



**Universidad
Andrés Bello®**

UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Escuela de Educación

Incidencia del apoyo familiar y de pares en la comprensión lectora

Tesis para optar al título de Profesor de Educación General Básica y al grado académico de licenciado en educación

Autoras:

Ghislaine Cruz A., Valentina Rivas F., Francisca Valderas S.

Profesor tutor: Dr. Andrés Mendiburo S.

Santiago de Chile, 2019.

RESUMEN

Desde la infancia, aprender a interpretar ciertos símbolos gráficos denota una evolución, crecimiento y desarrollo que al término de nuestros días determinan todo aquello que fue fundamental para poder desenvolverse en una sociedad u otra. En este sentido, la incidencia del apoyo familiar y los pares en el desarrollo del proceso lector que culmina en un nivel elevado de comprensión lectora, podría ser un factor esencial dado que son aquellas personas que se encuentran presentes en estas etapas. Es por lo que, en esta investigación se busca saber si esta relación incide de manera consistente en el nivel de comprensión lectora que alcanzan 27 estudiantes de 4to. año básico. Se opta por la utilización de un método cuantitativo con el fin de investigar las variables y elementos que son pertinentes a la temática tratada, constatando así la existencia o no de la relación entre el nivel de comprensión lectora y la implicación del núcleo familiar y los pares en el proceso. Esto se desarrolló a través de dos tests; el primero de ellos, un cuestionario de composición familiar y hábitos de lectura; el segundo, una prueba de comprensión lectora. Los resultados indican que la influencia del apoyo familiar y de pares, así como el acompañamiento en el proceso lector efectivamente es positiva en cuanto a la comprensión lectora que alcanzan los estudiantes, sin embargo, esto no es estadísticamente significativo, lo que quiere decir que la diferencia no es suficiente para generalizar este indicador como determinante en la comprensión de lectura.

Palabras clave: Comprensión lectora, apoyo familiar, aprendizaje entre iguales, aprendizaje colaborativo, hábitos de lectura.

ABSTRACT

Since childhood, learning to interpret certain graphic symbols denotes evolution, growth and development that, at the end of our days, determine everything that was fundamental to take part in one society or another. In this sense, the incidence of family and peers support in the development of the reading process that culminates in a high level of reading comprehension, could be an essential factor since they are the ones who are present in these stages. That is why, in this research, we aim to know if this relationship affects consistently the level of reading comprehension reached by 27 students in 4th grade in primary school. The use of a quantitative method is chosen in order to investigate the variables and elements that are relevant to the subject, this confirming the existence or not of the relationship between the level of reading comprehension and how involved the family nucleus and peers are in the process. This was developed through two tests; the first one, a questionnaire of family composition and reading habits; and the second, a reading comprehension test. The results indicate that the influence of family and peer support, as well as the accompaniment in the reading process is indeed positive in terms of the reading comprehension that students reach, however, this is not statistically significant, which means that the difference is not enough to generalize this factor as a determinant in reading comprehension.

Keywords: Reading comprehension, family support, peer learning, collaborative learning, reading habits.

Tabla de Contenidos

CONTEXTUALIZACIÓN	5
MARCO TEÓRICO	10
Lector Hábil	10
Apoyo Familiar	11
Tutoría Entre Iguales	12
Tutoría familiar	13
Aprendizaje por Observación	14
Aprendizaje Colaborativo	16
Aprendizaje Significativo	18
ESTADO DEL ARTE: INVESTIGACIONES DEL TRABAJO ENTRE PARES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA.	20
Pregunta de investigación	22
OBJETIVOS	22
Hipótesis	23
MARCO METODOLÓGICO	24
Viabilidad y aspectos éticos	24
Procedimiento, participantes e instrumentos	25
RESULTADOS	26
Comprensión de lectura y composición familiar	26
Hábitos de lectura en la familia	27
Hábitos de lectura personales	31
Lectura con pares	33
Hábitos de lectura personal en casa	34
CONCLUSIONES	38
BIBLIOGRAFÍA	45
ANEXOS	48
Cartas de asentimiento	48
Tests aplicados	52

CONTEXTUALIZACIÓN

En la vida de una persona la lectura es algo que siempre estará presente. Desde los primeros años, aprender a interpretar ciertos símbolos gráficos denota una evolución, crecimiento y desarrollo que al término de nuestros días determinan todo aquello que fue fundamental para poder desenvolverse en una sociedad u otra. Por ello, y ya que la lectura representa no solo una buena fuente de información, de conocimiento, reflexión y desarrolla el pensamiento crítico, pues también es un medio de entretenimiento y distracción. En este fin, el rol de la educación es fundamental.

Bajo la mira de la importancia que recae en la pertinencia de dichas estrategias con el proceso de lectura que lleva consigo la comprensión de textos, es esencial atender a ellas y sus resultados, no sólo en lo que se refiere a educación y la calidad que esta misma posee y se ve implicada en otras asignaturas, sino que también en que abarca una concepción social, ya que se deriva del buen manejo del lenguaje y la lectura el que exista una buena comunicación y comprensión en variadas áreas de desarrollo.

En este sentido, y con el fin de proporcionar datos que respalden las formas y estrategias que se están trabajando para la obtención de resultados que ameritan la creación de nuevos planes de acción entorno a la mejora, se realizan distintas mediciones que dan cuenta del nivel que presenta cada país, como es el caso del estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora, PIRLS (por su sigla en inglés), en el cual Chile fue el único país latinoamericano entre los 51 países que participaron en su realización durante el año 2016. Este estudio evalúa competencias lectoras en estudiantes de 4° básico, con la finalidad de entregar a los sistemas educativos información que permita realizar mejoras en la enseñanza

y las habilidades de la comprensión lectora, tanto en textos literarios como en textos informativos.

Los resultados que arrojó el PIRLS demostró que Chile presenta un promedio de 500 puntos en el ámbito literario y 485 puntos en el ámbito informativo. Lo que, a grandes rasgos, quiere decir que la comprensión se encuentra mejor desarrollada en el aspecto literario antes que el informativo, pues la media en la escala de comprensión en Chile tiene un total de 494 puntos, en comparación con la media internacional que alcanza los 511 puntos (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje del lenguaje oral y escrito resulta de vital importancia en los primeros años de escolaridad para su proyección en diversos ámbitos de la vida de las personas. Por ello, diversos actores, especialmente los docentes, se esfuerzan por lograrlo. Sin embargo, el desempeño de los estudiantes chilenos en pruebas de comprensión lectora sigue siendo deficiente, de acuerdo con los datos aportados por la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, volviéndose un tema fundamental para la educación y sus políticas públicas. La prueba de Comprensión de Lectura aplicada en 4° básico durante el 2012 evidenció que el 40,9% de los estudiantes logra las habilidades del nivel de aprendizaje adecuado, el 29,5%, las del nivel elemental y un 29,6%, las del nivel insuficiente (Agencia de Calidad de la Educación, 2012).

A nivel nacional, el nivel de alfabetización alcanzado en el año 2015 publicado por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), arrojó un 96,87% en promedio. Sin embargo, otra medición realizada por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en el año 2016, indica que el 48% de la población alfabetizada no comprende lo que lee. Estadísticamente, esto ilustra la

disparidad que existe entre aquellos que pueden leer y escribir y con ello también comprender, y los que, a pesar de poder realizar los pasos que conllevan dichos procesamientos, no entienden por completo lo que están leyendo y se les presenta en la información escrita, lo que demuestra que el proceso que se llevó a cabo durante el aprendizaje de la lectura y la escritura bien pudo haberse ligado netamente a lo más técnico y no a lo que se refiere a la cognición de lo que se lee, es decir, a una interpretación profunda de los textos, pudiendo así lograr niveles mucho más complejos de comprensión.

Este tema es de interés para la organización nacional, por ello es que en el CENSO se tabula el nivel de alfabetización de las personas que habitan territorio nacional, siendo un 96,87% de la población alfabetizada en la tasa de alfabetización al año 2015, que, en comparación con años anteriores como el 2002 (95,72%) y 2011 (96%) demuestra que el avance ha sido progresivo en los intentos por mejorar estos niveles en la situación país. Fundamental en el logro de estas metas ha sido la creación de diferentes programas y cursos de lectura que apoyan el objetivo de hacer de Chile un país lector. En base a estos datos y resultados, la Agencia de Calidad de la Educación ha sido agente esencial en el diseño de talleres para motivar a un niño o niña a leer y mejorar las habilidades de comprensión lectora, también cuenta con una sección de estudios destinada a los docentes del país donde estos pueden identificar factores que influyen en la motivación por la lectura, entre otras iniciativas (Agencia de Calidad de la Educación, 2018)

Considerando esto, el Currículum Nacional especifica que para lograr estrategias de comprensión de lectura en los estudiantes deben incluirse Objetivos de Aprendizaje para contribuir en la autonomía y el espíritu crítico. Para conseguir que los estudiantes sean capaces de realizar el proceso de metacognición en este ámbito, las actividades que se

proponen consisten en enseñar explícitamente y de manera sistemática, con el fin de que los estudiantes sean capaces de reconocer sus dificultades en la comprensión de los textos escritos. Asimismo, la enseñanza de estrategias debe tomar en consideración el modelamiento por parte del docente, la práctica guiada de los alumnos y, finalmente, la práctica independiente, hasta lograr la automatización de esta estrategia (Currículum Nacional, s.f.)

En el programa de estudio se sugiere una diversidad de acciones que se pueden realizar con textos, como por ejemplo comentar con el grupo curso, discutir en pequeños grupos, interpretar de forma individual, escribir o utilizar variadas formas de representación artística, con el fin de entregar una respuesta a lo leído atendiendo a la diversidad de contextos y situaciones en las que los estudiantes son enfrentados. De esta manera, no solo se realiza un desarrollo integrado, sino que también significativo de las habilidades de los tres ejes expuestos en el Currículum Nacional. Así mismo, la selección de textos deben progresar al abordar temas cada vez más abstractos o que requieren un mayor conocimiento del mundo y al incluir un léxico de uso poco habitual. Es por ello que los textos seleccionados para desarrollar los objetivos de lectura deben presentar un equilibrio entre ser comprensibles y a la vez desafiantes con el fin de que los estudiantes progresen y se sientan estimulados por ellos (Currículum Nacional, s.f.)

El Ministerio de Educación chileno se encarga de entregar variadas herramientas y talleres tanto a directivos, docentes y apoderados como estudiantes en post de la comprensión de lectura. Estos buscan la motivación de los estudiantes hacia la lectura y además mejorar habilidades de comprensión lectora, siendo pilares fundamentales para mejoras posteriores (Agencia de Calidad de la Educación, 2018)

Por otro lado, la Agencia de Calidad de la Educación cuenta con un instrumento de evaluación Progresiva, el cual mide a los estudiantes tres veces al año escolar, y entrega resultados junto a sugerencias de nivelación a inicios de segundo año básico, lo que permite acortar los plazos del cumplimiento de los objetivos por parte de los docentes y las instituciones educativas que son las principales encargadas de presentar los resultados de sus estudiantes

No obstante, se puede observar en las distintas prácticas pedagógicas que, a pesar de estas medidas que se aplican en los establecimientos que sugiere el Currículum Nacional, hay estudiantes que igualmente presentan dificultades en la comprensión lectora, como es el caso de alumnos de 4to. año básico de una escuela particular pagada ubicada en la comuna de Ñuñoa, en el cual existe una diversidad en la composición familiar de cada uno, habiendo quienes viven con hermanos y otros son hijos únicos que viven solo con los padres, además de otros miembros de la familia que pueden o no representar modelos de lectura.

