*. 2ª ed. México: Editorial El Manual Moderno. Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/39699?prev=as>
- Cepeda, J. (2014). *Estrategias de enseñanza para el aprendizaje por competencias*. México: Editorial Digital UNID. Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/41156?prev=as>
- Cerrillo, P. (2016). *El lector literario*. México: FCE - Fondo de Cultura Económica. Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/10969995?prev=as>
- Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. (2014). *Contenido de lectura para la evaluación de graduandos 2014*. Guatemala. Descargado de

http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/2014/instructivosEstudiantes/Contenidos_Lectura2014.pdf

- Escobar, O. (2018). *Método ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) y su incidencia en el pensamiento analítico en matemáticas* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Descargado de <http://biblio3.url.edu.gt/publiseortiz/Tesis/2018/05/83/Escobar-Orit.pdf>
- Escribano, A., & Valle, Á. (2010). *El Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea Ediciones. Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/102005?prev=as>
- Fenoglio, I., Bernal, M., & Herrasti, L. (2015). *La lectura como acto*. México: Bonilla Artigas Editores. Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/121738?prev=as>
- Gaarder, J. (2010). *El mundo de Sofía*. México: Grupo Editorial Patria.
- Gonzáles, F., Ardila, A., & Gutiérrez, G. (2018). *La pregunta en el desarrollo de la comprensión lectora y la formación de ciudadanos críticos*. Revista Tecné, Episteme y Didaxis. Descargado de <file:///C:/Users/HP/Downloads/8954-Texto%20del%20art%C3%ADculo-21941-1-10-20181116.pdf>
- González, A., Figarrella, F., & Soto, J. (2016). *Aprendizaje basado en problemas para desarrollar alfabetización crítica y competencias ciudadanas en el nivel elemental*. Revista SCIELO, 217 - 251. Descargado de DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.26063>
- Gramajo, E. (2017). *Comprensión Lectora y su efecto en la elaboración de resumen con paráfrasis*. Universidad Rafael Landívar, Campus de Quetzaltenango, Quetzaltenango, Guatemala. Descargado de <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjrce/2017/05/09/Gramajo-Emile.pdf>
- Guerra, A. (2018). *Actividades que realizan los docentes y estudiantes para desarrollar la comprensión lectora en el nivel Básico del Colegio Luterano "El divino Salvador" Zacapa* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Campus "San Luis Gonzaga, S, J", Zacapa, Guatemala. Descargado de <http://biblio3.url.edu.gt/publiseortiz/Tesis/2018/05/09/Guerra-Andrea.pdf>
- Guerrero, G. (2015). *Metodología de la investigación*. México: Grupo Editorial Patria. Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/40363?prev=as>

- Gutiérrez, J., Alarcón, G., Martínez, A. & Piña, E. (2012). *Aprendizaje Basado en Problemas. Un camino para aprender a aprender*. Colegio de Humanidades, Ed. México.
DOI:10.22201/cch.9786070239021p.2007
- Hernández, A. (2019). *La implementación de la pregunta como estrategia pedagógica y su incidencia en la modificación del pensamiento crítico de los estudiantes del curso de ciencias naturales de Segundo Básico del Liceo Guatemalteco de Computación* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Descargado de <http://bibliod.url.edu.gt/Tesis/jeg/2019/05/83/Hernandez-Abel.pdf>
- Hernández, C. Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México: MCGRAW-HILL.
- Leal, R. (2017). *Comprensión Lectora para el aprendizaje de las Ciencias Naturales* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad de San Carlos, Guatemala. Descargado de http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0445.pdf
- Ley, M. (2014). *El aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas y su efectividad en el Desarrollo de la Metacognición*. Revistas UM, 211 - 230. DOI: <https://doi.org/10.6018/j/211051>
- Lima, G. (2014). *Cuaderno de trabajo de estudiantes*. Guatemala: Copymax.
- Lugo, I., Rodríguez, M., Sotil, W., & Pérez, A. (2020). *Estrategias de aprendizaje para la comprensión científica de ciencias sociales en estudiantes de educación superior*. Revista San Gregorio. Descargado de <file:///C:/Users/HP/Downloads/1237-4923-1-PB.pdf>
- Ministerio de educación. (2012). *Guía del docente para la comprensión lectora*. Guatemala. Descargado de https://www.mineduc.gob.gt/leamos_juntos/documents/Guia_comprension_lectora.pdf
- Ministerio de Educación. (2019). *Evaluación Graduandos 2019*. Descargado de http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/resultados/Resultados_Graduandos_2019.pdf
- Ornelas, A. (2014). *Habilidades básicas del pensamiento*. México: Pearson Educación. Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/37960?prev=as>
- Ortiz, T., Calderón, R. & Travieso, D. (2016). *La Enseñanza por Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Dos enfoques para la formación desde una perspectiva innovadora*. La Habana, Cuba: Editorial Universitaria. Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/71628?prev=as>

