



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TÍTULO

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN AMBAS LENGUAS  
OFICIALES Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE  
ESTUDIANTES DEL NOVENO GRADO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR  
BÁSICA, AÑO 2023

AUTORA

ESTEFANA RAMONA ACOSTA ALCORTA

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2025



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TÍTULO

NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA EN AMBAS LENGUAS  
OFICIALES Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE  
ESTUDIANTES DEL NOVENO GRADO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR  
BÁSICA, AÑO 2023

AUTORA

ESTEFANA RAMONA ACOSTA ALCORTA

TUTORA

DRA. OLGA SOSA AQUINO

ASUNCIÓN – PARAGUAY

2025

**Acosta Alcorta, Estefana Ramona**

*“Niveles de comprensión lectora en ambas lenguas oficiales y su relación con el rendimiento académico de estudiantes del noveno grado de la educación escolar básica, año 2023”*

Línea de Investigación: Teorías Educativas y Educación Contemporánea (Enseñanza-Aprendizaje)

**Total, de páginas: 243**

**Tutor:** Dra. Olga Sosa Aquino

Tesis académica del Doctorado en Educación  
Universidad Iberoamericana, Paraguay, 2025

Código de biblioteca: .....



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

AUTORA  
ESTEFANA RAMONA ACOSTA ALCORTA

TESIS PARA ACCEDER AL TÍTULO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN

.....

Examinador 1

.....

Examinador 2

.....

Examinador 3

FECHA .....

CALIFICACIÓN .....

## **DEDICATORIA**

### **A mi madre**

**Alejandrina**, a quien debo la vida. Sus palabras de aliento y su bendición diaria me protegen y me llevan por el camino del bien.

### **In memoriam**

En honor **a mi padre Nicolás**, fuente de toda mi inspiración y sabiduría, quien ha sabido formarme con buenos sentimientos y valores. Aunque ya no esté físicamente conmigo, su espíritu y amor continúan guiándome en cada paso del camino de la vida.

### **A mis hermanos**

Gracias por ser pilares de fortaleza y unidad familiar. Esta tesis doctoral es un tributo por la existencia de cada uno de los nueve.

### **A mis hijas**

**Cinthia, Vivian y Lourdes**, mis mayores motivaciones para nunca rendirme en los estudios y poder llegar a ser un ejemplo para ellas.

### **A mis nietos**

**Sofía Jazmín, Basthian Nicolás, María Victoria, Rafael y Esteban Ezequiel**, mis faros de esperanza. Anhele que este trabajo les inspire a perseguir sus sueños con pasión y valentía.

## **AGRADECIMIENTOS**

### **A Dios**

Por su inmenso amor, su infinita bondad por darme la fortaleza y la dicha de compartir con mis seres queridos el logro de mis metas.

### **A la Dra. Olga Sosa Aquino, tutora de esta tesis**

Su apoyo, su tiempo, motivación, sabiduría y guía orientadora han sido fundamentales para alcanzar este logro académico tan valioso para mi vida personal y profesional. Gratitud eterna a esta Gran Maestra.

### **A Alcibiades Arzamendia Alonso**

Por su comprensión, estímulo constante y por creer en mi capacidad de superar barreras y desafíos de la vida para convertir mis ideales en bellas realizaciones.

### **A la Universidad Iberoamericana**

Baluartes de excelencia académica, fomentando una mentalidad nueva para un mundo mejor.

### **A las Comunidades Educativas de las Escuelas de San Lorenzo del dpto. Central**

Por la oportunidad, confianza y colaboración en la investigación, favoreciendo la culminación tan anhelada de esta carrera de postgrado.

## TABLA DE CONTENIDO

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| INTRODUCCIÓN.....                                                        | 1  |
| PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN .....                                       | 4  |
| 1.1-Planteamiento del problema.....                                      | 4  |
| 1.2-Principales antecedentes.....                                        | 5  |
| 1.3.1-Preguntas .....                                                    | 8  |
| 1.3.2-Específicas.....                                                   | 8  |
| 1.4-Objetivos .....                                                      | 9  |
| 1.4.1-Objetivo General .....                                             | 9  |
| 1.4.2-Objetivos Específicos.....                                         | 9  |
| 1.5- Justificación.....                                                  | 10 |
| 1.6- Hipótesis.....                                                      | 11 |
| 1.7- Alcances y limitaciones de la Investigación.....                    | 12 |
| MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO.....                                         | 14 |
| 2.1-Antecedentes del concepto central del estudio .....                  | 14 |
| 2.1.1- A nivel local .....                                               | 14 |
| 2.1.2- A nivel internacional.....                                        | 16 |
| 2.1.3- Tabla Comparativa de Antecedentes .....                           | 22 |
| 2.2- Fundamentación teórica .....                                        | 24 |
| 2.3- Lectura y comprensión lectora .....                                 | 27 |
| 2.3.1- Niveles de comprensión lectora .....                              | 27 |
| 2.3.2- Tabla de los niveles de comprensión lectora .....                 | 29 |
| 2.4- Rendimiento Académico .....                                         | 31 |
| 2.4- Marco Legal y Pedagógico de la Educación Bilingüe en Paraguay ..... | 33 |
| 2.5.1- Conceptualización del Bilingüismo.....                            | 34 |
| 2.5.1.1- El Bilingüismo en el Contexto Paraguayo.....                    | 35 |
| 2.6- Procesos didácticos para el desarrollo de la lectura .....          | 36 |
| 2.6.1- Fase Previa a la Lectura .....                                    | 36 |
| 2.6.1.1- Organizador gráfico o constelación de palabras .....            | 37 |

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.6.1.2- Cuadro de anticipación .....                                        | 37 |
| 2.6.1.3- Formulación de hipótesis .....                                      | 37 |
| 2.6.1.4- Pienso y comparto .....                                             | 37 |
| 2.6.1.5- Interrogación del texto .....                                       | 37 |
| 2.6.1.6- Presentación de estrategias de lectura .....                        | 37 |
| 2.6.2- Organización de espacios educativos .....                             | 37 |
| 2.7- Relación entre Comprensión Lectora y Rendimiento Académico .....        | 38 |
| 2.7.1- Influencia de la Comprensión Lectora en otras Áreas Curriculares..... | 40 |
| 2.8- Evaluación de la comprensión lectora.....                               | 41 |
| 3-MARCO METODOLÓGICO.....                                                    | 43 |
| 3.1-Tipo de Estudio .....                                                    | 43 |
| 3.2-Población y muestra .....                                                | 44 |
| 3.2.1-Sujetos de estudio.....                                                | 44 |
| 3.2.2-Tipo de muestra.....                                                   | 46 |
| 3.2.3-Tamaño de la muestra.....                                              | 46 |
| 3.2.4-Procedimientos para la selección de la muestra .....                   | 46 |
| 3.3-Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....                     | 47 |
| 3.3.1.- Validez y confiabilidad de los instrumentos.....                     | 48 |
| 3.3.2-Matriz de operacionalización de variables .....                        | 51 |
| 3.3.3-Matriz Categorical (Entrevistas) .....                                 | 53 |
| 3.4-Procedimiento de recolección de datos .....                              | 55 |
| 3.5-Procedimiento y análisis de datos .....                                  | 57 |
| 3.6- Aspectos Éticos.....                                                    | 59 |
| CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....                                 | 60 |
| 4.1- Características de la población de estudiantes .....                    | 60 |
| 4.1.1- Distribución, edad de los alumnos del noveno grado.....               | 61 |
| 4.1.2- Distribución, de género de alumnos del noveno grado .....             | 61 |
| 4.2.1- Variable “Niveles de Comprensión lectora”.....                        | 62 |
| 4.2.1.1- Dimensión: Nivel literal, Nivel Inferencial y Nivel Crítico .....   | 62 |
| 4.3- Correlación de los resultados Niveles de Comprensión .....              | 64 |

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.3.1- Correlación entre nivel literal y Rendimiento Académico L. Castellana .... | 66  |
| 4.3.2- Correlación entre nivel Inferencial y Rendimiento L. Castellana .....      | 68  |
| 4.3.3- Correlación entre nivel Crítico y Rendimiento Académico L. Castellana ..   | 69  |
| 4.3.4- Correlación entre nivel de comprensión lectora y Rendimiento L. C .....    | 70  |
| 4.3.5- Correlación entre nivel literal y Rendimiento Académico Guaraní .....      | 72  |
| 4.3.6- Correlación entre nivel Inferencial y Rendimiento Académico Guaraní ....   | 73  |
| 4.3.7- Correlación entre nivel Crítico y Rendimiento Académico Guaraní .....      | 75  |
| 4.3.8- Correlación entre nivel de comprensión lectora y R.A Guaraní .....         | 76  |
| 4.4- Comparación entre el rendimiento académico Guaraní Ñe'ê y Niveles .....      | 77  |
| 4.4.1- Comparación entre Nivel Literal y Guaraní Ñe'ê .....                       | 78  |
| 4.4.2- Comparación entre Nivel Inferencial y Guaraní Ñe'ê .....                   | 80  |
| 4.4.3- Comparación entre Nivel Crítico y Guaraní Ñe'ê.....                        | 82  |
| 4.4.4- Comparación de niveles entre Rendimiento Académico.....                    | 85  |
| 4.4.5- - Comparación de nivel Literal y Rendimiento Académico en Guaraní ....     | 86  |
| 4.4.6- Comparación de rendimiento académico en Guaraní e nivel Inferencial ...    | 88  |
| 4.4.7- Comparación de rendimiento académico en Guaraní e nivel Crítico.....       | 90  |
| 4.4.8- Comparación de R.A en Guaraní Ñe'ê y nivel de comprensión lectora.....     | 92  |
| 4.4.9- Prueba de Hipótesis .....                                                  | 93  |
| 4.5. Resultados de los datos cualitativos.....                                    | 96  |
| 4.5- Características sociodemográficas de las personas entrevistadas .....        | 96  |
| 4.5.1 Categoría 1: Estrategias de lectura implementadas .....                     | 98  |
| 4.5.1.1- Subcategoría: Lectura silenciosa.....                                    | 101 |
| 4.5.1.2- Subcategoría: Lectura interactiva.....                                   | 102 |
| 4.5.1.3- Subcategoría: Lectura Comentada .....                                    | 104 |
| 4.5.1.4- Subcategoría: Lectura con cuestionarios y exposiciones .....             | 105 |
| 4.5.2- Categoría: Recursos y enfoques metodológicos .....                         | 107 |
| 4.5.2.1- Subcategoría: Enfoque comunicativo y ecléctico .....                     | 109 |
| 4.5.2.2- Subcategoría: Uso de planeamientos y textos del MEC .....                | 111 |
| 4.5.2.3- Subcategoría: Proyectos de lectura .....                                 | 113 |
| 4.5.2.4- Subcategoría: Producción escrita .....                                   | 114 |