MARCO TEÓRICO

Lector Hábil

Un lector hábil no es solo aquel que es capaz de decodificar símbolos e interpretar frases dentro de un mismo texto, se trata más bien de todo el conjunto de capacidades que permite a tal individuo el comprender lo que lee. Un buen lector o lector hábil reconoce las palabras mucho más rápido que un lector poco hábil, lo que le permite liberar recursos para los procesos de más alto nivel (Perfetti, 1985, 1999). De esta forma, los buenos decodificadores construyen una representación más precisa del contenido del texto y, además, son mejores para procesar de arriba abajo (Kintsch, 1998).

En este sentido, a lo largo de los años se han observado diferencias entre lectores hábiles y menos hábiles en cuanto al reconocimiento léxico, en particular, en el reconocimiento del significado de un homónimo, donde se ha notado que los lectores hábiles desactivan el significado inapropiado de la palabra al contexto, mientras los lectores menos hábiles mantienen ambos significados activos (Kintsch, 1998), por lo que se puede entender que la comprensión de los lectores hábiles es mucho mayor en comparación con aquellos que no lo son.

La formación de un lector hábil o de un grupo de ellos como tal no nace de la sola idea y propósito de lo que envuelve la comprensión lectora que, dicho de esta manera, comprende también el entendimiento del mundo que nos rodea, sino que abarca un sinnúmero de habilidades y aptitudes que deben ser propias del individuo y de aquellos que modelan su aprendizaje. Es un proceso en el que se involucran otros y del que pueden ser partícipes

aquellos que se conforman como guías de la enseñanza y los que aprenden, forjando un camino conjunto.

Un lector hábil, frente a un quiebre en la comprensión de un texto, implementa estrategias deliberadas, conscientes, que requieren esfuerzo para reparar el fallo en la lectura (Graesser, 2007).

Así como la simple decodificación no es leer, tampoco es lo mismo leer que ser lector. La diferencia se encuentra en que el ser lector significa tener el hábito de leer, que, como cualquier hábito, tiene una fase de aprendizaje de una determinada actividad y luego su fijación, para convertirse en una necesidad.

En este sentido, no solo se hace referencia a aquellos que se encuentran inmersos en el entorno educativo como lo es la institución educacional, sino también a toda persona que rodea al individuo que aprende y que, por lo tanto, está inmerso en el proceso y puede ser funcional en el mismo. Se entiende que la implicancia del núcleo más cercano, es decir, la familia y los pares, son quienes tienen la primera gran tarea en el aprendizaje en cuanto a ser la primera fuente de formación, por lo que el determinar cuánto incide se vuelve esencial en el desarrollo de otras habilidades propias de la edad escolar y que, como en el caso de la comprensión lectora, estarán presentes por todas las otras etapas de la vida del estudiante.

Apoyo Familiar

Del mismo modo, el apoyo familiar posee una incidencia positiva en la comprensión lectora y ámbitos académicos de los estudiantes. Variados estudios (Ofsted, 2001; Nailing, 2010) destacan también beneficios positivos asociados a la participación familiar en diversos

aspectos del currículo escolar (acelerando el desarrollo del habla; mejora del rendimiento académico en matemáticas y lengua; mejoras en la conducta y en los valores; incremento de la confianza y la autoestima; conciencia del aprendizaje a lo largo de la vida; y desarrollo del gusto por el aprendizaje colaborativo). Por esto, se debe reconocer en el entorno familiar la responsabilidad que se le atañe al desarrollo inicial y posteriormente al acompañamiento en el resto de la etapa escolar como parte activa del aprendizaje generado.

Tutoría Entre Iguales

Es por esto, que se han realizado variados estudios acerca del impacto que tiene la tutoría entre iguales en el proceso de competencias lectoras. Se entiende como tutoría entre iguales al método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas o grupos, con una relación asimétrica, derivada de las tareas de los respectivos roles: tutor y tutorado. Ambos alumnos tienen un objetivo común y compartido, que es la adquisición o mejora de alguna competencia curricular, que se adquiere a través de una interacción planificada por el profesorado.

La tutoría entre iguales, bajo la denominación de Peer tutoring, está siendo ampliamente utilizada en muchos países, en todos los niveles educativos y áreas curriculares y está recomendada por expertos en educación –como la Agencia Europea para la Educación Especial o la propia UNESCO (Topping, 2000). Podemos encontrar experiencias de tutoría entre alumnos de diferentes edades (conocidas como cross-age tutoring), en las cuales, lógicamente, el alumno tutor es el de más edad. Pero también encontramos tutorías entre alumnos de la misma edad o curso, same-age tutoring.

En los últimos tiempos el interés se ha centrado en la colaboración de tutores cuyas capacidades sean más cercanas a las de la persona que requieren apoyo, de modo que ambos encuentren suficiente estímulo intelectual en las actividades que comparten. Se trata de que el tutor ‘aprenda enseñando’, además de ofrecer al tutorado un modelo más próximo y creíble.

El escenario de tutoría entre iguales tiene un interés especial en la integración y la cohesión social y lingüística de los niños y las niñas inmigrantes y, en consecuencia, también para sus familias.

Tutoría familiar

Son numerosos los estudios (recogidos por ejemplo en Wolfendale y Topping, 1996) que demuestran la influencia positiva en los resultados escolares de los niños cuando se da la implicación de las familias – padres, abuelos, hermanos- que colaboran con los maestros acompañando los aprendizajes escolares de los niños en su hogar.

En observaciones realizadas en escuelas y hogares de familias de Bangladesh en Londres, llevadas a cabo por el equipo de investigación de la Dra. Eve Gregory del Goldsmiths College de la Universidad de Londres (en las que han colaborado miembros de nuestro grupo), se han constatado en registros situaciones de juego en el aprendizaje de la lengua entre hermanos (tutoría entre iguales), observando que existe relación entre las estrategias que se manifiestan y las estrategias que utiliza la escuela inglesa.

En estas situaciones de juegos entre iguales, se observa que los hermanos asumen roles: la pequeña es la alumna y la mayor la profesora. El objetivo de este tipo de juego es

enseñar. De esta manera, podríamos interpretar que la hermana mayor representa el papel de “experta” y proporciona apoyo y ayuda a su hermana pequeña, en la línea del conocido aprendizaje en andamiaje (Bruner y Vigotsky). Así, los pequeños de la familia se inician en el aprendizaje de la lengua oral y escrita valorando la visión de la hermana mayor, lo cual favorece la interacción con los modelos de actividades que tienen lugar en la escuela.

Aprendizaje por Observación

Los humanos aprenden la mayor parte de su conducta a través de la observación, por medio de modelado: al observar a los demás, nos hacemos idea de cómo se efectúa las conductas nuevas y posteriormente, esta información nos sirve como guía. Cuando se expone a un modelo, las personas que lo observan adquieren, principalmente representaciones simbólicas de las actividades efectuadas por el modelo (Bandura,1987).

Respecto a esto, el teórico Bandura (1988), hace referencia a que todos los fenómenos de aprendizaje que resultan de la experiencia directa pueden tener lugar por el proceso de sustitución, es decir, mediante la observación del comportamiento de otras personas; las consecuencias que ese comportamiento ocasiona (modelo) pueden ser transferidas al aprendiz, en donde se adquieren patrones o respuestas intrínsecas por medio de la observación, desempeñado por los procesos de sustitución, simbólicos y de autorregulación.

Estos fenómenos de aprendizaje que resultan de la experiencia directa pueden tener, por el proceso de sustitución, es decir, mediante la observación del comportamiento de otras personas, las consecuencias que ese comportamiento ocasiona en otra persona (modelo) que pueden ser transferidas al aprendiz (Araújo, 1988).

En el proceso observacional de Bandura (1977), las variables que intervienen como constructos y procesos; como entradas-procesos-salidas denominado proceso observacional, los cuales son básicos para el logro del aprendizaje a través de la observación, son:

● **Proceso de atención.** Cuando se va a dar algún aprendizaje, el sujeto debe estar atento, cualquier distractor será una desventaja. Los procesos de atención en un sentido de extracción de la observación a través de la nitidez, valor afectivo, complejidad, prominencia, y valor funcional como estímulos modeladores; capacidades sensoriales, nivel de estimulación, campo perceptual, historia del refuerzo como características del observador.

● **Proceso de retención:** Los estudiantes han de ser capaces de retener la información obtenida a través de la atención prestada, ordenando y transformando la información obtenida. Está conformado por codificación simbólica, organización cognitiva, entrenamiento simbólico y entrenamiento motor, debe estar representado en la memoria en forma simbólica, para ser retenido el aprendizaje de manera permanente.

● **Proceso de reproducción motriz:** Es la reproducción del aprendizaje; lo importante es la distinción en la reproducción positiva y no en sentido contrario, de acuerdo con cómo se estipula socialmente. Incluido por aptitudes físicas, disponibilidad de respuestas, autoobservación de los comportamientos reproducidos, precisión de la retroalimentación; se caracteriza por la conversión de representaciones simbólicas en acciones apropiadas.

● **Proceso motivacional:** Los modelos en los cuales el niño ha prestado atención lo llevarán a incentivar su reproducción en un sentido de aprobación por el proceso motivacional observado. Se promueve el modelo en acciones que permitan su

reproducción positivamente, evitando los que ocasionan acciones negativas o contradictorias. Por refuerzo externo, refuerzo vicario, y autorrefuerzo; se percibe entre la adquisición y la ejecución (Sanabria, 2008:476).

Asimismo, “el enfoque socio -comportamental, también llamado: imitación, modelamiento, aprendizaje vicario, aprendizaje por observación o aprendizaje social (A.S), puede definirse como aquel aprendizaje de un acto después de haber visto a un sujeto modelo hacerlo” (Thorndike,1911 citado en Zamora, López y Cabrera,2011).

Aprendizaje Colaborativo

El aprendizaje colaborativo es un proceso social en el que, a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes, se genera una construcción de conocimientos (Guitert y Giménez, 2000). El equipo de aprendizaje colaborativo es una estructura que permite la interacción de sus colaboradores, y es ideal para alcanzar los objetivos a corto plazo, fruto del trabajo de los participantes, en cada uno de los cuales deja nuevos aprendizajes. "El clima socio-psicológico que propicia el aprendizaje colaborativo se establece a través de la articulación y la necesidad de explicarle al grupo las ideas propias de forma concreta y precisa, de esta forma también los estudiantes pueden escuchar diversas inquietudes, puntos de vista y reflexiones" (Del Valle, 2008, p. 4)

Para Vigotsky, el aprendizaje colaborativo se avala porque el ser humano es un ser social que vive en continua interacción con otros y con los grupos de expresión de los vínculos que surgen entre ellos; del mismo modo, el psiquismo humano se forma en la actividad de la comunicación, en la que destacan los beneficios cognitivos y afectivos que

conlleven el aprendizaje grupal como elemento que establece un vínculo dialéctico entre el proceso educativo y el de convivencia en la sociedad donde se generó (Estrada, 2010).

Al respecto, es importante destacar que “un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y más tarde, a escala individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 1979, pág. 92), el integrar este tipo de metodologías en cuanto a la colaboración es beneficioso en la educación.

Por ello, se validan las interacciones sociales, como también la visión de que el aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común puede tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno sólo, esto motivado por las interacciones, negociaciones y diálogos que dan origen al nuevo conocimiento. (Zañartu. 2003, p. 2)

Como lo expresa Martín (2001), más que una técnica, el trabajo colaborativo es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo, que implica el manejo de aspectos tales como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo.

Según Ritzer (1994), el aprendizaje colaborativo se da desde la intersubjetividad al compartir espacio y tiempo con otros y, principalmente, generando un conocimiento contribuido. Esta simultaneidad es la esencia de la intersubjetividad; significa que el campo

de la subjetividad del *alter ego* al mismo tiempo se vive en el propio flujo de conciencia, y esta captación en simultaneidad del otro, así como la captación recíproca del yo, hacen posible nuestro ser conjunto en el mundo.