- Pérez, C. (2017). *Comprensión lectora desde la transferencia del conocimiento*. 2ª ed. Ecuador: Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/80156?prev=as>
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza - aprendizaje*. México: Pearson Educación
- Reale, G., & Antúseri, D. (2007). *Historia de la filosofía I: Filosofía pagana antigua*. Bogotá, Colombia: La Scuola S.p.A.
- Rodríguez, N. (2017). *Aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento académico en Formación Ciudadana y Cívica, 2016* (Tesis doctoral), Perú. Descargado de <https://docplayer.es/69166590-Aprendizaje-basado-en-problemas-en-el-desarrollo-del-pensamiento-critico-y-el-rendimiento-academico-en-formacion-ciudadana-y-civica-2016.html>
- Rosario, F. (2016). *Aprendizaje basado en problemas y comprensión lectora en estudiantes del I Ciclo- 2015 de la Facultad de Educación de la UNMSM* (Tesis de maestría). Lima, Perú. Descargado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/5579>
- Ruiz, E., & Sánchez, V. (2012). *Constructivismo, construccionismo y robótica*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos. Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/62688?prev=as>
- Santiesteban, E. (2012). *Didáctica de la lectura*. Cuba: B - EUMED. Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/34514?prev=as>
- Sastoque, D. Ávila, J., & Olivares, S. (2016). *Aprendizaje Basado en Problemas para la construcción de la competencia del Pensamiento Crítico*. *Revistas Uniandes*, 148 - 172. DOI: <https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.08>
- Suárez, J., & Fernández, A. (2016). *EL Aprendizaje Autorregulado: Variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Edición digital. Madrid, España: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. Descargado de <https://elibro.net/es/ereader/rafaellandivar/48892?prev=as>
- Surichaqui, W. (2018). *Aprendizaje Basado en Problemas y Habilidades de Pensamiento Crítico en la Escuela Profesional de Secundaria de la Universidad Daniel Alcides Carrión de la Región Pasco: 2016* (Tesis doctoral). Lima, Perú. Descargado de <http://repositorio.usmp.edu.pe/handle/usmp/4527>

ANEXO



Universidad Rafael Landívar
Campus de Quetzaltenango
Facultad de Humanidades
Licenciatura en Pedagogía

FORMULARIO DE CUESTIONARIO APLICADO A DIRECTORES

Fecha del cuestionario:					
Nivel académico del director (a)					
Años de experiencia profesional					
Edad:	Sexo:	Mujer		Hombre	

Estimado director (a): Por este medio, se le solicita responder con mucha objetividad las siguientes interrogantes que a continuación se plantean, las mismas tienen fines académicos. Sus respuestas serán de carácter confidencial.

1. ¿Existe un perfil de competencia para la selección del personal que laboran dentro del establecimiento?

SI

NO

2. ¿Se evalúa el desempeño del personal en el establecimiento?

SI

NO

3. ¿Promueve capacitaciones metodológicas de actualización profesional para el personal que laboran en el centro educativo?

SI

NO

Si la respuesta es SI, indicar a cada cuándo: _____

4. ¿Propicia espacios con todo el personal del establecimiento para la planificación curricular?

SI

NO

Si la respuesta es SI, indicar a cada cuándo:_____

5. La planificación, herramientas didácticas y estrategias lectoras, ¿responden a las necesidades de aprendizajes que se presentan en las aulas?

SI

NO

6. ¿Acompaña las mediaciones pedagógicas dentro de las aulas?

SI

NO

Si la respuesta es SI, explicar cómo se acompaña_____

7. Para fortalecer las competencias lectoras de los estudiantes, ¿existe dentro del establecimiento un Centro de Recurso para el Aprendizaje?

SI

NO

8. ¿Se organizan actividades de comprensión lectora a nivel crítico en el establecimiento?

SI

NO

Si la respuesta es SI, indicar cuáles actividades_____

9. ¿Los estudiantes de tercero básico ya tienen la competencia para emitir juicios, pensar críticamente, tomar decisiones autónomas y construir aprendizajes nuevos, según el perfil que establece el CNB?

SI

NO

¿Por qué?_____

10. ¿Se maneja en el establecimiento la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas?

O SI

O NO

¿Por qué?_____

FORMULARIO DE CUESTIONARIO APLICADO A DOCENTES

Fecha del cuestionario:					
Nivel académico del docente:					
Años de experiencia profesional:					
Edad:	Sexo:	Mujer		Hombre	

Estimado docente: Por este medio se le solicita responder con objetividad las siguientes preguntas que a continuación se plantean, las mismas tienen fines académicos. Además, las respuestas a este cuestionario son netamente válidas y confidenciales.

1. ¿Incluye dentro de la planificación pedagógica, aprendizajes basados en problemas?

SI

NO

2. ¿El aprendizaje basado en problemas puede ser una estrategia que promueve la comprensión lectora a nivel crítico?