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.5.3- Categoría: Evaluación y seguimiento del aprendizaje .....                   | 116 |
| 4.5.3.1- Subcategoría: Indicadores para la producción oral y escrita.....          | 118 |
| 4.5.3.2- Subcategoría: Instrumentos de evaluación.....                             | 120 |
| 4.5.3.3- Subcategoría: Evaluación de vocabulario y argumentación.....              | 122 |
| 4.5.3.4- Subcategoría: Apoyo a estudiantes con dificultades .....                  | 123 |
| 4.5.4- Triangulación por Categoría de la entrevista realizada a los docentes.....  | 126 |
| 4.6- Resultados de los datos cualitativos (Entrevista a directores).....           | 132 |
| 4.6.- Características sociodemográficas de las personas entrevistadas .....        | 132 |
| 4.6.1- Categoría 1: Conocimiento del enfoque metodológico docente .....            | 134 |
| 4.6.1.1- Subcategoría: Enfoque comunicativo.....                                   | 136 |
| 4.6.1.2- Subcategoría: Enfoque ecléctico .....                                     | 138 |
| 4.6.1.3- Subcategoría: Efectividad del enfoque.....                                | 139 |
| 4.6.1.4- Subcategoría: Criterios para evaluar su aplicación .....                  | 141 |
| 4.6.2- Categoría: Conocimiento de las estrategias aplicadas por los docentes....   | 143 |
| 4.6.2.1- Subcategoría: Actividades lúdicas e interactivas .....                    | 145 |
| 4.6.2.2- Subcategoría: Juegos de roles .....                                       | 147 |
| 4.6.2.3- Subcategoría: Traducciones y audiovisuales .....                          | 148 |
| 4.6.2.4- Subcategoría: Uso de estrategias tradicionales y actuales .....           | 150 |
| 4.6.3- Categoría: Seguimiento institucional y formación docente .....              | 152 |
| 4.6.3.1- Subcategoría: Planeamiento didáctico basado en plataformas.....           | 155 |
| 4.6.3.2- Subcategoría: Observación de clases .....                                 | 156 |
| 4.6.3.3- Subcategoría: Evaluación docente con instrumentos .....                   | 158 |
| 4.6.3.4- Subcategoría: Limitada oferta de formación continua .....                 | 150 |
| 4.6.4- Triangulación por Categoría de la entrevista realizada a los directores.... | 162 |
| 4.7- Triangulación de fuentes, de entrevistas de docentes y directores.....        | 167 |
| 4.8- Triangulación de datos cuantitativos y cualitativos.....                      | 169 |
| 5-CONCLUSIONES .....                                                               | 171 |
| 6-RECOMENDACIONES .....                                                            | 174 |
| 7-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                                                 | 176 |
| 8-ANEXOS.....                                                                      | 1   |

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| ANEXO 1- Instrumentos de Medición (Prueba Escrita) .....                      | 1  |
| ANEXO 2- Validación de Contenido de los instrumentos por Juicio de Expertos.. | 9  |
| ANEXO 3-Nota de solicitud a las instituciones educativas .....                | 27 |
| ANEXO 4- Carta de Consentimiento Informado .....                              | 30 |
| ANEXO 5- Planillas de Calificaciones .....                                    | 33 |
| ANEXO 6- Evidencia Software utilizado y respuesta en Excel de las pruebas ..  | 38 |

## LISTA DE TABLA

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1- Tabla Comparativa de Antecedentes.....                                | 22 |
| Tabla 2- Niveles de comprensión lectora .....                                  | 29 |
| Tabla 3- Población de Estudio Estudiantes del noveno grado .....               | 45 |
| Tabla 4- Grado de confiabilidad comprensión lectora en castellano .....        | 47 |
| Tabla 5- . Grado de confiabilidad comprensión lectora en Guaraní Ñe'ê .....    | 48 |
| Tabla 6- . Cuadro de operacionalización de variables .....                     | 49 |
| Tabla 7- Matriz Categorical.....                                               | 51 |
| Tabla 8- Edad de alumnos del tercer grado, 2023 .....                          | 58 |
| Tabla 9- Género de los alumnos del noveno grado, 2023 .....                    | 61 |
| Tabla 10- Dimensiones del Nivel de Comprensión lectora .....                   | 62 |
| Tabla 11- Correlación Nivel literal y Rendimiento académico .....              | 66 |
| Tabla 12 Correlación entre nivel Inferencial) y Rendimiento académico .....    | 68 |
| Tabla 13- Correlación Nivel Crítico Valorativo) y Rendimiento académico .....  | 69 |
| Tabla 14- Correlación Global comprensión lectora y R. Lengua Castellana .....  | 71 |
| Tabla 15- Correlación Nivel literal y Rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê..  | 72 |
| Tabla 16- Correlación entre Nivel Inferencial y Rendimiento académico .....    | 73 |
| Tabla 17- Correlación entre nivel Crítico-Valorativo y Rendimiento académico   | 75 |
| Tabla 18- Correlación Global nivel comprensión lectora y R. Guaraní Ñe'ê ..... | 76 |
| Tabla 19- Análisis de Varianza Rendimiento LLC-Nivel Literal .....             | 78 |
| Tabla 20- Prueba post hoc de Tukey RA y LLC- Nivel Literal .....               | 78 |
| Tabla 21- Análisis de Varianza R A- LLC-Nivel Inferencial.....                 | 80 |
| Tabla 22- Prueba post hoc de Tukey R A- LLC-Nivel Inferencial .....            | 80 |
| Tabla 23- Análisis de Varianza R A- LLC-Nivel Crítico Valorativo .....         | 82 |
| Tabla 24- Prueba post hoc de Tukey-Nivel Crítico Valorativo.....               | 82 |
| Tabla 25- Análisis de Varianza Global LLC y Rendimiento Académico .....        | 85 |
| Tabla 26- Prueba post hoc de Tukey Global LLC y Rendimiento Académico.....     | 86 |
| Tabla 27-Análisis de Varianza RA Guaraní y Nivel Literal .....                 | 86 |
| Tabla 28- Prueba post hoc de Tukey Guaraní y Nivel Literal .....               | 87 |

|                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 29- Análisis de Varianza Guaraní y Nivel Inferencial .....                  | 88  |
| Tabla 30- Prueba post hoc de Tukey Guaraní y Nivel Inferencial.....               | 88  |
| Tabla 31- Análisis de Varianza Guaraní Nivel Crítico Valorativo .....             | 90  |
| Tabla 32- Prueba post hoc de Tukey Guaraní Nivel Crítico Valorativo .....         | 90  |
| Tabla 33- Análisis de Varianza Global Guaraní Ñe'ê.....                           | 91  |
| Tabla 34- Prueba post hoc de Tukey Global Guaraní Ñe'ê .....                      | 92  |
| Tabla 35- Características sociodemográficas de las personas entrevistadas.....    | 96  |
| Tabla 36- Frecuencia de citas de las categorías y subcategorías .....             | 98  |
| Tabla 37- Triangulación de la categoría “Estrategias de lectura implementadas .   | 126 |
| Tabla 38- Triangulación de la categoría “Recursos y enfoques metodológicos ..     | 128 |
| Tabla 39- Triangulación “Evaluación y seguimiento del aprendizaje” .....          | 130 |
| Tabla 40- Características sociodemográficas de las personas entrevistadas .....   | 132 |
| Tabla 41- Frecuencia de citas de las categorías y subcategorías .....             | 133 |
| Tabla 42- Triangulación Conocimiento del enfoque metodológico docente.....        | 162 |
| Tabla 43- Triangulación Conocimiento de las estrategias aplicadas .....           | 164 |
| Tabla 44- Triangulación Seguimiento institucional y formación docente.....        | 165 |
| Tabla 45- Triangulación de fuentes, de entrevistas de docentes y directores ..... | 168 |

## **REDES SEMÁNTICAS**

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Red Semántica 1- Categoría 1 Estrategias de lectura implementadas.....      | 100 |
| Red Semántica 2- Categoría 2 Recursos y enfoques metodológicos.....         | 108 |
| Red Semántica 3- Categoría 3 Evaluación y seguimiento del aprendizaje ..... | 117 |
| Red Semántica 4- Categoría 1 Conocimiento enfoque metodológico docente ...  | 135 |
| Red Semántica 5- Categoría 2 Conocimiento de las estrategias aplicadas..... | 144 |
| Red Semántica 6- Categoría 3: Seguimiento institucional y formación docente | 153 |

## RESUMEN

La investigación tuvo como finalidad analizar los niveles de comprensión lectora en castellano y guaraní y su relación con el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê, en estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica del área 11-31 de la ciudad de San Lorenzo, Paraguay, durante el año 2023. Se empleó un enfoque mixto con diseño no experimental, alcance descriptivo y correlacional. La población estuvo compuesta por 136 estudiantes, abordados mediante censo. Para el componente cualitativo participaron 12 docentes y 6 directores, seleccionados de manera intencional. La técnica de recolección de datos fue la aplicación de una prueba escrita bilingüe de comprensión lectora, validada por tres expertos en educación bilingüe, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y congruencia de los ítems. La confiabilidad del instrumento se verificó mediante una prueba piloto, obteniéndose un coeficiente de Alfa de Cronbach de 0,856, lo que indica alta consistencia interna. Para la parte cualitativa se utilizó la entrevista semiestructurada, validada mediante juicio de expertos. Los resultados revelaron que la mayoría de los estudiantes alcanzó un nivel medio en ambas lenguas, con mayores dificultades en la dimensión crítico-valorativa, especialmente en guaraní. Se halló una correlación significativa y positiva entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico. Asimismo, se observaron diferencias relevantes en el rendimiento según el nivel de comprensión. Los docentes emplearon estrategias variadas, aunque expresaron la necesidad de mayor formación y recursos en guaraní, aspecto también identificado por los directores. Se concluye que la comprensión lectora es un factor clave en el rendimiento académico. Se recomienda fortalecer la formación docente, diseñar materiales en guaraní y promover estrategias que desarrollen la lectura crítica en ambos idiomas.

Palabras clave: Comprensión lectora, Bilingüismo educativo, Rendimiento académico, Castellano, Guaraní

## ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze the levels of reading comprehension in Spanish and Guaraní and their relationship with academic performance in the subjects of Spanish Language and Literature and Guaraní Ñe'ê, among ninth-grade students of Basic School Education in area 11-31 of San Lorenzo city, Paraguay, during the year 2023. A mixed-methods approach was employed, with a non-experimental design and a descriptive-correlational scope. The population consisted of 136 students, addressed through a census. For the qualitative component, 12 teachers and 6 school principals participated, selected intentionally. The data collection technique involved the administration of a bilingual written reading comprehension test, validated by three bilingual education experts who evaluated the clarity, relevance, and coherence of the items. Instrument reliability was confirmed through a pilot test, resulting in a Cronbach's Alpha coefficient of 0.856, indicating high internal consistency. For the qualitative component, semi-structured interviews were used and validated through expert judgment. The results showed that most students reached a medium level of reading comprehension in both languages, with greater difficulties in the critical-evaluative dimension, particularly in Guaraní. A significant and positive correlation was found between reading comprehension levels and academic performance. Furthermore, significant differences were observed in performance according to comprehension level. Teachers applied various strategies but expressed the need for more training and resources in Guaraní, a concern also noted by school principals. It is concluded that reading comprehension is a key factor in academic performance. It is recommended to strengthen teacher training, design materials in Guaraní, and promote strategies that develop critical reading in both languages.

**Keywords:** Reading comprehension, Bilingual education, Academic performance, Spanish, Guaraní

## INTRODUCCIÓN

La investigación educativa constituye una herramienta fundamental para generar conocimientos que sustenten la implementación de estrategias pedagógicas eficaces orientadas al mejoramiento de la calidad de la educación. En este marco, el presente estudio se inscribe dentro de la línea de investigación “Teorías Educativas y Educación Contemporánea (Enseñanza-Aprendizaje)”, con el objetivo de analizar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes que finalizan la Educación Escolar Básica (EEB) de nueve años de duración.

