



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

TÍTULO

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN CASTELLANO Y GUARANÍ, DE ESTUDIANTES DEL TERCER
GRADO EN EL CONTEXTO DE PROPUESTAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE,
DISTRITO YUTY, AÑO 2021

AUTOR

ESTEFANA RAMONA ACOSTA ALCORTA

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2022



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

TÍTULO

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN CASTELLANO Y GUARANÍ, DE ESTUDIANTES DEL TERCER
GRADO EN EL CONTEXTO DE PROPUESTAS DE EDUCACIÓN BILINGÜE,
DISTRITO YUTY, AÑO 2021

AUTOR

ESTEFANA RAMONA ACOSTA ALCORTA

TUTOR

DRA. OLGA SOSA AQUINO

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2022

Acosta Alcorta, Estefana Ramona

*Niveles de comprensión lectora y su relación con el
rendimiento académico en castellano y guaraní, de
estudiantes del tercer grado en el contexto de Propuestas
de Educación Bilingüe, distrito Yuty, año 2021.*

Total de páginas: 131

Tutor: Dra. Olga Sosa Aquino

Tesis académica de Maestría en Metodología de la Investigación
Científica

Universidad Iberoamericana, Paraguay, 2022

Código de biblioteca:



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
MAESTRÍA EN METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

AUTOR: ESTEFANA RAMONA ACOSTA ALCORTA

TESIS PARA ACCEDER AL TÍTULO DE MAGISTER EN METODOLOGÍA
DE LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

.....

Examinador 1

.....

Examinador 2

FECHA

CALIFICACIÓN

DEDICATORIA

A mis hijas

Cinthia, Vivian y Lourdes, por celebrar conmigo cada uno de mis logros profesionales, por lo que hoy les digo que todo el proceso de preparación y culminación de esta tesis, ha sido por y para ustedes y a no olvidar nunca que, el sacrificio y la perseverancia son primordiales para alcanzar nuestros sueños. Gracias por la paciencia, la comprensión y el amor.

A mis nietos

Sofía Jazmín, Basthian Nicolás y María Victoria, por ser fuentes de inspiración y motores de mi vida, para seguir proyectando una educación de calidad para todos los niños y niñas de este país.

AGRADECIMIENTO

A Dios

Por iluminar mi mente, dándome sabiduría, entendimiento y voluntad para la culminación de este estudio de postgrado.

A la Comunidad Educativa de las Escuelas de Yuty y a las Autoridades de la Universidad Iberoamericana

Por darme la oportunidad y confianza para acceder y culminar este curso de postgrado.

A la tutora Dra. Olga Sosa Aquino

Por orientarme a transitar en el camino de la sabiduría y brindarme la posibilidad de transformar mi ideal en bella realización.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1-Planteamiento del problema.....	3
1.2-Principales antecedentes	5
1.3-Preguntas.....	7
1.3.1-General.....	7
1.3.2-Específicas	7
1.4-Objetivos.....	7
1.4.1-Objetivo General.....	7
1.4.2-Objetivos Específicos	8
1.5- Hipótesis	8
1.5.1- Hipótesis General.....	8
1.5.2- Hipótesis Específicas	8
1.6- Justificación	9
1.7-Alcances y limitaciones de la investigación	10
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO	12
2.1-Antecedentes	12
2.2-Fundamentación de la Educación Bilingüe	16
2.2.1-Bilingüismo.....	17
2.2.1.1-El Bilingüismo en Paraguay	17
2.2.2-Estrategia de mejoramiento de la lectoescritura	19
2.2.3- Modelos de Educación Bilingüe.....	21
2.2.4-Proyecto piloto "Leo, pienso y Aprendo"	21
2.3-Implementación del Proyecto "Leo, pienso y Aprendo"	22
2.3.1-Implementación actual de la Educación Bilingüe.....	23
2.4-Modelo pedagógico en la enseñanza de las dos lenguas	25
2.4.1-Enfoque Equilibrado	25

2.4.2-Características del Enfoque Equilibrado.....	26
2.4.3-El enfoque equilibrado aspectos-corrientes	28
2.4.3.1-Aportes de la Psicolingüística.....	28
2.4.3.2-Aportes de la Sociolingüística	28
2.4.3.3- Aportes de la Teoría del Discurso.....	29
2.4.4-Métodos de la Enseñanza de la lectoescritura	29
2.5-Procesos didácticos para el desarrollo de la lectura.....	30
2.5.1-Antes de la lectura.....	30
2.5.2-Organización de los espacios educativos.....	59
2.6-Lectura y comprensión lectora.....	31
2.6.1-La comprensión lectora	32
2.6.2-Niveles de desarrollo de la comprensión lectora	33
2.7- Líneas de acción de la Educación Bilingüe	36
2.8-Rendimiento Académico.....	37
2.8.1-La evaluación de la lectoescritura en el tercer grado.....	39
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO.....	41
3.1-Tipo de Estudio.....	41
3.2-Población y muestra.....	43
3.2.1-Población	43
3.2.2-Sujetos de estudio	43
3.2.3-Tipo de muestreo	43
3.2.4-Tamaño de la muestra	44
3.2.5-Procedimientos para la selección de la muestra.....	44
3.3-Técnicas e instrumentos de recolección de datos	44
3.3.1-Procedimientos para la recolección de datos	45
3.4-Matriz de operacionalización de variables.....	46
3.5-Matriz de categorías.....	47
3.6-Plan y procesamiento de análisis	49
3.7-Validez y confiabilidad de instrumentos	49
3.7.1-Validez de contenido	49

3.7.2-Confiabilidad.....	51
3.8- Aspectos Éticos.....	51
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	53
4.1-Características de la Población.....	53
4.2-Resultados descriptivos Niveles de la Comprensión lectora	56
4.2.1-Variable Niveles de comprensión lectora Propuesta A	56
4.2.1.1-Dimensión: Literal, Inferencial y Crítico, Propuesta A.....	56
4.2.2- Variable Niveles de comprensión lectora Propuesta B.....	59
4.2.2.1-Dimensión: Literal, Inferencial y Crítico, Propuesta B	59
4.2.3- Variable Niveles de comprensión lectora Propuesta C.....	63
4.2.3.1-Dimensión: Literal, Inferencial y Crítico, Propuesta C	63
4.3-Resultados de las correlaciones Propuestas A, B y C	67
4.3.1- Variable Niveles de comprensión y Rendimiento Académico	68
4.3.2.-Prueba de Hipótesis	69
4.3.2.1- Hipótesis Específicas	69
4.3.2.1.1-Hipótesis Especifica 1.....	69
4.3.2.1.2-Hipótesis Especifica 2.....	70
4.3.2.1.3-Hipótesis Especifica 3.....	70
4.4.- Análisis Descriptivo de los Resultados de datos cualitativos	72
CONCLUSIONES	87
RECOMENDACIONES	92
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
ANEXOS	100
ANEXO 1-Instrumentos.....	100
ANEXO 2- Resultados de las correlaciones	106
ANEXO 3-Prueba de confiabilidad KR-20.....	113
ANEXO 4- Procesamiento en Atlas. ti versión 9.....	115
ANEXO 5-Procesamiento de datos cuantitativos SPSS. versión 26.....	118
ANEXO 6- Grilla de Evaluación para validación de instrumentos	119
ANEXO 7-Planilla de Rendimiento Académico.....	125

ANEXO 8- Notas a las Instituciones Escolares y Supervisión Educativa.....	128
ANEXO 9-Consentimiento informado	131

LISTA DE TABLA

Tabla Nro. 1: Propuestas de Educación Bilingüe	25
Tabla Nro. 2: Niveles de comprensión lectora	34
Tabla Nro. 3: Matriz de Operacionalización	46
Tabla Nro. 4: Matriz de las Categorías	47
Tabla Nro. 5: Nómina de Expertos para validación	50
Tabla Nro.6: Resumen de Juicio de Expertos.....	50
Tabla Nro. 7: Directivos según grado académico	53
Tabla Nro. 8: Edad de los Directores	53
Tabla Nro. 9: Género de los Directivos	54
Tabla Nro. 10: Edad de alumnos de tercer grado	54
Tabla Nro. 11: Género de alumnos del tercer grado.....	55
Tabla Nro. 12: Dimensiones del Nivel de Comprensión lectora Propuesta A	56
Tabla Nro. 13: Dimensiones del Nivel de Comprensión lectora Propuesta B	59
Tabla Nro. 14: Dimensiones del Nivel de Comprensión lectora Propuesta C	63
Tabla Nro. 15: Interpretación del índice de Rho Spearman	67
Tabla Nro. 16: Correlación entre niveles de comprensión y Rendimiento	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico Nro. 1: El niño y la niña que se quiere formar	27
Gráfico Nro. 2: Género de alumnos del tercer grado	55
Gráfico Nro. 3: Dimensiones del Nivel de comprensión lectora Propuesta A.....	57
Gráfico Nro. 4: Dimensiones del Nivel de comprensión lectora Propuesta B	60
Gráfico Nro. 5: Dimensiones del Nivel de comprensión lectora Propuesta C	64

REDES SEMÁNTICAS

Red Nro. 1: Categoría “Enseñanza de la lectoescritura”	73
Red Nro. 2: Categoría “Proceso de implementación de Educación Bilingüe”.....	78
Red Nro. 3: Categoría “Recursos de enseñanza para la Educación Bilingüe”	82

RESUMEN

El tema que se aborda en este trabajo de investigación se refiere a los “niveles de comprensión lectora y su relación con el rendimiento académico en castellano y guaraní”. El estudio se decide realizarlo en el tercer grado de la Educación Escolar Básica, en el contexto de la implementación de Propuestas de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní, en el distrito Yuty, en tres instituciones educativas, año 2021. Se presentan modalidades donde tanto la lengua guaraní como la castellana son utilizadas como lengua materna y como segunda lengua, respectivamente. La lectura y la escritura constituyen una herramienta imprescindible en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños, de manera que, leer y escribir son tareas fundamentales a través de las cuales los educandos se relacionan con el mundo que les rodea, construyen significados con infinitas posibilidades de ampliar sus conocimientos. El Ministerio de Educación y Ciencias plantea que todo niño o niña al término del primer ciclo debe ser capaz de utilizar “eficientemente el castellano y el guaraní en forma oral y escrita, como instrumento de comunicación, de integración sociocultural regional y nacional, así como el Castellano como instrumento de acceso a las manifestaciones científicas y universales”. El tipo de investigación es descriptivo- correlacional, el diseño; no experimental, transversal, con enfoque mixto. En la recolección de datos cuantitativos y cualitativos se emplearon la encuesta y la entrevista y la revisión documental, como instrumentos el cuestionario y una guía de entrevista. La confiabilidad se comprueba con la ecuación de Kuder Richardson KR-20, y la validez por el método basado en juicio de expertos. Los datos cuantitativos se ingresan en el software estadístico SPSS versión 26 y luego se procede a usar el coeficiente de Rho Spearman para la correlación de las variables. Los datos cualitativos se procesan a través del software Atlas ti versión 9, El tipo de muestreo es no probabilístico por conveniencia. Se evidencia en la presente investigación una relación significativa entre los niveles de desarrollo de comprensión lectora y el rendimiento académico en castellano y guaraní. Los datos de la estadística descriptiva muestran porcentajes coherentes con respecto a la comprensión literal con un nivel alto, y la comprensión inferencial y crítica o valórica con un nivel medio en ambas lenguas. Con relación a los datos cualitativos los informantes consideran que la propuesta de la educación bilingüe generó experiencias positivas y logros importantes en el aprendizaje de los niños. Se recomienda fortalecer espacios educativos como capacitación a docentes y directivos, y el acompañamiento de técnicos, así como la implementación de estrategias innovadoras para fortalecer los niveles de comprensión lectora en ambas lenguas de los educandos.

Palabras clave: comprensión lectora, implementación, propuestas, educación bilingüe, rendimiento académico.

ABSTRACT

The topic addressed in this research work refers to the "levels of reading comprehension and its relationship with academic performance in Spanish and Guaraní". The study was decided to be carried out in the third grade of Basic School Education, in the context of the implementation of Spanish-Guaraní Bilingual Education Proposals, in the Yuty district, in three educational institutions, year 2021. Modalities are presented where both the language Guaraní and Spanish are used as mother tongue and second language, respectively. Reading and writing constitute an essential tool in the teaching and learning process of children, so that reading and writing are fundamental tasks through which students relate to the world around them, construct meanings with infinite opportunities to expand your knowledge. The Ministry of Education and Sciences states that every boy or girl at the end of the first cycle must be able to "efficiently use Spanish and Guaraní in oral and written form, as an instrument of communication, of regional and national sociocultural integration, as well as the Spanish as an instrument of access to scientific and universal manifestations". The type of research is descriptive-correlational, the design; non-experimental, transversal, with a mixed approach. In the collection of quantitative and qualitative data, the survey and the interview and the documentary review were used, as instruments the questionnaire and an interview guide. Reliability is checked using the Kuder Richardson KR-20 equation, and validity using the method based on expert judgment. The quantitative data is entered into the statistical software SPSS version 26 and then the Rho Spearman coefficient is used for the correlation of the variables. Qualitative data is processed through Atlas ti version 9 software. The type of sampling is non-probabilistic for convenience. A significant relationship between the levels of development of reading comprehension and academic performance in Spanish and Guaraní is evidenced in this research. The data from the descriptive statistics show consistent percentages with respect to literal comprehension with a high level, and inferential and critical or evaluative comprehension with a medium level in both languages. Regarding the qualitative data, the informants consider that the bilingual education proposal generated positive experiences and important achievements in the children's learning. It is recommended to strengthen educational spaces such as training for teachers and directors, and the support of technicians, as well as the implementation of innovative strategies to strengthen the levels of reading comprehension in both languages of the students.

Keywords: reading comprehension, implementation, proposals, bilingual education, academic performance.

INTRODUCCIÓN

Es indudable la importancia de las investigaciones educativas que permitan profundizar, reflexionar y generar innovaciones en la alfabetización inicial bilingüe castellano-guaraní para el mejoramiento de la calidad educativa tendientes al desarrollo del país; en este contexto, el presente trabajo de investigación se circunscribe en el marco de la implementación de Propuestas de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní, donde el estudio permitió analizar los niveles de comprensión lectora y su relación con el rendimiento académico de estudiantes que han cursado en el año 2021 el cierre de la escolaridad del primer ciclo; es decir, el tercer grado de la Educación Escolar Básica (EEB) con la implementación de propuestas de enseñanza bilingüe atendiendo las lenguas oficiales (castellano y guaraní) empleadas en las aulas tanto como lengua materna (L1) o como segunda lengua (L2), en el distrito de Yuty del departamento de Caazapá. Cabe señalar, que al hacer mención a lengua materna (L1) en este trabajo, se hace referencia a aquella en donde el niño tiene mayor competencia oral en el momento de ingresar a la escuela; pudiendo ser guaraní, castellano, o ambas lenguas a la vez, mientras que la segunda lengua (L2) es entendida como aquella en la que tiene menor competencia oral, pudiendo ser guaraní o castellano.

Uno de los aspectos más relevantes de la Reforma Educativa puesta en marcha en el Paraguay a partir del año 1992, fue la implementación de la Educación Bilingüe (castellano-guaraní) mediante ajustes a los Programas de Estudio para la enseñanza de la lengua y en dos lenguas, a fin de lograr la calidad de los aprendizajes y posibilitar la equidad para el aprovechamiento de la educación, cualquiera sea la lengua materna del educando. En el marco del Plan de Acción Educativa 2018-2023 (Paraguay. Ministerio de Educación y Ciencias., (sf)) enmarcado en el Plan Nacional de Educación 2024, documento rector de la política educativa paraguaya; asimismo en el Plan Nacional de Desarrollo 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en el segundo eje “Calidad de la educación en todos los niveles y modalidades educativas”, hace mención a la caracterización lingüística para la alfabetización inicial, según el Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) y la Expansión gradual de innovaciones pedagógicas mediante la formación docente continua. Con el objeto de mejorar la calidad del aprendizaje en el área del lenguaje surge el Proyecto Piloto "Leo, Pienso y Aprendo" como una propuesta que integra teoría y práctica para el desarrollo de la lectoescritura en situaciones concretas de aula, y cuya implementación comienza en el año 2008

en las escuelas focalizadas del departamento central, que a partir de una evaluación de impacto fue replicada en otras escuelas del país ubicadas en zonas urbanas, periurbanas y rurales, y entre ellas, el Departamento de Caazapá en donde se realizó la expansión a todas las escuelas de la zona para la atención y respeto a la/s lengua/s materna/s del educando, por lo que se toma como desafío una investigación exhaustiva de las variables, categorías y dimensiones planteadas en el presente trabajo de manera a colaborar en la calidad educativa mediante recomendaciones sobre la base de los hallazgos.

La investigación que a continuación se presenta, está organizada de la siguiente manera:

En el Capítulo I, se presenta el planteamiento del problema y la formulación del problema, el objetivo general y los objetivos específicos del estudio, así como su justificación y delimitación.

En el Capítulo II, se identifican los antecedentes en relación con la temática de la investigación, las bases teóricas establecidas sobre los Niveles de Comprensión Lectora y la relación con el rendimiento académico de estudiantes del tercer grado de la Educación Escolar Básica, con la Implementación de Propuestas de Educación Bilingüe (castellano-guaraní), en el distrito de Yuty, así como la definición de las variables, categorías y dimensiones.

En el Capítulo III: Marco Metodológico, se presenta el tipo de estudio y diseño de la investigación, la operacionalización de las variables y matriz de categorías, población y tamaño de la muestra, procedimientos para la selección, técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez, confiabilidad, técnicas para analizar los datos y los procedimientos para el procesamiento de la investigación.

En el Capítulo IV: Análisis e Interpretación de Resultados y Aportes, donde se refleja el análisis de los resultados de acuerdo a las categorías y variables y la discusión de los resultados de la investigación.

En el apartado de: **Conclusiones y Recomendaciones**, se expone el reporte final de la investigación.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del Problema

La implementación de la Educación Bilingüe en el país a partir de la Reforma Educativa de 1992 e iniciada en las aulas en 1994, sin duda fue la más significativa y relevante para el logro de la calidad de los aprendizajes y de la equidad en la aprehensión de conocimientos especialmente en términos lingüísticos. La Educación Bilingüe implementada desde ese entonces, se refiere al del Modelo de Mantenimiento, *lo que implica un tratamiento diferenciado de las lenguas en los procesos iniciales, dando mayor énfasis a la lengua materna e incorporando paulatina y sistemáticamente la segunda lengua, sin perder el uso de la lengua materna, mientras dure el proceso educativo* (MEC, 2006:10) Es importante resaltar que, con este modelo de enseñanza de la o las lenguas, se proyecta el tratamiento didáctico propio de las lenguas y en las lenguas, lo cual permite al educando aprender no solamente la lengua como disciplina, sino para transmitir y recibir contenidos de todas las áreas del conocimiento a través de su/s idioma/s, además, permite que el estudiante que va aprendiendo, al mismo tiempo se apropie de contenidos culturales autóctonos que los identifique, y esta identidad reconocida lo transporte al conocimiento, a la comprensión, a la revalorización y aceptación de su propia cultura, y que los mismos sirvan de puente o nexo para acceder a los contenidos culturales universales.

Los antecedentes para la implementación de la Educación Bilingüe en el país, se basaron en referencias sociolingüísticas de aquel entonces, como los datos proporcionados por el Censo Nacional de Población y Viviendas acerca de la distribución del uso de las lenguas en el país, ya que en 1992 incluía una pregunta acerca de la lengua utilizada en el hogar, lo que arrojó un resultado que el 50% de los hogares utilizan las lenguas castellana y guaraní, el 7% solamente castellano, el 37% solamente guaraní y el 6% otras lenguas (entre ellas las lenguas indígenas y las de los inmigrantes). Más adelante, otro dato estadístico que afirmaba aun más la Educación Bilingüe en Paraguay, fue el resultado del Censo Nacional de Población y Vivienda realizado en el año 2002, el cual incluía preguntas individuales sobre la lengua utilizada por cada miembro del hogar encuestado. Sobre la base de 5.183.080 habitantes, en el Paraguay el 59,2% se declaró hablante de guaraní, el 35,7% hablante del castellano y el 15,1% hablantes de otras lenguas. En el sector urbano, el 42,9% se declaró hablante de guaraní, el 54% hablante del castellano y, 2,4%

hablantes de otras lenguas. En cambio, en el sector rural, el 82,7% se declaró hablante del guaraní, el 8,4% del castellano y 8,9% hablantes de otras lenguas. (MEC, 2016 :7)

Los resultados en cuanto a idioma de hogares, el último Censo Nacional (2012) señala que a nivel nacional el 46,3% de los hogares utiliza la combinación castellano-guaraní como idioma de comunicación entre sus miembros. El 34,0% de los hogares solo se comunica en guaraní y el 15,2% solo castellano. El idioma más utilizado en los hogares urbanos también corresponde a la combinación castellano-guaraní (59,9%), seguido de solo castellano (22,1%). Esta preferencia difiere en el área rural, considerando que el 62,2% de los hogares rurales solo se comunican en guaraní, y el 25,7% utiliza la combinación castellano-guaraní para comunicarse.

Lo señalado más arriba sirvió de referencia para la implementación de la Educación Bilingüe en el Paraguay sostenido en el fundamento legal de la consideración de ambas lenguas (castellana y guaraní) como idiomas oficiales del Estado Paraguayo declarado en el Artículo 140 de la Constitución Nacional de 1992. Además, el Artículo 77, de la misma Constitución, dispone que la enseñanza en los inicios de la escolarización, se realizará en la lengua oficial materna del educando.

La Ley 28/92, en el Artículo 1, establece la obligatoriedad de la enseñanza de las lenguas oficiales de la República en todos los niveles del Sistema Educativo Paraguayo y la Ley General de Educación, sancionada en 1998, en el capítulo que reza sobre Educación Formal en su Artículo 31, menciona sobre la enseñanza desde el inicio de la educación escolar, que deberá darse en la lengua oficial materna del educando y la segunda lengua será enseñada con el tratamiento didáctico propio de la segunda lengua desde el principio de la escolarización.

Desde el punto de vista lingüístico- pedagógico, es fundamental la atención de la lengua con que el niño se comunica inicialmente para favorecer un desarrollo integral apropiado, pues cuando él escucha que la lengua que ha aprendido en su hogar es hablada en contextos formales como lo es la escuela, aprecia esa valoración y se muestra de manera diferente, lo que le hace sentirse en confianza en el aula. Estas condiciones son las que deberán ser aprovechadas para potenciar otros aprendizajes más formales, partiendo de sus experiencias, vivencias y conocimientos previos para el logro de un aprendizaje más significativo y duradero.

Según el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), a través del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo SNEPE (2018) revelan datos bastante significativos en cuanto

a los resultados de aprendizajes, que solo 2 y 3 estudiantes de cada 10, logran el mínimo esperado en las áreas académicas y a nivel departamental, Caazapá resalta con los resultados obtenidos en castellano y guaraní en el tercer grado, en donde los puntajes promedio respectivos se ubican por debajo del puntaje mínimo, lo que llevaron a tomar decisiones de políticas educativas diferenciadas en el departamento geográfico, para revertir la realidad encontrada.

Todos los datos mencionados, llevaron a reflexionar sobre el tema de investigación que se abordó en este estudio, lo cual, específicamente se centra en los niveles de desarrollo de comprensión lectora y el rendimiento académico en ambas lenguas (castellano y guaraní), dentro del contexto de las Propuestas del MEC para la Educación Bilingüe (EB).

1.2. PRINCIPALES ANTECEDENTES

Las bases pedagógicas, legales y sociolingüísticas mencionadas anteriormente fundamentan suficientemente la implementación de la Educación Bilingüe Castellano-Guaraní en el sistema educativo nacional implementándose por primera vez en aquel entonces (1994) con muchas carencias y limitaciones en cuanto a capacitación en recursos humanos y materiales; por lo que en muchos casos los resultados no fueron alentadores. Para focalizar la atención de las lenguas y concretar eficientemente la Educación Bilingüe, en el marco de las Políticas Educativas del MEC; el departamento Caazapá con todas sus autoridades y comunidad en general, impulsó desde el año 2015 el Proyecto Departamental denominado “Ñamopu’a Caazapá-Juntos por la educación” debido a la situación mencionada con anterioridad; los bajos resultados arrojados en la evaluación del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE). El mencionado proyecto consistió en la implementación de la Educación Bilingüe Castellano-Guaraní para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes con la flexibilización del diseño de la Educación Bilingüe para dar respuesta a la cada vez más compleja realidad lingüística. Para dar respuesta a este emprendimiento desde el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) se han realizado asesoramiento técnico-pedagógico, capacitaciones y provisión de materiales para el efecto. En este aspecto, en aquel entonces, solamente se disponían de materiales para los niños de lengua materna castellana. Para responder a la necesidad de los demás niños guaraní hablantes o bilingües, desde el MEC; la experiencia docente y desde la especialidad, la investigadora ha podido colaborar en la elaboración de Guías Docentes con propuestas de Evaluación para niños del Primer Ciclo (1º, 2º y 3º grados) de la Educación Escolar Básica (EEB,) las cuales fueron implementadas atendiendo a las innovaciones incorporadas en el currículum de la Reforma

Educativa en el Paraguay significando un cambio profundo en la enseñanza de las lenguas porque propició la aplicación de un Programa de Educación Bilingüe de Mantenimiento, mediante tres propuestas de implementación de la Educación Bilingüe para la Alfabetización Inicial Bilingüe a través de la “*Propuesta A*” para niños de lengua materna guaraní y segunda lengua castellana, “*Propuesta B*”, para niños de lengua materna castellana y segunda lengua guaraní y, la “*Propuesta C*”, para niños bilingües, es decir, para el grupo grado que maneja ambos códigos lingüísticos, tanto el guaraní como el castellano como lenguas de uso predominante, lo que posibilita el tratamiento y la atención en las dos dimensiones de las lenguas: como lenguas enseñadas y como lenguas de enseñanza en todas las Propuestas implementadas.

Estas propuestas mencionadas, se seleccionan posterior a la aplicación del Test de Competencia Lingüística cuyo objetivo primordial es determinar la lengua oficial predominante del niño que inicia su escolarización. Según el resultado arrojado por este test, se inicia la alfabetización en lengua materna guaraní, lengua materna castellana o en las dos lenguas maternas del educando.

En una investigación realizada (Duarte, 2016), el estudio focalizó la bialfabetización en la “Propuesta C” para cotejar la veracidad del bilingüismo existente en el grupo de algunas escuelas de este mismo departamento geográfico, se encontró que los alumnos actúan en total libertad y espontaneidad para interactuar en ambas lenguas durante el desarrollo de las clases, resaltando el mayor predominio de la lengua guaraní, sin embargo, la participación o intervención de los alumnos en lengua castellana, fue minoría durante el desarrollo de la clase. A partir de esto, la presente investigación se centró en los resultados que pudiese haber en la implementación de las tres Propuestas de Educación Bilingüe con la utilización de los materiales didácticos y capacitaciones establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) en tres instituciones del distrito de Yuty, departamento Caazapá. Este estudio se realizó solamente en los terceros grados de la Educación Escolar Básica de tres escuelas del distrito de Yuty, seleccionando una escuela por Propuesta de la Educación Bilingüe.

En función de lo antes expuesto se plantean las siguientes interrogantes:

1.3. PREGUNTAS

1.3.1. General

¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora y su relación con el rendimiento académico de los alumnos del tercer grado de la Educación Escolar Básica, en el contexto de la implementación de las Propuestas de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní del Ministerio de Educación y Ciencias, en tres Instituciones del distrito Yuty, departamento, Caazapá en el año 2021?

1.3.2. Preguntas Específicas

1.3.2.1- ¿Cuáles son los niveles de desarrollo de la comprensión lectora que poseen los alumnos del tercer grado en las diferentes Propuestas A, B y C de la Educación Bilingüe del MEC?

1.3.2.2- ¿Cuáles son las relaciones existentes entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico en lengua materna (L1) y segunda lengua (L2) de las Propuestas A, B, y C de Educación Bilingüe de los alumnos del tercer grado?

1.3.2.3- ¿Qué conocimientos poseen los directores de las tres instituciones acerca de la implementación de las Propuestas de Educación Bilingüe del MEC para la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna (L1) y segunda lengua (L2)?

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo General

Analizar los niveles de comprensión lectora y su relación con el rendimiento académico de los alumnos del tercer grado de la Educación Escolar Básica, en el contexto de la implementación de las Propuestas de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), en tres Instituciones del distrito Yuty, departamento, Caazapá en el año 2021.

1.4.2. Objetivos Específicos

1.4.2.1- Evaluar los niveles de desarrollo de la comprensión lectora que poseen los alumnos del tercer grado en las diferentes Propuestas A, B y C de Educación Bilingüe del MEC.

1.4.2.2- Explicar las relaciones existentes entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico en lengua materna (L1) y segunda lengua (L2) de las Propuestas A, B, y C de Educación Bilingüe de los alumnos del tercer grado.

1.4.2.3- Caracterizar los conocimientos que poseen los directores de las tres instituciones, acerca de la implementación de las Propuestas de Educación Bilingüe del MEC para la enseñanza de la lectoescritura en lengua materna (L1) y segunda lengua (L2).

1.5. HIPÓTESIS

1.5.1- Hipótesis General

Existe una relación significativa entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico en lengua materna (L1) y segunda lengua (L2) de las Propuestas A, B y C de Educación Bilingüe de los alumnos del tercer grado.

1.5.2- Hipótesis Específicas

1.5.2.1- Existe relación significativa entre niveles de comprensión lectora (Literal, inferencial y valorativo) y el rendimiento académico en L1 (guaraní) y L2 (castellano) de la Propuesta A de Educación Bilingüe.

1.5.2.2- Existe relación significativa entre niveles de comprensión lectora (Literal, inferencial y valorativo) y el rendimiento académico en L1 (castellano) y L2 (guaraní) de la Propuesta B de Educación Bilingüe.

1.5.2.3-Existe relación significativa entre niveles de comprensión lectora (Literal, inferencial y valorativo) y el rendimiento académico en L1 (castellano) y L1 (guaraní) de la Propuesta C de Educación Bilingüe.

1.6. -JUSTIFICACIÓN

Las razones fundamentales para realizar esta investigación son varias, pero entre las más importantes se tienen las siguientes:

Esta investigación brindará aportes al conocimiento sobre los niveles de logros en cuanto a resultados académico-pedagógicos de implementación de Educación Bilingüe en la Enseñanza de la Lectura y Escritura al término del Primer Ciclo de la EEB, considerando el alcance de la competencia del ciclo, así como los niveles de comprensión lectora y su relación con el rendimiento académico en ambas lenguas guaraní y castellano (lengua materna y segunda lengua).

Es sabido que, actualmente se están realizando muchos esfuerzos por revertir los resultados educativos a nivel nacional, específicamente las innovaciones en metodologías y enfoques para el desarrollo de la lectura y escritura que promuevan pensamientos críticos y reflexivos, pero a pesar de todo esto, aún no se han logrado cambios sustanciales en el área de Lenguas y por ende en las demás dimensiones del saber, ya que la Lengua es transversal a todas las áreas del conocimiento.

Es fundamental el tratamiento didáctico de las Lenguas desde un Enfoque Bilingüe en un país como el nuestro, en donde la gran mayoría de la población paraguaya es bilingüe y esa potencialidad debe ser aprovechada para lograr lectores comprensivos y escritores competentes.

Es importante descubrir los niveles de desarrollo de comprensión lectora que poseen los estudiantes del tercer grado de la EEB, con la finalidad de obtener hallazgos significativos que puedan servir de parámetro para reorientar los procesos de enseñanza y aprendizajes, en especial de las instituciones tomadas como población de estudio. De manera que pueda servir de base o guía para alcanzar en las demás instituciones las metas trazadas dentro de las Políticas Educativas del Paraguay.

Se considera pertinente la investigación, pues a través de ella es posible encontrar guías para las acciones pedagógicas que ayuden a fortalecer las posibles debilidades detectadas

y fortalecer aquellos factores positivos en el aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes, para dar cumplimiento a las metas educativas.

El aporte teórico del presente trabajo investigativo se realizó con base a las conclusiones del estudio. Dichas conclusiones son el producto de un trabajo de campo, su procesamiento y los resultados de la respectiva prueba de hipótesis, que mediante la evidencia empírica se ha comprobado que existe correlación entre las variables de estudio.

Así mismo, la metodología, los instrumentos y las técnicas que se utilizaron podrían servir de referencia para otros estudios. Además de los instrumentos que fueron aplicados para la recolección de datos fueron previamente validados por expertos, y mediante la prueba piloto. En el proceso de construcción del diseño del estudio se cuidó el rigor científico, por tanto, se considera un aporte metodológico para futuras investigaciones.

Se espera que sirva de referencia a los estudiantes masterandos e investigadores que deseen trabajar en esta línea de investigación, y que las autoridades del MEC, supervisores, directores, técnicos y docentes puedan acceder al análisis del estudio, para la búsqueda de estrategias dinamizadoras para el abordaje de la lectoescritura.

1.7.-ALCANCES Y LIMITACIONES

1.7.1- Alcances

El presente trabajo de investigación buscó analizar los niveles de comprensión lectora y su relación con el rendimiento académico de los alumnos del tercer grado de la Educación Escolar Básica, en el contexto de implementación de las Propuestas de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), en tres Instituciones del distrito Yuty, departamento, Caazapá en el año 2021”, que tuvo como alcance constituir un instrumento útil de información para las instituciones que requieran datos precisos y válidos para el afianzamiento en esta modalidad de enseñanza.

1.7.2- Limitaciones

Se consideró varias limitaciones que probablemente se encontraron en el desarrollo del estudio como:

En cuanto a la disponibilidad bibliográfica es escasa, acceso de documentos muy limitado en la página web del Ministerio de Educación y Ciencias. Prácticamente no se cuenta con investigaciones sobre el tema a nivel local, que constituyó una limitación significativa para la discusión respecto al tema a nivel país.

Es bien sabido que cualquier proceso de investigación de campo tiene alto costo, y en este aspecto se tuvo limitación económica ya que no se cuenta con un apoyo financiero por parte del Estado ni de instituciones públicas o privadas, esto limita a estimar una población mucho más grande, por ello el costo del estudio fue cubierto totalmente por la autora.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1- Antecedentes del concepto central del estudio

A nivel local se encontraron los siguientes estudios:

Garay (2019) abordó un estudio referente a las prácticas de enseñanza de la lectoescritura de docentes en el primer ciclo de la Educación Escolar Básica de escuelas de Minga Porã, departamento del Alto Paraná, que tuvo como objetivo general: describir las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectoescritura por docentes de escuelas de Minga Porã. La investigación se diseñó con el enfoque cualitativo específicamente el estudio de caso, las unidades de análisis constituyeron 20 docentes de siete instituciones educativas de Minga Porã; como técnicas de recolección de datos se emplearon la entrevista estructurada y la observación participante. Los resultados señalan que los docentes implementan el método analítico o global del enfoque de la enseñanza tradicional de la lectoescritura, a través de estrategias coinstruccionales, utilizando recursos o materiales didácticos básicos en un ambiente positivo de interacción y con una evaluación de proceso. En conclusión, la enseñanza de la lectoescritura a alumnos del primer ciclo de la EEB en escuelas de Minga Porã se lleva a cabo en forma tradicional, con carencias de estrategias de enseñanza y de recursos; aunque surge una incipiente evaluación procesual que beneficiará la valoración del aprendizaje de la lectoescritura de los alumnos.