SI

NO

¿Por qué? _____

3. ¿Maneja alguna otra metodología de aprendizaje que desarrolla las habilidades para la solución de problemas?

SI

NO

Si la respuesta es SI, indicar cuál o cuáles: _____

4. ¿Promueve con los estudiantes sesiones o talleres de interaprendizajes?

SI

NO

5. ¿Promueve tertulias pedagógicas con los estudiantes para crear un ambiente de participación e inclusión?

SI

NO

6. ¿Considera que es importante la autonomía del estudiante durante el proceso de la enseñanza y aprendizaje?

SI

NO

¿Por qué?_____

7. El protagonista del aprendizaje en el aula es:

El docente

El alumno

8. ¿Qué función debería cumplir la evaluación al momento de valorar las habilidades metacognitivas de los estudiantes?

Formativa

Sumativa

Ambas

¿Por qué?_____

9. ¿Fomenta dentro de las aulas procesos de Coevaluación y autoevaluación?

SI

NO

¿Por qué?_____

10. ¿Conoce las operaciones fundamentales del pensamiento, según los estudios de la neurociencia en los últimos años?

SI

NO

11. ¿Ha propiciado métodos para fomentar las destrezas del pensamiento crítico y reflexivo?

SI

NO

Si la respuesta es SI, indicar cuáles: _____

12. ¿Considera que la comprensión lectora ayuda a desarrollar un pensamiento más reflexivo, una conciencia más crítica y a cultivar las cualidades intelectuales?

SI

NO

¿Por qué? _____

13. ¿Relacionar la vida real con las lecturas favorece la resolución de problemas?

SI

NO

¿Por qué? _____

14. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes al propiciar ambientes de lecturas que enlazan con la resolución de problemas?

15. Seleccione las técnicas e instrumentos que más utiliza para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Examen por cuestionario

Examen oral

La entrevista

La autoevaluación

Pruebas objetivas

Reactivos de completamiento

Reactivos de respuesta breve

Reactivos de opción múltiple

Reactivos de Falso y verdadero

Reactivos de jerarquisación

Pruebas de ensayos o por temas

Pruebas estandarizadas

Simuladores escritos

Otros: _____

FORMULARIO DE CUESTIONARIO APLICADO A ESTUDIANTES

Fecha del cuestionario:				
Edad:	Sexo:	Mujer	Hombre	

Estimado estudiante: Por este medio se le solicita responder con honestidad las siguientes preguntas que a continuación se plantean, las mismas son para fines académicos. Las respuestas a este cuestionario son netamente válidas y confidenciales.

1. ¿Han desarrollado alguna reunión de aprendizaje basado en problemas dentro del aula?

SIEMPRE

A VECES

NUNCA

2. ¿Ha recibido algún tipo de orientación del docente para entender y resolver problemas planteados en las diferentes lecturas dentro del curso de comunicación y lenguaje?

SI

NO

Si la respuesta es SI, enumere los tipos de orientaciones que ha recibido _____

3. ¿Identifica fácilmente la información para la resolución de problemas que el docente deja como tareas?

SI

NO

4. ¿Gusta de los problemas que se dejan como tareas para resolver?

SI

NO

¿Por qué? _____

5. ¿Comprende adecuadamente el planteamiento de un problema dentro de una lectura?

SIEMPRE

A VECES

NUNCA

6. Para resolver el planteamiento de un problema, ¿se apoya en otras lecturas para profundizar en el tema?

SIEMPRE

A VECES

NUNCA

7. ¿Se le hace fácil cambiar el final de una lectura? Es decir, una lectura siempre tiene un final, pero usted le puede agregar otros detalles e informaciones para generar un nuevo aprendizaje.

SIEMPRE

A VECES

NUNCA

8. Además de los libros de estudio de su grado, ¿Cuenta con algún otro tipo de lectura en la casa?

SI

NO

Si la respuesta es SI, indicar cuáles: _____

9. Dentro de las aulas, ¿le gustan los temas de debates que el docente organiza?

SIEMPRE

A VECES

NUNCA

10. ¿Cómo considera que se deben de resolver los problemas que se dejan como tareas por el docente?

De forma grupal

De forma individual

Ambas Formas

¿Por qué? _____

11. ¿Considera que las lecturas son indispensables para la vida real?

SI

NO

¿Por qué? _____

12. ¿Sabe cómo se elabora la formulación de una hipótesis?

SI

NO

13. ¿Puede realizar resúmenes y síntesis de una lectura textual?

SI

NO

14. ¿Puede elaborar un ensayo, redactar una narración y escribir un cuento?

SI

NO

¿Por qué?_____

15. ¿Qué preguntas son de su preferencia en las evaluaciones? Puede elegir más de una respuesta.

Opción múltiple

Verdadero/Falso

Complemento de los espacios en blanco

Numerar la línea

Preguntas de opinión

Preguntas de razonamiento verbal

Preguntas de respuesta breve

Otros: _____