La investigación se centra en el análisis de los niveles de comprensión lectora en ambas lenguas oficiales del Paraguay (castellano y guaraní) y su relación con el rendimiento académico de estudiantes del noveno grado de la EEB, pertenecientes a cinco instituciones educativas oficiales del municipio de San Lorenzo, Departamento Central, durante el año 2023. Este abordaje considera el desarrollo de la competencia lectora en Lengua Materna (L1) y Segunda Lengua (L2), desde un enfoque didáctico bilingüe que responde a las políticas lingüísticas del sistema educativo paraguayo.

Uno de los avances más significativos de la Reforma Educativa implementada en Paraguay desde 1992 fue precisamente la incorporación de la Educación Bilingüe (castellano-guaraní) a través de la adecuación de los programas de estudio. Esta inclusión tuvo como finalidad mejorar la calidad de los aprendizajes y garantizar el acceso equitativo a la educación, independientemente de la lengua materna del educando.

En concordancia con el Plan de Acción Educativa 2018–2023, el Plan Nacional de Educación 2024, el Plan Nacional de Desarrollo Paraguay 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) particularmente en su segundo eje: “Calidad de la educación en todos los niveles y modalidades educativas”, se establece la importancia de desarrollar procesos de alfabetización inicial con base en la caracterización lingüística de los estudiantes. Asimismo, el Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) promueve la expansión de innovaciones pedagógicas a través de la formación continua del docente. En este contexto, la presente investigación se propone como un desafío académico centrado en el análisis de los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes del noveno grado al culminar su educación básica, con el fin de generar recomendaciones que contribuyan a la mejora de la calidad educativa.

La comprensión lectora, entendida como el proceso de construcción activa de significado, implica superar vacíos interpretativos que pueden surgir por múltiples factores: desconocimiento de vocabulario, ausencia de referentes culturales, falta de conexión con el contexto del texto o el hecho de que este no se encuentre en la lengua materna del lector (Luna y Sanz, en Cassany, 2020). Estas dificultades pueden limitar seriamente la capacidad del estudiante para acceder a otros saberes, ya que la comprensión lectora constituye una competencia transversal a todas las áreas del conocimiento.

Durante la pandemia por la COVID-19 y los años posteriores, a nivel nacional e internacional se implementaron múltiples acciones para garantizar el derecho a la educación. En Paraguay, el Ministerio de Educación y Ciencias impulsó una adecuación curricular que priorizó el desarrollo de competencias fundamentales, en particular en las áreas instrumentales de Matemática y Lengua (castellano y guaraní), por considerarlas esenciales para el aprendizaje de otras disciplinas como las Ciencias Básicas y las Ciencias Sociales (MEC, 2022). Esta priorización refuerza la importancia de fortalecer la competencia lectora como base para la apropiación de los demás contenidos curriculares.

Por lo tanto, resulta crucial contar con evidencia que permita valorar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y su vinculación con el rendimiento académico. Esta información puede servir de insumo para la formulación de políticas educativas más contextualizadas, promover la mejora de las prácticas pedagógicas desde cada institución educativa participante y convertirse en referente para otras comunidades escolares del país.

Finalmente, la riqueza de datos obtenidos a través de esta investigación tanto desde las voces de los informantes clave como desde los resultados de las pruebas aplicadas en castellano y guaraní justifica la adopción de un enfoque mixto. Este enfoque integra técnicas cuantitativas y cualitativas, analizadas mediante el uso de softwares especializados, lo que asegura una aproximación rigurosa y comprensiva, acorde al nivel de una investigación doctoral.

La estructura del presente trabajo comprende los siguientes capítulos:

**Capítulo I:** El Problema de Investigación, que aborda el planteamiento del problema, antecedentes, preguntas, objetivos, justificación, y los alcances y limitaciones del estudio.

**Capítulo II:** Marco Teórico, donde se analizan los antecedentes a nivel local e internacional, bases teóricas y legales que sustentan el estudio.

**Capítulo III:** Marco Metodológico, que describe el enfoque, tipo de estudio, población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos, así como los aspectos éticos.

**Capítulo IV:** Análisis e Interpretación de Resultados, en el que se presentan los hallazgos obtenidos a partir de las categorías, subcategorías, así como las variables y dimensiones, la discusión y aportes.

Finalmente, se incluyen las Conclusiones y Recomendaciones, como producto final del proceso investigativo.

# **CAPÍTULO I**

## **PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.1- Planteamiento del Problema**

En el sistema educativo paraguayo, la lectura se reconoce como una competencia esencial en todos los niveles escolares, no solo por su valor intrínseco, sino también por su estrecha relación con el desempeño académico. De acuerdo con los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos para el Desarrollo (PISA-D Paraguay, 2018), existe una correlación entre la actitud hacia la lectura, el uso de estrategias para acceder a la información y el rendimiento escolar. En esta línea, Marín (2009) destaca que la lectura no debe entenderse como una habilidad adquirida solo en los primeros años de formación, sino como un proceso permanente en la vida del individuo, indispensable para su desarrollo personal, académico y social.

Las evaluaciones aplicadas en Paraguay han revelado deficiencias significativas en comprensión lectora. La evaluación PISA-D 2017, realizada a estudiantes de 15 años, evidenció que un 68% se encontraba por debajo del nivel mínimo de competencia lectora, considerado esencial para afrontar con éxito los desafíos de la vida adulta (Ministerio de Educación y Ciencias [MEC], 2018). Solo una pequeña proporción de estudiantes alcanzó niveles aceptables o superiores.

Los resultados anteriores mencionados no son aislados: informes previos del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE) y de organismos internacionales han documentado, de manera sistemática, los bajos niveles de desempeño en lectura en los distintos ciclos de la Educación Escolar Básica (MEC, 2007; MEC, 2015; OREALC/UNESCO, 2016). Incluso, evaluaciones realizadas a postulantes a becas universitarias reflejaron un bajo dominio del lenguaje, donde apenas el 13% logró superar las pruebas de comprensión lectora (Postulantes a becas, 2016; Solo 13% de 4.200 postulantes, 2015).

A ello se suma que las evaluaciones del SNEPE en el año 2018 ratificaron estas dificultades en los niveles de cierre de ciclo de tercero, sexto y noveno grados, con resultados insatisfactorios en Lengua Castellana, Guaraní Ñe'ê y otras áreas clave. La mayoría de los

estudiantes se ubicó en niveles bajos o medios, sin alcanzar las competencias esperadas en lectura crítica e interpretativa (MEC, 2018). Esta realidad pone en evidencia diversos factores asociados: los tipos de textos utilizados en clase, las metodologías implementadas, las expectativas docentes, la formación en didáctica de la lectura en contextos bilingües, así como el nivel de motivación y comprensión que poseen los estudiantes en ambas lenguas oficiales.

Estas carencias tienen consecuencias no solo en el ámbito escolar, sino también en la continuidad educativa y el desarrollo profesional. Muchos estudiantes enfrentan dificultades para expresarse adecuadamente, interpretar textos, argumentar ideas o redactar escritos formales, tanto en el nivel medio como en el ingreso a la educación superior. Por ello, se vuelve prioritario indagar sobre los niveles de comprensión lectora en castellano y guaraní, y su vinculación con el rendimiento académico, a fin de generar información útil para la mejora de las prácticas pedagógicas en el contexto de la Educación Bilingüe.

Con base en esta problemática, el presente estudio tiene como objetivo analizar los niveles de comprensión lectora en castellano y guaraní y su relación con el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê de los estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica del área 11-31 de la ciudad de San Lorenzo, departamento Central del Paraguay, durante el año 2023. A través de este análisis, se espera brindar evidencias que orienten el diseño de estrategias pedagógicas más efectivas, el fortalecimiento de planes institucionales y el impulso de una educación más equitativa y de calidad en contextos bilingües del país.

## **1.2-Principales antecedentes**

El informe elaborado por la Dirección de Evaluación de Logros y Aprendizajes Curriculares (DELAC) del MEC (2019), titulado Competencias lectoras y hábitos de lectura en Paraguay, constituye un insumo fundamental para comprender la situación nacional en torno al desarrollo de la comprensión lectora. El estudio enfatiza que la adquisición de competencias lectoras es una condición básica para el aprendizaje en otras áreas del conocimiento y que su desarrollo debe abordarse tanto en la escuela como en el entorno familiar. Se señala que dichas competencias abarcan distintos niveles, desde la comprensión literal hasta la crítica, y que los hábitos de lectura voluntaria contribuyen a fortalecerlas de manera significativa.

Los resultados de evaluaciones estandarizadas como PISA-D (2017) y el SNEPE (2015) revelan un panorama preocupante: siete de cada diez estudiantes paraguayos de 15 años se encuentran por debajo del nivel mínimo de competencia lectora considerado esencial para el éxito en la vida, y una proporción similar se concentra en los niveles I y II de desempeño en comunicación castellana. Estos hallazgos demuestran que la baja comprensión lectora no solo limita la construcción de aprendizajes significativos, sino que también repercute en áreas como matemáticas y ciencias, al tratarse de disciplinas que requieren de habilidades lectoras para su comprensión y resolución.

Asimismo, el documento resalta factores asociados como la disponibilidad de libros en el hogar y los hábitos de lectura, que se correlacionan positivamente con el rendimiento académico. Sin embargo, se observa que siete de cada diez estudiantes carecen de libros no escolares en sus casas, lo que genera un ambiente poco favorable para la adquisición de hábitos lectores. Estas carencias refuerzan la necesidad de diseñar intervenciones educativas innovadoras que promuevan la lectura desde edades tempranas y fortalezcan las políticas de dotación de recursos en las escuelas.

En síntesis, el estudio del MEC (2019) aporta evidencia de que la comprensión lectora constituye una competencia transversal determinante para el éxito escolar. Sus hallazgos guardan relación directa con el problema central de la presente investigación, al demostrar que las deficiencias lectoras son un obstáculo estructural en el sistema educativo paraguayo y que su mejora requiere de políticas sostenidas, estrategias pedagógicas efectivas y una mayor participación de las familias en la formación de hábitos de lectura.

Acosta Alcorta y Sosa Aquino (2022) desarrollaron un estudio que constituye un valioso antecedente para el análisis de la comprensión lectora y su vínculo con el rendimiento académico en contextos de educación bilingüe. La investigación se centró en estudiantes del tercer grado de la Educación Escolar Básica del distrito de Yuty, departamento de Caazapá, en el marco de la implementación de las Propuestas de Educación Bilingüe Castellano-Guaraní impulsadas por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). El objetivo principal fue analizar los niveles de comprensión lectora y su relación con el rendimiento académico en ambas lenguas oficiales, considerando las Propuestas A, B y C, diseñadas para atender a los estudiantes según su lengua materna predominante.

El estudio fue de tipo descriptivo-correlacional, con un enfoque mixto. Se aplicaron técnicas cuantitativas (pruebas de comprensión lectora y análisis documental) y cualitativas (entrevistas a directivos). Los resultados revelaron correlaciones positivas y significativas entre las habilidades lectoras y el rendimiento académico en castellano y guaraní. En particular, se observó que los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico-valorativo tienden a ubicarse en rangos medios y altos cuando la enseñanza parte de la lengua materna del educando. Asimismo, los estudiantes bilingües (Propuesta C) demostraron un desempeño destacado en ambas lenguas.