Gaona (2013) llevó a cabo un estudio titulado “El bilingüismo guaraní castellano y su incidencia en la producción escrita de los alumnos al final del primer ciclo de la EEB” donde se abordó sobre las características de la producción escrita bilingüe castellano-guaraní en niños de tercer grado de la Educación escolar básica en el Paraguay y los desafíos que esta situación plantea para la intervención docente en aulas con diversidad lingüística. La muestra se seleccionó por aleatorio simple, en total 45 alumnos de escuelas rurales, suburbanas y urbanas. El objetivo fue mostrar un análisis de las producciones escritas de los niños en castellano y guaraní, L1 (lengua materna) y L2 (segunda lengua). Como conclusión se encontró en que el docente debe tener mucho cuidado de distinguir en sus alumnos las capacidades de pensamiento

de las habilidades lingüísticas. Y que los alumnos guaraní hablantes muchas veces desarrollan estrategias de pensamiento bastante complejas pero que no es posible observar en sus producciones, en este caso, escritas. Estos resultados no son por sus bajas capacidades en procesos mentales, sino por la dificultad de expresión en una lengua de menor dominio.

La investigación que realizó Gaona sirvió como referencia para la construcción de instrumentos, así mismo los hallazgos obtenidos se compararon con lo encontrado en la investigación.

A nivel internacional se encontraron trabajos previos relacionados con el estudio, entre ellos se tiene:

Hernández (2015) en su tesis “Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en los estudiantes, tuvo como objetivo analizar la relación entre el empleo de estrategias metacognitivas y la comprensión de lectura en los estudiantes. Realizó un estudio de tipo investigación básica y correlacional. El diseño fue de corte transversal - no experimental. Se utilizó una muestra no probabilística por conveniencia de 220 sujetos. Los instrumentos de recolección de información fueron el Inventario de estrategias metacognitivas - MARSÍ y la Prueba de comprensión de lectura – PCL. Los resultados señalaron que la relación entre el empleo de las estrategias metacognitivas y la comprensión de lectura es altamente significativa ($r = 0.68$, p positiva. Respecto al nivel de comprensión de lectura predominante, el 43.6% se encuentra en el nivel medio (de 11 a 15, sobre 20). Sólo 2 de cada 10 estudiantes evidencia alto nivel de comprensión lectora; de otro lado, más de la tercera parte (35%) de los estudiantes se caracteriza por presentar bajo nivel de comprensión lectora. Así mismo; el tipo de comprensión en la que más destacan, los estudiantes, es la literal ($z=3.32$), siendo el menos desarrollado la comprensión criterial ($z = 2.49$). El estudio concluye que el empleo de estrategias metacognitivas favorece la comprensión de lectura.

El antecedente ofreció un valioso aporte para la investigación que se realizó por la posibilidad de contar con un marco referencial sustentable y poder realizar una comparación con lo obtenido en la investigación de Hernández, respecto a los niveles de desarrollo de la

compresión lectora de las distintas propuestas de Educación Bilingüe y su relación con el rendimiento académico.

García (2012) en su investigación titulada “Comprensión lectora en niños de escuelas primarias públicas de Umán”; realizada en la Universidad Autónoma de Yucatán, con una muestra de 275 alumnos de seis escuelas de la región de Umán; aplicando un estudio diagnóstico sobre la comprensión de la lectura a través de la administración de la Prueba ACL 5 (Análisis de la Comprensión Lectora) de Catalá, G., Catalá, M.; Molina, E. y Monclús, R. (2007). Las conclusiones que derivan del estudio, de acuerdo a los resultados afirma que se ha logrado un acercamiento más real a los niveles de comprensión lectora de los niños de las escuelas pertenecientes de la zona urbana del Municipio de Umán. En este sentido el estudio reveló que existe coincidencia entre los resultados encontrados y los de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares), que revelan que la mayoría de los estudiantes se ubican en niveles bajos de comprensión lectora y muy pocos de ellos se ubican en niveles altos. En cuanto a los niveles de comprensión lectora presentes en los alumnos, en la escuela A se da el mayor porcentaje de estudiantes con niveles de normalidad a moderadamente alto, seguido de la escuela B con resultados similares. La investigadora refiere a que muchos de los niños de diversas escuelas leen de forma mecánica, sin comprender el significado de lo que leen; observó que una buena proporción de alumnos no son capaces de interpretar adecuadamente diversos textos, tampoco de seguir instrucciones escritas, lo que contribuye a una limitación de conocimientos escolares, y, por tanto, en muchos casos, al fracaso escolar.

Georgina (2015), en la investigación realizada por la investigadora como título “La comprensión lectora de los niños en los centros educativos públicos”, tuvo como objetivo principal observar el nivel lector del niño de los centros educativos públicos. Se basó en los planteamientos de Cátala y Cátala permitiendo identificar en la lectura los niveles de comprensión lectora entendiendo que hay en ella. El estudio realizado fue con un enfoque cuantitativo y diseño descriptivo, con un paradigma positivista, siendo la población tomada censal que permitió llegar a toda la población comprendida de los estudiantes. En la investigación se llegó en la siguiente conclusión en donde se evidenció que en el nivel

comprensivo al momento de leer se notó en los resultados arrojados que la mayoría posee deficiencia al momento de llevar a cabo la lectura y al comprenderla.

Anaya et al (2019) realizaron una investigación titulada “Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria” donde aborda el tema de la comprensión lectora y la relación que existe con el rendimiento académico en el tercer grado de educación primaria. El propósito del estudio fue la valoración de la relación que tienen ambas variables y tomar conciencia de la importancia de la lectura en los procesos académicos en general. El estudio se desarrolló con niños de dos grupos de tercer grado de una escuela primaria mexicana, cuyas edades se encontraban entre los ocho y nueve años, el nivel socioeconómico es medio y el contexto urbano pequeño, situado en un área rural. La metodología se hizo bajo un enfoque cuantitativo, la encuesta y la observación ayudaron a interpretar los niveles de lectura de los alumnos y los tipos de desaciertos en la misma; se realizó un análisis descriptivo de las variables, así como del cálculo de correlaciones Rho de Spearman y t de student para muestras independientes, con un nivel de significación de 0.05. Los resultados indican que la comprensión se correlaciona significativamente con el aprovechamiento académico y que la condición de ser hombre o mujer no está asociada con los niveles de comprensión de la lectura, aunque se muestran coincidencias con otras investigaciones que las mujeres presentan niveles ligeramente más altos.

Cuñachi et al (2018) presentó una investigación cuyo objetivo fue determinar la relación que existe entre la comprensión lectora con el aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de los ciclos inicial e intermedio de Educación Básica Alternativa de dos instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 Ate-Vitarte en el año 2015, con la finalidad de promover el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Alternativa. La investigación realizada es de tipo básica con un diseño correlacional-transversal, la muestra constituida por 120 estudiantes. Se recogió información, mediante dos instrumentos (cuestionarios) para la variable Comprensión lectora y la variable Aprendizaje, en el área de Comunicación Integral. Para el análisis estadístico se utilizó el software estadístico SPSS 20, Chi Cuadrado y Rho de Spearman, el procesamiento consistió en describir, analizar, correlacionar y contrastar las hipótesis

planteadas. Los resultados obtenidos por el coeficiente de correlación Rho Spearman = 0.643 es equivalente a la tabla de valores de R de Pearson, donde de 0,60 a 0,79 muestra el resultado de correlación alta, donde se verifica que a mayores niveles de comprensión lectora existirán mayores niveles de aprendizaje en el área de Comunicación Integral. Existió también una correlación baja, con lo cual se verifica que a bajos niveles de comprensión lectora existirán bajos niveles de aprendizaje en el área de Comunicación Integral. Finalmente se concluye que, sí existe relación entre la comprensión lectora y el Aprendizaje en el área de Comunicación Integral en los estudiantes de Educación Básica Alternativa de las instituciones educativas del distrito de Chaclacayo UGEL 06 ATE –VITARTE.

2.2- Fundamentación de la Educación Bilingüe en el Paraguay

La implementación de la educación bilingüe en el Paraguay se fundamenta en la Constitución Nacional, sancionada en 1992, donde se declara en el artículo 140: que “El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. Es decir, la ley establece las modalidades de utilización de uno y otro. En cuanto a la obligatoriedad en la Constitución Nacional, en su artículo 77, dispone: “La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá, asimismo, en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República. En el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales”. En este sentido la Ley 28/92, en su artículo 1, establece: “Es obligatoria la enseñanza de las lenguas oficiales, castellano y guaraní, en todos los niveles del sistema educativo paraguayo: primario, secundario y universitario”.

La Ley General de Educación, sancionada en 1998, en el capítulo referido a la educación formal, establece en su artículo 31: “La enseñanza se realizará en la lengua materna del educando desde los comienzos del proceso escolar o desde el primer grado. La otra lengua oficial se enseñará también desde el inicio de la educación escolar básica con el tratamiento didáctico propio de una segunda lengua”.

Dentro de este contexto, surge el abordaje de la educación bilingüe en la educación formal, de modo que a partir de la misma se fueron creando espacios para la enseñanza en todos los niveles educativos del país, donde fueron insertándose dentro del curriculum, a través de

programas, estrategias y procesos evaluativos para su abordaje en escuelas y colegios en todo el territorio nacional.

2.2.1- Bilingüismo

Según Trujillo et al (2011) el bilingüismo es un fenómeno de naturaleza esencialmente lingüístico y educativo, que tiene sus principales focos de actuación sobre las personas y las culturas que forman el mundo. Lo cual, estos mismos autores: Trujillo et al (2011) consideran el lenguaje como “instrumento que se convierte en medio y mensaje a la vez, habida cuenta de que las interacciones en ese escenario solo se producen mediante el uso real de las lenguas en cuestión” (p. 53). A pesar de ello, es indiscutible el uso que hacemos las personas a través de los diferentes idiomas para comunicarnos con el mundo y establecer relaciones interpersonales, constituyéndose así el bilingüismo.

Lo relevante del bilingüismo es que sirve de herramienta o medio de relacionamiento social a través de la comunicación. Conceptualmente el bilingüismo se define como un entorno lingüístico en el que el sujeto tiene una cierta competencia comunicativa en dos lenguas. Entendida también como la capacidad que tiene una persona o un grupo de personas para utilizar indistintamente dos lenguas en cualquier situación de comunicación que se le presente y con la misma eficacia. Partiendo de estas conceptualizaciones del manejo o uso de las dos lenguas se puede mencionar acerca de la existencia de tipos y grados de bilingüismo

2.2.1.1-El bilingüismo en Paraguay.

La existencia del bilingüismo no es exclusiva del Paraguay, y así lo han demostrado importantes investigaciones realizadas en Brasil (Pimentel Mello y Vasconcellos Dos Santos., 2010), en Argentina (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación., 1999) y Bolivia (P., 1996) por citar algunos, que contribuyen a esclarecer y entender la educación bilingüe.

Ya que el presente estudio se enmarca en la realidad del bilingüismo y de la educación bilingüe en el Paraguay, se considera importante abordarlo, a fin de enmarcar concretamente el tema.

El Paraguay es reconocido oficialmente como país bilingüe debido a la gran difusión del guaraní y del castellano en el territorio y en la población paraguaya de la realidad lingüística que se refiere a una mayoría de niños que se encuentran en exposición directa a ambas lenguas desde la primera infancia y, en muchos casos, las adquieren simultáneamente. Esta realidad es la que pretende ser aprovechada positivamente en la educación, en el sentido de que la capacidad de comprender y de producir mensajes en dos códigos lingüísticos abre posibilidades enormes en cuanto al mejor desarrollo de las habilidades cognitivas al facilitar la apropiación de conceptos, la ampliación del acervo cultural lingüístico y la adquisición de nuevos hábitos, tanto procedimentales como actitudinales (MEC, 2006, p.5).

La presencia del bilingüismo paraguayo marca la particularidad cultural de la nación paraguaya. Conociendo la historia del Paraguay en donde varios hechos o sucesos notables como la prohibición del uso del guaraní durante todo el gobierno del Doctor José Gaspar Rodríguez de Francia “Ya en el primer periodo independiente, la Junta Superior Gubernativa, en su Instrucción para el Maestro de Primeras Letras de 1812, artículo 35, establece la necesidad de eliminar la lengua nativa. Esta prohibición de uso del guaraní se prorrogó por todo el periodo francista e, inclusive, durante el Gobierno de Carlos Antonio López. Las consecuencias de la imposición artificial del castellano se tradujeron en un deficiente rendimiento educativo e inclusive, como señala Heinz Peters, afectaron el desempeño de los becarios paraguayos en Europa”.

A pesar de las prohibiciones del uso de la lengua guaraní, la gente seguía utilizando constantemente, desafiando dichas prohibiciones. Cabe destacar que, a pesar de las persecuciones contra este idioma, pudo sobresalir y permanecer hasta hoy día mediante la música, la poesía, las conversaciones cotidianas, y hasta lograr elevarse a la categoría de lengua oficial de la República del Paraguay, junto con el castellano; que hacen al bilingüismo.

El bilingüismo guaraní-español se caracteriza según Zarratea, T. (2012) por ser diatópico ya que fluye en todo el territorio, diastático por encontrarse en todas las capas sociales; diacrónico, ya que surge de hechos históricos irrevocables y diglósico porque de ambas lenguas tienen áreas preferenciales de uso, incluyendo esta última característica a culturas minoritarias.

Pero frente a estos datos se considera relevante mencionar que los declarados bilingües, el nivel de sus competencias bilingües es muy bajo, es un bilingüismo incipiente porque no se alfabetizó en la lengua materna –*guaraní* para la mayoría– y consecuentemente surge el analfabetismo en la lengua propia.

En esta época existe un consenso sobre el valor del guaraní y su importancia respecto de utilizarlo en la escuela. Si bien es real esta aprobación general, aplicar un programa de educación bilingüe conlleva controversias de distintos tipos.

Por ejemplo, según Elías (2007) “hay una antigua discusión entre sociolingüistas y académicos de la lengua guaraní sobre la variedad de guaraní que debe utilizarse en la escuela (este aspecto está relacionado con la normalización de la lengua)”. (p. 1)

En este sentido, hay quienes proponen la utilización del guaraní cotidiano, o la estandarización de la lengua con neologismos y otros postulan utilizar el guaraní tradicional, el guaraní paraguayo.

Según el mismo autor, se cuenta con “un debate a nivel de los centros escolares, en especial aquellos que aplican un programa que parte del guaraní para la enseñanza de la lecto – escritura” (p.2)

Desde esta discusión las actitudes de los docentes y técnicos pedagógicos son elementos claves para el éxito del programa ya que hay docentes con formación en español siendo guaraní hablantes, que no concuerdan con utilizar el guaraní en el aula y a la vez no poseen herramientas teórico metodológicas para la enseñanza intercultural bilingüe.

2.2.2-Estrategia de Mejoramiento de la Lectoescritura

La estrategia de mejoramiento de la lectoescritura diseñada por el Ministerio de Educación y Ciencias e implementada dentro del Proyecto “Ñamopu’ã Caazapá - Juntos por la Educación”, fue una estrategia denominada “Leo, Pienso y Aprendo”.

“Leo, Pienso y Aprendo” representa un paquete pedagógico audiovisual para la aplicación de la innovación educativa en la enseñanza de la lectoescritura. Esta aplicación, en su fase piloto, fue ejecutada por el MEC de manera experimental en escuelas de otros departamentos geográficos del país, y ha mostrado resultados muy alentadores. Al final del

primer ciclo, el 90% de los niños terminaron leyendo comprensivamente y escribiendo diferentes tipos de texto.

Leo, Pienso y Aprendo, es una estrategia de innovación pedagógica para el desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras que difiere del modelo tradicional de enseñanza y contrastada de la siguiente manera:

El modelo pedagógico de la Estrategia “Leo, Pienso y Aprendo” se basa en un enfoque equilibrado de enseñanza de la lectoescritura que integra principios del Modelo Holístico y del Modelo de Destrezas en el proceso de desarrollo de la alfabetización. El modelo pedagógico estimula el desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la enseñanza explícita de estrategias de lectura comprensiva y del código escrito en contextos significativos. (Walder, 2015)

Se contextualiza dentro de una estrategia en la cual se organiza la clase en tres momentos didácticos, cada uno de los cuales tiene actividades bien específicas. Estos momentos constituyen; el inicio, el desarrollo y el cierre. En el momento de inicio de la clase se recuerda a los niños lo aprendido en la sesión o clase anterior, se rescatan y se activan los conocimientos previos que los niños y niñas tengan sobre el tema del texto que se va a leer. En el momento de desarrollo de la clase, se plantean una serie de actividades antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Después de la lectura los niños realizan las actividades de escritura espontánea y escriben según su nivel de desarrollo escritor. En el cierre de la clase los niños comparten sus escrituras espontáneas relacionadas al texto leído y se celebra el logro obtenido. (Walder, 2015).

Atendiendo las descripciones realizadas por Walder, la mencionada estrategia de innovación integra teoría y práctica para el desarrollo de la lectura y escritura. Describe una propuesta metodológica equilibrando el desarrollo de habilidades y estrategias en el marco de un programa rico en lenguaje y literatura para el desarrollo de la alfabetización en los primeros grados de la EEB con actividades bien marcadas y diferenciadas de manera sistemática en los diferentes momentos del desarrollo de la clase.

La estrategia descrita y ninguna otra, tendría resultados favorables en el sistema educativo paraguayo sin la atención de las lenguas por la coexistencia de las mismas, el

bilingüismo practicado por los usuarios de las lenguas castellano y guaraní es evidente en la mayoría de los escenarios, y lo es mucho más en una comunidad educativa, por lo que todas las innovaciones en la enseñanza de la lengua deben ser adecuadas y contextualizadas acorde a la realidad lingüística paraguaya.

2.2.3-Modelos de Educación Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional

La convivencia estrecha del guaraní y el castellano genera mutuas interferencias con específicas características sociales y lingüísticas, las que inciden sobre sus respectivas estructuras y como sistema de comunicación. Este es el gran dilema que siempre ha enfrentado la educación formal, en cuanto al tipo de intensidad de dicho contacto y su impacto en el proceso educativo (Corvalán,2007). Según esta autora, recién en 1983, se incorpora en el nivel primario la primera experiencia de Educación Bilingüe del modelo de Transición, destinado a castellanizar a la población monolingüe guaraní y/o bilingüe incipiente, la cual resultó en un mayor nivel de repitencia y deserción, y sobre todo en un bajísimo nivel de rendimiento educativo.

El fracaso de dicha experiencia y las condiciones políticas, sociales y culturales de los años ochenta influyen en el largo período de marginación de los intentos de implementar la educación bilingüe. Hasta la actualidad, éste es el pilar fundamental de la Reforma Educativa de 1992; la cual estipula la obligatoriedad de la enseñanza del castellano y el guaraní en el currículo educativo.

2.2.4- Proyecto Piloto: Leo, Pienso y Aprendo

El Proyecto Piloto “Leo, Pienso y Aprendo”, se enmarca en la necesidad de articulación entre la Educación Inicial y la Educación Escolar Básica para la continuidad del enfoque pedagógico en el Primer grado y posteriormente a todos los grados del Primer ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB) a través del desarrollo de la lectura y escritura con una propuesta metodológica innovadora atendiendo el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas para la alfabetización inicial.

Las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje demuestran que existe una relación directa entre un tipo de enseñanza y el aprendizaje que se genera a partir de ésta, como también los materiales didácticos utilizados para el desarrollo de las capacidades influyen en la calidad de los aprendizajes. En este sentido, los informes de monitoreos de las prácticas de enseñanza del lenguaje en las escuelas focalizadas y universales, realizados en el marco de los Programas Escuela Viva Inicial y Básica (2006), mencionan que, aunque existen algunos cambios en la práctica de los docentes, aún prevalecen el deletreo y el silabeo en situaciones descontextualizadas, como único recurso metodológico utilizado en la enseñanza de la lectura y escritura en los primeros grados.

Asimismo, en cuanto a los materiales didácticos, como guías docentes y cuadernillos para los niños, evaluados en el marco de la Reforma Educativa (1999), si bien han sido valorados por los niños, las guías didácticas no han respondido a las necesidades de los docentes, ya que éstas carecen de orientaciones metodológicas claras para el desarrollo de los procesos de aprendizajes (MEC, 2006).

2.3- Implementación del Proyecto Piloto “Leo, Pienso y Aprendo”

El proyecto focaliza un problema del sistema educativo, la falta de comprensión de lectura y las dificultades de escritura que los niños arrastran al finalizar el primer ciclo de la EEB. Los resultados del diagnóstico de prácticas docente en relación a la enseñanza de la lectura y escritura en Primer grado efectuado en el marco del proyecto piloto, han revelado la falta de metodologías específicas de enseñanza del lenguaje en los primeros grados de la EEB. Y esto conlleva a la utilización de modelos expositivos donde el deletreo y el silabeo son los recursos metodológicos más frecuentemente utilizados por los docentes de primer grado, lo cual no favorece el desarrollo de la lectura y escritura de los niños.

La necesidad de articulación entre la Educación Inicial y el Primer ciclo de la EEB, en cuanto a la continuidad en el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los niños y niñas.

2.3.1- Implementación actual de la Educación Bilingüe

Actualmente en nuestro país es implementada una Educación Bilingüe que hace referencia a un proceso planificado de enseñanza en dos lenguas: castellano y guaraní, lo que implica que ambas lenguas sean desarrolladas para adquirir la competencia comunicativa a

través de un proceso lógico y sistemático (**lenguas enseñadas o enseñanza de lenguas**) y también utilizadas como instrumentos para la enseñanza de las demás áreas académicas (**lenguas de enseñanza**). En este contexto, es importante diferenciar la existencia de una lengua materna (**L1**) y de una segunda lengua (**L2**).

Se entiende por **lengua materna** aquella adquirida por el niño en su contexto familiar, producto de una interacción con sus inmediatos interlocutores, hogar y comunidad, por lo que la misma es la utilizada predominantemente en el momento de ingresar al sistema educativo. Por lo tanto, es necesario que el docente identifique y opte por esta lengua, que puede ser castellana o guaraní, para iniciar la enseñanza de las áreas académicas.

En cambio, la **segunda lengua** es aquella entendida como la de menor uso al ingresar a la escuela que debe ser desarrollada a través de una metodología apropiada, que presenta diferencias en cuanto a la enseñanza de la lengua materna” (Programa de estudios del 3er grado, MEC, 2015).

Para la determinación de la lengua de uso predominante en el niño ingresante a la escuela se debe aplicar el **Test de Competencia Lingüística**. (TCL)

Los modelos planteados para la Educación bilingüe son:

Propuesta A: Cuando en el grupo grado hay predominancia en el uso del guaraní, por tanto, la lengua guaraní es considerada como lengua materna, y la castellana como segunda lengua.

Propuesta B: Cuando en el grupo grado hay predominancia en el uso del castellano, por tanto, la lengua española es considerada como lengua materna y la guaraní como segunda lengua. Este es el diseño de mayor implementación en las escuelas del país, como si tuviéramos a niños con mayoría Hispanohablantes.

Propuesta C: guaraní y castellano como L1: Esta propuesta responde cuando el guaraní y el castellano son de uso predominante en el grupo grado.

Por tanto, en este panorama lingüístico, la Variante “C” es la más apropiada para las tres situaciones dentro del bilingüismo, y las propuestas A o B dentro del monolingüismo.

La propuesta “C” como un avance significativo al bilingüismo coordinado:

Un estudio realizado en el Dpto. de Paraguari, en el año, 2007 dentro del Componente 1,1 Escuelas rurales: Sistematización de Actividades y Resultados del Plan Piloto de Educación Bilingüe desarrollado en las Escuelas Rurales del Departamento de Paraguari. - Informe final - Autor: Marcello Lachi; diciembre 2007, planteaba lo siguiente:

“La **Propuesta C** para los que se comunican tanto en castellano como en guaraní. En esta variante se realiza:

Desarrollo de los procesos de comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita simultáneamente en castellano y en guaraní.

Desarrollo de las áreas de Matemática, Vida Social y Trabajo y Medio Natural y Salud indistintamente en castellano y en guaraní.

De aquel tiempo a esta parte, esta propuesta surge con mayor rigor atendiendo a la nueva realidad sociolingüística del Paraguay.

Otra investigación realizada, y que se publicó en el 2001: “El guaraní mirado por sus hablantes”, en un apartado, y de manera contundente concluye: una mayoría de 81,5% de los hablantes consultados, mencionan que en la escuela debe usarse el guaraní y el castellano por igual.

Las dos modalidades aplicadas “A y B” han tenido avances y dificultades.

Atendiendo la situación sociolingüística de los niños, y haciendo una comparación de dos décadas atrás aproximadamente, se constata el aumento de niños bilingües con una disminución del monolingüe guaraní, sin embargo, la franja monolingüe castellano va en aumento. Además, hay un fenómeno muy revelador para tener presente: La franja: Habla castellano, entiende guaraní va en aumento, en comparación a: Habla guaraní, entiende castellano. En el cuadro de abajo, también se puede notar que, el que habla guaraní tiene una

proporción del 38 % (bilingüe, habla guaraní-entiende castellano y monolingüe guaraní), sin embargo; el castellano adquiere un espacio mayor visiblemente con una presencia activa del 82% (bilingüe, habla castellano-entiende guaraní y monolingüe castellano)

Interpretando el fenómeno sociolingüístico, se perfila claramente el desplazamiento del guaraní. Si el bilingüismo se consolida, sería lo ideal.

La Escuela debe tomar el fenómeno de crecimiento del bilingüismo como referencia. Por tanto, debe plantear y acompañar esta realidad lingüística, ya que los programas de estudios vigentes apuntan a un ***Bilingüismo coordinado y equilibrado***.

La tendencia del bilingüismo se ve reflejada en la investigación realizada desde el MEC en el 2019, con la aplicación de un Test de Competencia Lingüística a nivel país: (Caracterización lingüística a nivel Nacional). En este estudio se evidencia el aumento del grado de bilingüismo. Así también, en el mismo documento se destaca un desplazamiento del segmento: “habla guaraní y entiende castellano” hacia el “habla castellano y entiende guaraní”.

La situación en aula, habitualmente se presentan de este modo:

Tabla N°. 1. Propuestas de Educación Bilingüe

Propuesta A	Propuesta B	Propuesta C
L1 Guaraní	L1 Castellano	L1 Guaraní
L2 Castellano	L2 Guaraní	L1 Castellano

Fuente: Elaboración propia (2021)

2.4- Modelo pedagógico de innovación en la enseñanza de las lenguas

2.4.1- Modelo Equilibrado

El enfoque equilibrado es un modelo en el cual está basado el proyecto “Leo, Pienso y Aprendo”. El objetivo central es que todos los alumnos se conviertan en activos lectores y escritores de textos. Además, busca integrar el desarrollo de destrezas y habilidades de lenguaje en contextos auténticos. Fomenta que los estudiantes puedan acceder y crear diferentes conocimientos y experiencias significativas en torno al lenguaje. (Manual de Orientación de la

estrategia de Leo, Pienso y Aprendo, 2014). Este tipo de enfoque aplica las tres propuestas de educación bilingüe en la enseñanza de la lectoescritura de la Educación Escolar Básica.

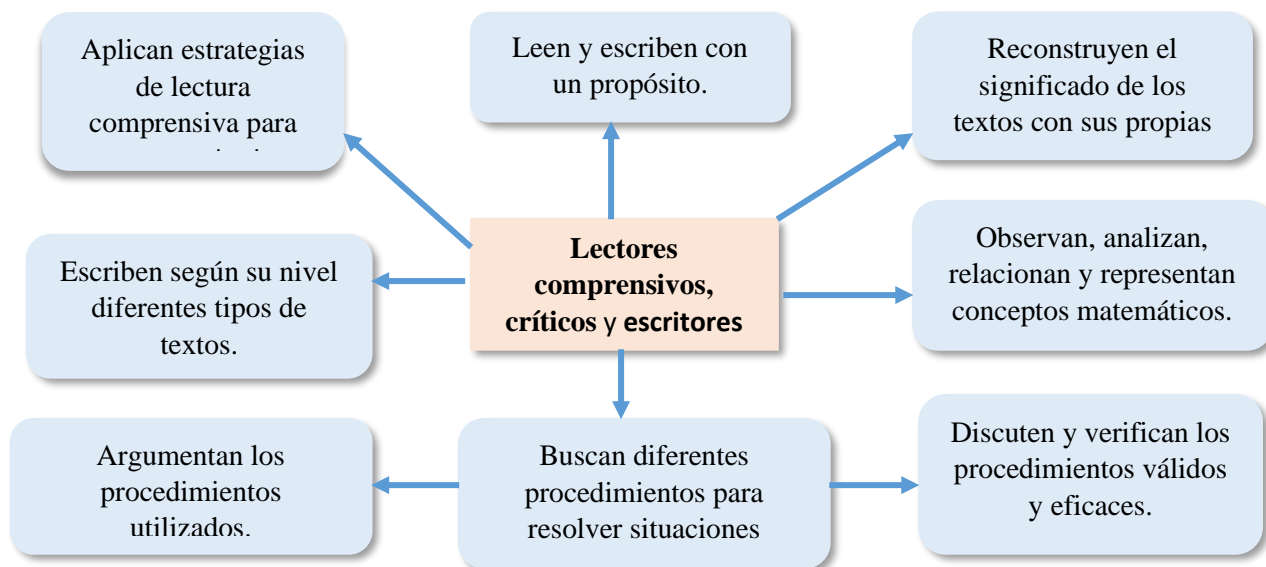
2.4.2- Características del Enfoque Equilibrado

Se caracteriza por la integración, principalmente, de dos modelos de enseñanza de la lectura y escritura: el modelo holístico y el modelo de destreza. Se enfatiza en integrar y balancear los aportes proporcionados tanto por el modelo holístico como el de destrezas. Plantea que la aplicación exclusiva del modelo de destrezas tiende a fragmentar la lectura en unidades separadas sin considerar los recursos lingüísticos del estudiante y los textos disponibles en su ambiente. Por otra parte, la aplicación exclusiva del modelo holístico puede provocar ansiedad y desaliento a muchos estudiantes que requieren de más tiempo y apoyo para aprender las reglas del lenguaje escrito.

El modelo enfatiza el aprendizaje del código por descubrimiento sobre la base de una temprana e intensiva inmersión en el lenguaje y especialmente en la literatura. Plantea que los aprendizajes de los fónicos (relación fonema-grafema) debe ligarse al desarrollo de conceptos sobre el material impreso (Manual de Orientación de la estrategia Leo, Pienso y Aprendo, 2014).

Según MEC (2015) afirma que el modelo holístico incentiva la aproximación temprana del niño a diferentes tipos de textos: cuentos, fábulas, recetas, textos informativos, canciones, adivinanzas, etc. Se promueve la utilización de estrategias de lectura comprensiva para comprender mejor los textos. En este sentido, el enfoque equilibrado aborda desde el modelo de destrezas el desarrollo de la conciencia fonológica a través de la enseñanza explícita de los fonemas y grafemas en un contexto significativo (fonema: sonido de las letras, grafema: grafía o símbolo de las letras). El enfoque equilibrado también incorpora aspectos de los aportes específicos de la psicolingüística, de la sociolingüística y aportes de la teoría del discurso (Paquete Pedagógico Audiovisual, 2015).

Gráfico N°. 1. El niño y la niña que se quiere formar



Fuente: MEC-2009. Diseño Proyecto Leo, pienso y aprendo.

La intención de formar alumnos lectores comprensivos, críticos y escritores se visualiza en el Gráfico N°. 1. Es por ello, que el objetivo del MEC es dotar a los docentes de una herramienta válida para el mejoramiento de la lectoescritura que además de contribuir a la formación de niños lectores comprensivos y críticos, favorecerá a los docentes que apliquen estrategias dinámicas para el proceso de la lectoescritura, con fines de obtener los resultados deseados con sus educandos.

Los educadores son los responsables de incorporar estrategias en la enseñanza de la lectura y así en forma gradual transformarlos en activos lectores de textos. La lectura de textos les permitirá a los niños acceder a diferentes conocimientos, formas de vida y experiencias que tal vez nunca puedan alcanzar dentro de sus contextos de vida. En este sentido Machado (2001) señala que son dos los motivos que llevan al niño a gustar de la lectura: curiosidad y ejemplo. Por ello, es necesario que el adulto y docente demuestren interés por la lectura e incentive a los educandos al hábito de la lectura, esto les posibilita la adquisición en la belleza del lenguaje, y reiterarles en forma constante que la lectura es una necesidad siempre presente en la vida de las personas. Por ello, pedagogos y psicólogos insisten que, durante el aprendizaje de la lectura de los niños, los docentes sirvan de modelo para apoyar el proceso de la lectura. Los maestros deben ser modelo de personas que son capaces de disfrutar de cuentos, poesías, leyendas, fábulas como también de textos informativos, los cuales proporcionan un mundo de conocimientos a los alumnos y de esa manera desarrollan la imaginación. De este modo los

maestros serán capaces de transmitir en los niños asombro y contagiar en ellos el gusto por la lectura.

2.4.3. El enfoque equilibrado incorpora además aspectos de las siguientes corrientes:

2.4.3.1-Aportes específicos de la psicolingüística

- ✓ Inmersión en un ambiente letrado a través de rótulos, avisos, letreros, diario mural, calendarios, juegos didácticos, registros de experiencias, biblioteca de aula, etc.
- ✓ Brindar múltiples oportunidades para que los niños escuchen cuentos narrados, leídos o grabados en los cuales éstos vayan siguiendo visualmente las líneas, aunque no sepan leer convencionalmente. También se fomenta las experiencias compartidas de libros leídos.
- ✓ Estimula a los niños a jugar a leer lecturas predecibles donde los niños anticipan lo que viene en el texto dada la estructura repetitiva del texto y que pertenece a la cultura oral de los niños. (Programa de Escuela Viva II, 2015)

2.4.3.2- Aportes de la sociolingüística

- ✓ Atiende al contexto cultural y lingüístico del niño. Promueve las caminatas de lectura por la escuela y el entorno cercano al niño: lectura de avisos, letreros, etiquetas de envase, títulos de diarios, etc.
- ✓ Se fomenta la lectura de registros de experiencias, textos dictados por el niño al maestro, y registros de experiencias compartidas por el grado. Al leer hace explícito el propósito de leer, atendiendo a las diversas funciones de los textos: leer cartas, invitaciones, saludos, afiches, cuentos, poesías, textos informativos, noticias, etc.
- ✓ Se plantea una hipótesis previa a la lectura que se corrobora o refuta después de la lectura.
- ✓ Plantea la importancia de desarrollar proyectos de aula que contemplen los intereses, necesidades y propósitos reales de los niños: hacer un huerto, criar un animal, crear un correo del grado, publicar libros de cuentos, etc. (Programa de Escuela Viva II, 2015).