Por su parte, Casamayor (2010) afirma que el aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes desarrollar competencias transversales necesarias para el desarrollo profesional, como son la planificación del tiempo, la comunicación, la solución de problemas y la toma de decisiones; además, pueden fomentar la capacidad innovadora y creativa, en definitiva potenciar una mayor profundidad en el aprendizaje.

Para Johnson y Johnson (1998, p. 1), el aprendizaje colaborativo es "... un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo"

Es por ello por lo que el aprendizaje entre iguales y la influencia positiva de los pares potencia el proceso de comprensión lectora en los estudiantes. Entrega mayores oportunidades de comunicación y, por lo tanto, de interacción con el lenguaje en todas sus formas.

Aprendizaje Significativo

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel, 1983 :18)

El aprendizaje significativo constituye una forma de aprendizaje consistente en activar experiencias y conocimientos previos con los que se relaciona e integra el nuevo conocimiento, en un proceso que implica atribución de significado o comprensión de conceptos (Rivas, 2008).

Es preciso entender que el aprendizaje es significativo cuando nuevos conocimientos (conceptos, ideas, proposiciones, modelos, fórmulas) pasan a significar algo para el aprendiz, cuando él o ella es capaz de explicar situaciones con sus propias palabras, cuando es capaz de resolver problemas nuevos, en fin, cuando comprende (Moreira, 2003).

Pozo (1989) considera la Teoría del Aprendizaje Significativo como una teoría cognitiva de reestructuración; para él, se trata de una teoría psicológica que se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Se trata de una teoría constructivista, ya que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje.

Para Rodríguez (2004 a, 2008) su finalidad, pues aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiera significado para el mismo.

Dávila (2000) indica “las ventajas del aprendizaje significativo.:

1. Facilita la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con los ya aprendidos significativamente. No se olvide que el aprendizaje significativo produce una modificación

de la estructura cognitiva del alumno mediante reajustes de la misma para integrar la nueva información.

2. Produce una retención más duradera de la información. La nueva información, al relacionarse con la anterior, es depositada en la memoria a largo plazo, en la que se conserva más allá del olvido de detalles secundarios concretos.

3. Se trata de un aprendizaje activo, ya que depende de la asimilación deliberada de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.

4. Es personal, ya que la significación de los aprendizajes de un alumno determinado depende de sus propios recursos cognitivos (conocimientos previos y la forma en cómo se organizan en su estructura cognitiva).”

Por ello, “trabajar en aprendizaje significativo produce en el alumnado un cambio de actitud por el trabajo escolar de manera radical, los alumnos disfrutan de lo que aprenden, se sienten motivados, les gusta el trabajo a realizar, entregan todo el material trabajado y se sienten satisfechos de su experiencia educativa.” (Ballester, 2005)

ESTADO DEL ARTE: INVESTIGACIONES DEL TRABAJO ENTRE PARES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA.

El trabajo entre pares es un tema que está siendo investigado en distintos ámbitos de la educación. Dentro de estos ya se han desarrollado algunos estudios con respecto al efecto que podrían tener estas interacciones.

Uno de los estudios en relación a estos factores desarrollado por David Durán y Marta Flores. Para medir la comprensión de lectura se aplicó entre 7 y 10 textos donde trabajan distintos niveles de comprensión de lectura utilizando la taxonomía de Barret.

En este estudio, antes del inicio de las sesiones del programa como tal, se administraron unas pruebas de comprensión lectora, al finalizar el programa, se hicieron nuevamente estas evaluaciones. En el pretest se obtuvo una media de 51.11 puntos, en el posttest la media obtenida fue de 63.70 puntos, lo que demuestra que, en cuanto al nivel de comprensión lectora alcanzado al finalizar las sesiones del programa, este aumentó considerablemente, mejorando esta habilidad, pudiendo determinar la efectividad del plan de acción realizado en los estudiantes.

Otra investigación que vincula estos dos elementos fue realizada por Vanessa Valdebenito, la cual consideró la propuesta del estudio anteriormente mencionado, añadiendo esta vez dos modalidades, utilizando así un par de grupos comparativos; la primera de ellas, basada en la tutoría fija, donde los roles de los participantes se mantienen todo el programa, es decir, el tutor y el tutorado no intercambian cargos, a diferencia de la tutoría recíproca, usada en el segundo grupo, donde los roles se intercambian a lo largo del estudio.

En los resultados obtenidos se evidenció que la tutoría recíproca obtuvo un puntaje mayor que la tutoría fija, la cual obtuvo inicialmente 54.67 puntos y concluyó con 65.19. En cambio, la tutoría recíproca inició el estudio con 63.15 puntos, finalizando, en el posttest, con 76.13 puntos. Se pudo observar que existe un progreso superior cuando los roles son intercambiados entre los estudiantes, siendo esta la modalidad que logra mejorar la comprensión lectora.

Como se puede apreciar, en ambos tipos de tutorías se evidencia una progresión en cuanto a la comprensión de lectura. No obstante, cuando esta es recíproca, es decir, tanto el tutor como el tutorado aprenden y enseñan rotando los roles, incrementando un poco más que a tutoría fija, donde quien enseñanza desempeña este rol permanentemente.

En estas investigaciones se puede observar que el trabajo de pares es un elemento que potencia la comprensión de la lectura. Sin embargo, solo se está considerando este tipo de colaboración en el aula de clases, sin involucrar el apoyo que se puede generar en la interacción con otros pares dentro del hogar, entendiéndose como la relación y comunicación con los hermanos, primos, amigos u otros.

Pregunta de investigación

A partir de todo lo anteriormente expuesto, la pregunta de investigación de esta tesis es: ¿Existen diferencias en los niveles de comprensión de lectura de estudiantes que leen con su familia o con otros pares, en relación con niños que no leen con miembros de su familia o pares?

OBJETIVOS

Objetivo General: Comparar el nivel de comprensión de lectura entre estudiantes que leen con otras personas (pares y familiares) y estudiantes que no lo hacen.

Objetivos específicos:

- Identificar el rol de la composición familiar sobre la comprensión de lectura.
- Comparar el nivel de comprensión de lectura en base a los hábitos de lectura.
- Identificar el rol de los pares sobre los hábitos de lectura.

Hipótesis

En la presente investigación se propone una temática que relaciona el apoyo familiar con la comprensión lectora que alcanzan los niños y niñas en un nivel determinado de la escolaridad, para ello, se plantean las siguientes hipótesis:

- Los niños que leen con los pares de su entorno familiar tendrán mejor comprensión lectora.
- Los niños que viven con hermanos poseen mejor comprensión de lectura que aquellos que no viven con ellos.
- En una familia en que el hábito lector está establecido, la comprensión lectora de los hijos será mejor.
- Las niñas poseen mejor nivel de comprensión lectora en comparación con los niños.
- En una familia, los hijos mayores tienen un menor nivel de comprensión lectora a diferencia de los hijos menores, que tienen mejor desarrollada esta habilidad.

MARCO METODOLÓGICO

La investigación realizada es de tipo descriptivo – comparativo, ya que se ha observado la existencia de estudiantes que leen habitualmente acompañados por pares o con miembros de su familia, y también estudiantes los que hacen esta actividad solos. Además, el diseño del estudio es no experimental, puesto que no se está interviniendo ninguna variable.

Viabilidad y aspectos éticos

La investigación es viable porque se cuenta con la disponibilidad de diferentes recursos y factores que permiten llevar a cabo la realización de los instrumentos de investigación, ya que se tiene un centro de práctica y la disposición de los docentes, directivos y apoderados. En primer lugar, se comunicó a los docentes a cargo por medio de diferentes diálogos sobre la realización de los tests en el curso al que estaban destinados, explicitando además su objetivo y modo de ejecución. Posteriormente, se entregó una carta oficial firmada tanto por las autoras del estudio como por el tutor, a la directora del establecimiento y a la jefa de UTP, informando en qué consiste la investigación y sus propósitos, comunicando que sus resultados serán solo utilizados para un estudio de carácter universitario. Por último, a través de una carta de asentimiento, se siguió el mismo protocolo para informar a los padres y apoderados de los estudiantes.

Otro factor por considerar es el tiempo, el cual hace posible la viabilidad de la investigación, dado que se asiste semanalmente veinte horas pedagógicas al establecimiento,

es decir, cuatro días, de los cuales se pueden utilizar instancias para llevar a cabo la recolección de datos.

Procedimiento, participantes e instrumentos

En este estudio se utiliza un método cuantitativo con el fin de investigar las probables variables y elementos que son pertinentes a la relación de la temática en cuestión; esto se desarrolló con dos tests aplicados en el 4° básico A de un colegio particular en la comuna de Ñuñoa. Participaron en total 27 niños (10 hombres y 17 mujeres)

El primero de ellos es una encuesta de composición familiar y hábitos de lectura, que contiene preguntas de selección única, selección múltiple y preguntas abiertas donde los alumnos señalaban quienes componen su núcleo familiar y cercano, y qué hábitos de lectura posee cada uno, indicando además con quiénes los comparten. En el desarrollo del cuestionario, se consideran respuestas de preguntas abiertas que son derivadas de otras de selección única, completando un total de 17 ítems.

El segundo test es una prueba de comprensión lectora con 10 ítems cerrados de alternativa única, el cual se divide en dos textos. El primer texto llamado “El león y el ratón”, está diseñado para ser trabajado en 2° básico, de él se derivan 5 preguntas de comprensión lectora. El segundo texto se llama “El picador de piedra” que está diseñado para ser trabajado en 6° básico, derivándose del mismo 5 preguntas de comprensión de lectura. La finalidad de trabajar ambos textos es alcanzar la media de complejidad del nivel de comprensión que se espera que manejen estudiantes en un 4° básico.

Ambos tests fueron realizados en 45 minutos durante el periodo de la mañana, dentro del cual se consideró más tiempo para su ejecución en el caso de tres alumnas que tienen evaluación diferenciada establecida por el departamento de psicopedagogía del colegio, otorgándoles 15 minutos adicionales para su finalización, realizándose en la biblioteca del establecimiento.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados en comprensión de lectura comparados entre diferentes grupos dependiendo de las personas con las que se vive (composición familiar), hábitos de lectura en la familia, hábitos de lectura personal, lectura con pares y hábitos de lectura personal en casa.

Comprensión de lectura y composición familiar

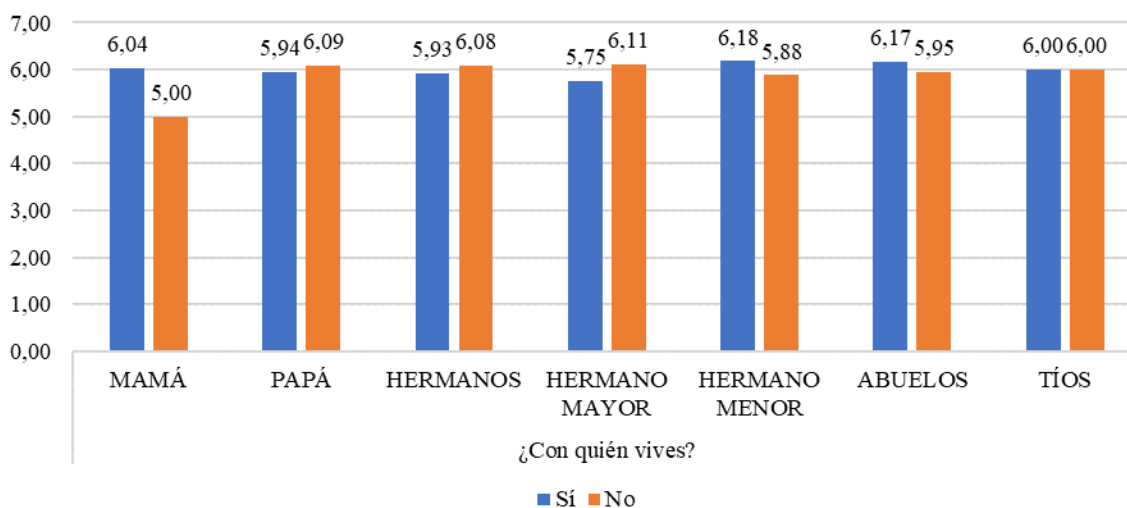
Se puede observar que las diferencias son estadísticamente significativas, ya que aquellos estudiantes que si viven con su madre poseen, en promedio, un puntaje más alto en comprensión lectora. Se observó que no existe diferencia en comprensión de lectura entre los que viven con su padre ($M=5,93$; $D.T.=0,8$) y los que No ($M=6,08$; $D.T.=0,79$), con $t(25)=-0,487$; $p=0,631$.