El estudio concluye que la implementación de un enfoque equilibrado en la enseñanza bilingüe favorece un aprendizaje más significativo, al permitir que el estudiante se apropie de los contenidos académicos y culturales a partir de sus propios códigos lingüísticos. El procesamiento de datos se realizó mediante herramientas como SPSS y ATLAS.ti, y se aplicaron pruebas estadísticas, entre ellas Rho de Spearman, que confirmaron correlaciones directas de nivel alto y muy alto entre comprensión lectora y rendimiento académico.

En esta misma línea, informes oficiales del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC, 2018), como los resultados del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE), han destacado que existe una correlación significativa entre la competencia lectora de los estudiantes y su rendimiento general en otras áreas, como Ciencias y Matemática. Estos hallazgos refuerzan la noción de que la comprensión lectora no es solo una habilidad propia del área lingüística, sino una competencia transversal que condiciona el acceso y procesamiento del conocimiento en diversas asignaturas. Además, el informe advierte que los estudiantes cuya lengua materna es el guaraní presentan mayores dificultades académicas cuando el idioma de instrucción predominante es el castellano, lo que plantea desafíos estructurales para una implementación efectiva del bilingüismo educativo.

El Informe Nacional de Resultados del SNEPE 2018, al analizar los datos del año 2015, evidencia que dentro de una misma institución educativa coexisten estudiantes con niveles de rendimiento muy diversos. La mayoría de los alumnos obtuvo resultados por debajo del nivel mínimo esperado, lo que refleja un sistema educativo frágil en términos de calidad: los aprendizajes son, en general, bajos y la institución educativa no logra incidir de manera significativa en la mejora del desempeño estudiantil.

Los antecedentes revisados ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer propuestas pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad lingüística, asegurando un uso equitativo del castellano y el guaraní como lenguas de enseñanza. La alfabetización inicial en la lengua materna, complementada con estrategias que desarrollen progresivamente las habilidades lectoras en la segunda lengua, constituye una vía eficaz para mejorar el rendimiento académico. En este contexto, la presente investigación se nutre de los hallazgos de Acosta Alcorta y Sosa Aquino (2022) y del informe elaborado por la DELAC del MEC (2019), así como de las evaluaciones nacionales, para profundizar en el análisis de los estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica, etapa crucial de cierre del ciclo en la que se espera que las competencias lingüísticas y comunicativas se encuentren plenamente consolidadas en ambas lenguas oficiales.

### **1.3-Preguntas**

#### **1.3.1-Principal**

¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora en castellano y guaraní y cuál es su relación con el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê de los estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica del área 11-31 de la ciudad de San Lorenzo, departamento Central del Paraguay, durante el año 2023?

#### **1.3.2- Preguntas Específicas**

**1.3.1.1-** ¿Cuáles son los niveles de comprensión lectora en castellano y guaraní que alcanzan los estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica?

**1.3.1.2-** ¿Existe una relación estadísticamente significativa entre los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico-valorativo) y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê?

**1.3.1.3-** ¿Se observan diferencias significativas en el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê entre los estudiantes del noveno grado agrupados según sus niveles de comprensión lectora (bajo, medio y alto)?

**1.3.1.4-** ¿Qué estrategias metodológicas emplean los docentes para fomentar la comprensión lectora en los estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica?

**1.3.1.5-** ¿Qué conocimientos poseen los directores sobre las estrategias metodológicas implementadas por los docentes de sus instituciones, para el desarrollo de la comprensión lectora?

## **1.4-Objetivos**

### **1.4.1- Objetivo General**

Analizar los niveles de comprensión lectora en castellano y guaraní y su relación con el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê de los estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica del área 11-31 de la ciudad de San Lorenzo, departamento Central del Paraguay, durante el año 2023.

### **1.4.2-Objetivos Específicos**

**1.4.2.1-** Describir los niveles de comprensión lectora alcanzados en castellano y guaraní por los estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica.

**1.4.2.2-** Determinar la relación estadística entre los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico-valorativo) y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê.

**1.4.2.3-** Comparar el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê entre los estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica, agrupados según sus niveles de comprensión lectora (bajo, medio y alto)

**1.4.2.4-** Describir las estrategias metodológicas que emplean los docentes para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes del noveno grado.

**1.4.2.5-** Caracterizar los conocimientos que poseen los directores acerca de las estrategias metodológicas que aplican los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del 9° grado.

## **1.5-Justificación**

La presente investigación se justifica, en primer lugar, por su relevancia social, ya que aborda una problemática crítica del sistema educativo paraguayo: los bajos niveles de comprensión lectora y su impacto en el rendimiento académico, especialmente en contextos bilingües. En un país donde el castellano y el guaraní son lenguas oficiales que coexisten en el ámbito escolar, resulta fundamental comprender cómo se desarrolla la competencia lectora en ambas lenguas y qué implicancias tiene en los logros educativos.

El análisis de esta realidad en estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica permite identificar desafíos específicos en la etapa final de un ciclo formativo clave. Este momento es decisivo para la consolidación de competencias lectoras, por lo que los hallazgos de esta investigación pueden generar insumos valiosos para orientar políticas públicas, rediseñar estrategias didácticas, fortalecer la formación docente y promover la equidad lingüística en el sistema educativo paraguayo.

Desde el punto de vista académico y teórico, la investigación contribuye al fortalecimiento del marco conceptual sobre comprensión lectora en contextos bilingües. Amplía el conocimiento existente al incorporar una visión comparativa entre los niveles de comprensión en castellano y guaraní, con base en las categorías literal, inferencial y crítico-valorativa. Asimismo, establece un diálogo con teorías actuales sobre la alfabetización bilingüe y el desarrollo cognitivo asociado a la lectura en dos lenguas. Este aporte resulta relevante para enriquecer la discusión académica en torno a la educación intercultural y los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos multilingües.

En cuanto a su aporte práctico, la investigación ofrece evidencia empírica que puede ser utilizada por docentes, directivos y responsables de políticas educativas para diseñar estrategias didácticas más inclusivas y contextualizadas. Los resultados permitirán identificar los niveles de comprensión lectora más débiles y su correlación con el rendimiento académico, lo que facilitará la implementación de acciones pedagógicas diferenciadas, especialmente en instituciones que atienden a poblaciones bilingües. De este modo, se espera contribuir a una mejora sustantiva en la calidad de los aprendizajes en ambas lenguas oficiales, promoviendo una educación más equitativa y efectiva.

El valor metodológico de esta investigación radica en su diseño de enfoque mixto, que integra herramientas cuantitativas y cualitativas para comprender en profundidad la relación entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico en contextos bilingües. A nivel cuantitativo, se aplicaron instrumentos validados para evaluar las dimensiones literal, inferencial y crítico-valorativa de la comprensión lectora, así como análisis estadísticos (correlaciones y comparaciones de grupos) que permitieron establecer relaciones significativas con el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ẽ. En el componente cualitativo, se realizaron entrevistas a docentes y directivos, cuyas narrativas fueron analizadas mediante el software ATLAS.ti, lo que permitió profundizar en las percepciones, enfoques metodológicos y estrategias aplicadas en el aula. Esta combinación de métodos no solo otorga robustez y confiabilidad a los hallazgos, sino que también enriquece el marco interpretativo al vincular datos objetivos con experiencias educativas concretas.

En síntesis, se justifica el estudio al generar un aporte integral en tres niveles: teórico, al ampliar el conocimiento sobre la comprensión lectora en entornos bilingües; práctico, al ofrecer recomendaciones pedagógicas contextualizadas; y metodológico, al demostrar la utilidad de la triangulación para investigar fenómenos educativos complejos.

## **1.6-Hipótesis**

### **1.6.1- Hipótesis General**

**H<sub>1</sub>:** Existe una relación estadísticamente significativa entre los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico-valorativo) y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ẽ de estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica.

### **1.6.2- Hipótesis Específicas**

**1.6.2.1- H<sub>1.1</sub>:** Existe una correlación estadísticamente significativa entre los niveles de comprensión lectora en castellano (literal, inferencial y crítico-valorativo) y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana.

**1.6.2.2- H1.2:** Existe una correlación estadísticamente significativa entre los niveles de comprensión lectora en guaraní (literal, inferencial y crítico-valorativo) y el rendimiento académico en Guaraní Ñe'ẽ.

**1.6.2.3- H1.3:** Existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ẽ según los niveles de comprensión lectora (bajo, medio y alto) alcanzados por los estudiantes del noveno grado.

## **1.7- Alcances y limitaciones de la investigación**

La presente investigación aporta una visión integral sobre la relación entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ẽ de estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica. El estudio abarca tanto el componente cuantitativo a través de la aplicación de pruebas específicas de comprensión lectora y análisis estadísticos como el componente cualitativo, mediante entrevistas a docentes y directivos, lo que permite comprender el fenómeno desde una perspectiva más amplia y contextualizada. Uno de los principales alcances de este trabajo es la generación de evidencia empírica sobre cómo los niveles literal, inferencial y crítico-valorativo de comprensión lectora inciden en los logros académicos en un entorno bilingüe, fortaleciendo así las bases para futuras decisiones pedagógicas y políticas educativas inclusivas y equitativas, al menos, en términos lingüísticos.

Asimismo, la investigación constituye un aporte relevante para el ámbito educativo paraguayo, al visibilizar las fortalezas y debilidades en el desarrollo de competencias lectoras en ambos idiomas oficiales. Los hallazgos ofrecen orientaciones prácticas para mejorar la enseñanza de la comprensión lectora, adaptada a las realidades lingüísticas de los estudiantes, y promueven la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas que favorezcan la equidad en los aprendizajes. A nivel metodológico, el estudio demuestra la viabilidad y riqueza del enfoque mixto en investigaciones educativas, destacando la complementariedad entre los datos estadísticos y las percepciones cualitativas.

Sin embargo, esta investigación presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, el estudio se centró en una población específica de estudiantes del noveno grado, por lo que los resultados no son generalizables a otros niveles educativos o regiones del país sin una contextualización adecuada. Además, el rendimiento académico fue evaluado a partir de calificaciones escolares, las cuales pueden estar influenciadas por factores

subjetivos o institucionales. En el ámbito cualitativo, aunque se logró obtener información valiosa de docentes y directivos, las percepciones recogidas no representan la totalidad del cuerpo docente ni del sistema educativo, lo que puede limitar la amplitud interpretativa de los hallazgos.

Finalmente, se reconoce que factores externos como las condiciones socioeconómicas, las limitaciones para acceder a materiales de lectura en ambas lenguas oficiales del país, o la desigualdad en el nivel de dominio de los idiomas por parte de los docentes, no fueron abordados en profundidad en este estudio, los cuales, podrían incidir significativamente en los niveles de comprensión lectora. No obstante, estos aspectos abren nuevas líneas de investigación complementarias que permitirán profundizar en el abordaje integral del bilingüismo y en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas en el contexto paraguayo.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO REFERENCIAL Y TEÓRICO**

El presente capítulo desarrolla los fundamentos conceptuales, antecedentes empíricos y marcos normativos que sustentan la investigación sobre los niveles de comprensión lectora en castellano y guaraní y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica en Paraguay.