2.4.3.3-Aportes de la teoría del discurso

- ✓ Destaca la importancia del conocimiento de la estructura de los textos por parte del lector en la construcción de significados: reconocer que un aviso tiene una estructura diferente a una carta, un cuento o un poema.
- ✓ Expone a los niños a variados tipos de textos que conllevan un tipo de discurso diferente: fábula, leyenda, cuento, poema, receta, texto informativo, noticia. Esto le capacita para poder predecir y recordar información de los textos. Promueve también la expresión oral, la discusión y la expresión escrita de ideas relativas a los textos. Alienta a los lectores a usar sus conocimientos previos antes, durante y después de la lectura para apoyar la comprensión del texto. (Programa de Escuela Viva II, 2015)

2.4.4- Métodos de enseñanza de la lectoescritura

En cuanto al aprendizaje de los fónicos (relación fonema-grafema), los estudiantes deben aprender leyendo de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, desde la parte superior a la parte inferior de la página. Además, los estudiantes deben aprender un vasto bagaje de vocabulario visual a desarrollar en forma progresiva que les permite reconocer palabras a primera vista.

La instrucción letra-fonema debe ser desarrollada dentro de contextos significativos para el estudiante, es decir, dentro de lecturas de cuentos, poesías, recetas, afiches, etc. Para el logro de esto se recomiendan las actividades de inmersión como las arriba señaladas (sala letrada, caminatas de lectura, lecturas compartidas, jugar a leer cuentos predecibles).

Es importante tener en cuenta que la construcción del significado de los textos impresos requiere del dominio de la sintáctica y de la semántica dadas por el texto, como también de los conocimientos previos del lector, de su propósito frente a la lectura y del contexto dentro del cual se da la lectura. Así, el conocimiento de la correspondencia letra-sonido pasa a constituir una parte necesaria para la construcción del significado del lenguaje escrito, pero no es la última meta. (MEC Manual para elaboradores del plan maestro,2020).

Lo relevante del acto de escribir por parte del niño es que pueda comunicar algo, es decir, el contenido del mensaje es lo que se debe destacar. Cada niño es capaz de escribir según su nivel de desarrollo de escritura. La idea es respetar los niveles de desarrollo de la escritura

de los niños, entre los que se pueden distinguir: Nivel pre-silábico, silábico, silábico alfabético y alfabético.

El **nivel pre-silábico** es el momento correspondiente en que el niño no establece relación entre los signos del lenguaje escrito y el lenguaje hablado. Suele confundir dibujos o garabatos con escritura. Puede usar algunas letras convencionales, pero el número de grafías que tiene la palabra no corresponde con la cantidad de sonidos de las palabras.

En el **nivel silábico** el niño logra una correspondencia entre el sonido de las sílabas y la grafía. Los niños intentan dar un valor sonoro a cada una de las letras que componen una escritura. Es capaz de dividir la palabra en sílaba y cada letra vale una sílaba.

En el **nivel silábico alfabético** el niño inicia el reconocimiento de las sílabas. Es capaz de corresponder más de una letra por sílaba, pero al mismo tiempo puede corresponder una letra por sílaba. Su uso es inconsciente.

En el **nivel alfabético** el niño ya ha logrado correspondencia entre el sonido del habla y su grafía escrita. Si bien es cierto que hace la correspondencia entre fonemas y grafemas aún debe aprender a separar palabras y la ortografía convencional de letras que tienen un mismo sonido (c, s, z, v, b, etc.). (MEC Manual para elaboradores del plan maestro,2020).

2.5- Procesos didácticos para el desarrollo de la lectura

2.5.1. Antes de la lectura

Tiene como objetivo establecer un contacto con el texto que se va a leer, por lo tanto, se deben propiciar actividades donde el niño y la niña accedan a los conocimientos previos del tema o experiencias de vida relativas al tema del texto. La finalidad de este momento didáctico es anticipar y acercarse al texto con el cúmulo de experiencias y conocimientos. También se pretende que el niño se prepare para leer con una estrategia de lectura en mente, de modo a que le facilite comprender el texto.

Las estrategias que se pueden utilizar son:

- ✓ **Organizador gráfico o constelación de palabras:** el docente elige una palabra clave del texto que se va a leer para indagar los conocimientos previos que tienen los niños acerca del tema o el propósito que el docente se haya planteado.

- ✓ **Cuadro de anticipación:** es una estrategia de exploración que permite acceder a los conocimientos previos de los niños y niñas, pero a la vez se accede a los intereses de los niños y niñas.
- ✓ **Formulación de hipótesis:** con base a la observación del texto a leer, la lectura del título, conocimientos del autor y las ilustraciones, el niño y la niña predicen acontecimientos a suceder.
- ✓ **Pienso y comparto:** una vez identificado el tema sobre el texto a leer, los niños y las niñas pueden relacionarlo con experiencias personales que hayan vivido en relación al tema o con conocimientos que tengan del tema. Al compartir sus experiencias o conocimientos pueden anticipar situaciones del texto.
- ✓ **Interrogación del texto:** analizar la estructura del texto (diagramación), conversar acerca de la función del texto (narrativo, informativo, instructivo), observar las ilustraciones que arrojan información valiosa para la posterior lectura.
- ✓ **Presentación de la estrategia de lectura:** leer es comprender, desentrañar el significado del texto. Al niño y a la niña se le entregan herramientas a usar durante la lectura que le ayuden a pensar sobre lo que está leyendo y así acceder al mensaje del texto. Hay varias estrategias metacognitivas que ayudan al niño a leer comprensivamente: predecir, hacer conexiones entre lo que sabe y lo que el texto presenta, formularse preguntas sobre lo que se va leyendo, visualizar o formarse imágenes mentales basadas en lo que se lee, inferir para emitir juicios o sacar conclusiones sobre lo leído, determinar cuáles son las ideas relevantes del texto leído y sintetizar la información obtenida para interpretar el sentido del texto. (MEC Manual para elaboradores del plan maestro,2020).

2.7.2- Organización de espacios educativos

Según el Paquete pedagógico del MEC (2015) se plantea que una sala debe contar con un aula funcional que consiste en mesas y sillas dispuestas de manera tal, que los niños y niñas puedan interactuar mirándose las caras y trabajar en equipos. La disposición del mobiliario debe ser flexible para modificarla cuando la situación lo requiera. Y además el aula debe poseer:

Rincones de aprendizaje, donde los niños puedan encontrar materiales educativos que sea de ayuda y les faciliten a los niños a realizar actividades específicas. Por ejemplo; un rincón: de integración o de reencuentro, de matemática, otro de escritura y producción de textos, entre otros. El Rincón de Lectura debe ser como una pequeña biblioteca de aula, con variados tipos de textos que los niños pueden leer y consultar con frecuencia. Y debe contar con diferentes tipos de textos.

Los **Murales** muestran la vida del curso a través de los afiches, láminas, diario mural, etc., que forman parte de la cultura oral de los niños, de sus intereses, su contexto y del conocimiento de las dos lenguas que están adquiriendo.

El Diario Mural: Es un panel donde se exponen los trabajos y actividades que realizan los niños. Los niños se sienten importantes al ver sus trabajos expuestos en la sala de clase, que generan en ellos motivación.

Panel de palabras clave: este espacio sirve de apoyo al niño, para establecer la relación fonema-grafema. Se caracteriza por ser figurativa e inconfundible y sirve de recurso para aprender los fonemas iniciales y la o las letras que los representan.

Panel de Palabras de uso frecuente: son palabras que aparecen con alta frecuencia en los textos escritos pueden ser artículos, pronombres, conjunciones, palabras de nexo, etc. Las palabras de uso frecuente deben ser expuestas en la pared de palabras para que los niños las utilicen como apoyo visual cuando quieran escribir algo.

2.6-- Lectura y comprensión lectora

La comprensión lectora es el principal propósito de la lectura y Camargo et al (2013) afirman que “es el resultado de la aplicación de estrategias para entender, recordar y encontrar el significado de lo que se ha leído” (p.91). Por ello podemos decir que el abordaje de la lengua debería ser un eje fundamental en las instituciones educativas, significa enseñar a decodificar y enseñar a leer para aprender. El aprendizaje de la comprensión debe ser permanente, puesto que después de aprender a decodificar debemos profundizar en el uso de la lectura para aprender. El desarrollo de la comprensión inicia desde que los niños aprenden a hablar. Este proceso se enseña a lo largo de la escolaridad y continúa enseñándose después.

2.6.1- La comprensión lectora

Según Snow (2012) es un proceso simultaneo de extraer y construir significado a través de la interacción del lenguaje escrito.

- ✓ Es un proceso que está presente en un conjunto de actividades que, al practicar repetida y progresivamente, iniciando con lo fácil y avanzando a lo difícil se logra que el niño demuestre comprensión.
- ✓ Es simultaneo porque es un constante ir y venir de palabras y conocimientos. Se activan y recuperan saberes que ya tenían, mientras se elaboran nuevos conocimientos.
- ✓ Es interactiva porque involucra al niño, el texto que lee y el contexto en el que se encuentra el lector y el texto.
- ✓ Un elemento fundamental de la comprensión, es el lenguaje escrito. El éxito de la comprensión lectora depende que el lector domine el idioma en que está escrito el texto y que pueda decodificarlo. Es por ello importante la fluidez y enseñar en la comprensión en el idioma materno del estudiante.

2.8.2 – Niveles de desarrollo de la comprensión lectora

El nivel de comprensión lectora significa el grado de desarrollo que alcanza el niño-lector en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información que se encuentra dentro del texto.

Varios investigadores, como Smith (1997) han puntualizado que la comprensión es el proceso de interacción entre el texto y el lector, describiendo tres niveles de comprensión lectora.

Los niveles de la comprensión lectora más utilizados son:

- ✓ La comprensión literal
- ✓ La comprensión inferencial y
- ✓ La comprensión crítica.

La lectura es un acto comunicativo, un proceso intelectual, interactivo e interlocutivo indirecto en el que intervienen en una relación dialógica el texto, el lector y el contexto. El lector reproduce el contenido y construye su propia significación, reconstruye el texto desde su perspectiva y lo aplica a la vida cotidiana.

El proceso para la adquisición de la comprensión lectora debe ser evaluado constantemente, para obtener información en que se está fallando, además del avance importante que está teniendo el niño. En el proceso es relevante tomar en cuenta algunos factores y saber exactamente qué es lo que se quiere evaluar. En este sentido Méndez (2009) presenta los momentos de evaluación que son:

- ✓ Indagación del conocimiento previo de los alumnos.
- ✓ Lectura de los textos por parte de los alumnos.
- ✓ Aplicación de preguntas y respuestas de parte de los alumnos.
- ✓ Análisis e interpretación de las respuestas.

A continuación, en la Tabla N°.2 se muestran los niveles de comprensión lectora.

Tabla N°. 2. Niveles de comprensión lectora

Comprensión Literal	Es el nivel más sencillo de comprensión. Consiste en la comprensión de todo lo que aparece explícito en el texto. Se entiende el contenido literal.	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento, localización e identificación de elementos. -Reconocimiento de detalles como nombres, personajes, tiempo entre otros. -Reconocimiento de las ideas principales y secundarias.
Comprensión Inferencial	Se produce una interacción entre el lector y el texto. Se activa el conocimiento previo del lector y se relaciona con el contenido del texto. Se interpreta la información literal y se sacan conclusiones aunque aparezcan explícitas en el texto.	<ul style="list-style-type: none"> -Inferencia de detalles adicionales que el lector pueda añadir. -Inferencia de ideas principales y secundarias. -Inferencia de los rasgos de los personajes. -Inferencia de los rasgos de los personajes o características que no se formularon en el texto.
Comprensión Crítica o Valorativa	Es el nivel más alto de comprensión e implica la capacidad de emitir juicios críticos sobre lo que se lee, llegando a comprender a un nivel que va más allá de lo explícito y lo implícito. Se comprenden razones y se hacen deducciones.	<ul style="list-style-type: none"> -Juicio sobre la realidad. -Juicio sobre la fantasía. -Juicio de valores.

Fuente: Gordillo Alfonso, A., y M. Flórez. (2009)

Según Donna (2000) afirma que “la comprensión lectora es un proceso de elaboración de significados”. Depende al mismo tiempo de tres factores: los datos proporcionados por el texto, los conocimientos previos y las actividades que realiza el lector. Por lo tanto, la lectura es mucho más que un conjunto de códigos y signos gráficos y más que un acto de razonamiento, que se trata de saber encaminar la interpretación que nos proporciona la lectura.

Una vez que termine la lectura es importante que se utilice variadas estrategias para verificar el nivel de comprensión del texto por parte del alumno. Son actividades que orientan a profundizar lo que los estudiantes han comprendido, a desarrollar su capacidad de lectura crítica y su creatividad. En esta etapa se sugiere solicitar a los niños parafrasear el contenido del texto leído (decirlo con sus propias palabras), transformarlo en diálogo y dramatizarlo, ponerse en su lugar, establecer la secuencia de los hechos más importantes, jugar a escribir diversos textos relacionados con el contenido. En esta etapa es importante desarrollar las diferentes destrezas de lectura, como por ejemplo el desarrollo del vocabulario visual, el análisis fonológico, la asociación fonema-grafema. Además, la formulación de preguntas en los tres niveles de comprensión, que favorecen la comprensión: *preguntas literales, inferenciales y valóricas*.

Por lo expuesto más arriba, la primera pregunta deberá dirigirse hacia una comprensión superficial, porque se solicitará información sobre elementos que aparecen explícitamente en el texto. El segundo y tercer tipo de preguntas resultarán más desafiantes e interesantes desde la perspectiva de la comprensión: ambos tipos de niveles se encaminan hacia la reflexión, a la vinculación entre diferentes elementos proporcionados por el texto, a la búsqueda de información implícita relacionada a las ideas que quiere transmitir el autor en el texto y a la formación de un punto de vista personal y crítico. Por ello es importante enfatizar crecientemente en la lectura y comprensión estos dos tipos de preguntas. Se recomienda también estimular a los alumnos a formular ellos mismos los tres tipos de preguntas.

Según Rosenblatt (1996), la lectura constituye un acto de razonamiento lógico que conduce a construir la interpretación de un mensaje escrito. En este sentido el aula de clase en un tiempo cobra un rol fundamental tanto en la actividad del maestro como en los estudiantes.

Por último, para concluir este apartado, Anderson y Pearson (1984) proponen que la comprensión lectora es un proceso mediante el cual el lector no solo comprende, sino que también elabora un significado en su interacción personal con el texto. Es decir, la connotación

del texto no está dada únicamente a partir del emisor, sino que el receptor-lector es quien completa el texto al momento de ejecutar la lectura. En ese sentido, toda intención que posea el autor no queda totalmente conformada sin la participación del lector que desarrolla, finalmente, una construcción global.

Por consiguiente, se habla de un contrato entre el lector (niño) y el texto, siendo una condición importantísima los conocimientos previos, las capacidades y habilidades que tenga el lector (niño), siempre necesarios para la comprensión del texto. En esta complejidad interactiva, se involucran varios procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos, debiendo el lector inferir información en varios niveles de procesamiento, no solamente en los más básicos, superficiales o explícitos (Núñez y Donoso, 2000).

2.7- Líneas de acciones de la Educación Bilingüe

El Proyecto de Educación Bilingüe incorpora tres líneas de acción para llevar a cabo el desarrollo del proceso lecto-escritor en los diferentes grados de la EEB:

Materiales: Si bien en los inicios de la Reforma Educativa se contemplaba la incorporación del guaraní como L2 en los materiales elaborados por licitación para todos los grados y cursos, no todos los contenidos curriculares estaban considerados para ser desarrollados en guaraní. Hubo algunos materiales elaborados para la modalidad guaraní hablante, pero no avanzaron en su desarrollo más allá del primer ciclo.

Con el avance de los años y la revisión de la modalidad de implementación del diseño de mantenimiento, el MEC ha ido elaborando cuadernillos bilingües para todos los grados y cursos de la EEB. Se elaboraron, editaron, imprimieron y distribuyeron a instituciones educativas materiales bilingües para todas las áreas desde el 1° al 7° grado.

En este momento, se encuentran en revisión y ajuste los materiales bilingües para los 8° y 9° grados, prontos para ser impresos con el llamado a licitación de este año, de modo que con los mismos el MEC cubre el 100% de los contenidos curriculares para todas las áreas académicas facilitando de ese modo la selección de las variantes A, B o C del diseño de educación bilingüe de mantenimiento por el cual se optó en la Reforma Educativa.

Capacitación: La capacitación está destinada a los docentes y directores de las escuelas y se centra en la enseñanza de estrategias de lectura y escritura a través de la lectura

de diferentes tipologías textuales: cuentos, poesías, fábulas, leyendas, recetas, noticias, avisos, etc. Se prevé un programa de capacitación sistemática, en el que se incluyen, el tiempo, actividades para la aplicación de las estrategias de lectura y escritura y momentos de planificación para el refuerzo de la lectura y escritura.

Acompañamiento: Se acompaña al docente durante la implementación de las unidades didácticas para afianzar y mejorar el proceso didáctico, como también identificar las necesidades de los alumnos. Dos veces en el año se aplican pruebas estandarizadas de lectura y escritura para medir el avance del proceso lector y escritor de cada niño del proyecto.

2.8- Rendimiento Académico

Figuroa (2004), define el rendimiento académico como “el conjunto de transformaciones operadas en el educando, a través del proceso enseñanza-aprendizaje, que se manifiesta mediante el crecimiento y enriquecimiento de la personalidad en formación” (p. 80).

Si partimos de la definición de Jiménez (2000) que afirma que el rendimiento escolar es un “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”, encontramos que el rendimiento del alumno debería ser entendido a partir de sus procesos de evaluación, sin embargo, la simple medición y/o evaluación de los rendimientos alcanzados por los alumnos no provee por sí misma todas las pautas necesarias para la acción destinada al mejoramiento de la calidad educativa.

Hoy día, una de las variables más utilizadas y consideradas por los docentes e investigadores en el ámbito educativo para aproximarse al rendimiento académico son las calificaciones escolares. Constituye uno de los indicadores que sirve de parámetro para la medición de calidad educativa, y esta evidencia, al ser negativo suele generar un clima de insatisfacción que normalmente viene acompañado por un creciente interés en la identificación de los principales factores explicativos de esos resultados, con el fin de poder intervenir aquellas medidas de política educativa a nivel país donde la intención se encamina en la mejora del rendimiento de los alumnos.

El informe PISA, por su sigla enunciada en inglés: *Programme for International Student Assessment* es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, el cual es un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), iniciativa impulsada a finales de los años noventa con el propósito de evaluar,

internacionalmente y de manera periódica, las destrezas o competencias generales de los alumnos. La finalidad del estudio es generar indicadores sobre aspectos relacionados con el rendimiento educativo que puedan ser de utilidad tanto para investigadores como para los responsables políticos.

Los estudios se realizan cada tres años, se examina el rendimiento de los alumnos en tres ámbitos: comprensión lectora (lectura), matemáticas y resolución de problemas (matemáticas) y comprensión de textos científicos (ciencias). Es importante señalar que las pruebas se centran no en contenidos curriculares, sino en el dominio de procesos, en la comprensión de conceptos y en la capacidad de desenvolverse en distintas situaciones. Ello facilita la comparación de resultados entre los diferentes países participantes con independencia de la organización educativa y del propio currículo en cada uno de ellos. (Cordero et al, 2013).

Al participar de las pruebas estandarizadas, cada país se siente presionado por los resultados que puedan generar en las capacidades y competencias que poseen los estudiantes. Los principales motivos por lo que nuestro país participa en este tipo de evaluaciones es para conocer hasta qué punto los estudiantes se encuentran en el rendimiento académico en comparación con los parámetros internacionales y con otros países que enfrentan desafíos similares con el objeto de identificar los factores que van vinculados con el rendimiento, para luego trabajarlos de manera efectiva.

Los resultados que se obtienen a partir de la prueba de PISA facilitan datos y evidencias para el análisis y la reflexión por parte de los responsables de la política educativa, y de esta manera la búsqueda de la mejora de los espacios de aprendizaje, para poder generar un rendimiento académico óptimo y en última instancia asegurarse que los alumnos adquieran las habilidades necesarias para alcanzar el éxito. (Educación en Paraguay, 2018).

Los hallazgos recientes de PISA que la mayoría de los estudiantes de 15 años de nuestro país se encuentran por debajo del nivel de competencias mínimas en todas las áreas evaluadas en PISA. Es decir, el 68% de los estudiantes se encuentran por debajo del nivel básico de competencias de lectura, 92% no alcanza nivel básico en matemática y 76% con la misma situación en el área de Ciencias. Estos resultados son alarmantes, por lo que es importante que esté como primera prioridad en las políticas educativas y ocuparse del ámbito educativo para generar estrategias adecuadas que conlleven al mejoramiento de competencias y capacidades.

En el informe presentado en la revista Educación en Paraguay (2018) menciona que los resultados están asociados a variables como las características socioeconómicas de los alumnos, el idioma hablado en el hogar, el tipo de institución educativa a las que asisten como área, tipo de gestión y el tamaño de la institución. Además, se menciona que el rendimiento más bajo proviene de contextos más desfavorecidos, que hablan en guaraní en sus casas la mayor parte del tiempo y que asisten a instituciones oficiales rurales. Además, estos no van lejos de los resultados que se obtienen a través de las pruebas del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE). En este contexto urge ir trabajando desde las instituciones educativas para la búsqueda de debilidades y fortalezas para el mejoramiento del rendimiento académico, pero ésta debe ir acompañada por las autoridades y técnicos del Ministerio de Educación y Ciencias que es el órgano rector principal que debe velar por el mejoramiento de la calidad educativa.

2.8.1- La Evaluación en la lectoescritura en el tercer grado

La enseñanza de las lenguas, en el tercer grado tiene un abordaje que responde al enfoque propuesto, la evaluación debe abarcar aspectos fundamentales relacionados con la competencia comunicativa: la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita, atendiendo a las características del contexto en que se desenvuelve y en donde se da énfasis a la participación activa de los niños de tal manera a valorar los resultados del proceso (rendimiento académico). Los contenidos gramaticales y morfosintácticos no deben ser evaluados de manera aislada de los procesos de producción oral o escrita, sino como parte integral de los mismos. Es por ello que la evaluación no debe centrarse solo en el producto sino en el proceso que viven los alumnos, desarrollando sus capacidades. El docente, en este contexto cumple el rol de investigador y evaluador de los logros y debilidades de sus alumnos. (MEC. Programa, 2015)

En este sentido, la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura no pueden desarrollarse en forma aislada ni separada, deben estar conectadas durante todo el proceso. Sin embargo, en el momento de evaluar, es importante hacerlo de manera separada, para visualizar con precisión cómo los niños van adquiriendo las capacidades de comprensión y producción de textos.

A continuación, se muestran conforme al Programa del tercer grado (2015), las dimensiones abordadas dentro de la educación bilingüe y en las cuales se centran la evaluación de aprendizaje en el niño, para la obtención del rendimiento académico y detectar los logros en las capacidades abordadas desde L1 (Lengua materna) y L2 (Segunda Lengua).

En guaraní

- ✓ Desarrollo de la comprensión oral
- ✓ Expresión oral
- ✓ Comprensión escrita y expresión escrita.

En castellano

- ✓ Desarrollo de la comprensión oral
- ✓ Expresión oral
- ✓ Comprensión escrita y expresión escrita.

Para identificar la lengua de uso predominante de los niños, el Ministerio de Educación y Ciencias propone la aplicación del “Test de Competencia Lingüística”, que consiste en un instrumento de evaluación del dominio lingüístico oral de los niños de entre 5 y 6 años.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se explica la metodología de la investigación, las técnicas y los procedimientos utilizados al realizar el estudio, para responder al problema planteado en el estudio.

3.1-Tipo de Estudio (Nivel, enfoque/ paradigma, alcance)

El diseño de la investigación que se desarrolló fue de **corte transversal**, con un diseño no experimental, pues no existió manipulación de variables, donde se observó los hechos o fenómenos, tal como se dan en su contexto natural. En tal sentido, Hernández, Fernández y Baptista (2010) plantearon que los diseños de investigación transeccional o transversal, la recolección los datos se realiza en un solo momento o sea con una sola medición, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación básica en un momento dado.

La investigación que se abordó desde **un enfoque mixto**. De acuerdo a Hernández y Mendoza (2008) el enfoque mixto permite un panorama con más amplitud, profundidad, riqueza aclarativa y sentido de entendimiento, cuyo estudio se centró en la recolección de datos cuantitativos y cualitativos. Dentro de este orden de ideas, la metodología cualitativa está centrada en el valor del significado y la comprensión del mundo natural, el cual busca interpretar y comprender el significado de un fenómeno y acercarse a la realidad a partir de la utilización de datos no cuantitativos. Por el contrario, la investigación cuantitativa asume metodológicamente que el mundo social se observa desde una óptica objetiva sujeta a la cuantificación, es decir a la medición del objeto de estudio. En el estudio se recolectó las vivencias de los actores educativos acerca de la implementación de las propuestas del MEC en el abordaje de la Educación Bilingüe en el tercer grado de la Educación Escolar Básica. Así mismo se obtuvo datos cuantitativos, y luego se calculó la relación entre los niveles de la comprensión lectora y el rendimiento académico de la lengua materna (L1) y Segunda lengua (L2).

La investigación que se abordó responde al **paradigma pragmático**. En este sentido Mertens (2007) y Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado (2003), argumentan que los diseños mixtos se fundamentaron en la posición pragmática, es decir que el significado, valor o veracidad de una expresión se determina por las experiencias o las consecuencias prácticas que tiene en el mundo real, o en la posición dialéctica (hay una mejor comprensión del fenómeno cuando se combinan los paradigmas).

El nivel o alcance de la presente investigación fue de tipo descriptivo, según Hernández, Fernández & Baptista (2008) exponen con referencia a los estudios descriptivos “el propósito del investigador consiste en describir situaciones, eventos, y hechos” (p.117). Es decir, cómo es y cómo se muestran determinados fenómenos en la descripción de variables y categorías. En este caso en el estudio se describió los diferentes niveles de comprensión lectora.

Con respecto a los datos cualitativos, la investigación se orientó en recolectar la información relacionada con el estado real de la situación objeto de estudio, donde se pretendió caracterizar los conocimientos de los directores acerca del proceso de implementación de Propuestas de Educación Bilingüe castellano-guaraní, en las tres instituciones seleccionadas para el estudio.

Además, es de alcance **o nivel correlacional**. Según Hernández (2010) afirma que los estudios correlacionales tienen “como propósito conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular” (p.81).

Según Cazau (2006) este diseño de investigación mide el grado de relación entre dos o más variables mediante el uso de los coeficientes de correlación. Es decir, la correlación es bivariada porque fluctúa entre los valores -1 a +1 (ausencia o existencia de relación).

Este estudio permitió establecer la relación entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico en L1 (Lengua materna) y L2 (Segunda lengua) en las distintas Propuestas de Educación Bilingüe del tercer grado.

Este estudio permitió establecer la relación entre los niveles lectoescritores y las Propuestas de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní.

3.2- Población y muestra

3.2.1- Población

La población comprendió alumnos, docentes y directores de tres instituciones educativas, ubicadas en el distrito de Yuty, año 2020 en donde se implementan las tres Propuestas de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en el primer ciclo de la EEB. Las instituciones educativas seleccionadas fueron Escuela Básica N° 63 “Dr. Pedro Zarza Roa”, Escuela Básica N° 7.903 “Asentamiento 26 de diciembre” y la Escuela Básica N° 7185 “Victorina Monzón de Adaro”, con un total de estudiantes matriculados en el primer ciclo de doscientos cuarenta (240) alumnos.

3.2.2-Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio fueron los alumnos del tercer grado con un total ochenta y dos (82) alumnos y tres (3) directores de las instituciones educativas ubicadas en el distrito de Yuty compuestas por: Escuela Básica N° 63 “Dr. Pedro Zarza Roa”, Escuela Básica N° 7.903 “Asentamiento 26 de diciembre” y la Escuela Básica N° 7185 “Victorina Monzón de Adaro”, que implementan las Propuestas de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. A los efectos de estudio se agruparon en alumnos, docentes y directores del Tercer Grado de la EEB que implementan la Propuesta A, B y C de la Educación Bilingüe Castellano-Guaraní.

3.2.3-Tipo de Muestreo

En este estudio se tomaron ochenta y dos (82) alumnos matriculados del 3° grado de la EEB de tres instituciones del distrito Yuty y el tipo de muestreo fue no probabilístico, por conveniencia ya que se seleccionó el grado mencionado con base a la implementación de las Propuestas A, B y C de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní, y por ser el último grado del primer ciclo. Al respecto Hernández, Fernández y Baptista (2013) confirma que la elección de los elementos en una muestra no probabilística no se relaciona con la probabilidad sino con las características de la investigación y de acuerdo con lo que persigue el investigador en el planteamiento del estudio. En consecuencia, el procedimiento no es mecánico, ni depende de una ecuación estadística, sino del proceso de toma de decisiones del investigador.

3.2.4-Tamaño de la Muestra

Fueron incluidos los 82 alumnos matriculados del 3° grado de la Educación Escolar Básica de tres instituciones del distrito Yuty, cuyos padres firmaron el consentimiento informado; además 3 directores de las instituciones educativas tomadas para el estudio.

3.2.5-Procedimiento para la selección de la Muestra

Los criterios de inclusión fueron:

- ✓ Selección de instituciones educativas donde se implementan las Propuestas de Educación Bilingüe A, B y C.
- ✓ Alumnos que se encuentran dentro de la implementación de la Propuesta A, B y C de Educación Bilingüe en el tercer grado de la Educación Escolar Básica.
- ✓ Todos los niños cuyos padres accedieron al consentimiento informado.

Los criterios de exclusión fueron: Alumnos provenientes (trasladados) de otros departamentos geográficos donde no se implementan la innovación en la enseñanza de la lectoescritura con las Propuestas A, B y C de Educación Bilingüe y alumnos cuyos padres no firmaron el consentimiento informado.

El diseño para el estudio cualitativo fue intencional, con informantes claves. En investigación cualitativa no se habla de muestreo aleatorio, ni de representación estadística. Lo que se pretendió fue de analizar la realidad en un escenario natural, conocer y comprender lo que tienen que decir los actores educativos para construir el conocimiento de la realidad del contexto educativo de la implementación de las Propuestas de Educación Bilingüe. Eso no significó que los informantes se seleccionaron al azar, o que se escogió al primero que se encontró. Porque la razón fue que los informantes seleccionados representaron la realidad estudiada. Se realizó entrevistas a las Directoras de las tres instituciones.

3.3-Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos que se aplicaron en el estudio tuvieron como propósito conseguir los datos o las informaciones de manera ordenada y de acuerdo a los objetivos planteados en el estudio.

Para la recolección de los datos cualitativos se utilizó la técnica de la entrevista cuyo propósito es la recolección de la información a partir de informantes claves o actores educativos involucrados en forma directa en la implementación de las Propuestas A, B y C de Educación Bilingüe.

Según Denzin y Lincoln (2005) afirma que la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p.643) y como instrumento de esta técnica, se usó la guía de entrevista, con preguntas orientadas a obtener datos de acuerdo a los objetivos del estudio, según las categorías y subcategorías establecidas a priori, y la revisión de la literatura con respecto a la temática.

Para la recolección de los datos cuantitativos se aplicaron como instrumento el cuestionario y la técnica de la encuesta, que consistió en dos pruebas bilingües elaboradas por la investigadora, con el objeto de medir la variable “nivel de desarrollo de la comprensión lectora” del grupo del tercer grado en estudio. Para su elaboración se tuvo en cuenta la implementación de Propuestas de Educación Bilingüe A, B y C, por cuya razón las pruebas fueron planteadas en ambas lenguas oficiales (Guaraní y Castellano). Estas pruebas han sido evaluadas por niveles de comprensión lectora: Literal, inferencial y Valorativo, con una escala de medición de 1 (Respuesta correcta) y 0 (Respuesta incorrecta). (Ver Anexo N° 1). Estas pruebas permitieron identificar el nivel de comprensión lectora que presentaban los niños y las niñas del tercer grado de las tres instituciones educativas.

Para la recolección de datos de la variable “rendimiento académico” en L1 (lengua materna) y L2 (segunda lengua) se utilizó la técnica de la revisión documental. En este sentido, Morales (2000) afirma que los documentos escritos constituyen un apoyo útil a la observación, y en algunos casos constituyen un cuerpo principal de datos. Para esta investigación los documentos incorporados como fuente de información fueron los resultados de las calificaciones de los alumnos del tercer grado de las tres instituciones del periodo ordinario del año 2021. (Ver Anexo N° 2).

3.3.1- Procedimientos para la recolección de datos

Primeramente, se solicitó el permiso institucional para la realización del estudio mediante conversación telefónica (debido a la pandemia) con autoridades educativas del departamento y distrito geográfico y envió vía mensajería electrónica de la Hoja de

Información. Posteriormente, se fijó con la directora del Centro Educativo (vía telefónica) una fecha de encuentro con los docentes y directores de escuelas asociadas, atendiendo todos los protocolos y cuidados sanitarios, en donde se explicó a los mismos acerca del trabajo de investigación que, mediante la firma del Consentimiento Informado (Ver Anexo N°. 3) por estos actores educativos (directivos, docentes y padres) dieron su conformidad para la participación de los alumnos mediante la aplicación de las pruebas bilingües de Comunicación. El anonimato y la confidencialidad como el respeto a la autonomía fueron garantizados.

Antes de la aplicación de las pruebas de comprensión lectora se conversó con padres, directores y maestros, que la misma se desarrollaría vía online atendiendo el protocolo sanitario debido a la pandemia del Covid-19. Y es así que las pruebas se confeccionaron en la plataforma Google forms y aplicado a los alumnos, y las entrevistas se llevaron a cabo vía zoom a los docentes y directores de las tres instituciones educativas.