Es posible visualizar que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre los que sí viven con hermanos ($M=5,93$; $D.T.=0,8$) y los que no ($M=6,08$; $D.T.=0,79$), con $t(25)=-0,487$; $p=0,631$. Igualmente, se puede apreciar que no existe una diferencia significativa entre los que sí viven con hermano mayor ($M=5,75$; $D.T.=0,71$) y los que no ($M=6,11$; $D.T.=0,81$), con $t(25)=-1,09$; $p=0,286$. Asimismo, se refleja en los resultados que

no hay diferencia real entre los que viven con su hermano menor ($M=6,18$; $D.T.=0,87$) y los que no ($M=5,88$; $D.T.=0,72$), con $t(25)=0,978$; $p=0,337$.

Es posible contemplar en el gráfico que no existe una diferencia significativa entre los que sí viven con los abuelos, entendiéndose que hacer referencia a uno o más abuelos en el hogar ($M=6,17$; $D.T.=0,75$) y los que no ($M=5,95$; $D.T.=0,8$), con $t(25)=0,601$; $p=0,553$.

Figura 1: Comprensión de lectura según con quien se vive



Hábitos de lectura en la familia

En el gráfico que se presenta a continuación, puede apreciarse que mayormente no existen diferencias reales significativas en los resultados según los hábitos de lectura que tienen en las familias de los estudiantes.

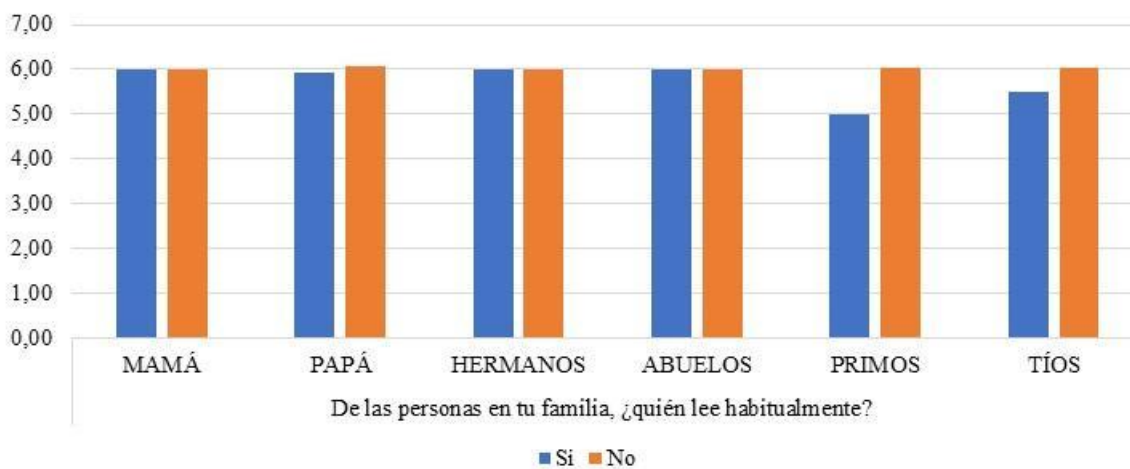
Se puede observar que no existe una diferencia entre los que sí leen con su mamá ($M=6$; $D.T.=0,65$) y los que No ($M=6$; $D.T.=0,95$), con $t(25)=0$; $p=1$. También ocurre esta misma situación con los que leen con el papá ($M=5,93$; $D.T.=0,7$) y los que no ($M=6,08$; $D.T.=0,9$), con $t(25)=-0,488$; $p=0,63$. Asimismo, en el gráfico, se logra vislumbrar que no

existe una diferencia entre los hermanos de los estudiantes que sí leen habitualmente ($M=6$; $D.T.=0,71$) y los que no ($M=6$; $D.T.=0,82$), con $t(25)=0$; $p=1$.

Es observable, según lo determinado por el gráfico, que no existe una diferencia entre los que abuelos que sí leen de forma habitual ($M=6$; $D.T.=0,78$) y los que no ($M=6$; $D.T.=0,82$), con $t(25)=0$; $p=1$. Igualmente, se puede apreciar en el gráfico que no hay una diferencia significativa entre los que tíos que sí leen de manera habitual ($M=5,5$; $D.T.=0,71$) y los que no tienen el hábito integrado ($M=6,04$; $D.T.=0,79$), con $t(25)=-0,934$; $p=0,359$.

Por otra parte, se puede observar en el gráfico que sí existe una diferencia estadísticamente significativa entre aquellos estudiantes con primos que sí leen habitualmente y los que no, no obstante, la comprensión lectora es mejor en los alumnos sin primos que realicen habitualmente esta acción.

Figura 2: Comprensión de lectura según hábitos de lectura familia



Respecto al apoyo familiar en la lectura, se puede apreciar que, efectivamente, existe una diferencia estadísticamente significativa entre los que sí leen con algún miembro de su familia ($M=6,18$; $D.T.=0,73$), al contrario con los que no reciben la compañía de un familiar

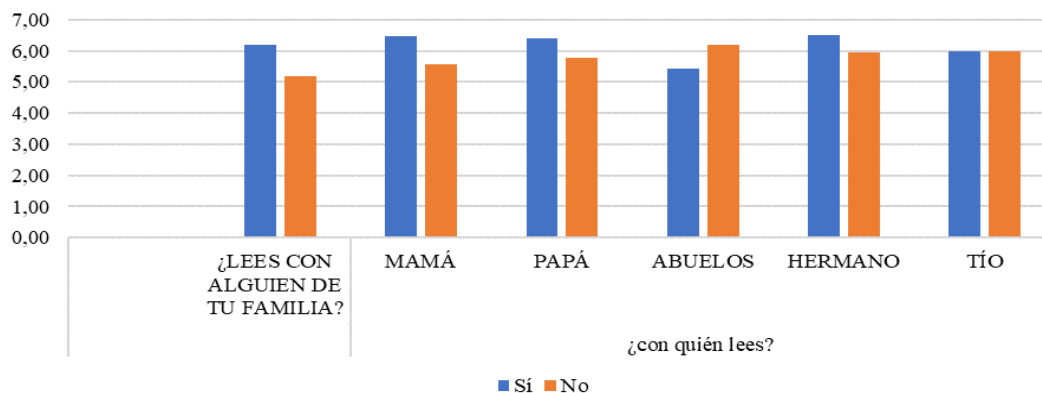
en la realización de tal actividad ($M=5,2$; $D.T.=0,45$), con $t(25)=2,855$; $p=0,009$.

Como es posible observar en el gráfico, los que leen en compañía de su madre ($M=6,46$; $D.T.=0,52$) y los que no ($M=5,57$; $D.T.=0,76$), con $t(25)=3,523$; $p=0,002$. Esto se replica en el caso de aquellos que leen con su papá, mostrando una diferencia significativa entre los que sí lo hacen ($M=6,4$; $D.T.=0,7$) y los que no ($M=5,76$; $D.T.=0,75$), con $t(25)=2,193$; $p=0,038$.

También hay una diferencia significativa en aquellos estudiantes que leen en compañía de sus abuelos, pues el gráfico muestra que entre los que sí ($M=5,43$; $D.T.=0,53$) y los que no ($M=6,2$; $D.T.=0,77$), con $t(25)=-2,436$; $p=0,022$. Sin embargo, esta diferencia no es positiva pues, los estudiantes que leen con sus abuelos tienen un menor grado de comprensión lectora que los que no lo hacen.

Por otra parte, en los resultados que muestra el gráfico, se logra distinguir que no existe una diferencia significativa entre los que sí leen con sus hermanos ($M=6,5$; $D.T.=0,71$) y los que No ($M=5,96$; $D.T.=0,79$), con $t(25)=0,934$; $p=0,359$. Además, se puede observar que no existe diferencia alguna en la comprensión de lectura en los que leen con su tío.

Figura 3: Comprensión de lectura según hábitos de lectura familia (2)

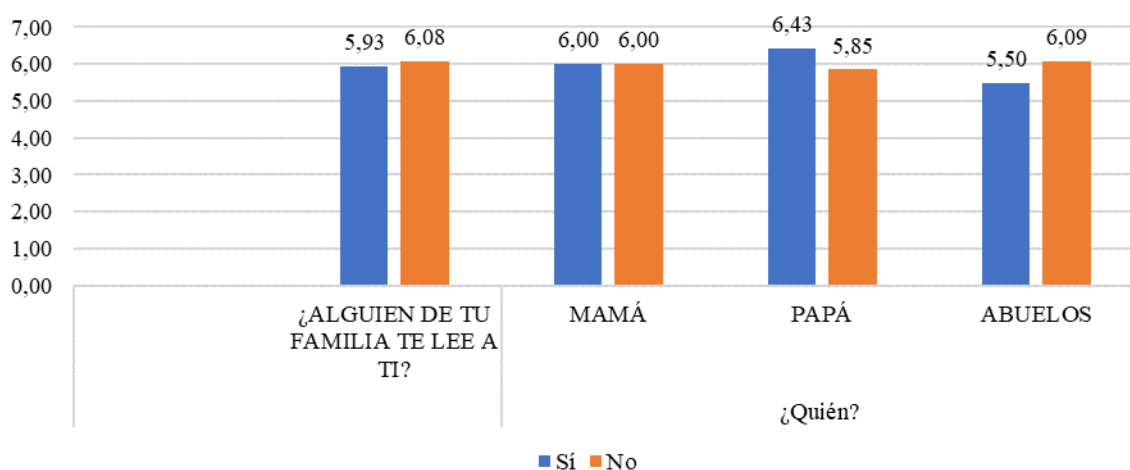


Como se observa en el siguiente gráfico, no existe una diferencia significativa en la comprensión de lectura los estudiantes a los alguien de su familia les lee ($M=5,93$; $D.T.=0,8$) y los que no ($M=6,08$; $D.T.=0,79$), con $t(25)=-0,487$; $p=0,631$. Los resultados arrojados estadísticamente por miembro de la familia que realiza esta actividad con el alumno se muestran a continuación.

Con la mamá no existe una diferencia entre los que sí ($M=6$; $D.T.=0,93$) y los que no ($M=6$; $D.T.=0,75$), con $t(25)=0$; $p=1$. Lo mismo ocurre con los que si leen con el papá ($M=5,93$; $D.T.=0,8$) y los que no ($M=6,08$; $D.T.=0,79$), con $t(25)=-0,487$; $p=0,631$.

No obstante, no existe una diferencia entre los que Sí leen con los abuelos ($M=5,5$; $D.T.=0,58$) y los que no ($M=6,09$; $D.T.=0,79$), con $t(25)=-1,418$; $p=0,169$, pero aún así, la comprensión lectora no es mejor con los estudiantes que sí leen con los abuelos, ya que los que obtuvieron un puntaje más alto en la prueba de comprensión de lectura son los que no realizan esta actividad en compañía de esos familiares.