A partir de una revisión de estudios nacionales e internacionales, se identifican los principales hallazgos y enfoques que orientan el análisis del fenómeno investigado. Asimismo, se abordan las definiciones y dimensiones de la comprensión lectora, los criterios de evaluación, el rendimiento académico como variable educativa clave, y los lineamientos legales y pedagógicos de la educación bilingüe en el contexto paraguayo.

El marco teórico permite contextualizar la problemática abordada, establecer conexiones entre teoría y práctica, y sustentar las decisiones metodológicas de la investigación.

#### **2.1.- Antecedentes del concepto central del estudio**

##### **2.1.1- A nivel local**

Ramírez Benítez (2014) estudió cómo se relaciona la comprensión lectora con la habilidad para resolver problemas matemáticos en estudiantes del tercer ciclo de Educación Básica y Media. Tras identificar que muchos alumnos muestran dificultades al interpretar y resolver problemas matemáticos, recurrió a una metodología documental basada en datos del MEC (SNEPE) y del estudio SERCE (UNESCO-OREALC). Los resultados indicaron que los estudiantes no alcanzan los niveles mínimos esperados en comprensión lectora y matemáticas. Además, evidenció que una comprensión lectora deficiente afecta negativamente la capacidad para resolver problemas matemáticos

La tesis de Ávalos (2020), titulada “Evaluación formativa de comprensión lectora en sexto grado”, constituye un aporte relevante al estudio de las estrategias didácticas utilizadas para mejorar la comprensión lectora en el contexto paraguayo. Su enfoque se centra en la evaluación formativa como herramienta pedagógica para acompañar el proceso de aprendizaje, y destaca el rol activo del docente en el seguimiento del progreso lector de los estudiantes, promoviendo una retroalimentación constante y orientada a la mejora continua.

El trabajo analiza cómo la implementación de evaluaciones formativas permite detectar con mayor precisión las debilidades de los estudiantes en las distintas dimensiones de la comprensión (literal, inferencial y crítica), favoreciendo la toma de decisiones pedagógicas más pertinentes.

Esta propuesta guarda una relación directa con los objetivos del presente estudio, el cual se enfoca en analizar los niveles de comprensión lectora en ambas lenguas oficiales de nuestro país (castellano y guaraní) y su vinculación con el rendimiento académico en noveno grado de la Educación Escolar Básica (EEB). Si bien el trabajo de Ávalos se desarrolla en sexto grado y en un contexto monolingüe, ambas investigaciones comparten una preocupación común por las deficiencias lectoras detectadas en el sistema educativo paraguayo y por la necesidad de implementar estrategias más efectivas en el aula. En particular, la tesis de Ávalos respalda la importancia de diseñar intervenciones metodológicas ajustadas al nivel de desarrollo lector de los estudiantes, lo cual se alinea con uno de los objetivos específicos de la investigación actual: describir las estrategias que emplean los docentes para fomentar la comprensión lectora.

Asimismo, tanto Ávalos (2020) como el presente estudio destacan la importancia de fortalecer las prácticas evaluativas como medio para mejorar el aprendizaje y no solo para medirlo. En ese sentido, la tesis ofrece un marco de referencia útil para comprender cómo la evaluación formativa puede convertirse en un recurso clave para identificar niveles de comprensión lectora y vincularlos al rendimiento académico, especialmente en contextos donde la diversidad lingüística (como el bilingüismo castellano-guaraní) exige metodologías y enfoques diferenciados y culturalmente pertinentes.

Cabe enfatizar que el valor metodológico del trabajo de Ávalos también guarda relación con la propuesta del estudio actual, al abordar el fenómeno desde una perspectiva pedagógica integral. Ambos estudios resaltan desde una mirada crítica el uso o aplicación de las evaluaciones tradicionales y abogan por prácticas que valoren el proceso de aprendizaje lector en todas sus etapas. Esta coincidencia sustenta teórica y empíricamente la necesidad de generar datos sistemáticos que orienten la toma de decisiones en materia de enseñanza y evaluación de la lectura en la educación básica paraguaya.

El estudio de Almeida (2022), titulado Algunas causas del bajo nivel de la

comprensión lectora en la educación actual, identifica diversos factores que inciden negativamente en el desarrollo de esta competencia. Entre ellos se encuentran la falta de hábitos de lectura, la pobreza de vocabulario, deficiencias en la decodificación, problemas de memoria, escasos conocimientos previos y el limitado dominio de estrategias de comprensión. Estos elementos, derivados tanto de factores internos como externos familiares, escolares y sociales, repercuten directamente en el rendimiento académico y, en casos extremos, pueden conducir al fracaso escolar o al abandono de los estudios.

La autora enfatiza que la comprensión lectora implica un proceso mucho más complejo que descifrar palabras, ya que requiere relacionar lo leído con conocimientos previos, interpretar el mensaje y construir nuevos significados. En este sentido, su trabajo coincide con la problemática planteada en la presente investigación, al mostrar que un bajo nivel de comprensión afecta de manera estructural la formación de los estudiantes.

El artículo también resalta la importancia de atender factores contextuales como el acceso a materiales de calidad, la motivación hacia la lectura y la capacitación de los docentes para estimular el gusto por ella. Además, advierte que el uso excesivo de la tecnología puede disminuir la concentración y desplazar la práctica de la lectura profunda. Estas observaciones refuerzan la necesidad de promover políticas educativas que fomenten hábitos de lectura desde edades tempranas y que involucren tanto a la escuela como a la familia.

En conclusión, el aporte de Almeida (2022) resulta valioso para este estudio, al evidenciar que la comprensión lectora es una habilidad transversal indispensable para el aprendizaje y el éxito escolar, cuya mejora demanda intervenciones integrales y sostenidas.

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

Hernández (2015), en su tesis titulada “Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en los estudiantes”, analizó la relación entre el uso de estrategias metacognitivas y los niveles de comprensión lectora. Mediante un enfoque correlacional y un diseño transversal no experimental, trabajó con una muestra no probabilística de 220 estudiantes, utilizando como instrumentos el Inventario MARSÍ y la Prueba de Comprensión de Lectura (PCL). Los resultados revelaron una correlación significativa ( $r = 0.68$ ) entre ambas variables, confirmando que el empleo de estrategias metacognitivas favorece directamente la

comprensión lectora. La mayoría de los estudiantes se ubicó en un nivel medio de comprensión, destacando en el componente literal, mientras que los niveles más bajos se observaron en la comprensión criterial.

Este estudio resulta relevante para la investigación actual, ya que evidencia la importancia de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el desarrollo de la competencia lectora, especialmente en contextos donde los estudiantes presentan debilidades en esta área. En el caso específico de los alumnos de noveno grado en contextos bilingües guaraní-castellano, comprender el papel de estas estrategias puede contribuir a identificar prácticas pedagógicas más efectivas. Al igual que en el estudio de Hernández, la investigación que se plantea en este estudio, parte del reconocimiento de que la comprensión lectora no depende únicamente del idioma o del contenido, sino también de las habilidades cognitivas que permiten a los estudiantes interactuar activamente con los textos en ambos idiomas oficiales.

El estudio de Hernández (2015) representa un valioso respaldo para la presente investigación, ya que proporciona un marco referencial sólido que permite contextualizar y contrastar los resultados obtenidos. Su análisis sobre los niveles de comprensión lectora y la influencia de las estrategias metacognitivas ofrece elementos clave para interpretar los hallazgos en estudiantes pertenecientes a propuestas de Educación Bilingüe. En particular, facilita la comparación de los niveles de desarrollo lector y su relación con el rendimiento académico, permitiendo establecer paralelismos entre contextos lingüísticos diversos y destacar la importancia de las estrategias cognitivas como mediadoras en el aprendizaje

García (2012), en su investigación titulada “Comprensión lectora en niños de escuelas primarias públicas de Umán”, realizada en la Universidad Autónoma de Yucatán, analizó los niveles de comprensión lectora en una muestra de 275 estudiantes de seis instituciones educativas del municipio de Umán. A través de la aplicación de la Prueba ACL-5 de Catalá et al. (2007), la autora realizó un diagnóstico que permitió identificar que la mayoría de los alumnos se encuentran en niveles bajos de comprensión lectora, hallazgo que coincidió con los resultados de evaluaciones nacionales como la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares). Si bien algunas escuelas mostraron porcentajes moderadamente altos de comprensión, se evidenció que una proporción significativa de los estudiantes leía de manera mecánica, sin lograr una adecuada comprensión del contenido, lo que se traduce en dificultades para interpretar textos e

instrucciones escritas, afectando negativamente su desempeño académico y contribuyendo al riesgo de fracaso escolar.

Este estudio resulta altamente pertinente para la investigación actual, ya que permite contextualizar el fenómeno de la comprensión lectora desde una perspectiva comparativa. Aunque el trabajo de García se desarrolla en un entorno urbano monolingüe de México, los resultados reflejan problemáticas similares a las detectadas en contextos bilingües guaraní-castellano del sistema educativo paraguayo, tales como la lectura superficial y las dificultades para establecer inferencias y juicios críticos.

La evidencia presentada respalda la necesidad de profundizar en el análisis de los niveles de comprensión lectora en estudiantes de noveno grado, considerando su relación con el rendimiento académico y las condiciones específicas del bilingüismo. Asimismo, subraya la urgencia de implementar estrategias metodológicas efectivas que fortalezcan esta competencia desde las primeras etapas escolares, para evitar que las debilidades lectoras se arrastren hacia niveles superiores del sistema educativo.

Georgina (2015), en la investigación que lleva por título “La comprensión lectora de niños en los centros educativos públicos”, tuvo como objetivo principal observar el nivel lector del niño, de los centros educativos públicos. La investigadora se basó en los planteamientos de Cátala y Cátala permitiendo identificar en la lectura los niveles de comprensión. 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 a la conclusión mediante los resultados arrojados que, al momento de leer, la mayoría de los estudiantes posee deficiencias en el nivel comprensivo.

Anaya et al. (2019), en su estudio titulado “Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria”, investigaron la relación entre el nivel de comprensión lectora y el desempeño académico en estudiantes de tercer grado de educación primaria. La investigación se desarrolló en una escuela primaria mexicana ubicada en un contexto rural urbano, con estudiantes de entre ocho y nueve años de edad y pertenecientes a un nivel socioeconómico medio. Bajo un enfoque cuantitativo, los autores aplicaron encuestas y técnicas de observación para evaluar los niveles de comprensión lectora y los tipos de errores más frecuentes. Posteriormente, realizaron un análisis descriptivo y estadístico mediante el

coeficiente Rho de Spearman y la prueba t de Student para muestras independientes, considerando un nivel de significancia de 0.05.

Los hallazgos del estudio mostraron una correlación significativa entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, confirmando que, a mayores niveles de comprensión, mejor desempeño escolar. Asimismo, se observó que el género no influye de manera determinante en la comprensión lectora, aunque se identificaron tendencias en las que las niñas obtenían resultados ligeramente superiores.