3.4- Matriz de Operacionalización de Variables

Tabla Nro.3. Operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Dimensiones	Indicadores	Ítems (Anexo N° 1 y 2)	Tipo de Medición
V1: Niveles de desarrollo de la Comprensión lectora	Juana Pinzas (1995), La lectura es una actividad compleja y demandante que requiere entender el texto. Para comprender un texto se necesita captar y producir significados para lo leído, incluido en los procesos cognitivos y meta-cognitivos que ayudan a la lectura, a aprender	Nivel Literal	Identifica la estructura del texto	1	Ordinal (Cualitativa)
			Reconoce los elementos del texto	2, 10	
		Nivel Inferencial	Interpreta elementos simbólicos del texto	3,4,5	
			Completa oraciones usando la palabra adecuada	7,8	

	contenidos de forma independiente		Deduce la interpretación del texto.	9	
		Nivel Crítico-Valorativo	Realiza juicio de valor	6,11	
V2: Rendimiento Académico	El rendimiento académico en L1 (Lengua materna) y L2 (Segunda Lengua) desarrolla capacidades en: comprensión y expresión oral y escrita. (Programa 3er Grado, p.30 al 31)	L1 (Lengua materna)	Calificaciones finales obtenidas en el periodo ordinario en Lengua Materna	Planilla de calificación por escuela	Escala (Cuantitativa)
		L2 (Segunda lengua)	Calificaciones finales obtenidas en el periodo ordinario en Segunda Lengua	Planilla de calificación por escuela	

Elaboración propia (2020)

3.5- Matriz de las categorías

Tabla Nro.4. Matriz de las categorías

Objetivo Específico	Categorías	Subcategorías	Preguntas
Caracterizar los conocimientos que poseen los directores de las instituciones	Enseñanza de la Lectoescritura.	Propuesta de Educación Bilingüe.	1. ¿Qué proceso realizaron para la determinación de la Propuesta de Educación Bilingüe implementada?
		Enfoque metodológico	2-¿En qué consistió el abordaje del enfoque metodológico dentro del contexto de la Propuesta seleccionada para la enseñanza de la lectoescritura?
		Modelo Pedagógico	3-¿En qué tipo de modelo pedagógico se centraron para la enseñanza de la lectoescritura?
		Estrategias para alumnos rezagados	4-¿Cuáles fueron las estrategias que implementaron para los alumnos rezagados?

acerca de la implementación de las Propuestas del MEC para la enseñanza para la lectoescritura de la Educación Bilingüe Castellano-Guaraní		Capacitación	5- ¿Cuáles son los métodos de enseñanza que utilizan para la lectoescritura?
	Proceso de Implementación Educación Bilingüe (E.B)	Planeamiento didáctico	6-Con relación al planeamiento ¿Cómo hacen los docentes dentro de la Propuesta de Educación Bilingüe ?
		Experiencias en la implementación de Educación Bilingüe	7- Cuáles son las experiencias que se podrían rescatar dentro del marco de implementación de la Propuesta de Educación Bilingüe?
			8-¿Cuáles son los materiales de lectura que utilizan los docentes para la lectoescritura?
	Recursos de Enseñanza para la Educación Bilingüe (E.B)	Aulas virtuales	9-¿Cómo vivenciaron los docentes y los niños las clases a distancia?
		Materiales didácticos	10-¿Qué tipos de materiales didácticos utilizan los docentes para el desarrollo de sus clases de lectoescritura?

Elaboración propia (2020)

3.6. Plan de procesamiento y análisis

La base de datos fue preparada mediante planilla digital Excel de Microsoft 365 y luego procesados en el programa Statistical Package for the Social Sciences con siglas SPSS (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) se utilizó la versión 26. Se elaboraron tablas y gráficos y se aplicó la estadística descriptiva para las variables categóricas con distribución de frecuencias y proporciones y la estadística inferencial para correlacionar las variables de los niveles de desarrollo de la comprensión lectora y los resultados del rendimiento académico de cada una de las propuestas de Educación Bilingüe implementadas en ambas lenguas (castellano y guaraní) al culminar el Tercer grado de la Educación Escolar Básica, se realizó mediante el coeficiente de Rho Spearman con un Nivel de significación estadística $P < 0,05$. (p-valor menor que 0,05) y un nivel de confianza del 95%.

Para el análisis de los datos cualitativos, se utilizaron técnicas de generación y recolección de información pertinente al contexto de estudio. Por tanto, la organización y recolección de la información recopilada, mediante las entrevistas, fueron transcritas al Software Atlas. ti, versión 9. Al respecto Schwartz y Jacobs (1984) consideran que permite el tratamiento de datos textuales o mapping, un trabajo de cartografía social.

3.7. Validez y Confiabilidad del instrumento

3.7.1- Validez del contenido

Para la validez del contenido se solicitó la colaboración de tres profesionales en el área de educación. Se utilizó *el método basado en juicio de expertos* para la valoración del cuestionario. El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define de acuerdo con Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p.29).

A continuación, se muestra la nómina de expertos que integró para la revisión y evaluación de los instrumentos:

Tabla N°. 5. Nómina de expertos para validación de instrumentos

Nómina	Cargo
Dra. Nancy Oilda Benítez Ojeda	Directora General de Formación Profesional del Educador del MEC. (Dra. en Educación y Especialista en Lexicología y Terminología, Magister en Lenguas Castellana-Guaraní)
Mag. Fátima Lucía Cáceres	Jefa del 2° Ciclo de la EEB del MEC (Especialista en Lengua Guaraní)
Mag. Fátima Patricia Osorio	Jefa del Departamento del Primer Ciclo de la EEB del MEC (Magister en Educación y Especialista en Educación Bilingüe)

Se aclaró a los expertos que el propósito de la evaluación de los instrumentos consistió en comprobar la claridad, la coherencia y la relevancia de los ítems propuestos para medir la variable niveles de desarrollo de la comprensión lectora, y obtener la fiabilidad de la guía de entrevista.

Se les dieron tres criterios a tener en cuenta para la evaluación: claridad, coherencia y relevancia, con una escala de 1 al 4, donde 1 equivale a deficiente o grado mínimo de evaluación, 2 aceptable, 3 bueno y 4 excelente, máximo grado de evaluación. Los resultados del procedimiento por juicio de expertos registraron los siguientes valores:

Tabla Nro. 6. Resumen Juicio de Expertos, Valoración Conceptual

Resumen de validación de Expertos				
Valoración conceptual				
Experto	Excelente	Bueno	Aceptable	Deficiente
1	100%	0%	0%	0%
2	100%	0%	0%	0%
3	100%	0%	0%	0%
Total N	3	0	0	0
Total %	100%	0%	0%	0%

Se siguieron las orientaciones de los expertos para los ajustes correspondientes de los instrumentos de medición (Ver Anexo 6).

3.7.2. Confiabilidad

Para medir la consistencia interna del instrumento, en este caso el cuestionario o prueba elaborado para los alumnos con respecto a la medición de la variable “Niveles de desarrollo de comprensión lectora en castellano y guaraní”, se procedió a realizar una prueba piloto, con una población diferente al estudio, pero con las mismas características de la muestra estudiada, donde se les aplicó el instrumento a diez (10) alumnos del tercer grado. En tal sentido, para medir la confiabilidad del instrumento se determinó con la ecuación de Kuder y Richardson (KR-20) aplicado para ítems con carácter de tipo dicotómico, con dos alternativas de respuestas, los aciertos para el cálculo de confiabilidad son contabilizados con un (1) punto y con cero (0) para los desaciertos. Los cálculos se realizaron a través del Software SPSS versión 26.

El valor obtenido para el coeficiente Kuder Richardson (KR-20) es de 0,904 para la prueba de Castellano, y Guaraní 0,911 cuyo instrumentos fueron aplicados en la recolección de datos de la prueba piloto de la presente investigación, significa que es confiable para medir la variable “Niveles de desarrollo de comprensión lectora”. El alto valor de confiabilidad, próximo a 1 demuestra que el cuestionario es altamente confiable (Ver Anexo N°. 3)

3.8-Aspectos Éticos

La investigación siguió los lineamientos éticos cuidando lo relacionado a la protección a la identidad privada de las personas.

Además, se tuvo en cuenta el respeto por las personas tratándolas como individuos autónomos quienes participaron de la investigación de manera libre y espontánea con su consentimiento firmado después de haberles brindado toda información necesaria y requerida acerca de la investigación.

Otro principio ético fue el de Beneficencia es no dañar, tomando precauciones para proteger a las personas sometidas voluntariamente a la investigación, contra perjuicios o daños

que pudieren generar en caso de los docentes, niños y directivos. Y el principio básico de Justicia, en el sentido de equidad cuidando que no exista discriminación social, o de otro tipo con un trato justo y equitativo antes, durante y posterior a la colaboración de su participación.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1- Características de la Población

Distribución, nivel de formación, según titularidad de los directivos

Tabla N°. 7. Directivos, según grado académico, 2021

Grado académico	f	%
Título de Postgrado	1	33
Título de Grado	2	67
Formación Docente	0	0
Total	3	100

Fuente: Elaboración propia (2021)

Sobre la variable, grado académico de los directivos, se observa que:

- Un 67% (2) posee título de Grado
- El 33% (1) posee título de Postgrado
- Se puede observar en el cuadro que la mayor titularidad se concentra en el nivel de grado.

Distribución, edad de los docentes y directivos

Tabla N°. 8. Edad de Directivos, 2021

Edad	f	%
De 24 a 34 años	0	0
De 35 a 44 años	2	67
De 45 años y más	1	33
Total	3	100

Fuente: Elaboración propia (2021)

Con respecto a la variable edad de los directivos encontramos:

- De los que respondieron acerca de su edad (2), un 67% se sitúa entre el rango de edad entre 35 a 44 años.
- El 33%, es decir un docente se encuentran entre 45 años y más.

Distribución, de género de los directores

Tabla N°. 9. Género de los Directivos, 2021

Género	f	%
Masculino	0	0
Femenino	3	100
Total	3	100

Fuente: Elaboración propia (2021)

Al observar la variable género, se logró identificar que:

- El 100% de la muestra, estaba conformada por docentes de género femenino.

Distribución, edad de los alumnos del tercer grado

Tabla N°. 10. Edad de alumnos del tercer grado, 2021

Edad	f.	%
8 años	23	28
9 años	56	68
10 y más	3	4
Total	82	100

Fuente: Elaboración propia (2021)

Con respecto a la variable edad de los estudiantes del tercer grado encontramos:

- Con respecto a la planilla proporcionada por las instituciones educativas, se encontró la edad de 8 años (23), un 28%.

- El 68%, es decir 56 niños tienen 9 años, con mayor frecuencia en la población estudiada.
- Se tiene una minoría de 10 años y más del 4% que ya se encuentran con sobriedad en el tercer grado.

Distribución, de género de alumnos

Tabla N°. 11. Género de los alumnos del tercer grado, 2021

Género	f	%
Masculino	50	61
Femenino	32	39
Total	82	100

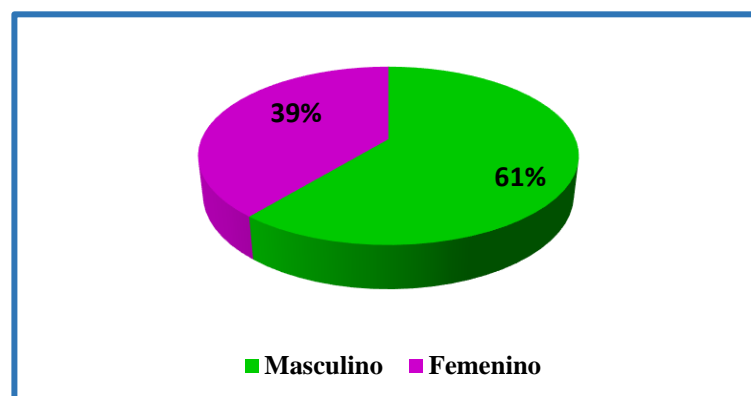
Fuente: Elaboración propia (2019)

Al observar la variable género de los alumnos del tercer grado, se logró identificar que:

-El 61% de la muestra, estaba conformada por alumnos de género masculino y el género femenino en menor proporción que representó el 39%.

Se puede apreciar en el gráfico la distribución género, con mayor porcentaje el de masculino.

Gráfico Nro. 2. Género de Alumnos de Tercer Grado



Fuente: Planillas de Calificaciones de la Escuela

4.2- Resultados Descriptivos de las Dimensiones de los Niveles de desarrollo de la comprensión lectora

4.2.1-Variable: Nivel de desarrollo de la comprensión lectora (Propuesta A)

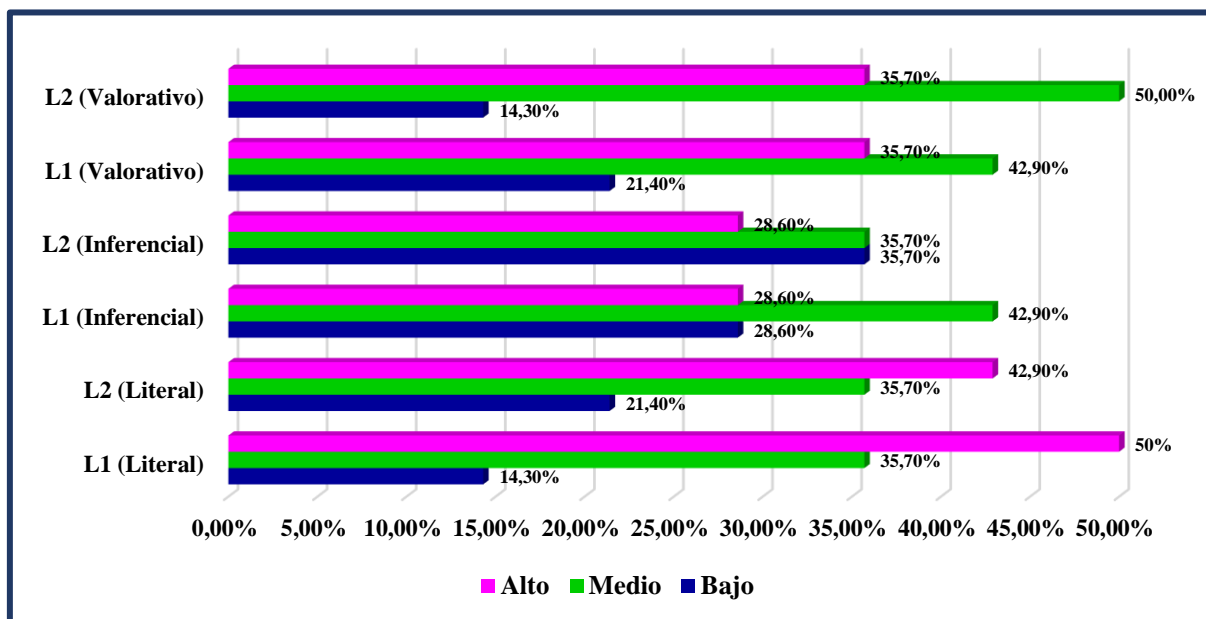
4.2.1.1-Dimensión: Nivel: Literal, Inferencial y Crítico Valorativo de la Comprensión Lectora.

Tabla N°. 12. Dimensiones del Nivel de desarrollo de la comprensión lectora

Niveles de Comprensión lectora	Propuesta A de la Educación Bilingüe (L1: Guaraní y L2: Castellano)					
	L1 (Guaraní)			L2 (Castellano)		
	Nivel	Frecuencia	%	Nivel	Frecuencia	%
Literal	Bajo	2	14.3	Bajo	3	21.4
	Medio	5	35.7	Medio	5	35.7
	Alto	7	50	Alto	6	42.9
	Total	14	100	Total	14	100
Inferencial	Bajo	4	28.6	Bajo	5	35.7
	Medio	6	42.9	Medio	5	35.7
	Alto	4	28.6	Alto	4	28.6
	Total	14	100	Total	14	100
Valorativo	Bajo	3	21.4	Bajo	2	14.3
	Medio	6	42.9	Medio	7	50
	Alto	5	35.7	Alto	5	35.7
	Total	14	100	Total	14	100

Fuente: Elaboración propia (2021)

Gráfico Nro. 3. Dimensiones del Nivel de desarrollo de la comprensión lectora (Propuesta A)



Fuente: Elaboración propia (2021)

Los datos obtenidos en las dimensiones de la variable “*Nivel de desarrollo de la comprensión lectora*” en el tercer grado, en una de las instituciones donde se implementa la *Propuesta A* de la Educación Bilingüe que significa que se toma como L1 a la lengua materna, en este caso el Guaraní y L2 como segunda lengua el Castellano. Se puede observar en el gráfico y en la tabla los niveles de la comprensión lectora en L1 (Guaraní) con respecto al nivel literal que se obtuvo en la prueba que se aplicó “Bajo” (2) 14.3%, “Medio” (5) 35.7 % y “Alto” (7) 50% y en L2 (Castellano) se tuvo “Bajo” (3) 21.4%, “Medio” (5) 35.7 % y “Alto” (6) 42.9%.

En el *nivel de comprensión literal* según Gordillo et al (2009) afirma que el alumno mediante la lectura reconstruye el texto a partir de la estructura del mismo, donde se reconoce las frases y palabras claves del texto en forma rápida, en este sentido no se necesita una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector. Aquí podemos apreciar que en L1 (Guaraní) la mitad de los alumnos obtuvieron un nivel alto y en L2 (Castellano) también en un nivel alto, es decir del 43% aproximadamente. Estos resultados indican que los alumnos del tercer grado manejan capacidades de comprensión lectora en el nivel literal con tendencia a un nivel alto dentro de la *Propuesta A*.

En el *nivel Inferencial* de la comprensión lectora se pueden observar los siguientes resultados; L1 (Guaraní) con respecto al nivel literal se obtuvo “Bajo” (4) 28.6%, “Medio” (6) 42.9 % y “Alto” (4) 28.6% y en L2 (Castellano) se tuvo “Bajo” (5) 35.7%, “Medio” (5) 35.7%

y “Alto” (4) 28.6%. Este nivel es muy importante, pues ya no solo se basa exclusivamente en el texto, sino que el alumno completa las ideas que pudieron desprenderse del mismo y explica el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores, relacionando lo leído con saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. En los resultados obtenidos en la comprensión lectora en la etapa inferencial se encontró tanto en L1 y L2 un nivel medio, pero sí se pudo visualizar que un sector importante de alumnos no posee las capacidades en este nivel, por lo que se infiere que la enseñanza por parte del docente debe fortalecerse para que los niños adquieran habilidades en este ámbito de la comprensión lectora.

En el nivel Crítico o Valorativo de la comprensión lectora se hallaron los siguientes resultados; L1 (Guaraní) con respecto al nivel literal se obtuvo “Bajo” (3) 21.4%, “Medio” (6) 42.9 % y “Alto” (5) 35.7% y en L2 (Castellano) se tuvo “Bajo” (2) 14.3%, “Medio” (7) 50% y “Alto” (5) 35.7%. En el nivel crítico o valorativo de la comprensión lectora se percibe que el alumno se encuentra en condiciones de emitir juicios sobre el texto leído, aceptando o rechazando su contenido o propuesta teórica. Los argumentos requieren de un amplio dominio temático, pero siempre parten del texto leído. En este sentido con respecto a los resultados obtenidos se puede observar un nivel alto tanto en L1 y L2 de aproximadamente del 43% de los estudiantes que poseen capacidades para dar juicios sobre la realidad o fantasía, por lo que se puede apreciar un resultado positivo.

Comparando los resultados obtenidos con el estudio de Hernández (2015) en el cual señaló respecto al nivel de comprensión lectora que, un 43% se encuentra en el nivel medio y solo 2 de cada 10 estudiantes presenta alto nivel de comprensión lectora. En este sentido, se tiene un escenario bastante preocupante, ya que se demuestra que el nivel de comprensión que dominan los estudiantes es literal, por repetición de datos de forma sistemática y no se evidencian acciones concretas e influyentes para el desarrollo de un nivel crítico de comprensión. Dicha situación se evidencia en esta investigación demostrando que en su mayoría los alumnos tienen un nivel alto en la comprensión literal, y que se visualiza en la Propuesta A de Educación Bilingüe tanto en L1 y L2. El resultado nos indica que es necesario fortalecer los diferentes ámbitos de la formación del estudiante para que desarrollen frecuentemente más estrategias para su comprensión. Cabe resaltar que, en este nivel de la etapa escolar, resulta importante que los niños cuenten con las capacidades que fomenten pensamiento crítico y analítico que les permita enfrentar diferentes situaciones de la vida cotidiana. Es por ello que la base de formación en competencias lectora en el primer ciclo es

relevante, porque teniendo un buen aprendizaje en la comprensión lectora fortalecerá los ciclos siguientes de la EEB, en adquisición de capacidades y competencias.

4.2.2-Variable: Nivel de desarrollo de la comprensión lectora (Propuesta B)

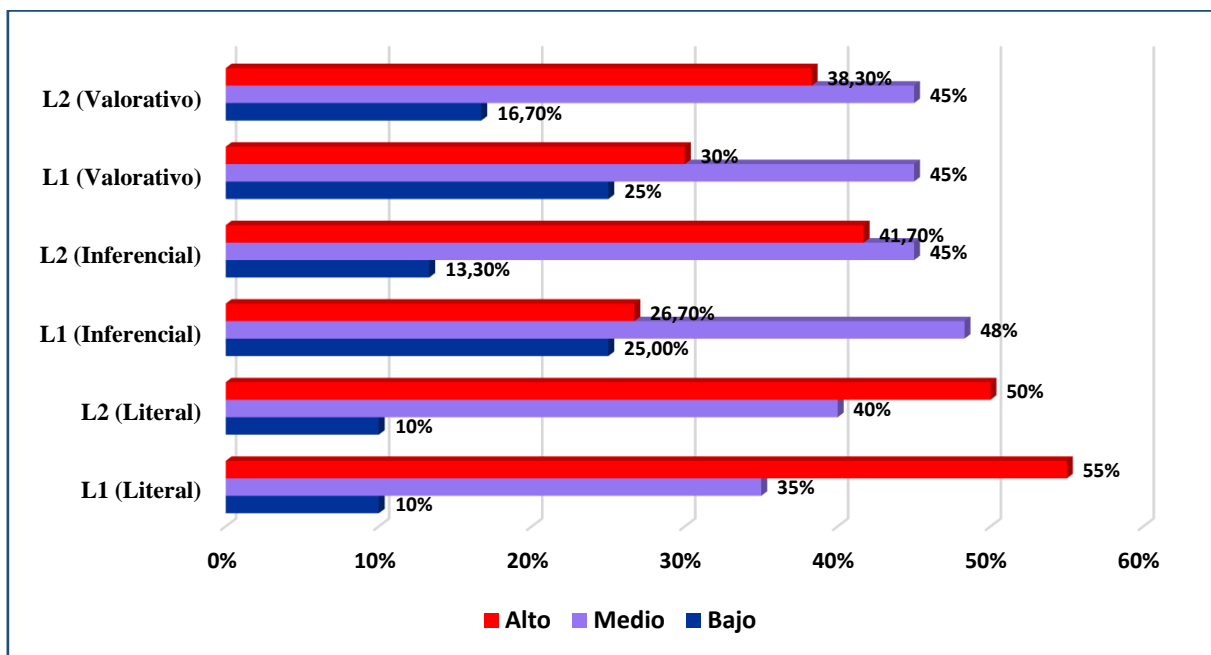
4.2.2.1-Dimensión: Nivel: Literal, Inferencial y Crítico Valorativo de la Comprensión Lectora

Tabla N°. 13. Dimensiones del Nivel de desarrollo de la comprensión lectora

Niveles de Comprensión lectora	Propuesta B de la Educación Bilingüe (L1: Castellano y L2: Guaraní)					
	L1 (Castellano)			L2 (Guaraní)		
	Nivel	Frecuencia	%	Nivel	Frecuencia	%
Literal	Bajo	6	10	Bajo	6	10
	Medio	21	35	Medio	24	40
	Alto	33	55	Alto	30	50
	Total	60	100	Total	60	100
Inferencial	Bajo	15	25	Bajo	8	13.3
	Medio	29	48.3	Medio	27	45
	Alto	16	26.7	Alto	25	41.7
	Total	60	100	Total	60	100
Valorativo	Bajo	15	25	Bajo	10	16.7
	Medio	27	45	Medio	27	45
	Alto	18	30	Alto	23	38.3
	Total	60	100	Total	60	100

Fuente: Elaboración propia (2021)

Gráfico Nro. 4. Dimensiones del Nivel de desarrollo de la comprensión lectora (Propuesta B)



Fuente: Elaboración propia (2021)

Los datos obtenidos en las dimensiones de la variable “*Nivel de desarrollo de la comprensión lectora*” en el tercer grado, en una de las instituciones donde se implementa la *Propuesta B* de la Educación Bilingüe, en la cual se desarrolla dentro del contexto de la *lengua materna* como **L1** con el abordaje de Castellano, y **L2** como *segunda lengua* el Guaraní. Se puede observar a través del gráfico y en la tabla los niveles de la comprensión lectora en **L1** (Castellano) con respecto al nivel literal que se obtuvo en la prueba que se aplicó “Bajo” (6) 10%, “Medio” (21) 35 % y “Alto” (33) 55% y en **L2** (Guaraní) se tuvo “Bajo” (6) 10%, “Medio” (24) 40% y “Alto” (30) 50%.

En el *nivel de comprensión literal* una de las dimensiones abordadas en la prueba de los niños, se les preguntó explícitamente sobre datos que contenía el texto, en donde los alumnos reorganizan mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis para dar respuesta a la pregunta. Según Juana Pinzas (1995). La lectura es una actividad compleja y demandante que requiere siempre entender el texto. Y para entender o comprender un texto se necesita captar y producir significados de lo leído, incluido en los procesos cognitivos y metacognitivos que ayudan a la lectura, a aprender los contenidos de forma independiente. Aquí podemos resumir que tanto en **L1** (Castellano) y **L2** (Guaraní) se obtuvieron en la comprensión literal prácticamente, por encima de la media, es decir del 50% y un poco más en un nivel alto. Estos

resultados indican que los alumnos del tercer grado manejan capacidades de comprensión lectora en el nivel literal dentro de un nivel alto en la **Propuesta C**.

En el **nivel Inferencial** de la comprensión lectora se puede observar los siguientes resultados; L1 (Castellano) con respecto al nivel literal se obtuvo “Bajo” (15) 25%, “Medio” (29) 48.3 % y “Alto” (16) 26.7% y en L2 (Guaraní) se tuvo “Bajo” (8) 13.3%, “Medio” (27) 45% y “Alto” (25) 41.7%. La inferencia de acuerdo con Cassany (2000) es “la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto” (p. 225). En este sentido, en este nivel se utiliza un considerable grado de abstracción por parte del alumno. Desde el comienzo del proceso alfabetizador el niño y la niña aprenden 8 estrategias de lectura comprensiva para comprender los textos: predecir, inferir, hacer conexiones personales, conexión texto- texto, conexión texto-mundo, formularse preguntas, visualizar y sintetizar, por ello es de suma importancia que los docentes promuevan la enseñanza de la lectoescritura en la lengua oral de los alumnos y guiarlos en un camino coherente y lógico, que actualmente esto está evidenciado en investigaciones y evaluaciones. Según López (1998) afirma que aprender a leer y escribir en la lengua materna ayuda al desarrollo de la comprensión lectora en una segunda lengua; es decir, el uso escolar de la lengua materna permite obtener un mejor aprendizaje y un mejor rendimiento escolar en diversas áreas del currículo escolar, significa que sí el alumno posee habilidades en la comprensión lectora le favorece en las demás áreas curriculares. El uso de la lengua materna tiene una incidencia positiva en la participación e involucramiento de los niños y niñas en su aprendizaje y un impacto favorable en la asistencia, la promoción y la disminución de la deserción y la repetición. En este sentido se puede apreciar que, los resultados obtenidos en el nivel inferencial de la comprensión lectora, tanto en L1 (Castellano) y L2 (Guaraní), se encuentran en un nivel medio por encima del 42%, por tanto es pertinente, que el niño puede acceder a leer y escribir en sus primeros años de escolarización en su lengua materna, lo cual favorecerá la adquisición de capacidades en la segunda lengua.

En el nivel Crítico o Valorativo de la comprensión lectora se hallaron los siguientes resultados; **L1** (Castellano) con respecto al nivel literal se obtuvo “Bajo” (15) 25%, “Medio” (27) 45 % y “Alto” (18) 30% y en **L2** (Guaraní) se tuvo “Bajo” (10) 16.7%, “Medio” (27) 45% y “Alto” (23) 38.3%. Según Consuelo (2015) sostiene que el nivel crítico o valorativo de la comprensión lectora implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias. Es decir, en este nivel Valorativo, es importante que el

alumno sea capaz de valorar y emitir un juicio para sustentar un argumento, y por tanto el rol del docente se torna relevante en el momento de asumir compromiso para que sus alumnos desarrollen experiencias innovadoras en el aprendizaje de la lectura, pues representa el motor de su aprendizaje durante toda su vida. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se puede observar un “nivel medio” en la “dimensión Crítico o Valorativo” tanto en L1 y L2 con un 45% de niños con capacidades de juzgar el contenido de un texto.

Comparando los resultados obtenidos con el estudio de García (2012) en su investigación titulada “Comprensión lectora en niños de escuelas primarias públicas de Umán”; realizada en la Universidad Autónoma de Yucatán, con una muestra de 275 alumnos de seis escuelas donde aplicó un estudio diagnóstico sobre la comprensión de la lectura a través de la administración de la Prueba ACL 5 (Análisis de la Comprensión Lectora), revelan que la mayoría de los estudiantes se ubican en niveles bajos de comprensión lectora y muy pocos de ellos se ubican en niveles altos. Y concluye que muchos de los niños de diversas escuelas leen de forma mecánica, sin comprender el significado de lo que leen; y que no son capaces de interpretar adecuadamente diversos textos, tampoco de seguir instrucciones escritas. Sin embargo, en esta investigación realizada encontramos que los niveles de comprensión lectora en la *Propuesta B*, tanto en L1 y L2 se ubica en un “nivel literal alto”, y lo “inferencial y valorativo con un nivel medio”. Estos resultados indican hallazgos bastante significativos en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora, que tienden a llegar a niveles más altos partiendo de la lengua materna del niño para afianzar competencias en la segunda lengua.

4.2.3-Variable: Nivel de desarrollo de la comprensión lectora (Propuesta C)

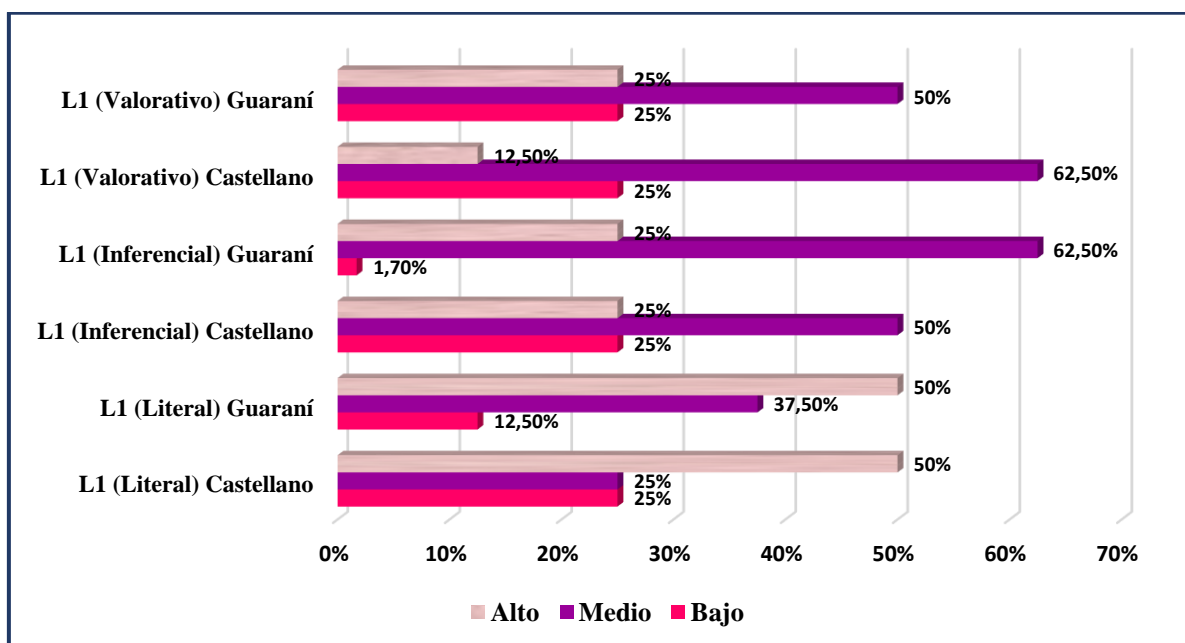
4.2.3.1-Dimensión: Nivel: Literal, Inferencial y Crítico Valorativo de la Comprensión Lectora

Tabla N°. 14. Dimensiones del Nivel de desarrollo de la comprensión lectora

Niveles de Comprensión lectora	Propuesta C de la Educación Bilingüe (L1: Castellano y L1: Guaraní)					
	L1 (Castellano)			L1 (Guaraní)		
	Nivel	Frecuencia	%	Nivel	Frecuencia	%
Literal	Bajo	2	25	Bajo	1	12.5
	Medio	2	25	Medio	3	37.5
	Alto	4	50	Alto	4	50
	Total	8	100	Total	8	100
Inferencial	Nivel	Frecuencia	%	Nivel	Frecuencia	%
	Bajo	2	25	Bajo	1	1.7
	Medio	4	50	Medio	5	62.5
	Alto	2	25	Alto	2	25
Total	8	100	Total	8	100	
Valorativo	Nivel	Frecuencia	%	Frecuencia	%	
	Bajo	2	25	Bajo	2	25
	Medio	5	62.5	Medio	4	50
	Alto	1	12.5	Alto	2	25
Total	8	100	Total	8	100	

Fuente: Elaboración propia (2021)

Gráfico Nro. 5. Dimensiones del Nivel de desarrollo de la comprensión lectora (Propuesta C)



Fuente: Elaboración propia (2021)

Los datos obtenidos en las dimensiones de la variable “*Nivel de desarrollo de la comprensión lectora*” en el tercer grado, en una de las instituciones donde se realizó el estudio con respecto a la *Propuesta C*, donde la enseñanza de la Educación Bilingüe se da en el contexto de la lengua materna desde los inicios del proceso escolar, en este caso tanto Castellano y Guaraní como **L1**. En el gráfico como en la tabla se observan *los niveles de la comprensión lectora en L1 (Castellano)* con respecto al *nivel literal* que se obtuvo en la prueba que se aplicó “Bajo” (2) 25%, “Medio” (2) 25 % y “Alto” (4) 50% y *en L1 (Guaraní)* se tuvo “Bajo” (1) 12.5%, “Medio” (3) 35.7 % y “Alto” (4) 50%.