Figura 4: Comprensión de lectura según hábitos de lectura familia (3)



Hábitos de lectura personales

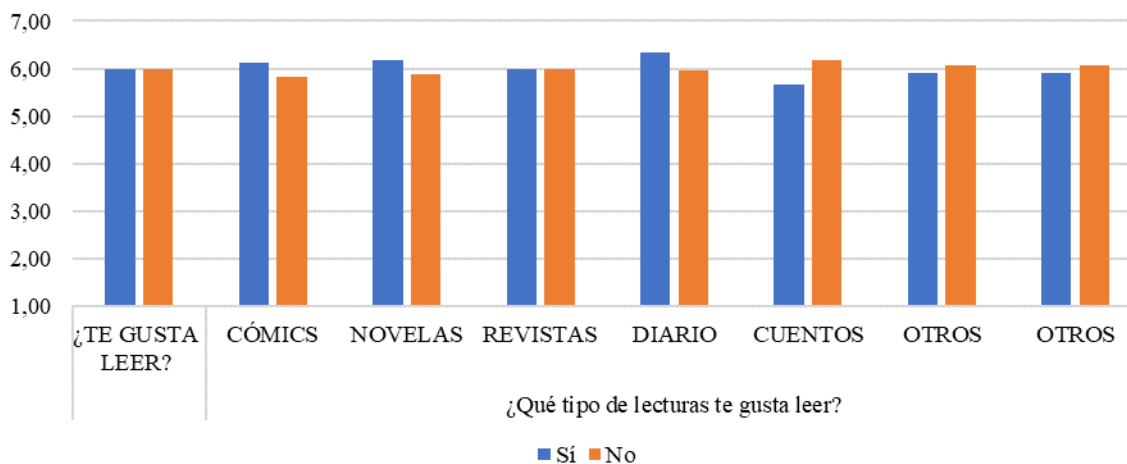
En el test realizado se pretendía recolectar información sobre los hábitos de lectura de cada estudiante y, en torno a esto, estudiar las preferencias en los textos que son de su interés. Por ello, una de las preguntas buscaba determinar si les gusta leer o no, ante lo que hubieron respuestas que demuestran que no existe una diferencia significativa entre los que sí ($M=6$; $D.T.=0,79$) y los que No ($M=6$; $D.T.=0,82$), con $t(25)=0$; $p=1$.

Entre las principales preferencias de los encuestados se encuentran los cómics, con los que se demuestra que los que sí leen comics poseen mejor comprensión de lectura, pero esta diferencia no es significativa estadísticamente entre los que sí les gusta este tipo de texto ($M=6,13$; $D.T.=0,81$) y los que no ($M=5,82$; $D.T.=0,75$), con $t(25)=1,006$; $p=0,324$. También, se observa que sucede lo mismo con los estudiantes que sí les gusta leer novelas ($M=6,18$; $D.T.=0,75$) y los que no ($M=5,88$; $D.T.=0,81$), con $t(25)=0,974$; $p=0,339$. De la misma manera, no existe diferencia significativa en los que sí les gusta leer diarios ($M=6,33$; $D.T.=0,58$) y los que no ($M=5,96$; $D.T.=0,81$), con $t(25)=0,761$; $p=0,454$.

De otro modo, ocurre que en el caso de aquellos que les gusta leer revistas ($M=6$; $D.T.=0,82$) y los que no ($M=6$; $D.T.=0,8$), con $t(25)=0$; $p=1$, en donde no hay una diferencia estadísticamente significativa.

Por otro lado, los estudiantes que leen cuentos poseen un nivel de lectura inferior ($M=5,67$; $D.T.=0,71$) a los que no leen este tipo de texto ($M=6,17$; $D.T.=0,79$), con $t(25)=-1,6$; $p=0,122$. Así mismo ocurre con los niños que leen otros tipos de textos, en donde los que sí realizan esta acción poseen un nivel de comprensión mínimamente inferior ($M=5,9$; $D.T.=0,88$) al contrario de los que no ($M=6,06$; $D.T.=0,75$), con $t(25)=-0,502$; $p=0,62$.

Figura 5: Comprensión de lectura según hábitos de lectura personales

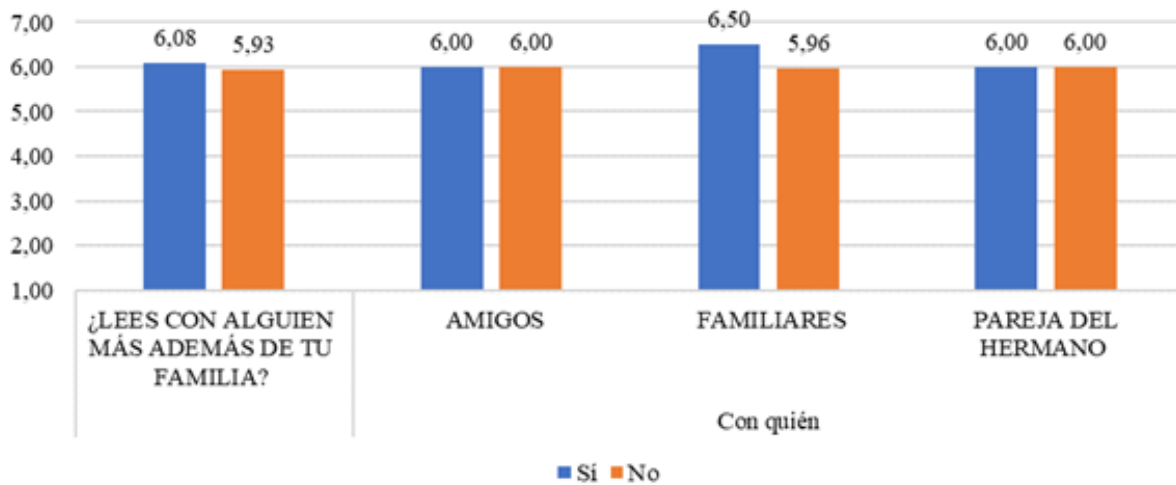


El gráfico demuestra que los estudiantes que leen con alguien más además de su familia poseen levemente una mejor comprensión de lectura, pero esta no es significativa estadísticamente, ya que los que sí ($M=6,08$; $D.T.=0,79$) a diferencia de los que no ($M=5,93$; $D.T.=0,8$), con $t(25)=0,487$; $p=0,631$.

Por otro lado, cuando esta acción es realizada con amigos, no existe una diferencia entre los que sí llevan a cabo este acto ($M=6$; $D.T.=0,82$) y los que no ($M=6$; $D.T.=0,79$), con $t(25)=0$; $p=1$. Este mismo resultado se obtiene cuando los estudiantes realizan lecturas con las parejas de los hermanos, en donde los que sí efectúan esta acción obtuvieron el mismo puntaje que los que no lo hacen.

Por el contrario, cuando los estudiantes leen con sus familiares poseen un nivel de comprensión lectora superior que los que no lo realizan, aun así la diferencia no es estadísticamente significativa, puesto que los que sí ($M=6,5$; $D.T.=0,71$) y los que no ($M=5,96$; $D.T.=0,79$), con $t(25)=0,934$; $p=0,359$.

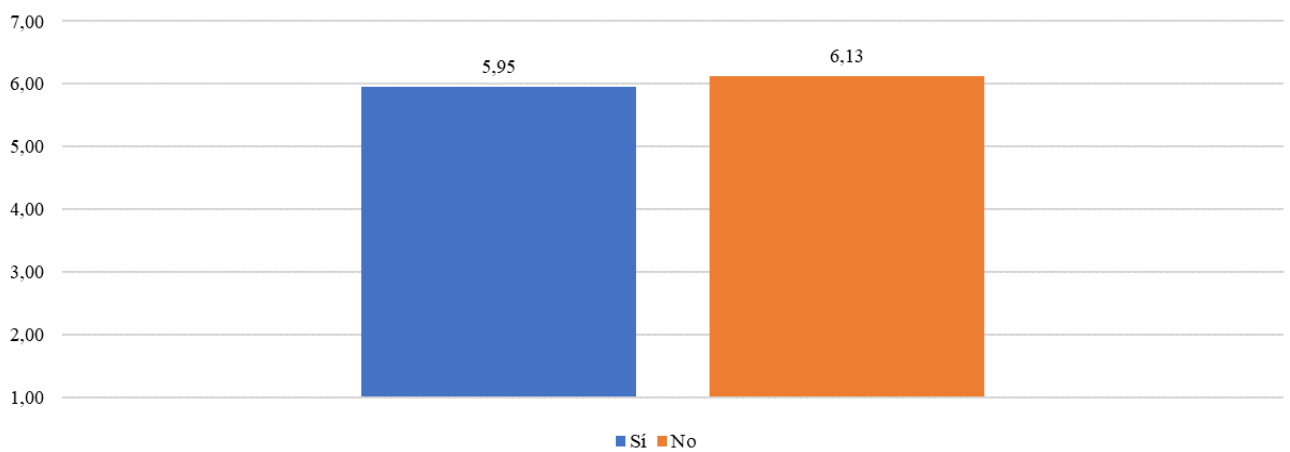
Figura 6 : Comprensión de lectura según hábitos de lectura personales (2)



Lectura con pares

En el siguiente gráfico, los resultados que se obtuvieron no son significativamente reales estadísticamente, sin embargo, se puede apreciar una diferencia mínima donde los que no realizan esta acción con sus pares, poseen un mejor nivel de comprensión lectora.

Figura 7: Comprensión de lectura según hábitos de lectura con pares



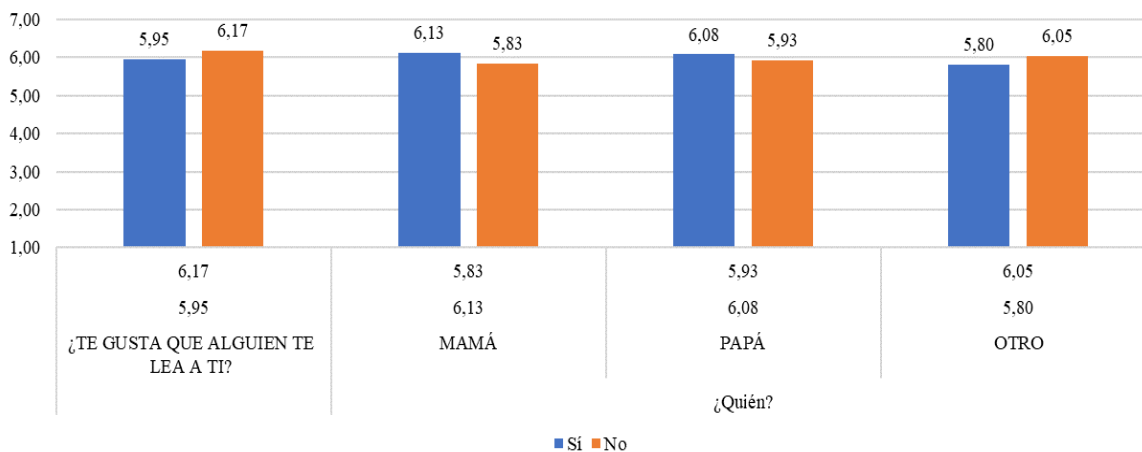
Hábitos de lectura personal en casa

En el cuestionario se buscaba conocer si a los estudiantes les gusta que alguien les lea, cómo es posible observar en el gráfico a los niños que si les lee alguien más poseen una menor comprensión de lectura, contrario a los que no. Aún así, esta diferencia no es estadísticamente significativa entre los que sí ($M=5,95$; $D.T.=0,8$) y los que no ($M=6,17$; $D.T.=0,75$), con $t(25)=-0,601$; $p=0,553$.