Este antecedente se vincula directamente con la presente investigación, que también analiza la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico, aunque en un contexto distinto: estudiantes de noveno grado en instituciones bilingües guaraní-castellano. Ambos estudios coinciden en que el dominio de la comprensión lectora incide de forma decisiva en el aprendizaje general, por lo que su fortalecimiento es esencial desde los primeros años escolares. Además, el enfoque cuantitativo y el uso de análisis correlacional en la investigación de Anaya et al. aporta una base metodológica que refuerza el diseño de la presente investigación, en la que se busca no solo describir niveles de comprensión, sino también establecer relaciones con el rendimiento académico en contextos lingüísticamente diversos.

Cuñachi et al. (2018) realizaron una investigación cuyo objetivo fue determinar la relación entre la comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral, en estudiantes de los ciclos inicial e intermedio de Educación Básica Alternativa (EBA) de dos instituciones del distrito de Chaclacayo, UGEL 06 Ate-Vitarte, durante el año 2015. La investigación, de tipo básica con diseño correlacional y transversal, se desarrolló con una muestra de 120 estudiantes. Para la recolección de datos se aplicaron dos cuestionarios, uno para evaluar la comprensión lectora y otro para el aprendizaje en el área mencionada. El análisis estadístico se realizó mediante el software SPSS versión 20, utilizando las pruebas de Chi cuadrado y Rho de Spearman.

Los resultados evidenciaron una correlación significativa y positiva entre las variables, con un coeficiente Rho de Spearman de 0.643, lo que indica una asociación alta según los rangos de interpretación estadística. En términos generales, los autores concluyen que, a mayores niveles de comprensión lectora, los estudiantes presentan mejores niveles de

aprendizaje en el área de Comunicación Integral, mientras que los niveles bajos de comprensión, se asocian con un aprendizaje limitado.

Este estudio es particularmente relevante para la presente investigación, ya que confirma empíricamente la relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, incluso en contextos educativos no convencionales como la EBA. Aunque se trata de una población distinta la que aborda esta investigación (alumnos de noveno grado en educación formal), ambas comparten la intención de comprender cómo las habilidades lectoras impactan en el proceso de aprendizaje general. Además, el enfoque cuantitativo y el uso de pruebas estadísticas correlacionales coinciden metodológicamente con los objetivos del presente estudio, reforzando la validez de analizar la comprensión lectora como un factor determinante del rendimiento académico, especialmente en entornos educativos que presentan desafíos particulares, como el bilingüismo guaraní-castellano.

El estudio de Molina (2020), titulado *Comprensión lectora y rendimiento escolar*, constituye un referente relevante en la evaluación de competencias lectoras en el ámbito de la educación básica en Ecuador. La autora analiza la relación entre comprensión lectora y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado, constatando que las dificultades en la comprensión de textos se traducen en bajos logros escolares. A partir de un enfoque descriptivo-explicativo, el estudio evidencia que la capacidad de extraer información, interpretar lo leído, inferir significados y evaluar críticamente el contenido del texto son factores determinantes para alcanzar un aprendizaje significativo.

La investigación guarda relación directa con el problema abordado en este estudio, que analiza los niveles de comprensión lectora en castellano y guaraní en estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica. Ambas investigaciones coinciden en señalar que los bajos niveles de comprensión lectora, reflejados en evaluaciones nacionales e internacionales, representan una barrera estructural para el aprendizaje significativo.

Una de las contribuciones más destacadas del trabajo de Molina es la explicación detallada de los niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico, categorías que también son adoptadas en la presente investigación. Este planteamiento metodológico permite establecer un diálogo entre ambos estudios y validar la pertinencia del enfoque propuesto.

Asimismo, los hallazgos de Molina (2020) refuerzan la necesidad de intervenir

tempranamente en los procesos de formación lectora, dado que las deficiencias detectadas en la educación básica se trasladan a los niveles superiores, condicionando el rendimiento académico. En este sentido, sus resultados respaldan la urgencia de implementar estrategias pedagógicas eficaces y contextualizadas en escenarios bilingües como el paraguay

El estudio de Solano et al. (2016), titulado Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria, analiza la relación entre las estrategias de aprendizaje, el control de la comprensión lectora y el rendimiento en Lengua Castellana y Matemáticas en una muestra de 118 estudiantes de Madrid. Los resultados evidencian diferencias significativas entre los lectores clasificados como hábiles y no hábiles. Los primeros destacan por su control emocional, la selección de información relevante, el pensamiento crítico y creativo, la recuperación de información aprendida y la planificación y evaluación metacognitiva, lo que refleja un perfil más eficaz de autorregulación del aprendizaje.

El estudio aporta evidencia empírica de que el control de la comprensión lectora puede predecir el rendimiento académico, por lo que constituye una variable clave en el desarrollo de competencias transversales. Estos hallazgos guardan relación con la problemática planteada en esta investigación, que examina los niveles de comprensión lectora en castellano y guaraní en estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica, así como su vínculo con el rendimiento académico.

Además, la investigación de Solano et al. (2016) destaca que los alumnos con mayor control de la comprensión lectora tienden a obtener calificaciones más altas en Lengua Castellana y Matemáticas, lo cual respalda la hipótesis de que la comprensión lectora es un predictor del éxito escolar. Esta conclusión coincide con los hallazgos de la presente investigación, en la que se plantea que la lectura no solo constituye un mecanismo de acceso al conocimiento, sino también un factor decisivo en la construcción de aprendizajes significativos.

En síntesis, este trabajo reafirma la importancia de desarrollar estrategias metacognitivas y afectivas en los estudiantes para optimizar la comprensión lectora y, en consecuencia, mejorar su rendimiento académico. Su aporte resulta especialmente pertinente en contextos bilingües como el paraguay, donde la comprensión lectora en dos lenguas

oficiales plantea desafíos adicionales que demandan enfoques pedagógicos integrales.

### 2.1.3- Tabla Comparativa de Antecedentes

**Tabla 1**

*Tabla Comparativa de Antecedentes*

| <b>Autor/Año</b>              | <b>Título del estudio</b>                                  | <b>Contexto /Metodología</b>                                                    | <b>Principales hallazgos</b>                                                                                                                             | <b>Aportes a la presente investigación</b>                                                                                                           |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ramírez Benítez (2014)</b> | Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos  | Estudio documental basado en datos del MEC (SNEPE) y SERCE-UNESCO.              | Los estudiantes no alcanzan niveles mínimos esperados en comprensión lectora y matemáticas; la comprensión deficiente afecta la resolución de problemas. | Evidencia que la comprensión lectora influye en otras áreas del aprendizaje, como matemáticas. Refuerza el carácter transversal de esta competencia. |
| <b>Ávalos (2020)</b>          | Evaluación formativa de comprensión lectora en sexto grado | Estudio en contexto paraguayo; enfoque formativo con retroalimentación docente. | La evaluación formativa detecta debilidades en comprensión literal, inferencial y crítica; promueve mejora continua.                                     | Respalda el análisis de estrategias docentes en el presente estudio. Vincula la evaluación con la mejora del rendimiento lector.                     |
| <b>Almeida (2022)</b>         | Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora    | Artículo en Paraguay; análisis de factores internos y externos.                 | Identifica factores como pobreza de vocabulario, falta de hábitos de lectura, exceso de tecnología.                                                      | Sustenta la importancia de atender al contexto familiar, escolar y social para mejorar la comprensión lectora.                                       |

|                              |                                                                     |                                                                          |                                                                                                                                   |                                                                                                                      |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Hernández (2015)</b>      | Estrategias metacognitivas y comprensión lectora                    | Tesis en contexto internacional (220 estudiantes). Diseño correlacional. | Correlación significativa ( $r=0.68$ ) entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora; predominio de comprensión literal. | Resalta el valor de las estrategias cognitivas y metacognitivas, aplicables al contexto bilingüe guaraní-castellano. |
| <b>García (2012)</b>         | Comprensión lectora en niños de escuelas primarias públicas de Umán | Estudio en México; aplicación de ACL-5.                                  | La mayoría presenta bajos niveles de comprensión; lectura mecánica sin interpretación.                                            | Permite comparación con el contexto paraguayo, donde también existen dificultades en lectura inferencial y crítica.  |
| <b>Georgina (2015)</b>       | Comprensión lectora en centros educativos públicos                  | Investigación cuantitativa descriptiva en escuelas públicas.             | La mayoría de estudiantes muestra deficiencias en niveles comprensivos.                                                           | Reafirma la necesidad de estrategias diferenciadas para fortalecer comprensión en primaria y secundaria.             |
| <b>Anaya et al. (2019)</b>   | Comprensión lectora y rendimiento académico en primaria             | Escuela primaria mexicana; métodos correlacionales.                      | Correlación significativa entre comprensión lectora y rendimiento; niñas con resultados ligeramente superiores.                   | Refuerza el vínculo entre comprensión lectora y rendimiento académico, aspecto central en esta investigación.        |
| <b>Cuñachi et al. (2018)</b> | Comprensión lectora y aprendizaje en Comunicación Integral          | Estudiantes de EBA en Perú (120); diseño correlacional.                  | Rho de Spearman = 0.643: relación alta entre comprensión lectora y aprendizaje.                                                   | Aporta evidencia empírica y metodología estadística similar a la del                                                 |

|                             |                                                                         |                                                                       |       |                                                                                                          | presente estudio.                                                                                                             |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Molina (2020)</b>        | Comprensión lectora y rendimiento escolar                               | Estudiantes de 7.º grado en Ecuador; enfoque descriptivo-explicativo. | de en | Dificultades de comprensión reducen logros escolares; identifica niveles literal, inferencial y crítico. | Sustenta el análisis de niveles de comprensión y su impacto en rendimiento, aplicable al contexto paraguayo bilingüe.         |
| <b>Solano et al. (2016)</b> | Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico | Estudiantes de secundaria en Madrid (118); enfoque correlacional.     | de en | Control de la comprensión predice rendimiento en Lengua y Matemáticas.                                   | Reafirma que la comprensión lectora es un predictor del éxito escolar y destaca la importancia de estrategias metacognitivas. |

**Nota.** Tabla elaborada con base en Ramírez Benítez (2014), Ávalos (2020), Almeida (2022), Hernández (2015), García (2012), Georgina (2015), Anaya et al. (2019), Cuñachi et al. (2018), Molina (2020) y Solano et al. (2016).

## 2.2- Fundamentación teórica

El presente estudio se sustenta en diversos marcos teóricos que permiten comprender de manera integral los procesos de comprensión lectora y su vinculación con el rendimiento académico en contextos bilingües. La integración de teorías cognitivas, constructivistas, evaluativas y sociolingüísticas ofrece una base sólida para interpretar los resultados obtenidos y orientar las estrategias pedagógicas propuestas.

Uno de los principales referentes es la teoría del esquema, propuesta inicialmente por Bartlett (1932) y ampliada por Anderson (1984), la cual sostiene que la comprensión lectora depende de la activación de conocimientos previos organizados en estructuras mentales. Esta teoría resulta especialmente relevante en el contexto paraguayo, donde los estudiantes de noveno grado deben movilizar esquemas culturales y lingüísticos distintos (castellano y guaraní) al interactuar con textos académicos. El uso de esquemas adecuados

favorece la interpretación de contenidos, especialmente cuando se parte de la lengua materna del estudiante.