Señalan los autores Catalá y Catalá (2006) que comprender lo literal es una etapa importante de ahí se obtiene la comprensión lectora, puesto que si no se entiende lo que está escrito es difícil procesar informaciones del texto, preparar la comunicación y por ende alcanzar metas, si no se posee las competencias en este nivel difícilmente que se pueda comprender en la lectura. Aquí se puede apreciar que en **L1 (Castellano)** y **L1 (Guaraní)** la mitad de los alumnos obtuvieron un nivel alto del 50%. Estos resultados nos indican que los niños del tercer grado adquieren habilidades lectoras en las dos lenguas consideradas maternas desde el inicio de su proceso escolar.

La comprensión lectora en el nivel inferencial según Catalá y Catalá (2006), señalan que es el elemento que se produce cuando se genera el aprendizaje anticipado de quien lee, formulando antelaciones y relacionado a lo escrito en el texto, a través de los síntomas que genera la lectura. Es decir, de esta manera, se relaciona más con el texto real fundando una comunicación entre quien lee y lo escrito. En este *nivel Inferencial* de la comprensión lectora podemos observar los siguientes resultados; **L1** (Castellano) con respecto al nivel literal se obtuvo “Bajo” (2) 25%, “Medio” (4) 50 % y “Alto” (2) 25% y en **L1** (Guaraní) se tuvo “Bajo” (1) 1.7%, “Medio” (5) 62.5% y “Alto” (2) 25%. En los resultados obtenidos en el nivel de la comprensión lectora se encontró que en la “dimensión inferencial” tanto en **L1** (Castellano) y **L1** (Guaraní), en un nivel medio del 50%, y 62,5% respectivamente. Con este escenario se considera importante resaltar la realidad lingüística de los niños, puesto que como señalan Mackenzie y Walker (2013) “Hay varios estudios que demuestran una comprensión cero por parte de los niños instruidos en lenguas no maternas” (p. 4). En esta línea de pensamiento, encontramos un resultado óptimo, con posibilidades que los niños inicien sus actividades de lectura en ambas lenguas maternas.

En el nivel Crítico o Valorativo de la comprensión lectora se encontraron los siguientes resultados; **L1** (Castellano) con respecto al nivel literal se obtuvo “Bajo” (2) 25%, “Medio” (5) 62.5 % y “Alto” (1) 12.5% y en **L1** (Guaraní) se tuvo “Bajo” (2) 25%, “Medio” (4) 50% y “Alto” (2) 25%. La comprensión lectora en la “dimensión valorativa o crítica”, según Catalá y Catalá (2006) señalaron que implica una formación de juicios propios, con respuesta de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las reacciones creadas basándose en las imágenes literarias. Esto supone manejar la información que ha recibido y de ir más allá de ella infiriendo datos o ideas que subyacen o que trascienden al texto, sino que, sobre todo, es capaz de tomar postura frente al texto, de dar una respuesta propia a lo leído, al acto de la lectura. Observando los resultados obtenidos encontramos tanto en **L1** (Castellano) y **L1** (Guaraní) de 62,5%, y 50% respectivamente. Estos hallazgos nos dan la pauta para seguir trabajando con la propuesta C, para alcanzar un nivel más alto, en esta dimensión de la comprensión lectora.

Comparando los resultados obtenidos con el estudio de Georgina (2015), titulado “La comprensión lectora de los niños en los centros educativos públicos”. En el hallazgo obtenido en la investigación se observó que, en el nivel comprensivo, en el proceso de la lectura, se notó que la mayoría de los alumnos poseen deficiencias, al momento de llevar a cabo la lectura y al

comprenderla. Sin embargo, en la investigación realizada en este estudio, nos encontramos ante un escenario distinto ya que los alumnos poseen un nivel entre medio y alto tanto en L1 (Castellano) y L1 (Guaraní) de la Propuesta C. Se puede inferir que estos hallazgos alientan para ir generando habilidades y capacidades en la comprensión lectora, de manera que los niños afiancen y se motiven por la lectura en ambas lenguas maternas.

4.3- Resultados de las Correlaciones de las tres Propuestas de Educación Bilingüe: entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico en L1 (Lengua materna) y L2 (Segunda lengua)

El análisis de correlación de Rho Spearman es una técnica no paramétrica y sirve para determinar la intensidad en la relación entre dos variables. La decisión estadística que se asignó en esta investigación fue un nivel de significancia de 0.05 es decir 5% de error. Al obtener el resultado de la correlación se tiene en cuenta como referencia Sig.(bilateral) o p-valor (valor crítico) para Rho Spearman. Es decir si se obtiene Sig.(bilateral) menor o igual con respecto al nivel de significancia del 0.05 (estimado por el investigador) se rechaza la hipótesis nula (**H0**) y se acepta (**H1**) la hipótesis del investigador, si esto ocurre; se concluye que existe correlación lineal significativa entre las variables en estudio, caso contrario se rechaza (H1) hipótesis del investigador (Farji-Brener, 2003).

Las variables “Niveles de desarrollo de la comprensión lectora” y el “Rendimiento Académico en L1 y L2”, son variables de medida ordinal (cualitativa) la primera, y la segunda de escala (cuantitativa). Para conocer el grado de relación entre las variables con este tipo de variables se utiliza el coeficiente de correlación de Spearman, donde se mide el grado de correspondencia que existe entre los rangos que se asignan a los valores de las variables analizadas. Para la interpretación del índice de Rho Spearman se utiliza la escala del siguiente cuadro:

Tabla Nro. 15. Interpretación del Índice de Rho Spearman

Índice de Rho Spearman	Interpretación
0.00-0.10	Correlación muy baja
0.20-0.39	Correlación Baja
0.40-0.59	Correlación Moderada
0.60-0.79	Correlación Alta
0.80-1	Correlación Muy Alta

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a través del Software SPSS versión 26, así como el análisis y las interpretaciones correspondientes: (En forma detallada resultados de correlaciones Anexo Nro.2).

4.3.1-VARIABLES: Niveles de comprensión lectora y Rendimiento Académico en **L1 y L2**

Tabla N°. 16. Correlaciones entre niveles de comprensión lectora y Rendimiento Académico en L1 y L2 en las tres Propuestas de Educación Bilingüe (castellano- guaraní)

Niveles de la Comprensión lectora	Propuesta A			
	Rendimiento Académico L1 (Guaraní)		Rendimiento Académico L2 (Castellano)	
	Correlación	P-valor	Correlación	P-valor
Literal	0.926	0.000002	0.914	0.000005
Inferencial	0.864	0.000069	0.611	0.020190
Valorativo	0.926	0.000002	0.804	0.000535

	Propuesta B			
	Rendimiento Académico L1 (Castellano)		Rendimiento Académico L2 (Guaraní)	
	Correlación	P-valor	Correlación	P-valor
Literal	0.888	0.00000	0.801	0.00000
Inferencial	0.697	0.00000	0.712	0.00000
Valorativo	0.695	0.00000	0.730	0.00000

	Propuesta C			
	Rendimiento Académico L1 (Castellano)		Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	
	Correlación	P-valor	Correlación	P-valor
Literal	0.852	0.007	0.943	0.000497
Inferencial	0.736	0.040	0.648	0,0082
Valorativo	0.716	0,046	0.761	0,0284

Fuente: Elaboración propia (2021)

4.3.2-Prueba de Hipótesis entre las variables: Niveles de comprensión lectora y Rendimiento Académico en L1 y L2 de las Tres Propuestas de Educación Bilingüe A, B y C

4.3.2.2-Hipótesis Específicas:

4.3.2.2.1-Hipótesis Especifica 1

H0: No existe relación significativa entre niveles de comprensión lectora (Literal, inferencial y valorativo) y el rendimiento Académico en *L1 y L2 de la Propuesta A* de Educación Bilingüe.

H1: Existe relación significativa entre niveles de comprensión lectora (Literal, inferencial y valorativo) y el rendimiento Académico en *L1 y L2 de la Propuesta A* de Educación Bilingüe.

En la Tabla se describe el análisis realizado, entre niveles de comprensión lectora (Literal, inferencial y valorativo) y el rendimiento Académico en L1 (Guaraní) y L2 (Castellano) de la *Propuesta A de Educación Bilingüe*, donde se obtuvo por Rho de Spearman entre los niveles de la comprensión Lectora (CL) y Rendimiento Académico (RA) en *L1 (Guaraní) con los valores:* para el nivel literal= 0.926, nivel inferencial = 0.864 y el nivel valorativo= 0.926 y el nivel de significación de Sig.(bilateral) $p=0.000<0.05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta H1 (Hipótesis Alterna) y significa que existe una relación positiva (directa) y según la escala es muy alta, es decir entre 86 y 93% de correlación entre ambas variables. Y en *L2 (Castellano) con los valores:* para el nivel literal= 0.914, nivel inferencial = 0.611 y el nivel valorativo= 0.804 y el nivel de significación de Sig.(bilateral) $p=0.000<0.05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta H1 (Hipótesis Alterna) y significa que existe una relación positiva (directa) y según la escala se encuentra entre alta y muy alta, es decir entre 80 y 91% de correlación entre ambas variables.

4.3.2.2.2-Hipótesis Especifica 2

H0: No existe relación significativa entre niveles de comprensión lectora (Literal, inferencial y valorativo) y el rendimiento Académico en *L1 y L2 de la Propuesta B* de Educación Bilingüe.

H1: Existe relación significativa entre niveles de comprensión lectora (Literal, inferencial y valorativo) y el rendimiento Académico en *L1 y L2 de la Propuesta B* de Educación Bilingüe.

En la Tabla se describe el análisis realizado, entre niveles de comprensión lectora (Literal, inferencial y valorativo) y el rendimiento Académico en L1 (Castellano) y L2 (Guaraní) de la *Propuesta B de Educación Bilingüe*, donde se obtuvo por Rho de Spearman entre los niveles de la comprensión Lectora (CL) y Rendimiento Académico (RA) en *L1 (Castellano) con los valores*: para el nivel literal= 0.888, nivel inferencial = 0.697 y el nivel valorativo= 0.695 y el nivel de significación de Sig.(bilateral) $p=0.000<0.05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta H1 (Hipótesis Alternativa) y significa que existe una relación positiva (directa) y según la escala entre alta y muy alta, es decir entre 70 y 89% de correlación entre ambas variables. Y en *L2 (Guaraní) con los valores*: para el nivel literal= 0.805, nivel inferencial = 0.712 y el nivel valorativo= 0.730 y el nivel de significación de Sig.(bilateral) $p=0.000<0.05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta H1 (Hipótesis Alternativa) y significa que existe una relación positiva (directa) y según la escala se encuentra entre alta y muy alta, es decir entre 71 y 80% de correlación entre ambas variables.

4.3.2.2.3-Hipótesis Especifica 3

H0: No existe relación significativa entre niveles de comprensión lectora (Literal, inferencial y valorativo) y el rendimiento Académico *en L1 (Castellano) y L1 (Guaraní) de la Propuesta C* de Educación Bilingüe.

H1: Existe relación significativa entre niveles de comprensión lectora (Literal, inferencial y valorativo) y el rendimiento Académico *en L1 (Castellano) y L1 (Guaraní) de la Propuesta C* de Educación Bilingüe.

En la Tabla se describe el análisis realizado, entre niveles de comprensión lectora (Literal, inferencial y valorativo) y el rendimiento Académico *en L1 (Castellano) y L1 (Guaraní) de la Propuesta C* de Educación Bilingüe, donde se obtuvo por Rho de Spearman entre los niveles de la comprensión Lectora (CL) y Rendimiento Académico (RA) en *L1 (Castellano) con los valores*: para el nivel literal= 0.852, nivel inferencial = 0.736 y el nivel valorativo= 0.716 y el nivel de significación de Sig.(bilateral) $p=0.000<0.05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta H1 (Hipótesis Alternativa) y significa que existe una relación positiva (directa) y según la escala entre alta y muy alta, es decir entre 71 y 85 % de correlación entre ambas variables. Y en *L1 (Guaraní) con los valores*: para el nivel literal= 0.943, nivel inferencial = 0.648 y el nivel valorativo= 0.761 y el nivel de significación de Sig.(bilateral) $p=0.000<0.05$, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta H1 (Hipótesis Alternativa) y

significa que existe una relación positiva (directa) y según la escala se encuentra entre alta y muy alta, es decir entre 65 y 94% de correlación entre ambas variables.

Con los resultados obtenidos se puede inferir que si el alumno posee un nivel alto de comprensión lectora obtiene resultados satisfactorios en el rendimiento académico. Sin embargo, con un nivel bajo de comprensión lectora obtiene resultados no satisfactorios en su rendimiento académico tanto en L1 y L2. En este caso la correlación entre las variables fue directa y positiva, que se interpreta que, si sube el nivel de comprensión, sube el rendimiento académico o viceversa.

Comparando los hallazgos obtenidos con investigaciones realizadas por: Anaya et al (2019) donde evidenció en el estudio que realizó con respecto a las correlaciones de dos variables la “niveles de comprensión lectora” y el “aprovechamiento académico” en niños de tercer grado a través de la prueba estadística Rho Spearman encontró que efectivamente existe correlación significativa entre ambas variables. De igual forma en la investigación realizada por Cuñachi et al (2018) se encontró una correlación alta entre las variables estudiadas, donde se verifica que a mayores niveles de comprensión lectora existirán mayores niveles de aprendizaje en el área de Comunicación Integral o sea en su rendimiento académico mediante la prueba de Spearman con un nivel de significación menor que 0.05. Al contrastar el trabajo que se realizó en esta tesis, con los antecedentes de investigaciones de Anaya y Cuñachi los hallazgos coinciden con este estudio, que confirman una correlación positiva y directa entre los “niveles de desarrollo de la comprensión lectora y el rendimiento académico en L1 y L2” en todas las Propuestas (A, B y C) de la Educación Bilingüe.

4.4-Análisis Descriptivo de los resultados de datos cualitativos

Para el procesamiento, el análisis y la interpretación de la recolección de los datos cualitativos se procedió realizarlo con el software Atlas. ti versión 9, que consiste en un software que específicamente se ocupa del procesamiento y el análisis de técnicas de entrevistas, observaciones no estructuradas y todo lo que tenga que ver con la recogida de datos cualitativos. Atlas. ti 9 lo hace de manera organizada, transparente e integrada.

El Atlas ti se fundamenta en la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) de Glaser y Strauss (1994) presentan un proceso de análisis cualitativo mediante un método que va unida a la recolección de datos, con el propósito de generar proposiciones teóricas fundamentadas con los datos empíricos. (que son los discursos de los informantes).

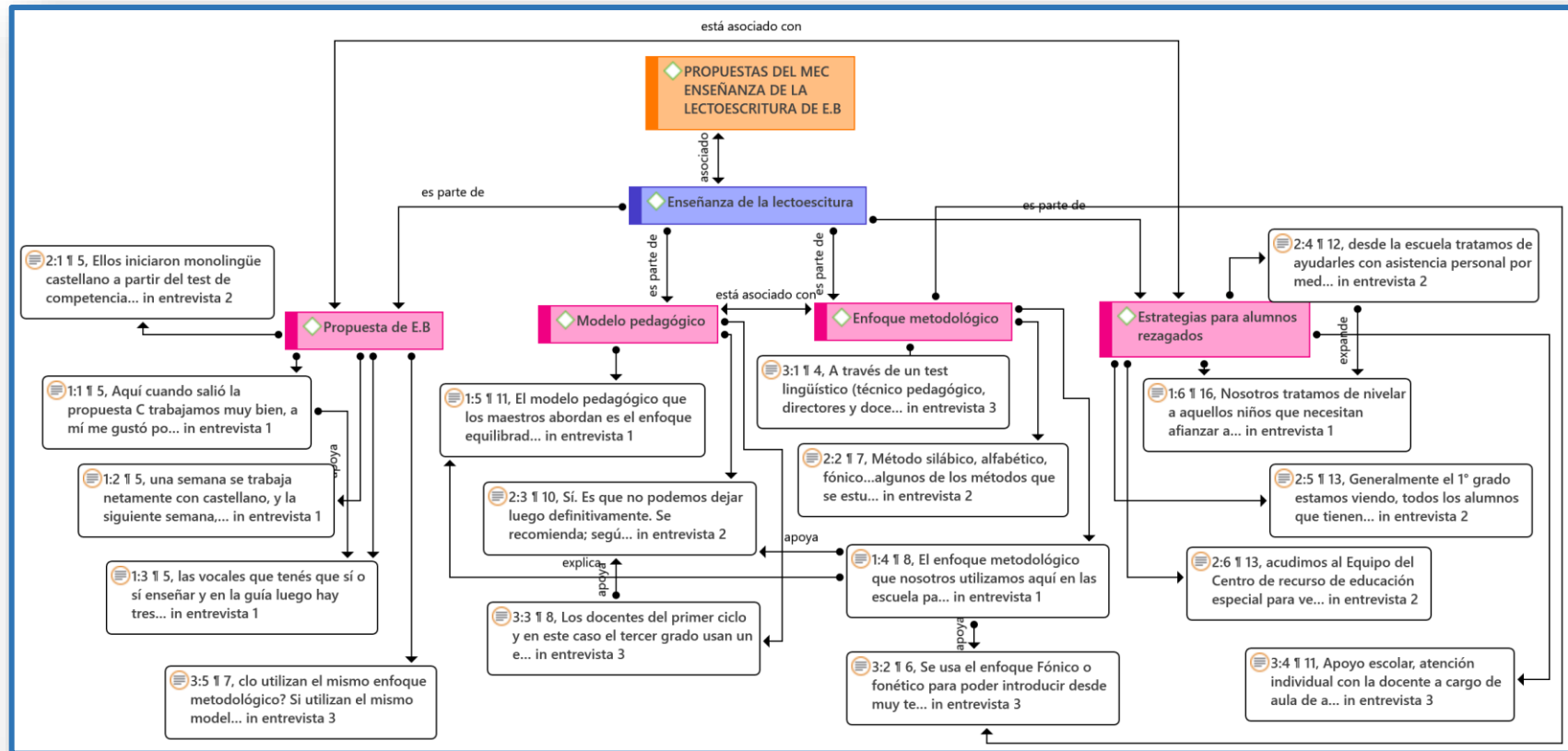
Strauss y Corbin (1994) propusieron tres estrategias esenciales para llevar a cabo la codificación: abierta, axial y selectiva. Esta investigación se propuso con entrevistas a los actores educativos claves como los directores de las escuelas acerca del proceso de implementación de la Educación Bilingüe en las distintas Propuestas del MEC. Para ello se llevó a cabo las fases de categorización planteados por Strauss y Corbin , iniciando con la **codificación abierta**, que consiste en trabajar con el material en bruto de las entrevistas a las tres directoras, fueron grabadas y transcritas en el procesador de textos y luego se importaron en el Atlas ti. Versión 9. En esta primera etapa se inició con la segmentación y reducción de datos, se parte de una aproximación del dato. En el segundo procedimiento que corresponde a la **codificación axial** se realiza las relaciones jerárquicas entre las categorías y subcategorías con respecto a la categoría central. Se estableció las relaciones e hipervínculos. En el último procedimiento se realizó la **codificación selectiva** corresponde al proceso de refinar y enlazar teorías. Se construyeron las *redes semánticas* a través de las cuales se crea la teoría en la cual se explica y se interpretan los resultados.

A continuación, se presentan los resultados de la entrevista realizada a directivos de las escuelas. Se muestran por categorías y subcategorías en redes semánticas, hallazgos, y teorización:

Categoría Central: Propuestas del MEC para la Enseñanza de la Lectoescritura de Educación Bilingüe

Categoría: Enseñanza de la lectoescritura

Subcategorías: Propuestas de Educación Bilingüe (E.B), Enfoque metodológico, Modelo pedagógico, Estrategias para alumnos rezagados



Red Semántica N°. 1. Categoría: Enseñanza de la lectoescritura

Como pregunta central la entrevista se centró en los conocimientos que poseen los directores de las instituciones acerca de la implementación de las Propuestas del MEC para la enseñanza para la lectoescritura de la Educación Bilingüe Castellano-Guaraní. A continuación, se describe el abordaje de la categoría “**Enseñanza de la lectoescritura**” visualizada en la *Red Semántica N° 1*.

La Red Semántica N° 1, observa con una categoría central “Propuestas del MEC para la Enseñanza de la Lectoescritura de Educación Bilingüe”, de donde emerge la categoría “Enseñanza de la lectoescritura” y de la misma van emergiendo las subcategorías: “*Propuestas de Educación Bilingüe (E.B)*”, “*Modelo pedagógico*”, “*Enfoque metodológico*” y “*Estrategias para alumnos rezagados*”. Así también se observan las citas textuales de los informantes al lado de cada subcategoría que representan las evidencias empíricas obtenidas por los participantes.

La categoría “Enseñanza de la lectoescritura”, se analiza dentro del contexto de la planificación de la enseñanza en dos lenguas: castellano y guaraní. En este sentido significa que ambas lenguas desarrollan la adquisición la competencia comunicativa a través de un proceso lógico y sistemático (lenguas enseñadas o enseñanza de lenguas). En este contexto, se diferencia la existencia de una lengua materna (**L1**) y de una segunda lengua (**L2**). De la cual se desprende la subcategoría “**Propuestas de Educación Bilingüe (E.B)**” los informantes a través de sus discursos señalaron el proceso llevado a cabo para la selección de las Propuestas del MEC. Resaltaron por ejemplo que se tuvo en cuenta la aplicación de un test de competencia lingüística para situarse en el contexto de la propuesta seleccionada, en cada institución. Indicaron estar a gusto con cada una de las propuestas y que los materiales utilizados fueron de gran ayuda para la enseñanza en ambas lenguas. En este sentido, con relación a la lectoescritura Medina (2017) sostiene que en la lectura y escritura los niños aprenden mejor cuando se involucran con textos reales y no a través de ejercicios sin conexiones, es decir aislados. Es por ello que considera importante tener en cuenta los intereses y las necesidades de los alumnos con presentarles textos significativos para motivarlos a la lectura.

A continuación, esta subcategoría de relaciona con el discurso de los informantes, donde se muestra las evidencias empíricas a través de las citas textuales.

Informante 1: “Aquí cuando salió la propuesta C trabajamos muy bien, a mí me gustó porque teníamos materiales para ambas lenguas, la guía didáctica en guaraní y en castellano, ambas lenguas y en cuanto a los cuadernillos si lo que no contamos de guaraní solamente de castellano”.

Informante 2 “. Ellos iniciaron monolingüe castellano a partir del test de competencia lingüística, y salió como resultado lengua materna castellano. A partir del 2015 se inició la etapa experimental de la Educación Bilingüe con LPA (Leo, Pienso y Aprendo) y cuando eso no funcionó. [...]”.

Informante 3: “A través de un test lingüístico aplicado por técnico pedagógico, directores y docentes, a quiénes se les aplicó de acuerdo a eso se tuvo en cuenta para cada escuela, a nosotros nos tocó la propuesta A. Estamos satisfechos con la propuesta, la comunidad trabaja muy bien”.

En la subcategoría “Modelo pedagógico” se analiza bajo el concepto según Flórez (1999) afirma que un modelo pedagógico involucra las relaciones entre los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje y la efectividad en el traspaso del conocimiento en contextos socioculturales específicos, los cuales se interrelacionan en una esfera de complejidad. En esta línea de pensamiento, un modelo pedagógico adoptado en el contexto de la educación bilingüe se basa en un enfoque equilibrado de enseñanza de la lectoescritura, que integra principios del modelo holístico y de destreza en el proceso de desarrollo de la alfabetización. El modelo estimula el desarrollo de habilidades de pensamiento mediante la enseñanza explícita de estrategias de lectura comprensiva y del código escrito en contextos significativos.

Los informantes (directores de las escuelas) mencionaron utilizar el enfoque equilibrado como modelo pedagógico en el contexto de las propuestas del MEC para el abordaje de la educación bilingüe que se centra en la atención al niño, fortalece el rol del docente como guía y facilitador.

A continuación, esta subcategoría se relaciona con el discurso de los informantes, donde se muestran las evidencias empíricas a través de las citas textuales.

Informante 1: “El modelo pedagógico que los maestros abordan es el enfoque equilibrado donde insistimos en las destrezas y el desarrollo de la conciencia fonológica a través de la enseñanza explícita de los fonemas y grafemas. Es una estrategia que enfatiza el desarrollo del pensamiento superior para leer y escribir desde el vamos, ... permite concretizarse un enfoque equilibrado, se atiende a lo que es el modelo holístico, preferentemente al modelo que enfatiza el enfoque constructivista puro, ... según las investigaciones se vio que los enfoques puros no llegan a impactar realmente en el desarrollo lector y escritor efectivo del alumno”.

Informante 2 “...el Enfoque Equilibrado, equilibra ambos modelos: el Modelo de destrezas, que es justamente lo que toma esa parte del deletreo, silabeo, estudio de

las letras y luego, el Modelo Holístico. No está mal hacer el deletreo, lo que no está bien es casarse o quedarse con solo ese modelo, por lo que es importante realizar ese equilibrio entre los modelos de enseñanza de la lectoescritura. Bueno, ¿qué recursos, al menos durante la pandemia, (como decía muy difícil), empleaban los docentes para desarrollar sus clases de lenguas, especialmente [...]”

Informante 3: *“Los docentes del primer ciclo y en este caso el tercer grado usan un enfoque equilibrado para la enseñanza de la lectura y la escritura el maestro toma decisiones bien pensadas todos los días acerca de la mejor manera de ayudar a cada chico a convertirse en un mejor lector y escritor. Si conozco, estimular con interrogación de forma oral de los textos auténticos de su grado.”*

En la subcategoría “Enfoque metodológico” se analiza bajo el concepto de la enseñanza de la lengua que se vincula directamente con las habilidades para la comprensión de textos, se concentra en la estructura del texto y la conversación. En los discursos de los informantes se pudieron apreciar que en su mayoría expresaron usar el enfoque fónico o fonético y también indicaron el método silábico y alfabético. En este sentido López et al (2016) afirman que el enfoque fónico posibilita determinar los sonidos que forman una palabra y se inicia con esta habilidad para construir un nuevo componente estructural de la palabra. Es decir, la sílaba se considera relevante en el proceso del aprendizaje de la lectura.

A continuación, esta subcategoría se relaciona con el discurso de los informantes, donde se muestran las evidencias empíricas a través de las citas textuales.

Informante 1: *“El enfoque metodológico que nosotros utilizamos aquí en la escuela para la enseñanza de la lectoescritura son las propuestas del MEC, la mayoría de los docentes utilizan el método silábico y también el fónico”.*

Informante 2 *“...Método silábico, alfabético, fónico...algunos de los métodos que se estuvo trabajando justamente con LPA y fue toda una discusión porque la supervisora siempre nos estaba diciendo que no tenemos que deletrear, pero, sin embargo, nosotros tenemos comprobado que si se deletrea los alumnos leen ya desde el 1er grado. Queremos ir demasiado (aplicar) por el Enfoque Tradicional [...]”*

Informante 3: *“Se usa el enfoque Fónico o fonético para poder introducir desde muy temprano en la lectura en pequeños textos significativos”.*

En la subcategoría “Estrategias para alumnos rezagados” se analiza bajo el concepto de un rendimiento académico no logrado en las competencias y capacidades, y en desventaja con los demás estudiantes, en este caso refiriéndonos en la lectoescritura. En este sentido Anuies (2007) afirma que un alumno se identifica como un estudiante rezagado cuando tiene atraso en su rendimiento académico. En la entrevista que se realizó a los informantes mencionaron algunos procesos que llevaron a cabo para la asistencia de estos niños con bajo

rendimiento, tratando de asistirlos con una enseñanza individualizada con la provisión de materiales e inclusive con el apoyo de especialistas según el problema que detectan en el alumno.

A continuación, esta subcategoría se relaciona con el discurso de los informantes, donde se muestran las evidencias empíricas a través de las citas textuales.

Informante 1: *“Nosotros tratamos de nivelar a aquellos niños que necesitan afianzar algunas capacidades y que tienen un nivel muy bajo”.*

Informante 2: *“Generalmente desde 1° grado estamos viendo, todos los alumnos que tienen algún problema de aprendizaje, siempre estamos trabajando en eso, hay que procurar más por los alumnos que pueden menos, que tienen menos apoyo en sus casas, con esos alumnos que tienen que estar más, acompañando más le digo a los maestros y así lo hacen y cuando se dan cuenta que esos alumnos no responden, siempre acudimos al Equipo del Centro de recurso de educación especial para ver si hay algún problema de aprendizaje, entonces ellos vienen a observar y sacar algún informe sobre ese alumno y generalmente los rezagados son por algún problema de aprendizaje o tienen alguna situación que amerita eso, y le llevamos por ejemplo en Aula de Apoyo que actualmente ya no está tan vigente, pero como la maestra de grado de apoyo trabaja bien, le llevamos a esos alumnos en el turno opuesto, inclusive le hacen seguimiento en su mismo turno”*

Informante 3: *“Apoyo escolar, atención individual con la docente a cargo de aula de apoyo, tratamos de ubicar a las familias de esos chicos solicitamos su colaboración para que también se les refuerce desde la casa, los docentes preparan materiales para ayudarlos”.*

En el abordaje de esta categoría **“Enseñanza para la lectoescritura”** se pudo apreciar a través de los discursos de los informantes las acciones que realizan la comunidad educativa para la implementación de las **“Propuestas de Educación Bilingüe del MEC”**. Según López (1998) sostiene que aprender a leer y escribir en la lengua materna contribuye al desarrollo de la comprensión lectora en una segunda lengua; el uso escolar de la lengua materna contribuye a un mejor aprendizaje y a un mejor rendimiento escolar en diversas áreas del currículo escolar, el uso de la lengua materna tiene una incidencia positiva en la participación e involucramiento de los niños y niñas en su aprendizaje y un impacto favorable en la asistencia, la promoción y la disminución de la deserción y la repetición. Es por ello que MEC plantea que los profesores diseñen situaciones de aprendizaje donde los alumnos tengan la necesidad de leer con variados propósitos. Así el propósito de la lectura determina tanto el tipo de texto que se seleccionará como las estrategias lectoras más adecuadas.

La Red Semántica N° 2, se observa con una categoría central “Propuestas del MEC para la Enseñanza de la Lectoescritura en la Educación Bilingüe”, de donde emerge la categoría “**Proceso de implementación de la Educación Bilingüe (EB)**” y de la misma van emergiendo las subcategorías: “**Capacitación**”, “**Planeamiento didáctico**”, “**Experiencias en la implementación de la Educación Bilingüe (E.B)**”. Así también se observan las citas textuales de los informantes al lado de cada subcategoría que representan las evidencias empíricas obtenidas en los discursos de los participantes.

La subcategoría “Capacitación”, se analiza en el concepto de la preparación pedagógica y metodológica del docente en las Propuestas del MEC para la educación bilingüe, y cuyo proceso se inicia con una capacitación sistemática, que es necesario sostener hasta que el docente tenga suficiente autonomía para implementar la propuesta. En este contexto los docentes reciben las orientaciones sobre los métodos y estrategias de enseñanza de las lenguas guaraní y castellana para la EEB. Con la capacitación continua el MEC persigue la implementación efectiva de las propuestas de Educación Bilingüe: Propuesta A (guaraní como lengua materna y castellano como segunda lengua), la Propuesta B (castellano como lengua materna y guaraní como segunda lengua) y la Propuesta C (guaraní-castellano desde los inicios del proceso escolar). Los informantes indicaron que la implementación de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura tendrá mayor énfasis siempre y cuando se involucre a todos los actores educativos, pero con la pandemia del COVID-19 no se prosiguió con la actualización de los docentes en la enseñanza de la lengua.

A continuación, esta subcategoría se relaciona con el discurso de los informantes, donde se muestran las evidencias empíricas a través de las citas textuales.

Informante 1: “La capacitación que se brinda a los docentes tiende a reflejarse en la forma en que estos trabajan la propuesta educativa con los estudiantes, y el hecho de que se fundamente la propuesta para los actores podría favorecer que los mismos tengan mayor inclinación a establecer las propuestas que hagan con sus estudiantes, así como con otros actores como por ejemplo las familias”.

” **Informante 2** “Y con LPA sí presentaban, porque eran muy estrictas las capacitaciones y los docentes tenían que seguir los momentos didácticos, todo el proceso que contemplaba la Guía Docente, pero eso con la pandemia prácticamente se descartó ya que fue una situación muy especial, verdad, entonces digo yo que actualmente estamos un poco distantes de lo que son los enfoques en sí de LPA. [...]”

Informante 3: “Por ejemplo la enseñanza de la segunda lengua tiene requerimientos pedagógicos particulares, que precisan de mayor capacitación a los docentes, además de mayor cantidad de materiales de apoyo, que, si bien se están preparando, se debería asegurar que los mismos lleguen a los docentes cuanto antes por parte del MEC”.

En la subcategoría “Planeamiento didáctico” se analiza bajo el concepto de la previsión de actividades, métodos y procedimientos evaluativos para el abordaje de la enseñanza. En este sentido Zilberstein (2016) afirma que “la planeación es una actividad creadora; mientras más se planea el proceso educativo, más seguridad se tendrá en su desarrollo y en el logro de los objetivos propuestos” (p.199). En este sentido con respecto al abordaje de la planificación, los informantes señalaron que los docentes planifican sus clases, mediante un plan diario y anual, y consideran en sus planificaciones los momentos didácticos en ambas lenguas L1 y L2, pero con la virtualidad no tuvieron otra opción que ajustar la forma como lo venían haciendo. Luego a la vuelta de la presencialidad siguieron el mismo ritmo con la enseñanza de la lectoescritura.

A continuación, esta subcategoría se relaciona con el discurso de los informantes, donde se muestra las evidencias empíricas a través de las citas textuales.

Informante 1: *“La mayoría de los docentes están haciendo su plan de clases, tienen trabajos planificados, ya no improvisan tanto los docentes, tienen todas las documentaciones. En la clase, aplican el desarrollo de los momentos didácticos, y es impresionante el desenvolvimiento de los docentes del primer ciclo, están mucho más afianzados en la implementación de la propuesta bilingüe del MEC”.*

Informante 2 *“...Y con LPA sí presentaban, porque eran muy estrictas las capacitaciones y los docentes tenían que seguir los momentos didácticos, todo el proceso que contemplaba la Guía Docente, pero eso con la pandemia prácticamente se descartó ya que fue una situación muy especial, verdad, entonces digo yo que actualmente estamos un poco distantes de lo que son los enfoques en sí de LPA.[...]”*

Informante 3: *“Si los docentes planifican en forma semanal y anual y también se tiene en cuenta la plataforma del MEC tu escuela en casa para afianzar las clases. Si presentan lo comprueban a través de evaluaciones que se realizan de manera mensual (lista de cotejo, RSA, pruebas) Si contamos con un plan anual, se realizan a través de la supervisión, los técnicos y especialista que son de aquí o, de otra parte, temas actuales...”*

En la subcategoría “Experiencias en la implementación de la E.B” se analiza bajo el concepto de las vivencias que experimentaron la comunidad educativa acerca de la enseñanza de la lectoescritura en ambas lenguas en el contexto de las Propuestas de Educación Bilingüe del MEC. En los discursos de los informantes señalaron experiencias muy positivas, que vivenciaron en el abordaje de las propuestas del MEC, que la comunidad educativa asumió con responsabilidad, mediante lo cual pudieron ver logros importantes en sus educandos y que hacían con esmero, sin esperar un aumento de salario, sino que lo hacían por convicción y con profesionalidad.