Existe una diferencia entre los que sí les lee la mamá ($M=6,13$; $D.T.=0,83$) y los que no ($M=5,83$; $D.T.=0,72$), con $t(25)=0,989$; $p=0,332$, no obstante, el resultado no es estadísticamente significativa. Este resultado se vuelve a repetir cuando a los estudiantes si les lee el papá ($M=6,08$; $D.T.=0,79$) y los que no ($M=5,93$; $D.T.=0,8$), con $t(25)=0,487$; $p=0,631$.

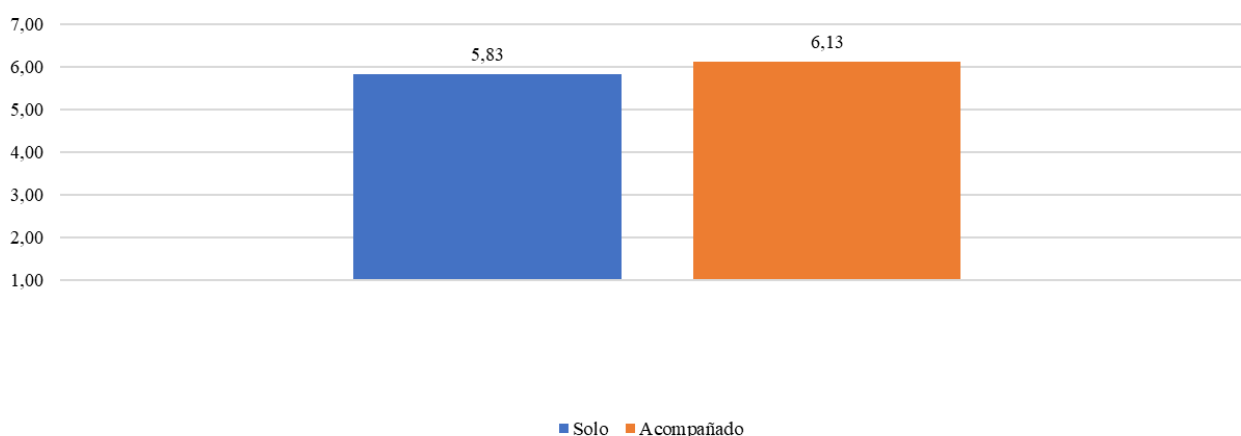
Caso contrario sucede cuando es otra persona quien les lee, los estudiantes a los que sí les realizan esta acción obtuvieron los siguientes resultados ($M=5,8$; $D.T.=0,84$) a diferencia de los que no ($M=6,05$; $D.T.=0,79$), con $t(25)=-0,632$; $p=0,533$, verificando que cuando otra persona no les lee poseen mejor comprensión de lectura.

Figura 8: Comprensión de lectura según hábitos de lectura en casa



Como se puede vislumbrar en el gráfico, que los estudiantes que leen solos poseen un nivel de comprensión inferior a los que realizan esta acción acompañados, sin embargo, esta diferencia no es de carácter significativo, debido que los que realizan esta actividad acompañados obtuvieron estadísticamente los siguientes resultados ($M=6,13$; $D.T.=0,64$) a diferencia de los que realizan esta acción solos ($M=5,83$; $D.T.=0,94$), con $t(25)=0,985$; $p=0,334$.

Figura 9: Comprensión de lectura según hábitos de lectura en casa (2)



Para conocer si los estudiantes leían algún otro tipo de texto además de los solicitados en el centro educacional donde están insertos, se realizó una pregunta que plantea la selección de Si o No en cualquiera fuera el caso de cada uno y, en los casos en que la respuesta fuera positiva, señalar qué textos eran. Los resultados arrojaron que los que sí realizan otras lecturas poseen un nivel de comprensión levemente inferior a los que no realizan esta acción, aun así, la diferencia no es significativa. En consecuencia, estadísticamente se obtuvo lo siguiente: los que sí leen ($M=5,95$; $D.T.=0,79$) y los que no leen otros textos ($M=6,2$; $D.T.=0,84$), con $t(25)=-0,632$; $p=0,533$.

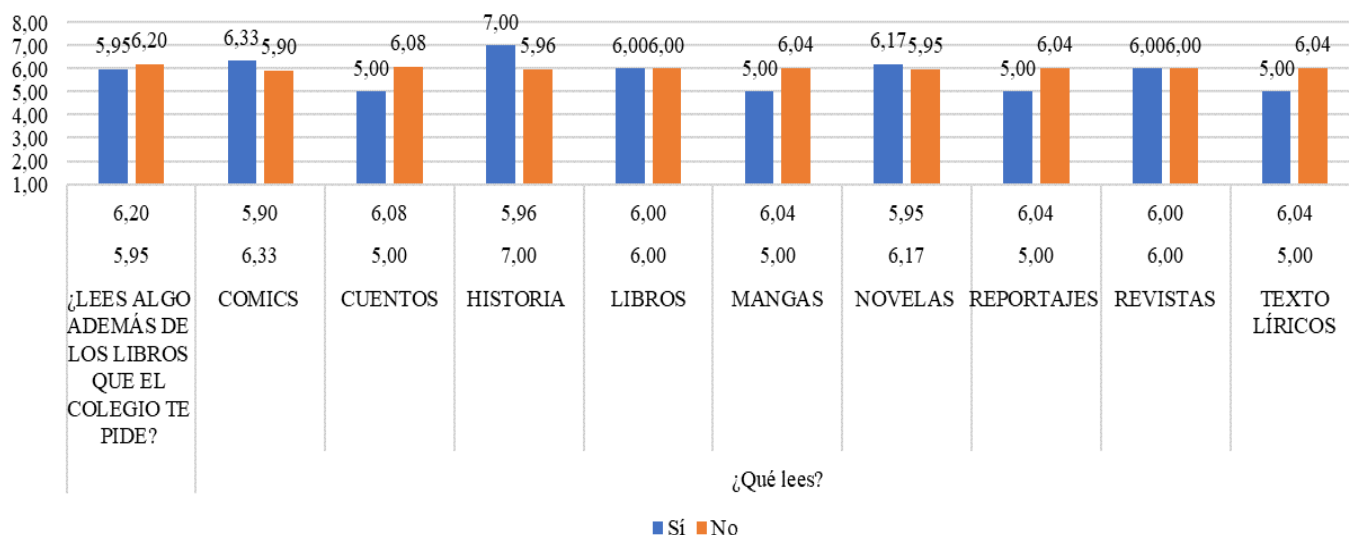
Los estudiantes que sí realizan otras lecturas como es en caso de los textos de historia, alcanzaron un nivel de comprensión superior a lo que no realizan esta actividad, alcanzando una diferencia significativa estadísticamente.

De este mismo modo, los niños que leen textos tales como comics, alcanzaron una mejor comprensión de lectura ($M=6,33$; $D.T.=0,82$) en distinción a los que no ($M=5,9$; $D.T.=0,77$), con $t(25)=1,191$; $p=0,245$. A pesar de ello, estadísticamente no es significativo para el estudio. La misma situación ocurre con los estudiantes que leen novelas, en donde no se observa una diferencia significativa entre los que sí realizan esta acción ($M=6,33$; $D.T.=0,82$) y los que no ($M=5,9$; $D.T.=0,77$), con $t(25)=1,191$; $p=0,245$.

Caso contrario ocurre con los estudiantes que leen cuentos, los cuales obtuvieron un porcentaje menor de comprensión de lectura en comparación a los que no, pero la diferencia no es de carácter significativo estadísticamente, ya que los que sí obtuvieron ($M=5$; $D.T.=0$) contrario a los que no ($M=6,08$; $D.T.=0,76$), con $t(25)=-1,974$; $p=0,06$. Lo mismo acontece con la muestra que lee mangas, reportajes y textos líricos, en donde en las tres situaciones los estudiantes demostraron tener un nivel inferior de comprensión de lectura.

Además, se puede visualizar que los niños que leen libros no especificados no tienen ninguna diferencia en cuanto a su nivel de comprensión de lectura ($M=6$; $D.T.=0,58$) y los que no ($M=6$; $D.T.=0,86$), con $t(25)=0$; $p=1$, por lo que estadísticamente los resultados no son significativos dentro de la investigación. Lo mismo ocurre con los estudiantes que leen

Figura 7: Comprensión de lectura según hábitos de lectura con pares (2)



revistas, donde no existe una diferencia entre los que sí ($M=6$; $D.T.=1,41$) y los que no leen este tipo de texto ($M=6$; $D.T.=0,76$), con $t(25)=0$; $p=1$.

Respecto a las figuras 3 y 7 (2) en las que se relaciona el apoyo de la familia y los tipos de textos que leen los estudiantes, sin considerar los que forman parte del plan lector del colegio, con la comprensión lectora; en la primera que plantea solo el leer con un miembro de la familia o no, se distingue que sí existe una diferencia estadísticamente significativa en la comprensión de lectura que alcanzan los que sí leen en compañía de un familiar, por otra parte, al observar la figura 7 (2) y vincular lo anterior con los diferentes géneros que leen los estudiantes en su vida diaria, se aprecia que existe una contradicción en cuanto, a que la amplitud de textos que se leen no necesariamente determina que el nivel de comprensión sea mayor.

CONCLUSIONES

Previo a la realización del estudio, se esperaba que aquellos niños que tuvieran modelos lectores dentro del núcleo familiar o que compartieran la lectura con sus pares, tuvieran un mejor nivel de comprensión lectora. Esto se evidencia porque son numerosos los estudios (recogidos por ejemplo en Wolfendale y Topping, 1996) que demuestran la influencia positiva en los resultados escolares de los niños cuando se da la implicación de las familias – padres, abuelos, hermanos- que colaboran con los maestros acompañando los aprendizajes escolares de los niños en su hogar.

Esto tiene relación con lo que indica Bandura (1987) sobre el aprendizaje con el núcleo cercano, “las personas aprenden la mayoría de sus conductas por medio de la observación y el modelado, esto quiere decir que al atender a ciertas conductas que presenten los demás, es posible adoptar ciertos patrones.

Además, se hipotetizó que era posible que los estudiantes que leen con algún integrante de su familia obtuvieran mejor comprensión lectora a diferencia de los que no realizan dicha actividad compartida. Esto porque la teoría plantea: “el apoyo familiar posee una incidencia positiva en la comprensión lectora y en ámbitos académicos de los estudiantes” (Ofsted, 2001; Nailing, 2010).

Por otro lado, que los estudiantes que leen con sus hermanos alcanzarán un puntaje mayor de comprensión lectora que los que no también era de los resultados esperados antes de la realización de la investigación. Esto fue previsto desde la teoría del andamiaje planteada por Bruner y Vigotsky, donde se dice que uno de los hermanos alcanza el potencial de aprendizaje que es modelado por el otro. Asimismo, esto se evidencia al hablar de los niños

que trabajan y aprenden en base a la tutoría entre iguales, la que es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas o grupos, con una relación asimétrica entre sus participantes, derivada de las tareas de los respectivos roles: tutor y tutorado, donde ambos alumnos tienen un objetivo común y compartido. En este aspecto, se obtuvo que, efectivamente, sí existe una diferencia ante la presencia o la ausencia de esta modalidad y tarea entre hermanos en los niveles de lectura que alcanzan los estudiantes de 4to. básico.

Como quedó evidenciado, los estudiantes que tienen integrado en su familia el hábito lector, ya sea porque otros leen y los hacen partícipes de ello, o porque de forma externa al hogar en sí esto se vio influenciado y la actividad se volvió parte del día a día, siendo acogida por el estudiante y sus modelos lectores dentro del hogar, poseen una mayor comprensión lectora en comparación con los que no realizan tal actividad dentro de su familia y con ellos. El apoyo familiar también es un factor que demostró tener incidencia en la formación de comprensión de lectura, ya que los resultados arrojados permiten evidenciar que los casos en que esta variable está presente, el promedio de lectura alcanzado en la prueba realizada resultó ser mayor. No obstante, es necesario destacar que existen niños que no observan o se encuentran rodeados de personas que leen habitualmente en su entorno familiar y, de todas maneras, obtuvieron el puntaje máximo alcanzado por la muestra. Esto permite generar ideas en cuanto a la incidencia que posee el apoyo familiar en el proceso de formación de un lector hábil, sin embargo, no se considera un factor imprescindible.