Desde un enfoque más procesual, el modelo interactivo de lectura (Rumelhart, 1977; Kintsch & van Dijk, 1978) plantea que el lector construye el significado del texto a partir de la interacción entre procesos ascendentes (decodificación del texto) y descendentes (conocimientos previos, inferencias y expectativas). Esta perspectiva se alinea con los objetivos del presente estudio, ya que permite explicar por qué los estudiantes que poseen un dominio limitado del idioma guaraní o castellano pueden experimentar dificultades de comprensión, incluso cuando logran decodificar correctamente el texto.

El constructivismo, representado por Piaget (1952) y Vygotsky (1978), también aporta elementos esenciales. Mientras Piaget enfatiza la construcción interna del conocimiento, Vygotsky introduce el concepto de zona de desarrollo próximo, resaltando la importancia del lenguaje y la mediación docente en el desarrollo cognitivo. En el caso de los estudiantes paraguayos, este marco permite entender cómo el acompañamiento docente y el uso del idioma familiar pueden potenciar la comprensión lectora y, por ende, el rendimiento académico.

En relación con la evaluación de la comprensión lectora, se adopta la taxonomía de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001), que clasifica los procesos cognitivos en distintos niveles, desde la comprensión literal hasta el pensamiento crítico. Esta clasificación se corresponde con los niveles utilizados en la presente investigación (literal, inferencial y crítico), permitiendo establecer criterios claros para evaluar el desempeño lector de los estudiantes. Asimismo, la evaluación formativa, propuesta por Black y Wiliam (1998), sustenta el uso de instrumentos como rúbricas, guías de observación y diarios de lectura como medios para promover una mejora continua, lo cual es especialmente pertinente en contextos con diversidad lingüística.

Respecto al rendimiento académico, la investigación se apoya en el enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel (1963), quien sostiene que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información se integra de manera no arbitraria con los conocimientos previos. En este sentido, la comprensión lectora se convierte en una herramienta clave para conectar lo aprendido con nuevas experiencias escolares. Además, se toma como referencia el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979), que enfatiza la influencia de

múltiples entornos (familia, escuela, comunidad) sobre el aprendizaje. Este modelo permite comprender cómo factores contextuales como la lengua hablada en el hogar o la formación docente inciden en la comprensión lectora y el rendimiento académico.

Finalmente, en lo que respecta al enfoque bilingüe del estudio, se considera la hipótesis de la interdependencia lingüística de Cummins (1984), la cual sostiene que el desarrollo de la lengua materna fortalece el aprendizaje de una segunda lengua. Esta idea respalda la premisa de que el fortalecimiento de la comprensión lectora en guaraní puede tener efectos positivos en el aprendizaje del castellano y viceversa. Asimismo, la teoría del bilingüismo aditivo (Cummins, 1981) argumenta que el desarrollo simultáneo de dos lenguas no es perjudicial, sino que puede enriquecer las capacidades cognitivas de los estudiantes. En este sentido, la presente investigación se inserta en la línea de estudios que promueven una educación bilingüe equitativa, que valore las lenguas oficiales del país y garantice el acceso al aprendizaje desde ambas.

En conclusión, la fundamentación teórica aquí desarrollada permite comprender la complejidad del fenómeno investigado desde múltiples dimensiones. La combinación de marcos cognitivos, evaluativos y sociolingüísticos refuerza la necesidad de abordar la comprensión lectora y el rendimiento académico en contextos bilingües desde una perspectiva integral, culturalmente pertinente y pedagógicamente fundamentada.

En suma, las teorías revisadas ofrecen un andamiaje conceptual robusto que permite comprender la naturaleza multifactorial de la comprensión lectora y su impacto en el rendimiento académico en contextos bilingües. Desde las teorías cognitivas e interactivas de la lectura, se esclarecen los procesos mentales implicados en la construcción de significado; los aportes del constructivismo permiten valorar la mediación pedagógica como factor clave en el desarrollo de competencias lectoras; las teorías evaluativas guían la selección de instrumentos pertinentes para valorar los distintos niveles de comprensión; y los enfoques sobre bilingüismo fundamentan la importancia de considerar la lengua materna en los procesos de enseñanza y evaluación.

En conjunto, estos marcos teóricos no solo orientan el diseño metodológico de la presente investigación, sino que también permiten interpretar los hallazgos en función de las particularidades lingüísticas y pedagógicas del sistema educativo paraguayo, aportando evidencia valiosa para la mejora de las prácticas docentes en contextos bilingües.

### **2.3- 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 se puede entender 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 se debe 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.

Lizardo (2016) citado en Figueredo (2019) considera la lectura como una actividad cultural especialmente importante, ya que la capacidad de leer es la base de la capacidad de la persona para entender, aprender y disfrutar de todo tipo de actividades intelectuales, e incluso para formar y mantener redes sociales. Además, las habilidades de lectura están correlacionadas con altos niveles de éxito financiero y laboral.

Leer no se considera el solo hecho de decodificar símbolos o letras, sino, la lectura es comprender lo que otros han escrito, es una capacidad que desarrolla un lector competente.

La competencia lectora se define como la capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar e interactuar con textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar sus conocimientos y potencial y participar en la sociedad (OCDE,2017).

Numerosas definiciones de comprensión lectora según autores, entre las que se destacan como la de Díaz (2002) citado en Gómez (2010) dice: la comprensión lectora; como proceso indispensable para la construcción de conocimientos propios. Carr y Levy (1990), en Gómez (2010), consideran que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre la información que el lector tiene almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto que lee.

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

#### **2.3.1- Niveles de comprensión lectora**

La comprensión lectora constituye el objetivo central del acto de leer, entendida como el resultado del uso de diversas estrategias cognitivas orientadas a interpretar, recordar y atribuir significado a los textos escritos (Camargo et al., 2013). En este sentido, el tratamiento de la lengua debe ocupar un lugar prioritario en el quehacer pedagógico de las instituciones

educativas, no solo para enseñar a decodificar palabras, sino también para desarrollar la capacidad de "leer para aprender". El aprendizaje de la comprensión lectora debe ser un proceso continuo, que comienza en los primeros años, con el desarrollo del lenguaje oral, y se extiende a lo largo de toda la trayectoria escolar e incluso más allá.

Desde una perspectiva sociocultural, Lizardo (2016), citado por Figueredo (2019), señala que la lectura constituye una actividad cultural fundamental, ya que la capacidad de leer no solo permite acceder al conocimiento, sino también participar activamente en el ámbito social e intelectual. Esta habilidad se vincula estrechamente con el éxito personal, académico y profesional. Por tanto, leer no debe reducirse al acto mecánico de decodificar símbolos, sino que implica comprender lo expresado por otros, lo cual es una manifestación de un lector competente.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017) define la competencia lectora como la habilidad de una persona para comprender, utilizar, reflexionar e interactuar con textos escritos, con el fin de alcanzar sus metas, expandir su conocimiento y participar activamente en la sociedad. Esta competencia integra múltiples dimensiones que se desarrollan progresivamente, desde tareas sencillas hasta niveles más complejos.

Varios autores coinciden en considerar la comprensión lectora como un proceso esencial para la construcción de conocimientos. Díaz (2002), citado en Gómez (2010), la concibe como una condición necesaria para dicho proceso, mientras que Carr y Levy (1990), también en Gómez (2010), sostienen que se trata de una interacción entre los conocimientos previos del lector y la información contenida en el texto.

Snow (2012), por su parte, describe la comprensión lectora como un proceso simultáneo de extracción y construcción de significado, resultado de la interacción entre el lector, el texto y el contexto. Este proceso es progresivo y dinámico: se inicia con tareas sencillas y avanza hacia mayores niveles de complejidad, a través de la práctica constante. Además, implica la activación de conocimientos previos al mismo tiempo que se construyen nuevos aprendizajes. Es una actividad interactiva en la que se involucran el lector, el contenido del texto y su contexto de lectura.

Finalmente, uno de los pilares fundamentales de la comprensión lectora es el dominio del lenguaje escrito. La efectividad del proceso depende, en gran medida, de que el lector

domine el idioma en que está redactado el texto y sea capaz de decodificarlo adecuadamente. Por ello, se resalta la importancia de enseñar la comprensión lectora desde la lengua materna del estudiante, lo cual es especialmente relevante en contextos bilingües como el guaraní-castellano en Paraguay.

Es decir, la comprensión lectora representa un proceso complejo y esencial en la formación académica, personal y social del individuo. Lejos de limitarse a la decodificación mecánica, implica una interacción activa entre el lector, el texto y el contexto, donde intervienen conocimientos previos, habilidades lingüísticas y estrategias cognitivas. Esta capacidad, como han señalado diversos autores, es indispensable para acceder al conocimiento, participar en la vida social y lograr un aprendizaje significativo en todas las áreas del saber. En el marco de la presente investigación, que busca analizar los niveles de comprensión lectora en castellano y guaraní y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de noveno grado, se retoman estos fundamentos teóricos para comprender cómo se manifiesta dicha competencia en contextos bilingües. Considerar la comprensión lectora como un proceso continuo y situado permite no solo evaluar el nivel de desempeño de los estudiantes, sino también proponer estrategias pedagógicas que respondan a las particularidades lingüísticas y culturales del contexto paraguayo.

### 2.3.2- Tabla de los niveles de comprensión lectora.

**Tabla 2**

*Niveles de comprensión lectora*

| <b>Nivel de Comprensión</b>    | <b>Descripción</b>                                                                                                                                                                                                                         | <b>Indicadores o Habilidades</b>                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Comprensión Literal</b>     | Nivel básico de comprensión que se enfoca en interpretar el contenido explícito del texto. Permite identificar información literal, reconocer elementos como nombres, personajes o tiempos, e identificar ideas principales y secundarias. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de datos explícitos</li> <li>- Reconocimiento de personajes, lugares y tiempos</li> <li>- Detección de ideas principales y secundarias</li> </ul> |
| <b>Comprensión Inferencial</b> | Implica una interacción activa entre lector y texto. Se movilizan conocimientos previos para                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Inferencia de información adicional</li> <li>- Interpretación de ideas implícitas</li> </ul>                                                                     |

|                                         |                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                         |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                         | interpretar información implícita, inferir ideas y características no mencionadas directamente, y construir significado más allá de lo literal.                                                                                                     | - Deducción de características de personajes                                                                            |
| <b>Comprensión Crítica o Valorativa</b> | Es el nivel más complejo, en el que el lector analiza y evalúa el contenido. Involucra emitir juicios críticos sobre la realidad, los valores o la naturaleza del texto, utilizando razonamientos que superan la comprensión literal e inferencial. | - Juicio sobre la veracidad del texto<br>- Evaluación de valores o intenciones<br>- Distinción entre realidad y ficción |

*Nota.* Recopilado de Gordillo Alfonso, A., y M. Flórez. (2009)

Diversos autores han abordado la comprensión lectora como un proceso complejo que involucra múltiples niveles de elaboración de significado. Pérez Zorrilla (2005) sostiene que la comprensión se desarrolla a través de distintas fases cognitivas que permiten construir, integrar y reorganizar estructuras de conocimiento, diferenciando entre comprensión literal, inferencial, crítica y apreciativa. Esta clasificación plantea que la lectura no debe entenderse únicamente como una decodificación de signos, sino como una actividad que requiere habilidades de análisis, evaluación e interpretación.