A continuación, esta subcategoría se relaciona con el discurso de los informantes, donde se muestran las evidencias empíricas a través de las citas textuales.

Informante 1: *“Tomamos con mucho agrado la propuesta del MEC para la implementación de la Educación Bilingüe, me encargo de monitorear las clases de los docentes si están haciendo según la metodología y veo a los maestros ahí, posicionados con su cuento gigante, realmente las experiencias son muy gratificantes cuando ves a tus alumnos que están logrando es lo máximo”.*

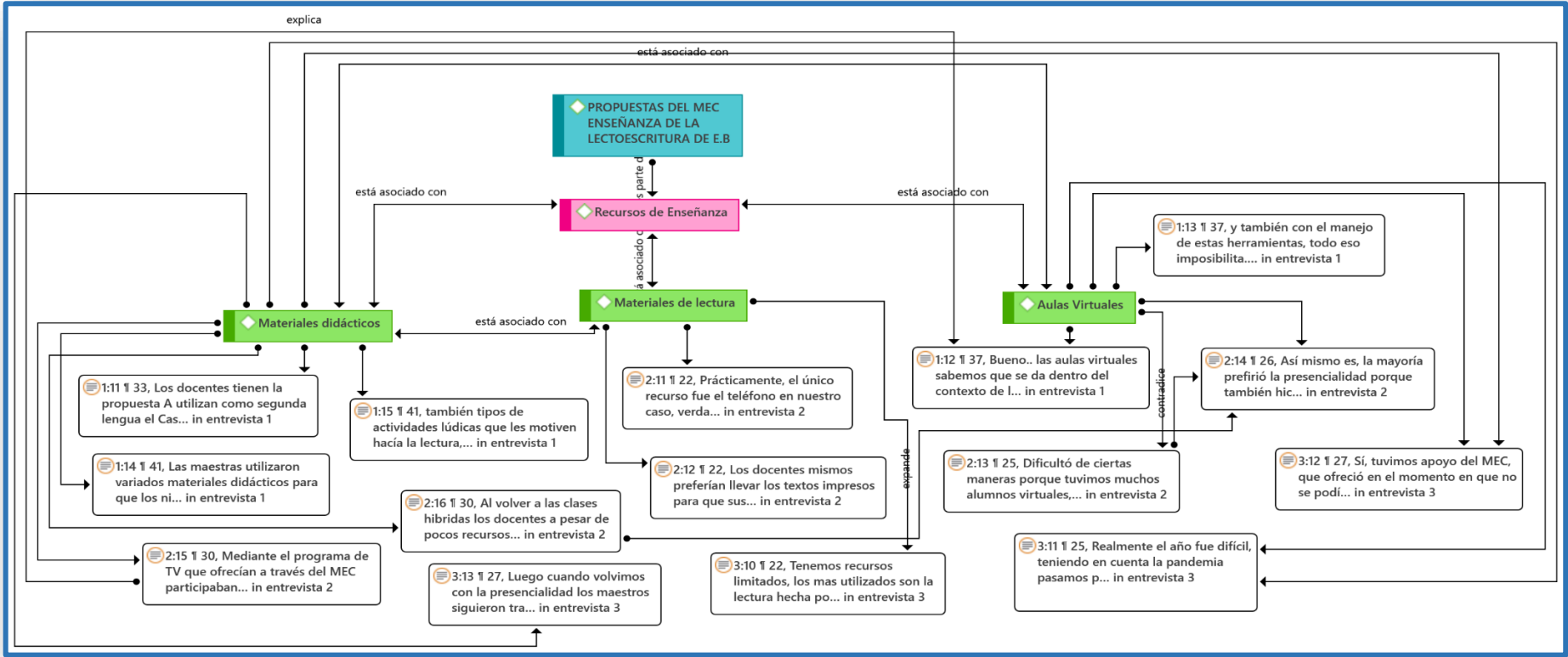
Informante 2 *” Y a partir de LPA fue una experiencia diferente, levantaron su nivel de rendimiento en más de la Propuesta B como le comenté que es por la zona acá, en la zona urbana generalmente los niños hablan en castellano que es su lengua materna; ya traen de su casa la lengua castellana., pero no obstante, no se deja de enseñar el Guaraní, siempre tienen su carga horaria e igual los niños tienen capacidad de aprender incluso más idiomas, porque actualmente se está implementando el idioma inglés en nuestra escuela y no hay ningún inconveniente, sino que ellos pueden ser tranquilamente bilingües o aprender otros idiomas, realmente es una experiencia innovadora y gratificante[...]*”

Informante 3: *“El profesor, le está ofreciendo a sus alumnos lo que realmente estaban necesitando, está respondiendo a la necesidad, intereses y expectativas de sus alumnos, entonces, la teoría se completa de esta manera y realmente alegra el alma porque nos hace sentir plenos como profesionales, y formar parte de esta historia es muy satisfactorio, gratificante, porque, como podemos decir, no hay aumento de sueldo, no hay una motivación económica, pero estamos tan contentos de formar parte de esto y sentir esto vale mucho más que lo económico, eso es lo grato de esto....”*

En el abordaje de esta categoría **“Proceso de implementación de la Educación Bilingüe (EB)”** se pudo percibir en los actores educativos la cooperación en la implementación de las propuestas del MEC para la enseñanza de ambas lenguas, el Guaraní y el Castellano. El estudio de Barreras (2015) señala que uno de los obstáculos más significativo es la gestión pedagógica y está vinculada acerca de las concepciones que los docentes tienen respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, a los criterios que los mismos tienen en cuenta para valorar los aprendizajes y a las condiciones previas necesarias para poder aprender a leer y escribir. En esta línea de pensamiento, podemos inferir que las escuelas que formaron parte de este estudio, dentro de un clima favorable y propicio para la implementación de las Propuestas de educación bilingüe, quienes asumieron sin ninguna dificultad y con suficiente claridad en el abordaje metodológico de la lectura y la escritura.

Categoría: Recursos de Enseñanza para la Educación Bilingüe (E.B)

Subcategorías: Materiales de lectura, Aulas virtuales y Materiales didácticos



Red Semántica N°. 3. Categoría: : Recursos de Enseñanza para la Educación Bilingüe (E.B)

La Red Semántica N° 3, se observa con una categoría central “Propuestas del MEC para la Enseñanza de la Lectoescritura de Educación Bilingüe”, de donde emerge la categoría “*Recursos de enseñanza*” y de la misma van emergiendo las subcategorías: “*Materiales didácticos*”, “*Materiales de lectura*”, “*Aulas virtuales*”. Así también se observan las citas textuales de los informantes al lado de cada subcategoría que representan las evidencias empíricas obtenidas por los participantes.

La subcategoría “Materiales didácticos”, se analiza dentro del concepto de herramientas creativas que conducen al alumno a poder crear su propio aprendizaje por medio del entorno que le rodea, y que estimulan a los niños el interés por el aprendizaje e inicia el proceso hacía la iniciación de la lectura que sea más fácil y divertido. En este sentido, facilita la construcción del conocimiento, el desarrollo de destrezas y aptitudes para que los estudiantes construyan un aprendizaje significativo y activo. Los informantes señalaron que los docentes utilizan variedades de materiales didácticos que favorecen la comprensión lectora y la escritura, mencionaron rincones de lectura, juegos manipulativos, juegos de abecedarios entre otros.

A continuación, esta subcategoría se relaciona con el discurso de los informantes, donde se muestran las evidencias empíricas a través de las citas textuales.

Informante 1: “*Las maestras utilizaron variados materiales didácticos para que los niños pudieran aprender a leer y escribir como rincón de cartelera de vocablos, oraciones y el abecedario para que los niños se motiven, también tipos de actividades lúdicas que les motiven hacía la lectura, rincones de lectura y de cuento, juegos manipulativos, mensajes visuales, fotos, carteles, ilustraciones acompañadas de un texto escrito que los identifique, rótulos, etiquetas, láminas, libros, periódicos, revista y utilización de juegos de abecedarios y palabras para componer vocabulario y frases sencillas usuales y significativas*”.

Informante 2 “*Mediante el programa de TV que ofrecían a través del MEC participaban los niños de la clase, y veíamos a través de las tareas que realizaban que les llegaba, realmente los hacían como para motivar los niños con buenos materiales didácticos. Al volver a las clases híbridas los docentes a pesar de pocos recursos se ingeniaban en confeccionar sus materiales como laminas, tarjetas, rincón de lectura para la lectoescritura. [...]*”

Informante 3: “*Sí, tuvimos apoyo del MEC, que ofreció en el momento en que no se podía salir de casa un programa que se denominó “Tu escuela en casa”, que estaba bastante interesante para los niños, las maestras llegaban a los niños mediante materiales didácticos interesantes que motivaba a los alumnos mediante cuentos, lecturas, vídeos cortos y laminas. Luego cuando volvimos con la presencialidad los maestros siguieron trabajando con sus materiales didácticos como laminas, libros de cuentos, vídeos y otros...*”

La subcategoría “Materiales de lectura”, se analiza dentro del concepto de recursos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura para desarrollar en los niños la capacidad de análisis, creatividad, memoria, imaginación e interpretación de textos. Por ello es de suma importancia crear hábitos de lectura en los niños y niñas. En este sentido, Hervas (2008), considera que el hábito de la lectura es un gran estímulo a la creatividad, imaginación, inteligencia y a la capacidad verbal y de concentración de los niños. Es por ello, que cobra relevancia, contar en las aulas con materiales de lectura, y deben estar presentes en el día a día de los niños de la misma forma que están los juguetes, atribuye el autor. El libro es una posibilidad para el acceso de la información y el conocimiento y llevará a los niños a la adquisición de habilidades y en la aventura del saber, conocer y descubrir. Los informantes indicaron que tienen recursos muy limitados, y que los docentes deben crear materiales y que con la virtualidad se agudizó ya que muchos no contaban con dispositivos digitales para la lectura de los materiales. Pero algunos docentes se ingeniaban para que sus niños cuenten con los materiales de lectura.

A continuación, esta subcategoría se relaciona con el discurso de los informantes, donde se muestran las evidencias empíricas a través de las citas textuales.

***Informante 1:** “Los docentes tienen la propuesta A utilizan como segunda lengua el Castellano, pero ese cuadernillo tampoco no nos sirve, porque nosotros tenemos que trabajar con ellos a través de poesías cortas, ver rimas de adivinanzas, entonces no nos sirve porque ahí los trabajitos que traen son de la guía de la propuesta B”.*

*” **Informante 2** “Prácticamente, el único recurso fue el teléfono en nuestro caso, verdad. El recurso tecnológico fue el teléfono y después también los textos impresos, porque nosotros teníamos una población que tienen teléfonos celulares sus padres, pero también, en menor porcentaje, increíblemente en la zona urbana, había personas que no tenían teléfono, o algunos tienen, pero trabajan hasta la noche. Los docentes mismos preferían llevar los textos impresos para que sus alumnos puedan trabajar mejor, o sea, que ellos procuraban de todas las formas llevarles los recursos (textos-tareas), que puedan facilitar el aprendizaje y los vídeos explicativos, seguramente Ud. vio por Facebook lo que yo alzaba. [...]”*

***Informante 3:** “Tenemos recursos limitados, los más utilizados son la lectura hecha por la docente o audios...y otros como libros de cuentos que ayuda para la lectoescritura”*

La subcategoría “Aulas virtuales”, se analiza bajo el concepto de las clases realizadas a través de plataformas u otros dispositivos digitales con conexión a internet. En este

sentido, Williams et al (2000) enfatizan que el aula virtual se da en el contexto de la interacción telemática entre los alumnos y el docente para la construcción de la enseñanza y el aprendizaje, y para ello se necesita de internet, conexión y dispositivos como laptops, teléfonos inteligentes y otros. En este sentido, los informantes argumentaron que la pandemia del COVID-19 ocasionó brechas entre los niños ya que debían contar con las herramientas digitales para el aprovechamiento académico. Pero en sus discursos indicaron que luego de la presencialidad reforzaron la lectoescritura en ambas lenguas.

A continuación, esta subcategoría de relaciona con el discurso de los informantes, donde se muestran las evidencias empíricas a través de las citas textuales.

Informante 1: *“Bueno... las aulas virtuales sabemos que se da dentro del contexto de la pandemia y no hay de otra, teníamos que adecuarnos, y me parece muy oportuno señalar que tuvimos casos de familias que no contaban con los recursos de internet por ejemplo, o una computadora, inclusive de teléfono inteligente y también con el manejo de estas herramientas, todo eso imposibilita. Sabemos que esta situación nos llevó a plantear un cambio rápido y muchas veces no es fácil de asimilar, pero en fin tratamos de salvar la situación asistiendo a los niños que más necesitaban de nuestro apoyo.”*

Informante 2 *” Dificultó de ciertas maneras porque tuvimos muchos alumnos virtuales, inclusive, realmente los docentes se esforzaron por trabajar con los niños aún con la virtualidad para que aprendan a leer y escribir fluidamente, este año de vuelta; aquí en la zona urbana por el miedo que tuvieron los padres fue difícil. La observación de clase no se hizo. Este año también tuvimos el redireccionamiento de las supervisiones, medio que nos estamos situando recién en nuestros papeles (rol), yo no sabía si seguía siendo Directora de Área o no, y fue toda una transición digamos, pero siempre trabajamos de cerca con los compañeros (docentes), yo digo en cuanto a los Enfoques (metodológicos) ellos (docentes) nunca dejaron. En la práctica hicieron, pero más bien faltó fortalecer en la teoría. Así mismo es, la mayoría prefirió la presencialidad porque también hicimos reuniones. Fue un gran trabajo, yo viajaba con mi hijo, había días en que las instituciones estaban cerradas. Pero yo decía, “Ah, y nosotros logramos la presencialidad” (señal de victoria). Gracias a Dios salimos todo bien. (sin contagios). Pero pudimos fortalecer con la presencialidad [...]”*

Informante 3: *“Realmente el año fue difícil, teniendo en cuenta la pandemia pasamos por muchas dificultades tanto con maestros como con los niños y los padres, aquí en el interior muchos de las familias no tienen recursos para internet, pero de todas formas los maestros trataban de llegar a los niños mediante fotocopias de materiales y una asistencia más individualizada...Pero al retornar en las aulas reforzamos con los niños la lectura y la escritura.”*

En el abordaje de esta categoría **“Recursos de enseñanza”** se pudo apreciar la relevancia que significa para el aprendizaje de la lectoescritura. Así como asegura Rivera (2013) que, a través de los recursos de materiales didácticos, textos de lectura y recursos tecnológicos

se podrá aprender de una forma más sencilla y tener conocimiento tanto de un mundo fantástico como real. Significa dar prioridad a los recursos de enseñanza que necesitan los docentes en el aula y orientar hacia la búsqueda de fortalecer la provisión de materiales a las escuelas para el cumplimiento de los logros de aprendizaje en las Propuestas de Educación Bilingüe.

CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en el procesamiento de datos cuantitativos y cualitativos y en correspondencia con las ideas centrales de las teorías que sustentan este estudio y los objetivos específicos establecidos se formulan las siguientes conclusiones.

1-Para el primer objetivo: Evaluar los niveles de desarrollo de la comprensión lectora que poseen los alumnos del tercer grado en las diferentes Propuestas A, B y C de Educación Bilingüe del MEC., se presentan a continuación los hallazgos más significativos:

Los resultados de la variable “Niveles de desarrollo de la comprensión lectora” fueron obtenidos a través de una prueba de comprensión lectora en L1 y L2 (Guaraní y Castellano) aplicado a los niños del tercer grado de las tres escuelas, dependiendo de las Propuestas de Educación Bilingüe del MEC que aborda cada institución sea A, B o C. Esta variable abarcó tres dimensiones: *nivel literal*, *nivel inferencial* y *nivel crítico o valorativo*, y la misma se relaciona con la comprensión lectora en la enseñanza de ambas lenguas L1 y L2, en Guaraní y Castellano, donde se midieron los niveles que poseen los niños del tercer grado, que a continuación se describen con escalas de niveles “bajo, medio y alto”.

- ✓ **En la Propuesta A** donde L1 es (Guaraní) y L2 (Castellano) en la “**Comprensión Literal**” se obtuvieron *un nivel alto*, lo cual significó que los niños comprenden todo lo que aparece explícito en el texto. En la “**Comprensión Inferencial**” los hallazgos encontrados de sitúan en ambas lenguas tanto en L1 y L2 dentro de un *nivel medio*, es decir la mitad de la población de niños del tercer grado de la escuela en estudio con relación a esta propuesta, interpretan la información literal y sacan conclusiones, aunque no aparezcan explícitas en el texto. En el tercer nivel “**Comprensión Crítica o Valorativa**” los resultados encontrados estuvieron dentro de un *nivel medio*, en ambas lenguas L1 y L2, se deduce que el 50% de los niños del tercer grado poseen capacidades para emitir juicios críticos sobre lo que lee, es decir comprenden razones y hacen deducciones.

- ✓ **En la Propuesta B** donde L1 (Castellano) y L2 (Guaraní) en la “**Comprensión Literal**” se encontró un *nivel alto*, el resultado obtenido nos indica que los niños reconocen en un texto la información que trasmite el texto, es decir

poseen la capacidad de localizar e identificar elementos del texto. En la “**Comprensión Inferencial**”, en los hallazgos obtenidos se encontraron en ambas lenguas, tanto en L1 como en L2, dentro de un *nivel medio*, es decir la mitad de la población de niños del tercer grado con relación a la propuesta B son capaces de escudriñar el contenido de un texto, pudiendo hacer relaciones y asociaciones de significados. En el tercer nivel “**Comprensión Crítica o Valorativa**” se pudo observar resultados con un *nivel medio*, en ambas lenguas L1 y L2, se infiere que la mitad del grupo de niños del tercer grado poseen capacidades de juzgar un texto leído y dar argumentos sólidos sobre la postura asumida.

- ✓ *En la Propuesta C* donde L1 (Guaraní) y L2 (Castellano) en la “**Comprensión Literal**” se encontró *un nivel alto*, lo cual significó que una población importante de niños del tercer grado de la escuela con esta propuesta reconocen en un texto elementos como nombres, objetos, personajes entre otros. En la “**Comprensión Inferencial**” así como en las demás propuestas se encontraron en ambas lenguas tanto en Castellano como Guaraní, dentro de un *nivel medio*, podemos inferir que la mitad de la población de niños del tercer grado, con esta propuesta poseen la capacidad de inferir en un texto ideas principales y secundarias, así como la habilidad de realizar conjeturas. Por último, en la “**Comprensión Crítica o Valorativa**” los hallazgos encontrados fueron dentro de un *nivel medio* en ambas lenguas, se deduce que la mitad del grupo de los niños del tercer grado poseen capacidades para valorar y emitir juicios a partir de un texto, significa que es capaz de elaborar argumentos para sustentar su postura.

Los resultados obtenidos en la prueba de comprensión lectora, con la medición de los tres niveles de lectura, revelaron datos significativos, en la *Comprensión literal*, en las tres *Propuestas A, B y C* de Educación Bilingüe del MEC, se tuvieron hallazgos con un *nivel alto*, así mismo con relación a la *Comprensión Inferencial* y la *Comprensión Crítica o valorativa* se obtuvieron un *nivel medio* en las tres Propuestas. Con estos resultados obtenidos a partir de la aplicación de una prueba de comprensión lectora a los niños del tercer grado por parte de la

investigadora, en las tres escuelas, se puede visualizar que no hubo diferencias con relación a los tres niveles de comprensión, entre las tres Propuestas de E.B.

2-En relación al segundo objetivo: Explicar las relaciones que existen entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico en lengua materna (L1) y segunda lengua (L2) de las Propuestas A, B, y C de Educación Bilingüe de los alumnos del tercer grado. La medición de las variables se centró en correlacionar cada una de las dimensiones de la comprensión lectora: literal, inferencial, y crítico o valorativo con el **rendimiento académico obtenido** en el periodo ordinario de la lengua materna y segunda lengua (Castellano y Guaraní) en las diferentes Propuestas de Educación Bilingüe, mediante la prueba inferencial Rho Spearman con un nivel de significación del 5% y un intervalo de confianza del 95%. A continuación, se concluyen los hallazgos obtenidos:

- ✓ Con relación a la **Propuesta A**, en L1 (Guaraní) se obtuvieron entre la **comprensión literal** y el **rendimiento académico**, un valor= 0.926, entre la **comprensión inferencial** y el **rendimiento** una correlación igual a 0.864, y en la **comprensión crítico o valorativo** y el **rendimiento** un valor de 0.926. Estos resultados indican que hubo una correlación muy alta. Y con respecto a L2 (Castellano) los resultados observados fueron: **comprensión literal** y el **rendimiento académico**, un valor= 0.914, entre la **comprensión inferencial** y el **rendimiento** una correlación igual a 0.611. Y en la **comprensión crítico o valorativo** y el **rendimiento** un valor de 0.84. Estos resultados indican que hubo unas correlaciones con una escala entre **alta y muy alta**.

- ✓ Con respecto a la **Propuesta B**, en L1 (Castellano) se encontraron que entre la **comprensión literal** y el **rendimiento académico** el valor fue de 0.888, entre la **comprensión inferencial** y el **rendimiento** una correlación igual a 0.697, y en la **comprensión crítico o valorativo** y el **rendimiento** un valor de 0.695. Estos resultados nos indican que hubo unas correlaciones con una escala entre **alta muy alta**. Y con respecto a L2 (Guaraní) los resultados observados fueron: **comprensión literal** y el **rendimiento académico**, un valor= 0.805, entre la **comprensión inferencial** y el **rendimiento** una correlación igual a 0.712, y en la **comprensión crítico o valorativo** y el **rendimiento** un valor de 0.730. Estos resultados indican que hubo una correlación entre **alta y muy alta**.

- ✓ Con relación a la **Propuesta C**, en **L1** (Castellano) los hallazgos entre la *comprensión literal* y el *rendimiento académico* fue de un valor de 0.852. Y entre la *comprensión inferencial* y el *rendimiento* una correlación igual a 0.736, y por último en la *comprensión crítica o valorativa* y el *rendimiento* un valor de 0.716. Estos resultados indican que hubo una correlación con una escala entre *alta muy alta*. Y con respecto a **L1** (Guaraní) los resultados observados fueron: *comprensión literal* y el *rendimiento académico*, un valor= 0.942. Y entre la *comprensión inferencial* y el *rendimiento* una correlación igual a 0.648, y por último en la *comprensión crítica o valorativa* y el *rendimiento* se tuvo un valor de 0.761. Estos resultados indican que hubo una correlación entre *alta y muy alta*.

4-En relación al tercer objetivo: Caracterizar los conocimientos que poseen los directores de las tres instituciones, acerca de la implementación de las Propuestas del MEC para la enseñanza de la lectoescritura de la Educación Bilingüe en la lengua materna (L1) y segunda lengua (L2). Para la medición del objetivo, se realizó recolección de datos cualitativos, mediante la técnica de la entrevista, a los directores de las escuelas que formaban parte del estudio. Fueron establecidas categorías a priori y las subcategorías emergentes (inductivas). Los aspectos más relevantes se señalan a continuación:

En la primera categoría “Enseñanza para la lectoescritura” los informantes, en sus discursos mencionaron que siguen un modelo pedagógico adaptado en el contexto de la educación bilingüe y que corresponde al *enfoque equilibrado*, donde se centran en el niño y con relación al docente persiguen el fortalecimiento de su rol como guía y facilitador. Además, expresaron utilizar como *enfoque metodológico* para la enseñanza de la lectoescritura el método *fónico*, como primer lugar, pero también citaron el método silábico y alfabético. Y con respecto a las **Propuestas de Educación Bilingüe** presentadas por el MEC, los directores indicaron que para la selección del abordaje de unas de las propuestas de E.B en las escuelas, se aplicó un test de competencia lingüística con el objeto de ubicarlos en una de las propuestas A, B o C. Por último, en esta categoría señalaron que realizaron un seguimiento y apoyo escolar a los estudiantes *rezagados* con problemas de aprendizaje y bajo rendimiento, asistiéndoles en forma individualizada, e inclusive con la asistencia de un profesional especializado.

Con relación a la segunda categoría “Proceso de implementación de la Educación Bilingüe” los informantes expresaron que es indudable la actualización constante de los docentes en el abordaje de ambas lenguas, dentro del contexto de las Propuestas del MEC, consideran que con ello se fortalecerá la gestión del docente, pero que con la pandemia del COVID-19 se encontró debilitada la *capacitación* de los maestros y directivos. Consideran que el *planeamiento didáctico* es un documento de suma importancia y que por ello indicaron que monitorean en forma constante la tenencia de estos documentos, como el plan anual y diario, con la intención de que los maestros puedan prever los momentos didácticos de la clase, así como los procedimientos evaluativos. Además, mencionaron que tuvieron experiencias muy positivas con la implementación de las Propuestas de Educación Bilingüe, que pudieron ver en sus niños logros muy significativos en la lectoescritura y el rendimiento académico, donde los miembros de la comunidad educativa se sienten satisfechos con la implementación que lo consideran gratificante e innovadora.

Con respecto a la tercera categoría “Recursos de enseñanza para la educación bilingüe”. Los informantes mencionaron que utilizaron *materiales didácticos*, específicamente aquellos materiales que favorecían la comprensión lectora y la escritura, como rincones de lectura, juegos manipulativos, juegos de abecedario, láminas, periódicos, ilustraciones entre otros. Indicaron que cuentan con limitaciones de *materiales de lectura*, y que son los maestros que crean estos materiales para los niños, y que esto se agudizó con la pandemia del COVID-19. Respecto a las *aulas virtuales* mencionaron algunas brechas entre las familias de los niños, y que esto afectó el proceso pedagógico, donde algunos contaban con dispositivos digitales (laptops, teléfonos inteligentes, Tablet y otros) y otras familias que no contaban con estas herramientas, inclusive sin internet ni conexión. Pero que, pese a estas dificultades, desde la escuela y con ayuda de los maestros se pudo subsanar varias situaciones, proveyendo a los niños de materiales impresos y asistencia individualizada. Y por último mencionaron que gran parte de las dificultades se pudo superar con la vuelta a clases presenciales y donde se afianzó la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en ambas lenguas.

RECOMENDACIONES

- ✓ **A los Supervisores y técnicos pedagógicos del MEC** se recomienda el acompañamiento a las instituciones educativas que implementan la educación bilingüe en ambas lenguas, con capacitaciones y actualizaciones constantes a docentes y directivos para generar espacios de aprendizajes e interés por parte de los actores educativos.
- ✓ **A los Directores y Docentes:** que los educandos se sientan seguros y capaces de asimilar la implementación de la educación bilingüe a través de la implementación de métodos innovadores y atrayentes.
- ✓ Se recomienda a los **docentes** el empleo de estrategias de lectura, adecuados a las necesidades de los estudiantes, para que el proceso de aprendizaje sea eficiente y eficaz.
- ✓ Se recomienda a los **docentes** incentivar a los niños del tercer grado en la lectura de textos, con énfasis en los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico y valorativo.
- ✓ Fomentar desde la **escuela** a los padres y madres que conforman la familia el hábito por la lectura, pues son ellos los que deberán persuadir y estimular en sus hijos desde la infancia el amor por la lectura
- ✓ Realizar futuras investigaciones correlacionando la comprensión lectora y el aprendizaje en otras áreas, dirigida al nivel de Educación Escolar Básica dentro del contexto de la Educación Bilingüe, pero haciendo uso de otros instrumentos, para contrastar los resultados.
- ✓ Se sugiere a investigadores que accedan al estudio abordado en esta tesis, que el presente informe de investigación, pudiera servir como referencia a futuros estudios, pero con diseño experimental (cuasi experimentales o experimentales puros), usando variables dependientes e independientes y con una población conformado con grupo de control y experimental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Anaya, E. Muro, A. Nuñez, L. Comprensión Lectora y el Rendimiento Académico en Educación Primaria. 2019. Dialnet-ComprensionLectoraYElRendimientoAcademicoEnEducaci-7183785.pdf.
- Anderson, C. & Pearson, D. (1984). A schema- theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). Nueva York: Longman.
- Alfonzo, I. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto Ediciones.
- Anuies (2007), *Retención y deserción en un grupo de instituciones mexicanas de educación superior*, México.
- Catalá y Catalá (2006). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Grao.
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S., y Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Mineduc
- Cassany, D. M., Luna y G. Sáenz. (2000). *Enseñar lengua*. (5ª ed.). Barcelona: Grao.
- Cazau, Pablo. 2006. *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales*. Tercera Edición. Buenos Aires, Marzo 2006. Módulo 404 Red de Psicología online – www.galeon.com/pcazau
- Corbalán, G. 2007. *Informe anual de la Comisión Nacional de Bilingüismo*. Asunción.
- Consuelo, N, B. (2007). *Manual de Animación Lectora*. Lima. MINEDU. Español. Libro para el alumno. Primer Grado, de la SEP. Segunda Edición. México DF.

- Constitución Nacional de la República del Paraguay (1992). Educación Bilingüe. Editorial Intercontinental.
- Cordero, F.J, M. Crespo, C, E. Chaparro, P, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España. *Revista de Educación*, 362. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-161
- Cowman S. Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*; 1993, 788-792.
- Cuñachi, D. Leyva, G. (2018). Tesis presentada: Comprensión lectora y aprendizaje Integral en los estudiantes de Educación Básica en el distrito de Chaclacayo.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.
- Dona, K. (2000). Lenguaje y Expresión. Recuperado de: <https://books.google.com/books?id=0>.
- Duarte, F. C. (2016). Metodologías utilizadas para la enseñanza de la lectura y escritura en niños bilingües del primer grado en tres instituciones del departamento de Caazapá. Asunción.Paraguay.
- Elías, R. (2007) Estudios sobre el bilingüismo en el marco de la reforma. Asunción: MEC, MECES, CPES, oct. 1998. 108 p.
- Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez. A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Educación Bilingüe en el Paraguay. Manual para el maestro (1983). Ministerio de Educación y Culto. Pág. 26.
- Educación en Paraguay (2018). Hallazgos de la experiencia en PISA para el Desarrollo. Resumen Ejecutivo. Fondo para la excelencia de la Educación y la Investigación.

- Farji Arji- Brener. (2003). Uso correcto, parcial e incorrecto de los términos “ hipótesis” y “predicciones” en ecología. *Ecología Austral* 13:223-227.
- Figueroa, C. (2004). *Sistema de Evaluación Académica*. El Salvador: Universitaria. Recuperado de: <http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/6360/3/371.262-B634fCAPITULO%20II.pdf>
- Flórez, Rafael (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Bogotá: McGraw-Hill. p. 226
- Garay, M. I (2019). *La Práctica Pedagógica: Factor de aprendizaje de la lectoescritura en el 1º ciclo de la Educación Escolar Básica, en escuelas de Minga Porã*. Repositorio UNE.
- Georgina, G. (2015). *Comprensión lectora en niños de escuelas primarias públicas de Uman*. Universidad Autónoma de Yucatán, México
- Gordillo, A. y Flórez, M. (enero junio, 2009) *Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios*. *Revista actualizada pedagógica*, (53), 97 98.
- García, G. (2012). *Comprensión Lectora en niños de escuelas primarias públicas de Umán*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Yucatán. México.
- Gaona, V, I, A. (2013). *El Bilingüismo guaraní-castellano y su incidencia en la producción escrita de los alumnos al final del primer ciclo de la EEB*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de la Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/29441>
- Hervas, E. (2008). *Importancia de la Lectura en la Educación Infantil*. *Revista Digital Innovación y Experiencia Educativa* No.27.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández R, Fernández C y Batista L (2008). *Metodología de la Investigación*, Mc Graw Hill Interamericana.

- Hernández R, Fernández C y Batista L (2013). Metodología de la Investigación, Mc Graw Hill Interamericana.
- Hernández, N. (2015), Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en los estudiantes de psicología de una universidad nacional. (Tesis de maestría) Universidad César Vallejo. Lima, Perú.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, pp. 2148.
- López, L. E. (1998). La eficacia y validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. *Revista Paraguaya de Sociología*.
- López, M, R. Mora, J, D. (2018). La Lectoescritura utilizando el método Fónico, Analítico y Sintético (FAS). Nicaragua.
- López, L. E. (1998). La eficacia y validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües. *Revista Paraguaya de Sociología*.
- Mackenzie, P. J., & Walker, J. (2013). Informe Estratégico De La Campaña Mundial Por La Educación - Educación en la lengua materna: lecciones de políticas para la calidad y la inclusión. Johannesburg: Campaña Mundial por la Educación.
- Machado, A. M. (2001): A literatura deve dar prazer- Fala Mestre- revista Nova Escola, n°.145, mês de setembro São Paulo, Ed. Abril.
- Mertens, D. (2007). Transformative Paradigm Mixed Methods and Social Justice [Paradigma transformativo métodos mixtos y justicia social]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212- 225. doi: 10.1177/1558689807302811.

- Medina, A. L. (2017). Estrategias de mejoramiento de la lectoescritura - Manual de orientaciones didácticas. Asunción, Paraguay: Dirección General de Educación Inicial y Escolar Básica.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2012). *Test de Competencia Lingüística. Manual de Aplicación*. Asunción. Paraguay.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2006). *La Educación Bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya*. Asunción. Paraguay
- Manual de Orientación de las estrategias de Leo, Pienso y Aprendo. (2014). Ministerio de Educación y Cultura.
- Méndez, J. A. (2009). El desarrollo de la comprensión lectora a través de nuevos entornos de lectura. *mundialización educativa*, 9- 10.
- MEC Manual para elaboradores del plan maestro. (2020). Ministerio de Educación y Ciencias
- Núñez, P. & Donoso, P. (2000). Evaluación de la propuesta de enseñanza de la comprensión lectora en los textos escolares de la Reforma Educacional Chilena: Un estudio exploratorio. *Revista Signos*, 33(47), 123-150.
- Programas Escuela Viva Inicial y Básica (2006). Ministerio de Educación y Cultura.
- Programa Escuela Viva II. (2015). Ministerio de Educación y Cultura. Cartilla del Participante. Asunción-Paraguay.
- Pinzas, J. (1995) “Leer Pensando”. Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógica Sofía Pinzas. Lima- Perú.
- Rivera, B. (Ecuador de 2013). Beneficios del material didáctico en los niños y niñas. Recuperado el 7 de septiembre de 2015, de <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/6055/1/Beatriz%20Ana%20Rivera%20Melena.pdf>.

- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S. y Pérez-Prado, A. (2003, Spring). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems [Tomando el siguiente paso: Revista Electrónica Educare Vol. XV, N° 1, [15-29], ISSN: 1409-42-58, Enero-Junio, 2011 Zulay Pereira Pérez 29 Métodos mixtos de investigación en sistemas organizacionales]. Information Technology, Learning, and Performance Journal, 21(1), 19-29. Recuperado de <http://www.osra.org/itlpj/roccoblissgallagherperez-pradospring2003.pdf>
- Rosenblatt, L. (1996). La teoría transaccional de la lectura y la escritura. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Editorial Lectura y Vida.
- Smith, F. (1997). Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas.
- Snow, C. (2002). Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension. Santa Mónica, CA: Rand.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded Theory methodology: An overview. En Handbook of Qualitative Research (Denzin, N., K. & Lincoln, Y., S., (Eds.), Sage Publications, London 1-18.
- Tujillo, F, L. Vez, J, M (2011). Educación Bilingüe. Editorial Síntesis. Impreso en España.
- Walder, G. (2015). Análisis de la Política Pública. “Leer y escribir en el primer ciclo de la Educación Escolar Básica. UNICEF. Investigación para el desarrollo Asunción-Paraguay.
- Williams, S., Burges, K., Bray, M., Bransford, J., Goldman, S. y el Grupo de Cognición y Tecnología de Vanderbilt (CTGV). (2000). La tecnología y el aprendizaje en las aulas de las escuelas para el pensamiento. En C. Dede (comp.), Aprendiendo con tecnología, (139-165). Buenos Aires: Paidós

Zarratea, T. (2012). La Ley de lenguas en el Paraguay. Editorial servilibro.

Zilberstein, J. & Silvestre, M. (2001). ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? La Habana:
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

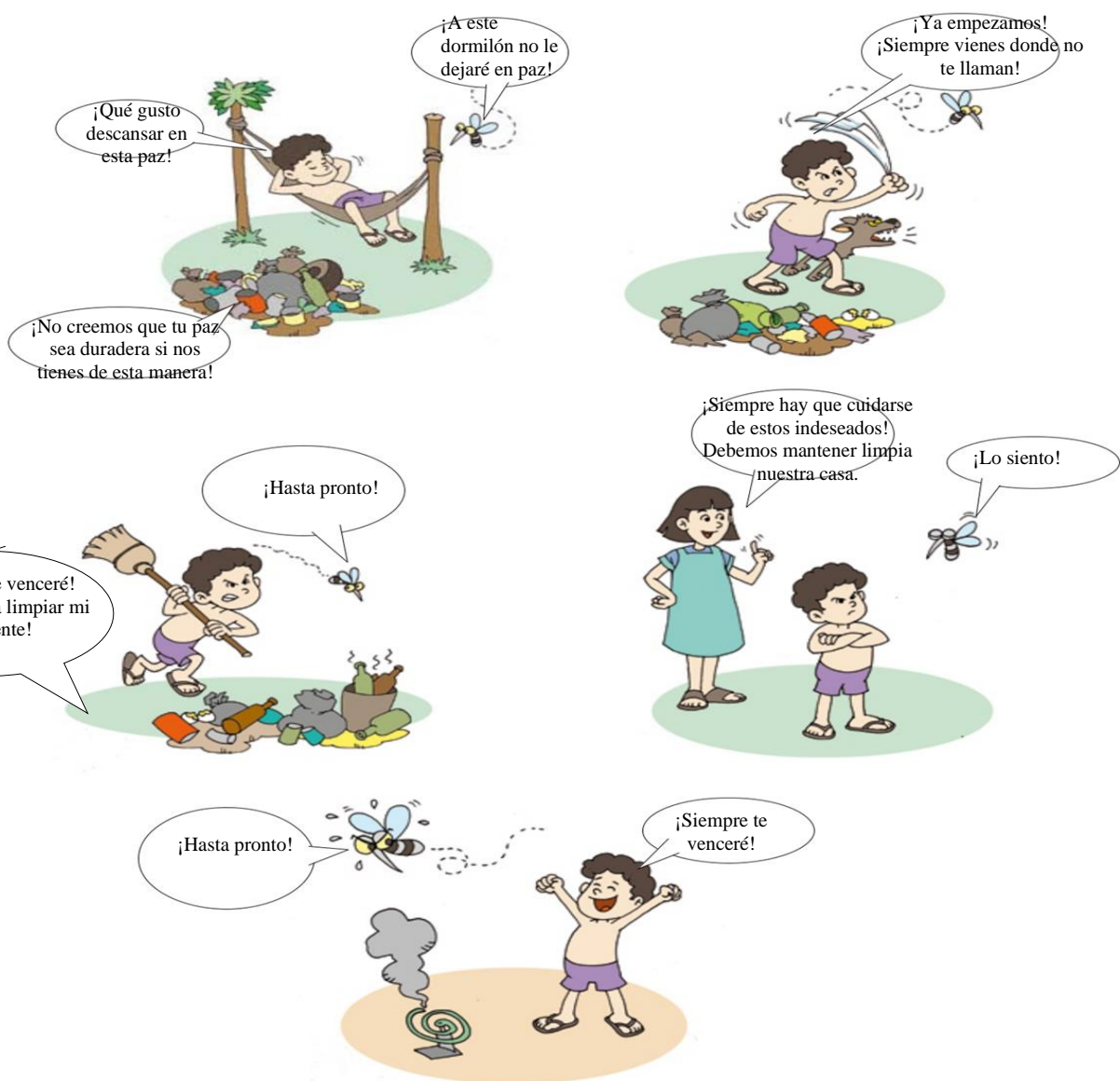
ANEXOS

Anexo. 1. Instrumentos

Anexo 1.1: TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA EN CASTELLANO -3º GRADO EEB.

Prueba de Comprensión y Expresión Escrita- Castellano

Lee atentamente y luego realiza las actividades



Observación.: El test está basado en el Test de Proficiencia Lingüística para estudiantes con sobreedad del 1° ciclo EEB- MEC. 2011

Actividades

1. Marca la respuesta correcta.

1-El texto leído es:

*Una historieta.

*Un cuento.

2-Los personajes del texto son:

*El niño, su mamá y el mosquito.

*El niño, su mamá, el mosquito y las basuras.

3-El mosquito dijo: “A este dormilón no le dejaré en paz”, porque:

*Le va a perseguir al niño hasta picarlo.

*Va a volar por donde está descansando el niño.

4-Las basuras dijeron al niño que no creen que su paz sea duradera si las tiene esparcidas por el suelo, porque:

*Las basuras tienen mal aspecto en el ambiente.

*Las basuras atraen alimañas e insectos molestosos.

5-El sinónimo contextual de la palabra: “indeseados” es:

*Malos.

*Despreciables.

6-Si el niño hubiese limpiado su casa.

*No pasaría mal rato con los mosquitos molestosos.

*Las basuras no le hablarían.

7-Si el mosquito le pica al niño:

*Le va a perseguir siempre.

*Le va a transmitir enfermedades.

8-El mosquito le dijo al niño: “Hasta pronto”, porque:

*Le va a extrañar y volverá.

*El niño vive en ambiente sucio y volverá.

9-El tema del texto es:

*Las basuras y los mosquitos de nuestro ambiente.

*La limpieza del ambiente donde vivimos.

10-Al final del texto el niño le dice al mosquito: “siempre te venceré”. ¿Crees que lo vencerá para siempre con solo el espiral? Fundamenta tu respuesta.

*Sí

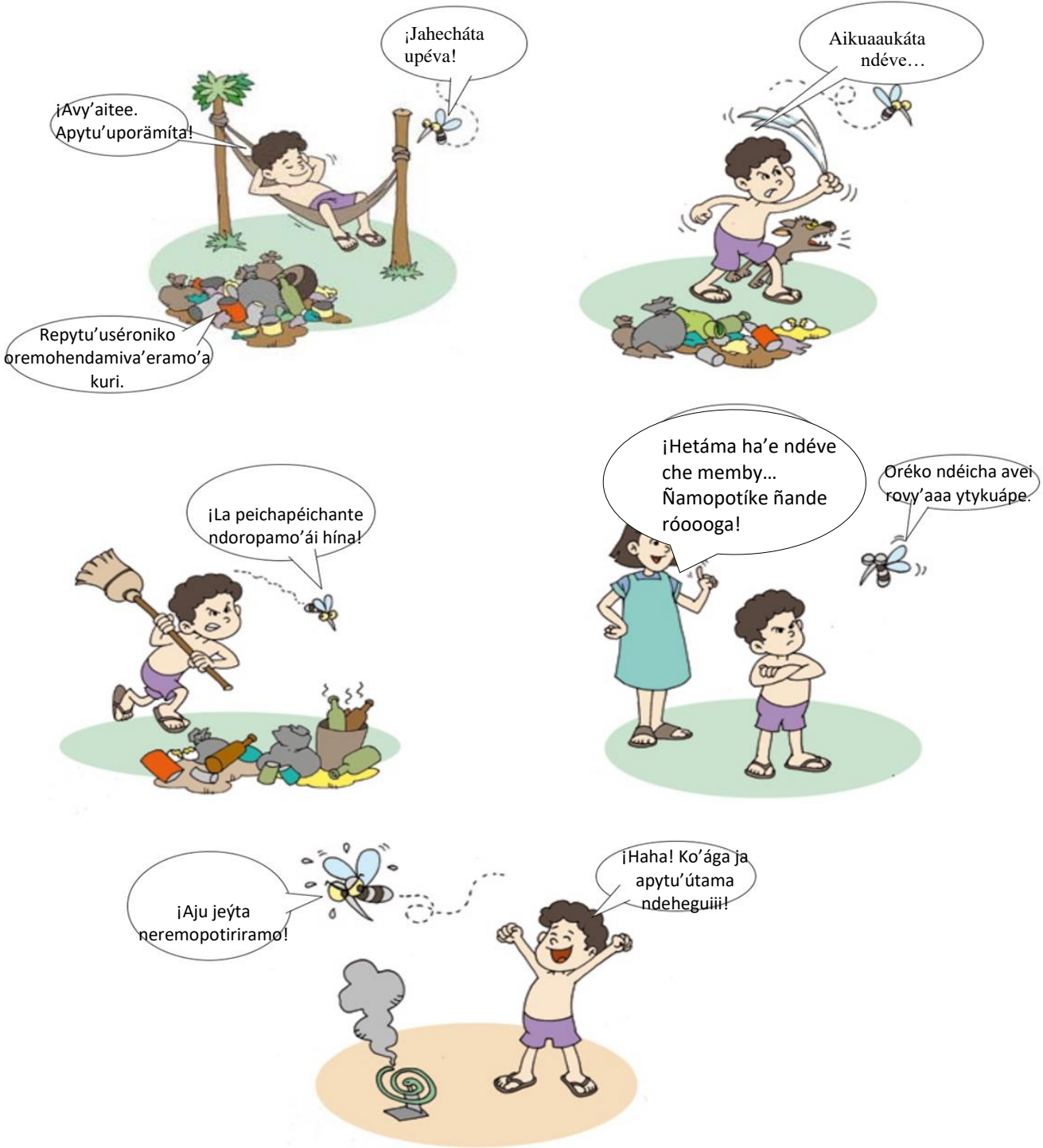
*No

11. Escribe un mensaje al niño de la historieta.

Anexo 1.2

TEST DE COMPETENCIA LECTORA EN GUARANÍ -3º GRADO EEB.

Prueba de Comprensión y Expresión Escrita- Guaraní
Emoñe'ë porã ha upéi emarka oĩ porãva



Observación: El test está basado en el Test de Proficiencia Lingüística para estudiantes con sobreedad del 1° ciclo EEB- MEC. 2011

Tembiaporä

1. Emarka oï poräva.

1-Ko moñe'ërä amoñe'ëva'ekue ha'e:

*Petei historieta.

*Petei mombe'urä,

2-Umi personaje-kuéra oïva moñe'ëräme ha'e:

*Mitä, isy ha ñati'ü.

*Mitä, isy, yty ha ñati'ü.

3-Pe mitä he'ívo opytu'uporämitaha kyhápe, ñati'ü hei: ¡Jahecháta upéva!, he'ise:

*Ñati'ü opersegitaha ojopi peve chupe.

*Ovevetaha oikóvo mitä opytu'uhárupi.

4-Umi yty he'i mitäme opytu'uséroniko omohendamiva'eramo'a kuri chupekuéra, he'ise:

*Yty ombyai ñande rekoha.

*Ytykuápe ovy'a opáichagua mymba chu'i.

5-Pe mitä he'ívo ñati'üme: “Aikuaaukáta ndéve”, he'ise:

*Omombe'utaha ñati'üme peteï mba'e.

*Ojukataha ñati'üme.

6-Pe mitä omopotüirekuri hekoha:

*Ndoikoiva'erämo'äkuri omuña ñati'üme.

*Umi yty noñe'ëiva'erämo'äkuri chupe.

7-Pe ñati'ü ojopírö mitäme:

*Oikóta hapykuéri tapiaite.

*Oguerúta chupe mba'asy.

8h-Ñati'ü he'ívo mitäme: ¡La peichapéichante ndoropamo'ái hína!, he'ise

*Ñemuñámente ndopamo'áiha ñati'ü.

*Tekoha potímemente opataha ñati'ü.

9-Ko moñe'erä oñe'ë:

*Yty ha ñati'ükuéra oíva ñande rekoha rehe.

*Ñamopotíva'eräha ñande rekoha rehe.

10-Ípahápeniko pe mitä he'i ñati'üme: ¡Haha! Ko'ága ja apytu'útama ndehéguiii!. Ndépa ere ikatutaha opytu'u chugui ñemyatáñime añónte térä nahániri. Ehaimi mba'érepa ere.

*Héë

*Nahániri

11. Ehaimi peteí *consejo* mitä moñe'eráme oívape guarä.

Anexo 2. Resultados de Correlaciones

		Correlaciones	
		Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Nivel Literal (Guaraní)
Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Correlación de Pearson	1	,917**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	14	14
Nivel Literal (Guaraní)	Correlación de Pearson	,917**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	14	14

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

			Correlaciones	
			Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Nivel Literal (Guaraní)
Rho de Spearman	Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Coefficiente de correlación	1,000	,926**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	14	14
	Nivel Literal (Guaraní)	Coefficiente de correlación	,926**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	14	14

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

		Correlaciones	
		Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Nivel Inferencial (Guaraní)
Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Correlación de Pearson	1	,864**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	14	14
Nivel Inferencial (Guaraní)	Correlación de Pearson	,864**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	14	14

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones

			Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Nivel Inferencial (Guaraní)
Rho de Spearman	Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Coeficiente de correlación	1,000	,887**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	14	14
	Nivel Inferencial (Guaraní)	Coeficiente de correlación	,887**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	14	14

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones

			Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Nivel Valorativo (Guaraní)
Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Correlación de Pearson	1	,925**	
	Sig. (bilateral)		,000	
	N	14	14	
Nivel Valorativo (Guaraní)	Correlación de Pearson	,925**	1	
	Sig. (bilateral)	,000		
	N	14	14	

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones

			Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Nivel Valorativo (Guaraní)
Rho de Spearman	Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Coeficiente de correlación	1,000	,926**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	14	14
	Nivel Valorativo (Guaraní)	Coeficiente de correlación	,926**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	14	14

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones

		Rendimiento Académico L2 (Castellano)	Nivel Literal (Castellano)
Rendimiento Académico L2 (Castellano)	Correlación de Pearson	1	,912**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	14	14
Nivel Literal (Castellano)	Correlación de Pearson	,912**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	14	14

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones

			Rendimiento Académico L2 (Castellano)	Nivel Literal (Castellano)
Rho de Spearman	Rendimiento Académico L2 (Castellano)	Coeficiente de correlación	1,000	,914**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	14	14
Nivel Literal (Castellano)	Coeficiente de correlación	,914**	1,000	
	Sig. (bilateral)	,000	.	
	N	14	14	

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones

		Rendimiento Académico L2 (Castellano)	Nivel Inferencial (Castellano)
Rendimiento Académico L2 (Castellano)	Correlación de Pearson	1	,613*
	Sig. (bilateral)		,020
	N	14	14
Nivel Inferencial (Castellano)	Correlación de Pearson	,613*	1
	Sig. (bilateral)	,020	
	N	14	14

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Correlaciones

			Rendimiento Académico L2 (Castellano)	Nivel Inferencial (Castellano)
Rho de Spearman	Rendimiento Académico L2 (Castellano)	Coeficiente de correlación	1,000	,611*
		Sig. (bilateral)	.	,020
		N	14	14
	Nivel Inferencial (Castellano)	Coeficiente de correlación	,611*	1,000
		Sig. (bilateral)	,020	.
		N	14	14

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Correlaciones

			Rendimiento Académico L2 (Castellano)	Nivel Valorativo (Castellano)
Rendimiento Académico L2 (Castellano)	Correlación de Pearson	1	,795**	
	Sig. (bilateral)		,001	
	N	14	14	
Nivel Valorativo (Castellano)	Correlación de Pearson	,795**	1	
	Sig. (bilateral)	,001		
	N	14	14	

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones

			Rendimiento Académico L2 (Castellano)	Nivel Valorativo (Castellano)
Rho de Spearman	Rendimiento Académico L2 (Castellano)	Coeficiente de correlación	1,000	,804**
		Sig. (bilateral)	.	,001
		N	14	14
	Nivel Valorativo (Castellano)	Coeficiente de correlación	,804**	1,000
		Sig. (bilateral)	,001	.
		N	14	14

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones

		Rendimiento Académico L1 (Castellano)	Nivel Literal (Castellano)
Rendimiento Académico L1 (Castellano)	Correlación de Pearson	1	,890**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	60	60
Nivel Literal (Castellano)	Correlación de Pearson	,890**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	60	60

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones

			Rendimiento Académico L1 (Castellano)	Nivel Literal (Castellano)
Rho de Spearman	Rendimiento Académico L1 (Castellano)	Coeficiente de correlación	1,000	,888**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	60	60
	Nivel Literal (Castellano)	Coeficiente de correlación	,888**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	60	60

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones

		Rendimiento Académico L1 (Castellano)	Nivel Inferencial (Castellano)
Rendimiento Académico L1 (Castellano)	Correlación de Pearson	1	,677**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	60	60
Nivel Inferencial (Castellano)	Correlación de Pearson	,677**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	60	60

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones

		Rendimiento Académico L1 (Castellano)	Nivel Valorativo (Castellano) PROP C
Rendimiento Académico L1 (Castellano)	Correlación de Pearson	1	,700
	Sig. (bilateral)		,053
	N	8	8
Nivel Valorativo (Castellano) PROP C	Correlación de Pearson	,700	1
	Sig. (bilateral)	,053	
	N	8	8

Correlaciones

			Rendimiento Académico L1 (Castellano)	Nivel Valorativo (Castellano) PROP C
Rho de Spearman	Rendimiento Académico L1 (Castellano)	Coeficiente de correlación	1,000	,716*
		Sig. (bilateral)	.	,046
		N	8	8
	Nivel Valorativo (Castellano) PROP C	Coeficiente de correlación	,716*	1,000
		Sig. (bilateral)	,046	.
		N	8	8

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Correlaciones

		Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Nivel Literal (Guaraní) PROP C
Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Correlación de Pearson	1	,871**
	Sig. (bilateral)		,005
	N	8	8
Nivel Literal (Guaraní) PROP C	Correlación de Pearson	,871**	1
	Sig. (bilateral)	,005	
	N	8	8

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones

			Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Nivel Literal (Guaraní) PROP C
Rho de Spearman	Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Coeficiente de correlación	1,000	,943**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	8	8
	Nivel Literal (Guaraní) PROP C	Coeficiente de correlación	,943**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	8	8

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Correlaciones

			Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Nivel Inferencial (Guaraní) PROP C
Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Correlación de Pearson		1	,637
		Sig. (bilateral)		,090
		N	8	8
Nivel Inferencial (Guaraní) PROP C	Correlación de Pearson		,637	1
		Sig. (bilateral)	,090	
		N	8	8

Correlaciones

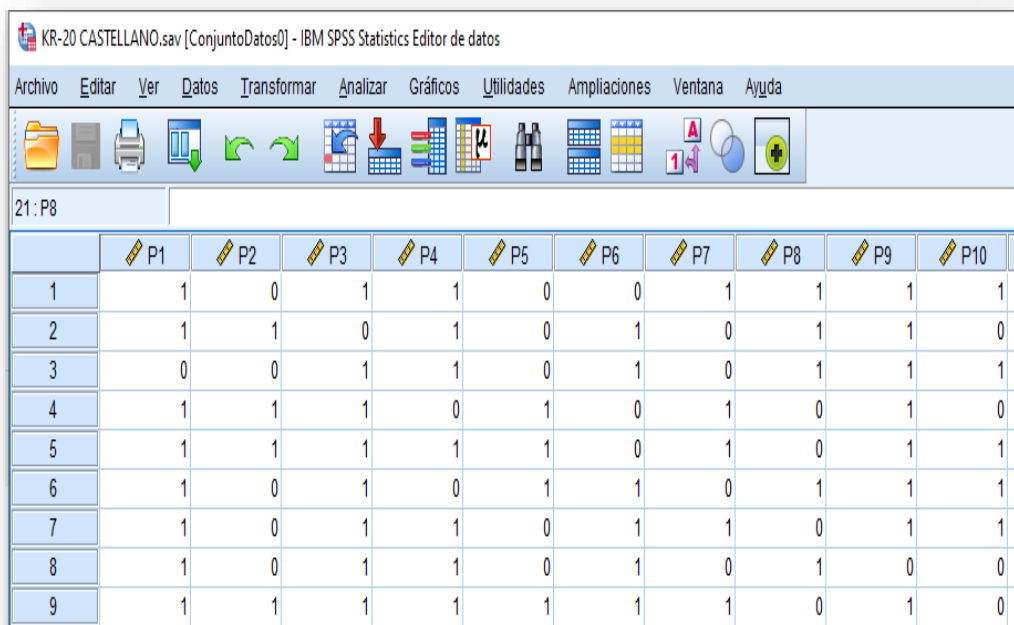
			Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Nivel Inferencial (Guaraní) PROP C
Rho de Spearman	Rendimiento Académico L1 (Guaraní)	Coeficiente de correlación	1,000	,648
		Sig. (bilateral)	.	,083
		N	8	8
	Nivel Inferencial (Guaraní) PROP C	Coeficiente de correlación	,648	1,000
		Sig. (bilateral)	,083	.
		N	8	8

Anexo. 3. Prueba de confiabilidad kuder Richardson KR-20 por SPSS Versión 26

Test de Castellano

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach ^a	N de elementos
,901	10



21:P8

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1
2	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0
3	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1
4	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0
5	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1
6	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1
7	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1
8	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0
9	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0

Test de Guaraní

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach ^a	N de elementos
,911	10

*KR-20 Guarani.sav [ConjuntoDatos2] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

12 : PG10

	PG1	PG2	PG3	PG4	PG5	PG6	PG7	PG8	PG9	PG10
1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
2	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1
3	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1
4	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
5	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1
6	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1
7	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0
8	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0
9	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1
10	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0

KUDER RICHARDSON (KR-20)

¿CÓMO SE INTERPRETA ESTE COEFICIENTE?

VALOR DEL COEFICIENTE (KR - 20)	INTERPRETACIÓN
[0,9 ; 1]	Excelente
[0,8 ; 0,9[	Bueno
[0,7 ; 0,8[	Aceptable
[0,6 ; 0,7[	Débil
[0,5 ; 0,6[	Pobre
[0 ; 0,5[	Inaceptable

Anexo. 4. Procesamiento de Datos en Atlas. ti versión 9

Administrar códigos

Archivo Inicio Buscar & Codificar Analizar Importar & Exportar Herramientas Ayuda **Códigos** Buscar & Filtrar Herramientas Vista

Códigos libres Nuevo Administrar Explorar & Analizar

Crear grupo
 Crear grupo inteligente
 Código inteligente

Crear instantánea
 Duplicar códigos
 Renombrar códigos
 Eliminar

Editar comentario
 Editar código inteligente
 Abrir administrador de grupos

Cambiar color
 Fusionar códigos
 Dividir código

Abrir red
 Árbol de códigos
 Nube de palabras
 Lista de palabras
 Informe
 Exportar a Excel

Explorador del proyecto

ESTEFANA

- Documentos (3)
- Códigos (14)**
- Memos (0)
- Redes (3)
- Grupos de documentos (0)
- Grupos de códigos (0)
- Grupos de memos (0)
- Grupos de redes (0)
- Transcripciones de multimedia (0)

Administrador de códigos

No hay grupos de códigos
 Cargar códigos para así agruparlos
[Conoce más sobre grupos](#)

Buscar entidades

Nombre	Enraizamiento	Densidad	Grupos
Aulas Virtuales	6	2	
Capacitación	3	3	
Enfoque metodológico	4	2	
Enseñanza de la lectoescritura	0	5	
Estrategias para alumnos reza...	5	2	
Experiencias en la implementa...	3	3	
Materiales de lectura	3	2	
Materiales didácticos	8	3	
Modelo pedagógico	3	2	
Planeamiento didáctico	6	3	
Proceso de implementación d...	0	4	
Propuesta de E.B	5	2	
PROPUESTAS DEL MEC ENSEÑ...	0	3	
Recursos de Enseñanza	0	4	

Administrar documentos

Archivo Inicio Buscar & Codificar Analizar Importar & Exportar Herramientas Ayuda **Documentos** Buscar & Filtrar Herramientas Vista

Agregar documentos
 Crear grupo
 Crear grupo inteligente

Buscar & Codificar
 Codificación de grupo focal
 Renombrar documento
 Eliminar

Editar comentario
 Abrir administrador de grupos

Abrir red
 Nube de palabras
 Lista de palabras
 Informe
 Exportar a Excel

Explorador del proyecto

ESTEFANA

- Documentos (3)
- Códigos (14)
- Memos (0)
- Redes (3)
- Grupos de documentos (0)
- Grupos de códigos (0)
- Grupos de memos (0)
- Grupos de redes (0)
- Transcripciones de multimedia (0)

Administrador de documentos

No hay grupos de documentos
 Cargar documentos para así agruparlos
[Conoce más sobre grupos](#)

Buscar documentos

Iden...	Nombre	Tipo	Ubicación	Grupos
D 1	entrevista 1	Texto	Biblioteca	
D 2	entrevista 2	Texto	Biblioteca	
D 3	entrevista 3	Texto	Biblioteca	

ESTEFANA - ATLAS.ti

Documento

Archivo Inicio Buscar & Codificar Analizar Importar & Exportar Herramientas Ayuda Documento Herramientas Transcripciones Vista

Crear cita libre Asignar códigos Codificación in vivo Codificación rápida Buscar & Codificar Codificación de grupo focal Renombrar Eliminar Desvincular Invertir vínculo Relación Comentario Nube de palabras Lista de palabras Buscar en documento Editar

Codificación Cita Entidades en el área al margen Explorar & Analizar

Explorador del proyecto

ESTEFANA

- Documentos (3)
- Códigos (14)
- Memos (0)
- Redes (3)
- Grupos de documentos (0)
- Grupos de códigos (0)
- Grupos de memos (0)
- Grupos de redes (0)
- Transcripciones de multimedia (0)

Selecciona ítem para ver su comentario

Administrador de códigos Administrador de documentos D 1: entrevista 1

Propuesta EBI iniciaron?

Aquí cuando salió la propuesta C trabajamos muy bien, a mí me gustó porque teníamos materiales para ambas lenguas, la guía didáctica en guaraní y en castellano, ambas lenguas y en cuanto a los cuadernillos si lo que no contamos de guaraní solamente de castellano.... una semana se trabaja netamente con castellano, y la siguiente semana, netamente con guaraní, pero si el profesor trabajo ya, supongamos una letra en castellano entonces ya no trabaja más en guaraní ya trabaja lo que es otra letra en guaraní porque van relacionados, solamente lo que no se puede negociar son las vocales que tenés que si o si enseñar y en la guía luego hay tres clases que no se pueden negociar... la propuesta C, son bilingües».

1-1 Aquí cua...
Propuesta de EB
apoya 1:3 las vocales que tené...

1-2 una sema...

1-3 las vocales que...
Propuesta de EB
1:1 Aquí cuando salió la... apoya

2. Enfoque Metodológico

El enfoque metodológico que nosotros utilizamos aquí en las escuela para la enseñanza de la lectoescritura son las propuestas del MEC, la mayoría de los docentes utilizan el método y también el fónico.

1-4 El enfoque me...
Enfoque metodológico
apoya 3:2 Se usa el enfoque F...
apoya 2:3 Sí. Es que no podem...
explica 1:5 El modelo pedagóg...

ESTEFANA - ATLAS.ti

Documento

Archivo Inicio Buscar & Codificar Analizar Importar & Exportar Herramientas Ayuda Documento Herramientas Transcripciones Vista

Crear cita libre Asignar códigos Codificación in vivo Codificación rápida Buscar & Codificar Codificación de grupo focal Renombrar Eliminar Desvincular Invertir vínculo Relación Comentario Nube de palabras Lista de palabras Buscar en documento Editar

Codificación Cita Entidades en el área al margen Explorar & Analizar

Explorador del proyecto

ESTEFANA

- Documentos (3)
- Códigos (14)
- Memos (0)
- Redes (3)
- Grupos de documentos (0)
- Grupos de códigos (0)
- Grupos de memos (0)
- Grupos de redes (0)
- Transcripciones de multimedia (0)

Selecciona ítem para ver su comentario

Administrador de códigos Administrador de documentos D 1: entrevista 1 D 2: entrevista 2

desde la escuela tratamos de ayudarles con asistencia personal por medio de sus maestros.

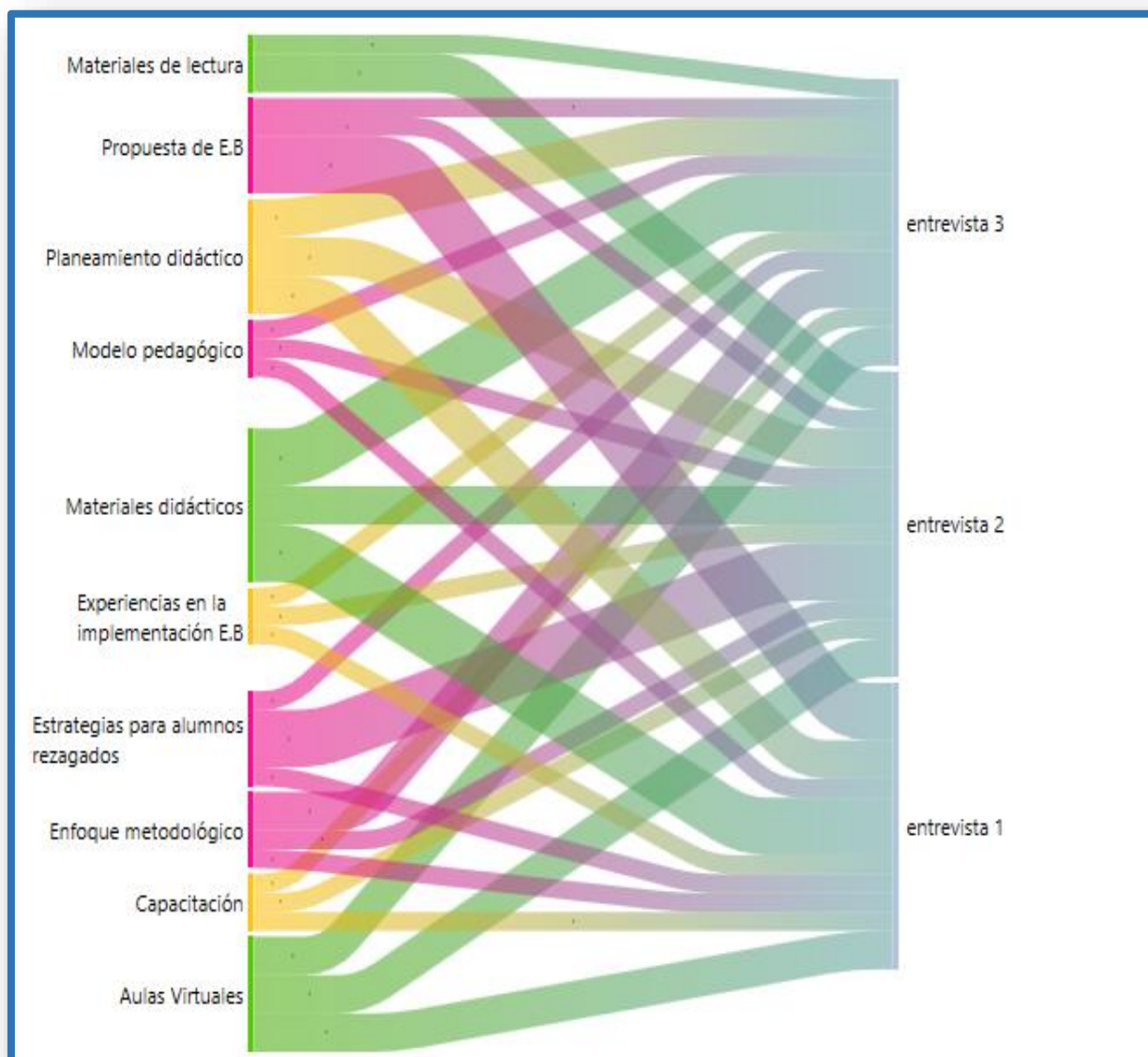
13 Generalmente el 1° grado estamos viendo, todos los alumnos que tienen algún problema de aprendizaje, porque ya en 1° grado se refleja cuando la maestra procura por los alumnos que menos pueden porque siempre estamos trabajando en eso, hay que procurar más por los alumnos que pueden menos, que tienen menos apoyo en sus casas, con esos alumnos que tienen que estar más, acompañando más, le digo a los maestros y así lo hacen y cuando se dan cuenta que esos alumnos no responden, siempre acudimos al Equipo del Centro de recurso de educación especial para ver si hay algún problema de aprendizaje, entonces ellos vienen a observar y sacar algún informe sobre ese alumno y generalmente los rezagados son por algún problema de aprendizaje o tienen alguna situación que amerita eso, y le llevamos por ejemplo en Aula de Apoyo que actualmente ya no está tan vigente, pero como la maestra de grado de apoyo trabaja bien, le llevamos a esos alumnos en el turno opuesto, inclusive le hacen seguimiento en su mismo turno.

14 det... 2:5 Nosotros tratamo...
Estrategias para alumnos reza...
expande 1:6

15 Generalmente el 1° grado estamos viendo...
Estrategias para alumnos reza...

16 acudimos al equipo del Centro de recurso de...