Probablemente en los resultados sucedió lo anteriormente mencionado porque los estudiantes se encuentran en una institución educacional en donde está establecida la importancia de la lectura y del convertirse en un lector hábil, la cual es complementada con algunas familias en donde el hábito lector está instaurado. Igualmente, se cree que los

resultados arrojados por el estudio fueron positivos en cuanto a la interacción de lectura que existe entre la parte de la muestra que tiene hermanos, porque también son parte de la comunidad educativa y están inmersos en este plan de desarrollo común que persigue un mismo objetivo, siguiendo el mismo patrón de enseñanza que está instaurado en el colegio, potenciado respectivamente con el hábito lector que se identificó en las familias.

Por ello, es posible vislumbrar que el acompañamiento en el proceso lector, tanto de pares como de otros miembros del núcleo familiar y cercano, son parte fundamental del desarrollo y crecimiento que presenta el niño en edad escolar, pues, así se hable de compañía propiamente como tal, sin necesariamente plantear un rol activo en el desempeño, esta es signo reflejo de que su prevalencia podría ser reflejo de los niveles de comprensión lectora que llega a alcanzar el individuo que aprende en cuanto las oportunidades de comunicación benefician un mejor desempeño en el área.

Por otro lado, se esperaba que a los estudiantes que les leen tuvieran mejor comprensión de lectura que a los que no les leen al representar esto una manera de motivar la lectura y acercar a los niños al mundo letrado. Esto debido a que, desde la teoría del Aprendizaje Colaborativo planteada por Vigotsky, “el ser humano es un ser social que vive en continua interacción con otros y con los grupos de expresión de los vínculos que surgen entre ellos; del mismo modo, el psiquismo humano se forma en la actividad de la comunicación, en la que destacan los beneficios cognitivos”, lo cual favorece el desarrollo de la habilidad de comprender los textos leídos. Sin embargo, los resultados que se obtuvieron fueron contrarios a lo planteado, puesto que los alumnos que no les gusta que les lean y para quienes no existe la realización de esta tarea por parte de algún otro miembro de

la familia en el hogar, estuvieron igualmente dentro de los puntajes máximos alcanzados por la muestra.

Esto se puede explicar por el nivel cognitivo de cada estudiante, teniendo la capacidad de crear su mismo aprendizaje, independiente que no sea de su agrado, realizando las actividades de manera eficiente y efectiva.

Pozo (1989) considera la Teoría del Aprendizaje Significativo como una teoría cognitiva de reestructuración; para él, se trata de una teoría psicológica que se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Se trata de una teoría constructivista, ya que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje.

Por otro lado, se esperaba que los alumnos que leen otros tipos de textos además de los que les imparte el establecimiento en su plan lector lograran mejores resultados en la comprensión de lectura. La teoría de Kintsch propone que “la comprensión de los lectores hábiles es mucho mayor en comparación con aquellos que no lo son”, destacando la diferencia que no es lo mismo leer que ser lector, ya que ser lector significa tener el hábito de leer, que, como cualquier hábito, tiene una fase de aprendizaje de una determinada actividad y luego su fijación, para convertirse en una necesidad.

No obstante, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes que si realizan otras lecturas además de las solicitadas en el colegio, no consiguieron el puntaje máximo, ya que solo de 6 de ellos lograron este nivel de comprensión lectora.

Esto pudo haber ocurrido porque los textos que se utilizaron en el test no eran de su interés lector, cabe destacar también que uno de los textos está destinado para dos grados

más del que se encuentra la muestra, lo cual dificulta la comprensión lectora, pero otorga la media entre el otro texto que era destinado para dos grados inferiores al que cursan los estudiantes. En este sentido, se considera importante destacar que el puntaje máximo de la prueba, es decir, 10 puntos como puntaje perfecto, habría sido alcanzar un nivel todavía mayor al que por la edad biológica y el nivel que cursan los estudiantes deberían haber alcanzado. Por tanto, el promedio que efectivamente resultó como puntaje máximo en lo obtenido tras la realización de la prueba demuestra que la comprensión lectora del grupo total es bastante satisfactoria.

CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Como se pudo comprobar en la conclusión, la incidencia del apoyo familiar y de pares mejora el nivel de comprensión lectora de los estudiantes, siendo esta una de las contribuciones que aporta la investigación a la temática en cuestión. En este sentido, se considera que esta variable se vería mucho mejor desarrollada si, además de trabajarse en el hogar, se hacen actividades y talleres de forma constante en el colegio, fomentando el trabajo colaborativo entre pares, apoyando también a aquellos alumnos que no cuenten con el apoyo familiar en el proceso lector o con modelos lectores. Esta información puede ser obtenida mediante la implementación del cuestionario de hábitos de estudio y composición familiar.

Otra de las contribuciones que aportó la presente investigación es la identificación de los estudiantes que tienen integrado el hábito lector y aquellos que no, siendo posible distinguir las diferencias que presenta cada grupo en cuanto a la comprensión lectora. Además de esta distinción, se pudieron identificar los textos que son de su interés y que

prefieren leer estando en otros ámbitos de la vida cotidiana. Conocer esta información permitiría a los docentes del establecimiento y al departamento de lenguaje el implementar diferentes textos dentro del plan lector del año escolar y también en otras actividades que pretendan desarrollar la lectura, favoreciendo la motivación por el mundo letrado por parte del alumnado.

Los resultados del estudio son interesantes para el conocimiento del estado de comprensión de lectura de los alumnos, es por ello que, estos pueden ser presentados a los apoderados con la finalidad de que ellos se involucren más en este elemental proceso, otorgando ideas para complementar y desarrollar de mejor manera esta habilidad.

Como investigadoras, este estudio proporcionó diversos factores que influyen en el proceso lector de los estudiantes, ya que se conocieron los grupos que tenían un mejor desempeño en la comprensión de lectura y quienes estaban en un rango inferior, además, se evidenció quienes presentan apoyo de sus familiares o pares para perfeccionar esta habilidad siendo información relevante que debe conocer un docente de sus alumnos, ya que de esta forma podrá brindar apoyo e implementar soluciones a posibles problemas que se pueden reconocer en el área en cuestión.

Asimismo, este estudio brindó datos sobre las preferencias lectoras de los estudiantes, que como se mencionó anteriormente, se puede utilizar para la ejecución de plan de mejora en cuanto a la comprensión de lectura.

Es importante destacar que el instrumento de hábitos y composición familiar se puede perfeccionar con la finalidad de recoger datos más precisos del estudio, ya que algunas preguntas estaban más abordadas a la composición de la familia, pero no al apoyo que esta le entrega al estudiante. También, es necesario mejorar las preguntas que están dirigidas a

reconocer el apoyo de los pares de los alumnos, ya que esta puede ser otorgada por hermanos, primos o amigos que estén en un rango de edad cercana a la muestra. Además, se pueden realizar preguntas acerca de la percepción que tienen ellos sobre el apoyo de su familia en este proceso de lectura.

A partir de estas modificaciones se espera que se sigan investigando estos factores que inciden en la comprensión de lectura, desde distintos niveles educacionales, aportando con nuevas ideas para apoyar y contribuir en este importante proceso de cada niño.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de la Educación. (2012). *Informe de Resultados SIMCE: Agencia de Calidad de la Educación*. Santiago de Chile. Obtenido de Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (3 de agosto de 2018). *Herramientas para mejorar la lectura: Agencia de Calidad de la Educación*. Obtenido de Agencia de Calidad de la Educación: <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/herramientas-mejorar-la-lectura/>
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). *Informe Nacional de Resultados PIRSL 2016*. Santiago de Chile.
- Araujo, Joao B. y Clifton B. Chadwick. *La teoría de Bandura, en Tecnología Educacional. Teorías de Instrucción. En el niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento*. Antología UPN. España, Paidós Educador 1988, pp 29-38
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. Fascículos del CEIF.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. España: Editorial Espasa Universitaria, pp. 32-45
- Casamayor, G. (2010). *La formación on-line. Una mirada integral sobre el e-learning, b-learning*. Barcelona, España. Graó.
- Currículum Nacional. (s.f.). *Organización curricular Lenguaje y Comunicación: Currículum Nacional*. Obtenido de Currículum Nacional: <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-20858.html>
- Dávila Espinosa, S. (2000). El aprendizaje significativo, Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos). Contexto Educativo, n° 9, <http://contextoeducativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm> [Consulta: 29-1-2011].
- Del Valle, I. (2008). *Propuesta para promover el aprendizaje colaborativo y su aporte a los salones de clases divergentes IX encuentro internacional virtual educa. Zaragoza*. Recuperado el 08 de abril de 2012. En www.Virtuaeduca.Info/CongresoZaragoza
- Duran, D., & Flores, M. (2013). *Influencia de la tutoría entre iguales en el desarrollo de la comprensión y el autoconcepto lector*. Investigación en la escuela, 81, 67-78

- Estrada, A. (2010). *El trabajo colaborativo como herramienta para elevar el nivel de aprovechamiento escolar*. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos. Departamento de Pedagogía. Gobierno del Estado de Michoacán de Ocampo. Secretaría de Educación Pública en el Estado. Morelia, Michoacán. Recuperado el 26 de abril de 2012 de [Www.Imced.Edu.Mx/Index.Php?Option=Com_Docman...56](http://www.imced.edu.mx/index.php?option=com_docman...56)
- Guitert, M.; Giménez, F. (2000). *El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje*. En: Duart, J.M.; Sangra, A. (Ed.) *Aprender en la virtualidad* (pp. 113 – 134). Barcelona: Gedisa.
- Graesser, A. (2007). *An introduction to strategic comprehension*. Mc Namara, D. (Ed.) Reading comprehension strategies. Theories, interventions and Technologies. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kintsch, Walter. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D., Johnson R. y Hobulec, E. (1998). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Nailing, X. (2010). *Family Factors and Student Outcomes*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.
- Ofsted. (2001). *Family Learning: A survey of good practice*. London: HMSO.
- PERFETTI, C. A. (1985). *Reading Ability*. Cambridge: England: Oxford University Press.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ed. Morata. Madrid.
- Ritzer, G. (1994). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Madrid: Consejería de educación. Comunidad de Madrid.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2004 a). *La Teoría del Aprendizaje Significativo*. Ponencia presentada en la First International Conference on Concept Mapping. Pamplona (España), 14-17 de septiembre. Págs. 535-544.
- Sanabria González Hilda J. (2008). *El ser humano, Modelo de un ser. Educere, vol.12*. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela.
- Topping, K.(2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Geneva: International Bureau of Education, UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org/publications/practices.htm>

Valdebenito, V. y Duran, D. (2012). *Mecanismos de mediación implicados en la promoción de estrategias de comprensión lectora, a través de un programa de tutoría entre iguales*. Barcelona.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Zamora, A.; López, M. y Cabrera, R. (2011) *¿Imitación en grupos animales? Evaluación de una respuesta novedosa para obtener alimento en las palomas*. Suma Psicológica.

Zañartu C., L. M. (2003). *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red*. *Contexto Educativo*. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. N 28, año V. Consultado el 10 de abril del 2005, en <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>

ANEXOS

Cartas de asentimiento

Santiago, octubre de 2019

Sra. Miriam Cárcamo Romero

Colegio Universitario El Salvador

PRESENTE

Junto con saludarla cordialmente, nos dirigimos a usted para solicitar su ayuda con la realización de una investigación en el marco de nuestra tesis para obtener el grado de Licenciadas en Educación Básica.