Diagrama de Sankey: Interacciones entre las entrevistas y subcategorías (extraído de Atlas. ti, procesamiento)



Anexo. 5. Procesamiento de datos cuantitativos en SPSS

procesamiento.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	L1A	Numérico	8	0	Rendimiento A...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
2	L2A	Numérico	8	0	Rendimiento A...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
3	Li	Numérico	8	0	Nivel Literal (Gu...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
4	In	Numérico	8	0	Nivel Inferencial...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
5	Val	Numérico	8	0	Nivel Valorativo ...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
6	Li2	Numérico	8	0	Nivel Literal (Ca...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
7	In2	Numérico	8	0	Nivel Inferencial...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
8	Val2	Numérico	8	0	Nivel Valorativo ...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
9	L1B	Numérico	8	0	Rendimiento A...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
10	L2B	Numérico	8	0	Rendimiento A...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
11	LiB1	Numérico	8	0	Nivel Literal (Ca...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
12	INB1	Numérico	8	0	Nivel Inferencial...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
13	VALB1	Numérico	8	0	Nivel Valorativo ...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
14	LiB2	Numérico	8	0	Nivel Literal (Gu...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
15	INB2	Numérico	8	0	Nivel Inferencial...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
16	VALB2	Numérico	8	0	Nivel Valorativo ...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
17	L1CC	Numérico	8	0	Rendimiento A...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
18	L1CG	Numérico	8	0	Rendimiento A...	Ninguna	Ninguna	8	Derecha	Escala	Entrada
19	LiCC	Numérico	8	0	Nivel Literal (ca...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
20	InCC	Numérico	8	0	Nivel Inferencial...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
21	V1CC	Numérico	8	0	Nivel Valorativo ...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
22	Li1GC	Numérico	8	0	Nivel Literal (Gu...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
23	In1GC	Numérico	8	0	Nivel Inferencial...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
24	V1GC	Numérico	8	0	Nivel Valorativo ...	{1, Bajo}...	Ninguna	8	Derecha	Ordinal	Entrada
25											

procesamiento.sav [ConjuntoDatos1] - IBM SPSS Statistics Editor de datos

Archivo Editar Ver Datos Transformar Analizar Gráficos Utilidades Ampliaciones Ventana Ayuda

Visible: 24 de 24

	Val2	LiB	L2B	LiB1	INB1	VALB1	LiB2	INB2	VALB2	L1CC	L1CG	LiCC	InCC	V1CC	L1GC
1	3	3	3	2	1	1	2	1	1	5	5	3	3	2	3
2	1	5	5	3	2	3	3	2	3	5	5	3	3	3	3
3	2	5	5	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	1	2
4	2	5	5	3	3	2	3	3	3	2	2	1	1	1	1
5	2	5	5	3	2	2	3	3	2	2	2	1	1	2	2
6	2	3	3	2	1	2	2	2	2	5	5	3	2	2	3
7	2	3	3	2	1	2	2	2	2	5	5	3	2	2	3
8	3	4	4	2	1	1	2	3	2	5	4	2	2	2	2
9	3	5	5	3	3	2	3	2	2	.	.	.	.	.	.
10	2	3	3	2	2	2	2	1	2	.	.	.	.	.	.
11	1	5	5	3	2	3	3	3	3	.	.	.	.	.	.
12	2	5	5	3	3	3	3	2	3	.	.	.	.	.	.
13	3	3	3	1	1	1	2	2	2	.	.	.	.	.	.
14	2	5	5	3	3	2	3	3	2	.	.	.	.	.	.
15	.	5	5	3	2	2	3	3	2	.	.	.	.	.	.
16	.	5	5	3	2	3	3	3	3	.	.	.	.	.	.
17	.	2	2	1	1	1	1	1	1	.	.	.	.	.	.
18	.	4	4	2	1	1	2	1	2	.	.	.	.	.	.
19	.	5	5	3	3	2	3	3	2	.	.	.	.	.	.
20	.	4	4	2	2	2	2	2	2	.	.	.	.	.	.
21	.	5	5	3	3	3	3	3	3	.	.	.	.	.	.
22	.	5	5	3	3	3	3	2	2	.	.	.	.	.	.
23	.	5	5	3	2	3	3	3	3	.	.	.	.	.	.
24	.	4	4	2	2	1	2	2	2	.	.	.	.	.	.
25	.	5	5	3	2	2	2	2	2	.	.	.	.	.	.

Anexo. 6. Grilla de Evaluación para la validación de instrumentos por Juicio de Expertos

Validación del Test de comprensión lectora Guaraní-Castellano y la guía de la Entrevista

Estimado Profesional:

Me es grato dirigirme a usted con el objetivo de solicitar su importante colaboración para validar los instrumentos de investigación de la tesis con respecto al abordaje de la Educación Bilingüe en las Propuestas del MEC, en tres instituciones educativas de Yuty. Las pruebas de comprensión lectora castellano-guaraní serán aplicadas a estudiantes del tercer grado de EEB y la guía de entrevista a los directores de las instituciones.

Sus aportes serán importantes para que los instrumentos tengan la validez necesaria para el trabajo de campo.

Objetivo General: Analizar los niveles de comprensión lectora y su relación con el rendimiento académico de los alumnos del tercer grado de la Educación Escolar Básica, en el contexto de implementación de las Propuestas de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), en tres Instituciones del distrito Yuty, departamento, Caazapá en el año 2021.

Instrucciones: Marque con una equis (x) de acuerdo a la opinión en los criterios según la categoría que se especifica a continuación:

- Claridad: El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
- Coherencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.
- Relevancia: El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido por la información que aporta.

Escala a utilizar para evaluar

4	Excelente
3	Bueno
2	Aceptable
1	Deficiente

Grilla para la evaluación de la Guía de Entrevista

Categorías	Sub categoría	Guía de Entrevista	Claridad				Coherencia				Relevancia			
			4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
Enseñanza de la Lectoescritura.	Propuesta de Educación Bilingüe	1. ¿Qué proceso realizaron para la determinación de la Propuesta de Educación Bilingüe implementada?												
	Enfoque metodológico	2-¿En qué consistió el abordaje del enfoque metodológico dentro del contexto de la Propuesta seleccionada para la enseñanza de la lectoescritura?												
	Modelo Pedagógico	3-¿En que tipo de modelo pedagógico de centraron para la enseñanza de la lectoescritura?												
	Estrategias para alumnos rezagados	4-¿Cuáles fueron las estrategias que implementaron para los alumnos rezagados?												
Proceso de Implementación Educación Bilingüe (E.B)	Capacitación	5-¿Cuáles son los métodos de enseñanza que utilizas para la lectoescritura?												
	Planeamiento o didáctico	6-Con relación al planeamiento ¿Cómo hacen los docentes dentro de la Propuesta de Educación Bilingüe ?												
	Experiencias en la implementación de E.B	7- Cuáles son las experiencias que se podrían rescatar dentro del marco de implementación de la Propuesta de Educación Bilingüe?												
Recursos de Enseñanza para la Educación	Materiales de Lectura	8-¿Cuáles son los materiales de lectura que utilizan los docentes para la lectoescritura?												

Bilingüe (E.B)	Aulas virtuales	9-¿Cómo vivenciaron los docentes y los niños las clases a distancia?																		
	Materiales didácticos	10-¿Cuáles son los materiales de lectura que utilizas para la lectoescritura?																		

Grilla para evaluar las pruebas de comprensión lectora Guaraní-Castellano

Teniendo como base los criterios que a continuación le presento, solicito dar su calificación sobre el instrumento de recolección de datos que se adjunta:

Marque con una (X) según su opinión la calificación de cada criterio.

Criterios	Valoración																			
	Deficiente 0-20				Regular 21-40				Buena 41-60				Muy buena 61-80				Excelente 81-100			
	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Esta formulado con un lenguaje apropiado																				
2. Redacción adecuada a la población de estudio.																				
3. Esta acorde a los aportes recientes en la disciplina de estudio																				
4. Hay organización lógica de las preguntas planteadas																				
5. Comprende las dimensiones de la investigación en cantidad y calidad																				
6. Es adecuado para valorar las variables seleccionadas en el estudio.																				
7. Está basado en aspectos teóricos científicos																				

Validación del Test de comprensión lectora Guaraní-Castellano y la Guía de Entrevista

Estimado Profesional:

Me es grato dirigirme a usted con el objetivo de solicitar su importante colaboración para validar los instrumentos de investigación de la tesis con respecto a la implementación de las Propuestas de Educación Bilingüe en tres instituciones educativas de Yuty. Las pruebas de comprensión lectora castellano-guaraní serán aplicados a estudiantes del tercer grado de EEB y la Guía de entrevista a los directores de las instituciones.

Sus aportes serán importantes para que los instrumentos tengan la validez necesaria para el trabajo de campo.

Objetivo General: Analizar los niveles de comprensión lectora y su relación con el rendimiento académico de los alumnos del tercer grado de la Educación Escolar Básica, en el contexto de la implementación de las Propuestas de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), en tres Instituciones del distrito Yuty, departamento, Caazapá en el año 2021.

Instrucciones: Marque con una equis (X) de acuerdo a la opinión en los criterios según la categoría que se especifica a continuación:

- **Claridad:** El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.
- **Coherencia:** El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.
- **Relevancia:** El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido por la información que aporta.

Escala a utilizar para evaluar

4	Excelente
3	Buena
2	Aceptable
1	Deficiente

Grilla para la evaluación de la Guía de Entrevista

Categorías	Sub categoría	Guía de Entrevista	Claridad				Coherencia				Relevancia			
			4	3	2	1	4	3	2	1	4	3	2	1
Enseñanza de la Lectoescritura.	Propuesta de Educación Bilingüe	1- ¿Qué proceso realizaron para la determinación de la Propuesta de Educación Bilingüe implementada?	X				X				X			
	Enfoque metodológico	2- ¿En qué consistió el abordaje del enfoque metodológico dentro del contexto de la Propuesta seleccionada para la enseñanza de la lectoescritura?	X				X				X			
	Modelo Pedagógico	3- ¿En qué tipo de modelo pedagógico se centraron para la enseñanza de la lectoescritura?	X				X				X			
	Estrategias para alumnos rezagados	4- ¿Cuáles fueron las estrategias que implementaron para los alumnos rezagados?	X				X				X			
Proceso de Implementación Educación Bilingüe (E.B)	Capacitación	5- ¿Cuáles son los métodos de enseñanza que utilizan para la lectoescritura?	X				X				X			
	Planes de aula	6- Con relación al planeamiento ¿Cómo hacen los docentes dentro de la Propuesta de Educación Bilingüe?	X				X				X			
	Experiencias en la implementación de E.B	7- ¿Cuáles son las experiencias que se podrían rescatar dentro del marco de implementación de la Propuesta de Educación Bilingüe?	X				X				X			
Recursos de Enseñanza para la Educación	Material de Lectura	8- ¿Cuáles son los materiales didácticos que utilizan los docentes para la enseñanza de la lectura?	X				X				X			

2

Bilingüe (E.B)														
	Aulas virtuales	9- ¿Cómo vivencieron los docentes y los niños las clases a distancia?	X				X				X			
	Materiales didácticos	10- ¿Cuáles son los materiales didácticos que utilizan los docentes para la enseñanza de la lectoescritura?	X				X				X			

Firma y aclaración del Evaluador:


Fátima Osorio, Jefa.

Departamento del Primer Ciclo – DGPSCEEB.


Grilla para evaluar las pruebas de Comprensión lectora Guaraní-Castellano

Teniendo como base los criterios que a continuación le presento, solicito dar su calificación sobre el instrumento de recolección de datos que se adjunta:

Marque con una equis (X) según su opinión, la calificación de cada criterio.

Criterios	Valoración																			
	Deficiente 0-20				Regular 21-40				Buena 41-60				Muy buena 61-80				Excelente 81-100			
	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Está formulado con un lenguaje apropiado.																				X
2. Redacción adecuada a la población de estudio.																				X
3. Está acorde a los aportes recientes en la disciplina de estudio.																				X
4. Hay organización lógica de las preguntas planteadas.																				X
5. Comprende las dimensiones de la investigación en cantidad y calidad.																				X
6. Es adecuado para valorar las variables seleccionadas en el estudio.																				X
7. Está basado en aspectos teóricos científicos.																				X

Firma y aclaración del Evaluador: _____



Fátima Osorio, Jefa.

Departamento del Primer Ciclo – DGPSCEEB.

Anexo. 7. Planillas de Rendimiento Académico



PLANILLA DE CALIFICACIONES 1° CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14 AÑO 2021

Institución: 4571 - ESCUELA BÁSICA N° 63 DOCTOR PEDRO ZARZA ROA Sector: Oficial Región: R Caazapá Ciudad: Yuty Barrio/Cñia: SAN LUIS
Grado/Sección: 3º Grado/A Turno: Mañana Mes: Febrero Período: Ordinario Modalidad: EEB

Sexo	Inscriptos		Salidos		Trasladados		Existentes hasta fin de Año		Aprobados		No Aprobados		No Examinados	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Cantidad	10	6	0	0	0	0	10	6	10	6	0	0	0	0
Totales	16		0		0		16		16		0		0	

N°	Apellido(s), Nombre(s)	Sexo	N° de Cédula	Edad	Comunicación			Vida Social y Trabajo	Medio Natural y Salud	Matemática	Total de puntos	Término medio gral	Pasa de grado	Áreas y/o disciplinas regularizadas por grado
					Lengua Materna (Castellano)	Segunda Lengua (Guaraní)	Expresión Artística	Vida Social y Trabajo	Medio Natural y Salud	Matemática				
1	ALFONSO PEREIRA, VALENTINA	Mujer	5308667	8	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	3 - (tres)	22	4	Si	
2	ARMOA ACUÑA, RONALDO JOSE	Varón	7238288	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
3	BENITEZ SAUCEDO, ROSMARY	Mujer	7191627	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
4	BRITZ ROMAN, ANDREA LILIANA	Mujer	7277091	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
5	CUBILLA ROLON, MATIAS JAVIER	Varón	7187975	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
6	DAVALOS DAVALOS, EMILY DANIELA	Mujer	52912219	8	3 - (tres)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	19	3	Si	
7	DUARTE GONZALEZ, AYLEEN ELIZABETH	Mujer	7442797	8	3 - (tres)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	3 - (tres)	21	4	Si	
8	DUETTE GNATENKO, MIQUEAS GADIEL	Varón	7212180	9	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	27	5	Si	
9	ESCOBAR RUIZ DIAZ, JESUS ALEXANDER	Varón	7369235	8	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
10	IRALA DAVALOS, LIZ FABIOLA	Mujer	7469245	8	3 - (tres)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	19	3	Si	
11	MARTINEZ ROJAS, ALAN JOEL	Varón	7182686	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
12	MOLINAS MARTINEZ, MILAGROS AYLEEN	Mujer	7418380	8	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
13	OCAMPOS VENIALGO, JOSE LUIS	Varón	7442794	9	3 - (tres)	3 - (tres)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	23	4	Si	
14	RAMIREZ CASTEL, CAMILA AYLEEN	Mujer	7148955	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
15	RUIZ VALLENA, ZAIRA SOFIA	Mujer	7353953	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	29	5	Si	



PLANILLA DE CALIFICACIONES 1° CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14 AÑO 2021

Institución: 4571 - ESCUELA BÁSICA N° 63 DOCTOR PEDRO ZARZA ROA Sector: Oficial Región: R Caazapá Ciudad: Yuty Barrio/Cñia: SAN LUIS
Grado/Sección: 3º Grado/A Turno: Tarde Mes: Febrero Período: Ordinario Modalidad: EEB

Sexo	Inscriptos		Salidos		Trasladados		Existentes hasta fin de Año		Aprobados		No Aprobados		No Examinados	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Cantidad	6	9	0	1	0	0	6	8	6	8	0	0	0	0
Totales	15		1		0		14		14		0		0	

N°	Apellido(s), Nombre(s)	Sexo	N° de Cédula	Edad	Comunicación			Vida Social y Trabajo	Medio Natural y Salud	Matemática	Total de puntos	Término medio gral	Pasa de grado	Áreas y/o disciplinas regularizadas por grado
					Lengua Materna (Castellano)	Segunda Lengua (Guaraní)	Expresión Artística	Vida Social y Trabajo	Medio Natural y Salud	Matemática				
1	ACOSTA MEDINA, NELSON ANDRES	Varón	7599725	9	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	12	2	Si	
2	ALVAREZ ORTIZ, ARELY LUJAN	Mujer	7313997	9	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	27	5	Si	
3	CABAÑAS BRITZ, ARIANA ISABELLA	Mujer	7373418	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
4	CACERES LARRAMENDIA, CARLOS DAVID	Varón	8226701	9	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	3 - (tres)	24	4	Si	
5	CIBILS SILVA, MANUEL JESUS	Varón	7372578	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
6	DAVALOS AVALOS, LUZ MILAGROS	Mujer	7286855	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	29	5	Si	
7	DUARTE BAEZ, TOBIAS EMANUEL	Varón	7227740	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
8	FLORES, JULIO FERNANDO	Varón	7408115	9	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	24	4	Si	
9	GOMEZ CUBAS, LUANA BELEN	Mujer	7827572	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
10	ISASI AYALA, ELIAS	Varón	7326337	8	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	29	5	Si	
11	NUÑEZ BENITEZ, ABBY FERNANDA	Mujer	7329939	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
12	PERALTA VERA, MATIAS RUBEN	Varón	7380409	8	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
13	VERA ROLON, GONZALO EMANUEL	Varón	7965952	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
14	VILLAR PINTO, KAREN FIORELLA	Mujer	7484142	9	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	3 - (tres)	25	4	Si	

PLANILLA DE CALIFICACIONES 1º CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14
AÑO 2021

Institución: 4571 - ESCUELA BÁSICA N° 63 DOCTOR PEDRO ZARZA ROA **Sector:** Oficial **Región:** R Caazapá **Ciudad:** Yuty **Barrio/Ciña:** SAN LUIS
Grado/Sección: 3º Grado/B **Turno:** Mañana **Mes:** Febrero **Periodo:** Ordinario **Modalidad:** EEB

	Inscritos		Salidos		Trasladados		Existentes hasta fin de Año		Aprobados		No Aprobados		No Examinados	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Cantidad	4	11	0	0	0	0	4	11	4	11	0	0	0	0
Totales		15		0		0		15		15		0		0

N°	Apellido(s), Nombre(s)	Sexo	N° de Cédula	Edad	Comunicación			Vida Social y Trabajo	Medio Natural y Salud	Matemática	Total de puntos	Término medio gral	Pasa de grado	Áreas y/o disciplinas regularizadas por grado
					Lengua Materna (Castellano)	Segunda Lengua (Guaraní)	Expresión Artística	Vida Social y Trabajo	Medio Natural y Salud	Matemática				
1	ARAUJO RAMIREZ, MATIAS HUMBERTO	Varón	7207162	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
2	BENITEZ ARAUJO, FABRICO JESUS	Varón	7364198	8	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
3	BENITEZ AYALA, KAREN NATALIA	Mujer	7373420	9	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	25	4	Si	
4	BENITEZ MAIDANA, EMILIO SEBASTIAN	Varón	7636008	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
5	CABAÑA MORINIGO, ERICA TATIANA	Mujer	8424018	8	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
6	CACERES CASTEL, GESSICA PAMELA	Mujer	7561582	10	2 - (dos)	3 - (tres)	3 - (tres)	2 - (dos)	3 - (tres)	2 - (dos)	15	3	Si	
7	CACERES LEZCANO, EDGAR DANIEL	Varón	7910728	8	2 - (dos)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	2 - (dos)	16	3	Si	
8	CANDIA CUBILLA, HERNAN DAMIAN	Varón	7276956	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
9	CHAPARRO AVALOS, CARLOS ARIEL	Varón	7508789	9	2 - (dos)	2 - (dos)	3 - (tres)	3 - (tres)	2 - (dos)	2 - (dos)	15	3	Si	
10	GARCIA DUARTE, ALAN JAVIER	Varón	7345977	9	3 - (tres)	2 - (dos)	3 - (tres)	2 - (dos)	3 - (tres)	3 - (tres)	16	3	Si	
11	GONZALEZ GONZALEZ, ALEJANDRO DAVID	Varón	7372582	8	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
12	INSURRALDE ANZOATEGUI, WILLIAN ANDRES	Varón	7486377	8	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	2 - (dos)	3 - (tres)	2 - (dos)	16	3	Si	
13	QUINTANA LEZCANO, WILSON GABRIEL	Varón	7228250	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
14	ROTELA HERMOSILLA, DALILA MONSERRAT	Mujer	8522648	9	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	20	3	Si	
15	VILLALBA MONGELOS, JHON	Varón	53291689	8	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	12	2	Si	

PLANILLA DE CALIFICACIONES 1º CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14
AÑO 2021

Institución: 4571 - ESCUELA BÁSICA N° 63 DOCTOR PEDRO ZARZA ROA **Sector:** Oficial **Región:** R Caazapá **Ciudad:** Yuty **Barrio/Ciña:** SAN LUIS
Grado/Sección: 3º Grado/B **Turno:** Tarde **Mes:** Febrero **Periodo:** Ordinario **Modalidad:** EEB

	Inscritos		Salidos		Trasladados		Existentes hasta fin de Año		Aprobados		No Aprobados		No Examinados	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Cantidad	7	9	0	1	0	0	7	8	7	8	0	0	0	0
Totales		16		1		0		15		15		0		0

N°	Apellido(s), Nombre(s)	Sexo	N° de Cédula	Edad	Comunicación			Vida Social y Trabajo	Medio Natural y Salud	Matemática	Total de puntos	Término medio gral	Pasa de grado	Áreas y/o disciplinas regularizadas por grado
					Lengua Materna (Castellano)	Segunda Lengua (Guaraní)	Expresión Artística	Vida Social y Trabajo	Medio Natural y Salud	Matemática				
1	AVALOS MARECOS, LUJANA SUJADALLE	Mujer	7268479	9	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	27	5	Si	
2	BAEZ ORTIGOZA, LUJANA NIKOL	Mujer	7227779	9	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	26	4	Si	
3	CENTURION RAMIREZ, AMANDA	Mujer	7493000	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
4	GONZALEZ GAMARRA, ALEX FABIAN	Varón	7469251	8	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
5	MARTINEZ MARTINEZ, SANTIAGO DAVID	Varón	7408083	8	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	28	5	Si	
6	NUÑEZ VELAZQUEZ, GABRIELA REBECA	Mujer	7372583	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
7	RAMIREZ MORINIGO, RODRIGO DAMIAN	Varón	7237848	8	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
8	ROMERO DAVALOS, DANA ISABELLA	Mujer	53028032	8	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
9	SANTACRUZ ACOSTA, JOSE DAVID	Varón	7380412	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
10	SEGOVIA INFRAN, JHONATAN DANIEL	Varón	7599718	8	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	20	3	Si	
11	SOSA CACERES, LERYN GIOVANNA	Mujer	7418377	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
12	VASQUEZ ROMAN, VALDEMAR	Varón	7285994	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
13	VERA GODOY, SANTIAGO ANDRES	Varón	52833165	8	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	29	5	Si	
14	VERA OCAMPOS, MATIAS	Varón	7780902	8	3 - (tres)	3 - (tres)	5 - (cinco)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	20	3	Si	
15	VERGARA ARMDA, SOFIA FIGRELLA	Mujer	7482339	8	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	

PLANILLA DE CALIFICACIONES 1° CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14
AÑO 2021

Institución: 16816 - ESCUELA BÁSICA N° 7903 ASENTAMIENTO 26 DE DICIEMBRE
Sector: Oficial
Región: R Caazapá
Ciudad: Yuty
Barrio/Cñia: ASENT. 26 DE DICIEMBRE
Grado/Sección: 3º Grado/A
Turno: Tarde
Mes: Febrero
Periodo: Ordinario
Modalidad: EEB

	Inscritos		Salidos		Trasladados		Existentes hasta fin de Año		Aprobados		No Aprobados		No Examinados	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Cantidad	5	10	0	1	0	0	5	9	4	7	1	2	0	0
Totales	15		1		0		14		11		3		0	

N°	Apellido(s), Nombre(s)	Sexo	N° de Cédula	Edad	Comunicación			Vida Social y Trabajo	Medio Natural y Salud	Matemática	Total de puntos	Término medio gral	Pasa de grado	Áreas y/o disciplinas regularizadas por grado
					Lengua Materna	Segunda Lengua	Expresión Artística	Vida Social y Trabajo	Medio Natural y Salud	Matemática				
1	BAEZ CHAPARRO, YESICA NOEMI	Mujer	7401637	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	28	5	Si	
2	BARRIA RIVAROLA, LUIS ALFREDO	Varón	7656919	8	1 - (uno)	1 - (uno)	2 - (dos)	1 - (uno)	2 - (dos)	1 - (uno)	8	1	No	
3	CHAVEZ, ANAHI	Mujer		9	1 - (uno)	2 - (dos)	3 - (tres)	1 - (uno)	2 - (dos)	1 - (uno)	10	1	No	
4	DELVALLE CHAPARRO, JONATHAN EZEQUIEL	Varón	7519592	8	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	25	4	Si	
5	GAZ MAIDANA, SONIA MABEL	Mujer	8433018	10	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	28	5	Si	
6	DUARTE LOPEZ, SEBASTIAN	Varón		9	3 - (tres)	2 - (dos)	3 - (tres)	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	14	2	Si	
7	LEZCANO, CESAR ALEJANDRO	Varón		9	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	2 - (dos)	3 - (tres)	2 - (dos)	16	3	Si	
8	MARTINEZ QUINTANA, LUIS ALBERTO	Varón	7277023	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	29	5	Si	
9	MEZA MORINIGO, GUSTAVO ADOLFO	Varón	7444220	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	29	5	Si	
10	MONZON BENITEZ, ANALIA AYLEEN	Mujer	7227776	9	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	26	4	Si	
11	ORUJE ZAYAS, JENSON VICTORIO	Varón	7587100	9	1 - (uno)	1 - (uno)	1 - (uno)	1 - (uno)	1 - (uno)	1 - (uno)	6	1	No	
12	PERALTA, RODRIGO	Varón		9	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	12	2	Si	
13	ROMAN VILLALBA, HUGO JAVIER	Varón	8141286	9	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	18	3	Si	
14	VARGAS VEGA, ROMINA MARIBEL	Mujer	7697171	9	3 - (tres)	2 - (dos)	3 - (tres)	2 - (dos)	2 - (dos)	3 - (tres)	15	3	Si	

PLANILLA DE CALIFICACIONES 1° CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14
AÑO 2020

Institución: 11576 - ESCUELA BÁSICA N° 7185 VICTORINA MONZON DE ADARO
Sector: Oficial
Región: R Caazapá
Ciudad: Yuty
Barrio/Cñia: SAN ROQUE
Grado/Sección: 3º Grado/A
Turno: Tarde
Mes: Febrero
Periodo: Ordinario
Modalidad: EEB

	Inscritos		Salidos		Trasladados		Existentes hasta fin de Año		Aprobados		No Aprobados		No Examinados		Promovidos sin áreas y/o disciplinas pendientes		Promovidos con áreas y/o disciplinas pendientes	
	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
Cantidad	4	4	0	0	0	0	4	4	4	4	0	0	0	0	4	4	0	0
Totales	8		0		0		8		8		0		0		8		0	

N°	Apellido(s), Nombre(s)	Sexo	N° de Cédula	Edad	Comunicación			Vida Social y Trabajo	Medio Natural y Salud	Matemática	Total de puntos	Término medio gral	Pasa de grado	Áreas y/o disciplinas regularizadas por grado
					Lengua Materna (Castellano)	Segunda Lengua (Guaraní)	Expresión Artística	Vida Social y Trabajo	Medio Natural y Salud	Matemática				
1	BENITEZ BENITEZ, MATHIAS ABEL	Varón		9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
2	BOGADO GONZALEZ, MARIANA	Mujer	7071158	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
3	DAVALOS BENITEZ, NARCISO	Varón	7502106	8	2 - (dos)	2 - (dos)	3 - (tres)	3 - (tres)	3 - (tres)	2 - (dos)	15	3	Si	
4	DELVALLE SOSA, MICAELA NDEMI	Mujer	7968962	13	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	12	2	Si	
5	LEON ROJAS, LORENA	Mujer	7254142	8	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	2 - (dos)	12	2	Si	
6	NUÑEZ FLORENTIN, VIRGILIO DAVID	Varón	7199600	9	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
7	ROTELA ROMAN, SOFIA MAGDALENA	Mujer	7188701	8	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	5 - (cinco)	30	5	Si	
8	TABOGADA, IAN GABRIEL	Varón		9	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	4 - (cuatro)	4 - (cuatro)	5 - (cinco)	27	5	Si	

Anexo. 8. Notas de solicitud a las autoridades de la institución educativa y la Supervisión

Yuty, 16 de abril de 2021

Prof. Lic. Estefana Acosta Alcorta

Presente.

En respuesta de la nota de solicitud recibida en fecha trece de abril del cte. en el contexto de la realización de su Tesis de Maestría en Metodología de la Investigación Científica en la Universidad Iberoamericana de Asunción; **“Competencias Lectoescritoras de Estudiantes del Tercer Grado de la EEB-2020, con la Implementación de Propuestas de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní, en el Distrito Yuty”** por la presente queda Ud. autorizada para aplicación de entrevistas a directivos, docentes y a los estudiantes del Área Educativa a mi cargo a través de medios digitales teniendo en cuenta la emergencia sanitaria en el marco de la Pandemia Covid 19.

En espera de aportar experiencias significativas de los actores educativos en tan relevante investigación, le saludo muy cordiamente.




Lic. Lilia Rosana Centurión
Matrícula Nº 13 383
Directora

Asunción, 13 de abril de 2021.-

Prof. Lic. Lilia Rosana Centurión. Directora.

Centro Educativo N°1. Esc. Básica N°63 Dr. Pedro Zarza Roa. Yuty
Presente

Me dirijo a usted con el debido respeto, y la vez exponerle cuanto sigue: Me encuentro realizando mi trabajo de Tesis de Maestría en Metodología de la Investigación Científica en la Universidad Iberoamericana de Asunción; **“Competencias Lectoescritoras de Estudiantes del Tercer Grado de la EEB-2020, con la Implementación de Propuestas de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní, en el Distrito Yuty”** por lo que preciso aplicar entrevistas a directivos y docentes y a los estudiantes mencionados más arriba; Pruebas de Lectoescritura en ambas lenguas en tres instituciones de su Área Educativa que hayan implementado la Propuesta A, B y/o C en el año 2018 iniciando así el primer grado. En este caso, le rogaría tenga a bien facilitarme en la nota de respuesta los nombres de los directores de las escuelas que participarán en la investigación, más los de docentes que enseñaron el 3er grado en el año 2020 con la cantidad de alumnos que culminaron dicho grado en ese año y otros datos relevantes para la investigación.

Las informaciones obtenidas se considerarán confidenciales y serán utilizadas estrictamente para el trabajo científico que estoy realizando y que ayudarán a mejorar las Políticas Educativas del país.

Para obtener más información sobre esta investigación, usted puede contactar con:

Dra. Olga Sosa Aquino (91) 888715

Estefana Acosta A. (83) 437242

Tutor

Responsable de la investigación

Universidad Iberoamericana. Teléf. 021.446-148

Esperando una respuesta favorable a lo solicitado me despido deseándole éxitos en sus funciones.



Estefana Acosta Alcorta

Obs. Se adjunta un formato sugerido:

Asunción, 13 de abril de 2021.-

Prof. Mag. Gloria Ferreira. Supervisora.

Supervisión de Apoyo Técnico-Pedagógico. R1. Caazapá

Presente

Me dirijo a usted con el debido respeto, y la vez exponerle cuanto sigue: Me encuentro realizando mi trabajo de Tesis de Maestría en Metodología de la Investigación Científica en la Universidad Iberoamericana de Asunción; **“Competencias Lectoras de Estudiantes del Tercer Grado de la EEB-2020, con la Implementación de Propuestas de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní, en el Distrito Yuty”** por lo que preciso aplicar entrevistas a directivos y docentes y a los estudiantes mencionados más arriba; Pruebas de Lectoescritura en ambas lenguas en tres instituciones de su zona que hayan implementado la Propuesta A, B y/o C en el año 2018 iniciando así el primer grado.

Las informaciones obtenidas se considerarán confidenciales y serán utilizadas estrictamente para el trabajo científico que estoy realizando y que ayudarán a mejorar las Políticas Educativas del país.

Para obtener más información sobre esta investigación, usted puede contactar con:

Dra. Olga Sosa Aquino (91) 888715

Estefana Acosta A. (83) 437242

Tutor

Responsable de la investigación

Universidad Iberoamericana. Teléf. 021.446-148

Esperando una respuesta favorable a lo solicitado me despido deseándole éxitos en sus funciones.



Estefana Acosta Alcorta

Anexo. 9. Consentimiento Informado

ANEXO N°. 3
Consentimiento Informado a Directores y Docentes
Asunción, 13 de octubre de 2021
Firma, Directora

Al suscribir muy atentamente, solicita, tenga a bien, brindar su apoyo al estudio, que me encuentro realizando como tesis para obtener el título de Magister en Metodología de Investigaciones Científicas, cuyo objetivo es: *Análisis del nivel de logro de competencias tecnológicas adquiridas por los estudiantes de Tercer grado de IICB según implementación de Propuestas de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní en tres instituciones del Alcoriza Trío, Departamento, Concepción el año 2020.*

Se le hará una entrevista individual en profundidad para obtener información sobre la implementación de las Propuestas de Educación Bilingüe en el tercer grado de la Educación Escolar Básica del sistema educativo en el Paraguay, conociendo su participación en los niveles de toma de decisiones y aplicación de esta política pública, desde el rol de docente en institución educativa de gestión pública, considerando que sus respuestas serán muy valiosas y contribuirán con la investigación.


La identidad de la persona entrevistada se mantendrá en carácter anónimo, y toda la información que proporcione será tratada confidencialmente y utilizada exclusivamente en el marco del estudio antes mencionado.

De acceder a la solicitud realizada, requiere su autorización para grabar la entrevista, lo que permitirá registrar de manera íntegra la información proporcionada.

La participación en este estudio es voluntaria, por lo que, si acepta, le solicito proceder a suscribir esta solicitud de consentimiento informado, y que forme parte del protocolo en el marco del estudio.

De acuerdo a su disponibilidad para la entrevista, por favor indicar, día y hora que mejor se ajuste a su agenda diaria, el encuentro se extenderá máximo 30 minutos, a partir del 21 al 23 de diciembre, y del 27 al 30 de diciembre del 2021, al respecto estará recibiendo vía e-mail el enlace para la entrevista por la plataforma de Zoom.

Dra. Lilian, Martín, Néstor/Os, Aureo, Yvonne
Horas de trabajo: 08:00, 08:30, 19:00, 19:30; 22:00
Nombre y Apellido: Lilia Rosana Centurión




Lilia Rosana Centurión
Investigadora en Língua
@LILIANCENTURION

e-mail: liliaroscenturion@gmail.com

Firma: 

Fecha: 14/10/2021



Se aguarda la devolución de respuesta en estefana@outlook.com

Al agradecer su apoyo hago propicia la ocasión para reiterarle mi atento saludo.

Estefana Ramona Acosta Alcorta