El objetivo de esta investigación es determinar los posibles efectos de la lectura colaborativa sobre la comprensión lectora, y la ayuda solicitada consiste en la autorización para la aplicación de dos escalas el día lunes 11 de noviembre a estudiantes del 4°A. La primera de ellas consiste en una encuesta de composición de familia y hábitos de lectura (diecisiete preguntas cerradas con alternativas) y la segunda es una prueba de comprensión lectora (diez ítems cerrados de alternativa única).

Respecto a las consideraciones éticas, se han tomado los recaudos respecto a la entrega de un asentimiento informado a los apoderados, el cual indicará que todos los datos recopilados serán utilizados únicamente para la realización de este estudio, con total protección del anonimato y confidencialidad. Así también, se explicará la investigación y se expondrá la inexistencia de riesgos para sus pupilos.

Este estudio está siendo supervisado por el Dr. Andrés Mendiburo Seguel, académico asociado de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, quien también firma esta carta.

Sin más que agregar y agradeciendo su buena acogida y pronta respuesta, saluda atentamente,

Ghislaine Cruz

Valentina Rivas

Francisca Valderas

Dr. Andrés Mendiburo Seguel

Asentimiento informado

Santiago, octubre de 2019

Estimado/a apoderado/a

Junto con saludarle cordialmente, nos dirigimos a usted para informar sobre la investigación que nos encontramos realizando en el marco de nuestra tesis para obtener el grado de Licenciadas en Educación Básica en la Universidad Andrés Bello.

El objetivo de esta investigación es determinar los posibles efectos de la lectura colaborativa sobre la comprensión lectora. Para ello requerimos aplicar dos escalas el día lunes 11 de noviembre a estudiantes del 4°A. La primera de ellas consiste en una encuesta de composición de familia y hábitos de lectura (nueve preguntas cerradas con alternativas) y la segunda es una prueba de comprensión lectora (diez ítems cerrados de alternativa única).

Este estudio no supone ningún riesgo para su pupilo/a, así como tampoco ningún tipo de pago u otro beneficio material. Todos sus datos serán anónimos y confidenciales y la información obtenida sólo será utilizada para los fines de esta investigación.

Este estudio está siendo supervisado por el Dr. Andrés Mendiburo Seguel, académico asociado de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello.

Sin más que agregar y agradeciendo su buena acogida y pronta respuesta, les saludan atentamente,

Ghislaine Cruz, Valentina Rivas y Francisca Valderas

Luego de leer esta información, y en caso de **no querer** que su pupilo o pupila participe, por favor complete con su nombre y firma este documento y hágalo llegar al colegio.

Muchas gracias.

Nombre:

Firma:

Firma

Tests aplicados

Test de Comprensión Lectora

Nombre:

Instrucciones:

- A continuación, deberás leer atentamente dos textos.
- Al finalizar la lectura de cada uno, se presentan 5 preguntas. Lee con mucha atención cada una y marca solo una de las alternativas.
- Usa lápiz grafito y goma en caso de necesitar enmendar un error.
- Responde de forma individual y en silencio.

TEXTO N°1: EL LEÓN Y EL RATÓN

Había una vez un ratoncillo que cayó prisionero en las garras de un león, al que estaba molestando mientras intentaba descansar. Ya iba comérselo cuando el ratón, llorando, le suplicó perdón:

— ¡Por favor, no me comas! Si me dejas libre, quizá algún día yo pueda ayudarte, si tú me necesitas. Además, yo soy una pieza insignificante para alguien tan poderoso como tú.

Al león le hizo gracia la petición del ratón y con tono orgulloso dijo:

— Está bien, te perdono.

El ratón le dio las gracias y salió corriendo lo más deprisa que pudo, antes de que el león pudiese arrepentirse de haberle liberado. Poco tiempo después, el león mientras cazaba tropezó con una red oculta en la maleza. La habían tendido los cazadores, y allí quedó preso. Atronando la selva, el león rugió fiero y, a pesar de sus esfuerzos, no conseguía salir. Afortunadamente, el ratoncillo libre lo escuchó y llegó corriendo. Comenzó a roer la cuerda con sus dienteillos, y al final el león quedó liberado. Antes de marcharse, el ratón le dijo al rey de la selva:

— ¿Ves cómo hiciste bien en liberarme? A los poderosos y fuertes les conviene ser piadosos con los débiles. Tal vez puedan necesitar su ayuda en alguna ocasión.

Adaptación de una fábula de Félix Ma de Samaniego.

A continuación, responde las siguientes preguntas:

1. ¿Quién hizo prisionero al ratoncillo?
 - a) Un elefante.
 - b) Una pantera.
 - c) Un tigre.
 - d) Un león.

2. ¿Por qué al león le hizo gracia que el ratón le ofreciera su ayuda?
 - a. Porque le pareció gracioso ver cómo lloraba.
 - b. Porque pensaba que un ratón es muy pequeño para ayudar a un león.
 - c. Porque le contó un chiste.
 - d. No le hizo ninguna gracia.

3. ¿Crees que el ratón era inteligente?
 - a. No, porque no pudo convencer al león y se lo comió.
 - b. Sí, porque supo convencer al león para que no se lo comiera.
 - c. Sí, porque se escapó sin que el león se diera cuenta.
 - d. Sí, porque sabía leer.

4. ¿Por qué los cazadores pusieron una red oculta en la maleza?
 - a. Para pescar.
 - b. Para jugar con ella y divertirse.
 - c. Para cazar al león.
 - d. Para hacer una casa

5. Señala con una "X" la respuesta que crees que mejor resume la idea principal de esta historia:
 - a. El ratón ayudó al león, que una vez le perdonó la vida.
 - b. El ratón salvó al león que había caído en la trampa de unos cazadores.
 - c. El ratón con sus dientes rompió la red que estaba oculta en la maleza.
 - d. Los más fuertes pueden necesitar ayuda de los que parecen débiles.

TEXTO N°2: El picador de piedra.

Érase una vez un picador de piedra que, desde hacía años y años, picaba y picaba una montaña para sacar piedras. En esa misma montaña, también vivía un geniecillo travieso que, de vez en cuando, concedía deseos a la gente. ¡Pero no lo sabía el picador de piedra!

El picador de piedra vivía contento, hasta que, un día, fue a entregar unas piedras al palacio de un príncipe riquísimo. Al ver las camas de oro, los criados y las sombrillas que protegían al príncipe del sol, el picador de piedra suspiró:

— ¡Ah...! Si yo fuera un príncipe, ¡qué feliz sería!

La voz del genio le respondió:

— Tu deseo ha sido escuchado. ¡Serás un príncipe y serás feliz!

Y de repente... ¡el picador de piedra se transformó en un príncipe! Tenía un palacio precioso y se paseaba muy contento por todas partes bajo su sombrilla. Hasta que, un día, se dio cuenta de que el sol secaba la hierba e incluso traspasaba su sombrilla. Eso le extrañó mucho y dijo:

— ¿Cómo? ¿El Sol es más poderoso que yo? ¡Ah...! Si yo fuera el sol, ¡qué feliz sería!

La voz del genio le respondió:

— Tu deseo ha sido escuchado. Serás el sol y serás feliz.

Y de repente... ¡el picador de piedra se convirtió en sol! Muy contento de ser tan poderoso, lanzaba tanto calor sobre la tierra que la reseca completamente. Hasta que, un día, una nube se puso delante del sol y lo tapó. Eso lo enfadó mucho y dijo:

— ¿Cómo? ¿Una nube es más poderosa que yo? ¡Ah...! Si yo fuera una nube, ¡qué feliz sería!

La voz del genio le respondió:

— Tu deseo ha sido escuchado. Serás una nube y serás feliz.

Entonces el picador de piedra se convirtió en nube. Muy contento, tapó al sol y desparramó lluvia y más lluvia. Los ríos se desbordaron y el agua arrancó los árboles, pero la montaña no se movió ni un poquito. Al verla, el picador de piedra gritó muy enfadado:

— ¿Cómo? ¿La montaña es más poderosa que yo? ¡Ah...! Si yo fuera una montaña, ¡qué feliz sería!

La voz del genio le respondió:

— Tu deseo ha sido escuchado. Serás una montaña y serás feliz.

Y el picador de piedra se convirtió en una montaña. Y ahí se quedó, muy orgulloso, sin moverse. Hasta que, un día, oyó un ruidito muy molesto: “toc, toc, toc”. Era el ruidito que hacía otro picador de piedra. Y, después, se oyó el ruido de una gran piedra que rodaba por la montaña. El picador de piedra, muy inquieto, exclamó:

— ¿Cómo? ¿Un simple hombrecillo es más poderoso que yo? ¡Ah...! Si yo fuera un picador de piedra, ¡qué feliz sería!

Entonces, la voz del genio dijo por última vez:

—Tu deseo ha sido escuchado. ¡Serás un picador de piedra y serás verdaderamente feliz

A continuación, responde las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Para qué picaba el picador de piedra la montaña?
 - a. Para encontrar oro
 - b. Para hacer un túnel
 - c. Para sacar piedras y venderlas
 - d. Para convertir la montaña en una escultura gigante

- 2.- ¿Qué pasó cuando caía la lluvia de la nube?
 - a. Que la montaña desapareció
 - b. Que los ríos se desbordaron
 - c. Que los caminos se inundaron
 - d. Que la tierra se embarró

- 3.- Queriendo ser sol, nube, montaña... ¿Qué buscaba el picador de piedra?
 - a. Riqueza
 - b. Felicidad
 - c. Tranquilidad
 - d. Diversión

- 4.- El picador y el geniecillo...
 - a. Se veían en algunas ocasiones
 - b. Nunca se vieron
 - c. Se conocían de antes
 - d. Siempre se veían

5.- Al final, ¿qué quiso ser el picador de piedra?

- a. El más poderoso de todos
- b. Picador de piedra
- c. Un mago con poderes
- d. Un príncipe bondadoso

Encuesta de familia y hábitos

Nombre: _____

Instrucciones:

- Lee las siguientes preguntas y responde de forma clara.
- En las preguntas deberás marcar, encerrar y/o escribir.
- Usa lápiz grafito y goma de borrar en caso de corregir un error.
- Responde de forma individual y en silencio.

1. ¿Con quién vives? (Encierra en un círculo: papá, mamá, más de una opción),



2. ¿Vives con alguien más? Si es sí, ¿con quién?
 - a. Si
 - b. No

3. De las personas en tu familia, ¿quién lee habitualmente? (ejemplos: leen cómics, cuentos, novelas, revistas)
 - a. Mamá
 - b. Papá
 - c. Hermanos
 - d. Abuelos
 - e. Tíos
 - f. Primos

4. ¿Lees con alguien de tu familia?

- a. Si
- b. No

5. Si es sí en la respuesta anterior, ¿con quién lees?

6. ¿Alguien de tu familia te lee a ti? Por ejemplo, cuentos, comics, el diario, etc.

- a. Si
- b. No

7. ¿Quién?

8. ¿Te gusta leer?

- a. Si
- b. No

9. ¿Qué tipo de lecturas te gusta leer? Marcar todas las que correspondan

- a. Cómics
- b. Novelas
- c. Revistas
- d. El diario
- e. Cuentos
- f. Otro _____

10. ¿Lees con alguien más además de tu familia?

- a. Si
- b. No

11. Si es sí tu respuesta anterior, ¿con quién?

12. ¿Lees con tus compañeros de colegio?

- a. Si
- b. No

13. ¿Lees algo además de los libros que el colegio te pide?

- a. Si
- b. No

14. ¿Cuáles? _____

15. ¿Te gusta que alguien te lea a ti?

- a. Si
- b. No

16. ¿Quién? _____

17. ¿Te gusta leer acompañado o solo?

- a. Solo
- b. Acompañado