En esa misma línea, Donna (2000) afirma que comprender un texto implica la construcción activa de significados, en función de tres elementos interrelacionados: la información contenida en el texto, los conocimientos previos del lector y las estrategias cognitivas que este pone en marcha durante la lectura. Por tanto, la lectura es mucho más que reconocer símbolos gráficos; es una actividad intelectual que exige conectar lo nuevo con lo ya conocido, interpretar intenciones y construir una visión personal del contenido leído.

A partir de esta concepción, se destaca la importancia de emplear estrategias metodológicas que permitan verificar el nivel de comprensión de los estudiantes. Actividades como parafrasear, dramatizar, resumir, establecer secuencias o formular preguntas de distintos niveles literal, inferencial y crítico-valorativo son fundamentales para fomentar una lectura reflexiva y significativa. Rosenblatt (1996) refuerza esta idea al definir la lectura como un acto de razonamiento lógico que lleva a interpretar activamente el mensaje, donde tanto el docente como el estudiante cumplen un rol esencial en el proceso de construcción del significado.

Asimismo, Anderson y Pearson (1984) conceptualizan la comprensión como un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el que el significado no está exclusivamente determinado por el autor, sino que es completado por el lector en función de sus experiencias, saberes y habilidades. Esta visión se alinea con la noción de contrato lector, donde el éxito de la comprensión depende en gran medida de los conocimientos previos y competencias lingüísticas del estudiante, tal como lo plantean Núñez y Donoso (2000), quienes enfatizan que el lector debe procesar la información a distintos niveles, desde los más superficiales hasta los más profundos e inferenciales.

Estos planteamientos se relacionan estrechamente con el propósito de la presente investigación, que busca analizar los niveles de comprensión lectora en castellano y guaraní y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de noveno grado en un contexto bilingüe. Reconocer la comprensión como un proceso dinámico y multicomponente permite sustentar la necesidad de evaluar y fortalecer esta competencia desde una perspectiva que contemple no solo el dominio de la lengua, sino también los factores cognitivos y contextuales que inciden en el aprendizaje. El estudio parte de la premisa de que los niveles literal, inferencial y crítico no solo son medibles, sino también desarrollables mediante estrategias pedagógicas adecuadas, adaptadas al perfil lingüístico y cultural del alumnado.

## **2.4- Rendimiento Académico**

El rendimiento académico ha sido conceptualizado desde diversas perspectivas. Figueroa (2004) lo define como el conjunto de transformaciones que ocurren en el estudiante a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, reflejándose en el desarrollo integral de su personalidad. Jiménez (2000), por su parte, plantea que el rendimiento escolar debe entenderse como el nivel de conocimientos evidenciado por el estudiante en relación con su edad y grado escolar. Sin embargo, ambos autores coinciden en que medir el rendimiento únicamente desde una perspectiva cuantitativa como a través de evaluaciones o calificaciones— resulta insuficiente para comprender a profundidad la calidad del aprendizaje alcanzado.

En la actualidad, las calificaciones escolares son uno de los indicadores más utilizados para aproximarse al rendimiento académico, tanto en contextos escolares como en investigaciones educativas. Estas no solo sirven como referencia del logro individual del estudiante, sino que también actúan como señaladores del estado de la calidad educativa en general. Cuando los resultados son insatisfactorios, suelen generar preocupación en la

comunidad educativa y motivar el análisis de los factores que explican dicho rendimiento, con el fin de implementar acciones de mejora a nivel institucional y nacional.

En ese marco, las evaluaciones estandarizadas como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), impulsado por la OCDE, han adquirido relevancia por su enfoque comparativo entre países y su capacidad para generar indicadores que orientan la formulación de políticas educativas. PISA se centra en evaluar habilidades aplicadas de comprensión lectora, matemáticas y ciencias más que en contenidos curriculares específicos. Esta característica permite identificar no solo qué saben los estudiantes, sino cómo usan ese conocimiento en contextos reales. Además, al aplicarse periódicamente, ofrece una visión de evolución en el tiempo y permite detectar brechas entre países, regiones o grupos sociales.

Los resultados más recientes de PISA, en el caso paraguayo, revelan serias dificultades: el 68% de los estudiantes de 15 años no alcanzan el nivel básico en comprensión lectora, el 92% se ubica por debajo del mínimo en matemáticas y el 76% en ciencias. Esta situación refleja un problema estructural que debe atenderse con urgencia, especialmente desde una mirada que contemple los factores sociales y lingüísticos. El informe Educación en Paraguay (2018) señala que el bajo rendimiento está estrechamente asociado con variables como el nivel socioeconómico, el idioma hablado en el hogar (particularmente el guaraní), el tipo de institución, la zona geográfica y la gestión educativa.

En este contexto, la presente investigación se vincula de manera directa con los hallazgos mencionados, ya que busca analizar los niveles de comprensión lectora en castellano y guaraní y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de noveno grado. Al tratarse de un entorno bilingüe, se reconoce que el idioma constituye una variable transversal que incide en todas las áreas del conocimiento. Por tanto, comprender el vínculo entre comprensión lectora y rendimiento académico desde una perspectiva lingüística y contextualizada permitirá identificar debilidades y oportunidades de mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta tarea no puede limitarse al ámbito escolar, sino que debe ser acompañada por políticas educativas sostenidas desde el Ministerio de Educación y Ciencias, con el fin de garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes, sin distinción de lengua o contexto.

## **2.5- Marco Legal y Pedagógico de la Educación Bilingüe en Paraguay**

La base legal para la implementación de la educación bilingüe en Paraguay se encuentra establecida en la Constitución Nacional de 1992. En su artículo 140, se declara que el país es pluricultural y bilingüe, y que tanto el castellano como el guaraní tienen el estatus de idiomas oficiales. La normativa constitucional establece que la utilización de ambos idiomas debe regularse conforme a disposiciones legales específicas. En complemento, el artículo 77 dispone que la enseñanza, en las primeras etapas del proceso educativo, debe realizarse en la lengua materna oficial del estudiante. Además, se establece el deber de instruir en el conocimiento y uso de ambos idiomas oficiales de la República, y en el caso de minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se permite optar por cualquiera de los dos idiomas oficiales.

Este mandato constitucional se ve reforzado por la Ley N.º 28/92, que en su artículo 1 determina la obligatoriedad de enseñar tanto el castellano como el guaraní en todos los niveles del sistema educativo paraguayo: primario, secundario y universitario. Este marco legal establece un principio de equidad lingüística que busca garantizar el acceso a la educación desde la lengua materna del educando, reconociendo el valor del bilingüismo como patrimonio cultural y como herramienta para el aprendizaje significativo.

La Ley General de Educación, promulgada en 1998, también ratifica este principio. En su artículo 31, referido a la educación formal, establece que el proceso de enseñanza debe iniciarse en la lengua materna del alumno, desde los primeros grados. Asimismo, señala que el otro idioma oficial debe enseñarse desde el inicio de la Educación Escolar Básica, con un enfoque metodológico propio de una segunda lengua, reconociendo las particularidades de su adquisición.

En este marco jurídico y pedagógico, la educación bilingüe ha sido incorporada progresivamente en el sistema educativo paraguayo, generando espacios de enseñanza en ambos idiomas oficiales en todos los niveles. Esta inclusión se ha materializado a través de la formulación de programas curriculares, estrategias didácticas y mecanismos de evaluación, con el objetivo de garantizar el desarrollo integral de los estudiantes en un entorno multilingüe y multicultural. La presente investigación se sitúa en este contexto, analizando cómo se

manifiestan los niveles de comprensión lectora en guaraní y castellano, y cómo estos inciden en el rendimiento académico de estudiantes de noveno grado, reafirmando el papel central de la educación bilingüe en la calidad educativa del país.

### **2.5.1- Conceptualización del Bilingüismo**

El bilingüismo, desde una perspectiva lingüística y educativa, es entendido como un fenómeno que influye directamente sobre las personas y las culturas que conforman las sociedades actuales. Trujillo et al. (2011) lo definen como una realidad dinámica que se manifiesta en contextos donde los individuos interactúan empleando dos lenguas, siendo el lenguaje no solo un medio de comunicación, sino también un mensaje en sí mismo. Para estos autores, el lenguaje cumple una doble función: actúa como vehículo de transmisión y como elemento que configura las interacciones humanas, puesto que dichas interacciones solo son posibles a través del uso concreto y real de las lenguas en juego.

El bilingüismo, por tanto, va más allá de una habilidad técnica; representa una herramienta fundamental para el relacionamiento social, posibilitando a los hablantes establecer vínculos y construir sentido en diversos contextos comunicativos. En términos generales, se concibe como una situación en la que un individuo posee competencia comunicativa en dos lenguas, y es capaz de utilizarlas de manera indistinta y eficaz en diferentes situaciones. Esta competencia puede manifestarse tanto a nivel individual como colectivo, y su desarrollo varía según múltiples factores como la exposición, el contexto sociocultural, la motivación y la finalidad comunicativa.

A partir de esta definición funcional del bilingüismo, se reconoce la existencia de distintos tipos y grados, que responden al nivel de dominio, al contexto de uso y al equilibrio entre ambas lenguas. Esta diversidad en las formas de bilingüismo es especialmente relevante en el caso paraguayo, donde el castellano y el guaraní coexisten en múltiples esferas de la vida cotidiana y educativa. La presente investigación se enmarca en este contexto sociolingüístico, en el que el dominio de ambas lenguas no solo implica una cuestión de política educativa, sino también un factor que incide en el desarrollo de competencias como la comprensión lectora y, por ende, en el rendimiento académico.

### **2.5.1.1-El Bilingüismo en el Contexto Paraguayo**

El fenómeno del bilingüismo no es exclusivo del Paraguay, ya que diversas investigaciones desarrolladas en países como Brasil (Pimentel Mello & Vasconcellos Dos Santos, 2010), Argentina (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1999) y Bolivia (P., 1996) han contribuido a comprender las particularidades de la educación bilingüe en América Latina. No obstante, debido a que esta investigación se sitúa en el marco de la educación bilingüe paraguaya, resulta fundamental abordar las características específicas de este fenómeno en el país.

Paraguay se distingue por ser oficialmente un Estado bilingüe, con el castellano y el guaraní como lenguas oficiales. Esta realidad lingüística se refleja en el hecho de que una gran parte de la población está expuesta a ambas lenguas desde la infancia, lo que permite que muchos niños las adquieran de manera simultánea. Esta coexistencia lingüística se considera una fortaleza para el sistema educativo, ya que favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, la ampliación del capital cultural y lingüístico, y la adopción de nuevas prácticas comunicativas y actitudinales (MEC, 2006).

Históricamente, sin embargo, el guaraní ha enfrentado períodos de marginación, como lo demuestra la prohibición oficial de su uso durante los gobiernos de José Gaspar Rodríguez de Francia y Carlos Antonio López. Documentos como la "Instrucción para el Maestro de Primeras Letras" de 1812 expresaban la intención de erradicar la lengua nativa del ámbito escolar. Esta política de exclusión lingüística impactó negativamente en el rendimiento educativo de la época, incluso afectando el desempeño de estudiantes paraguayos en el extranjero, como señala Heinz Peters. A pesar de estas restricciones, el guaraní se mantuvo vivo en la oralidad, la música, la poesía y las prácticas cotidianas, logrando finalmente su reconocimiento constitucional como idioma oficial, junto al castellano.

El bilingüismo paraguayo se caracteriza, según Zarratea (2012), por ser diatópico (presente en todo el territorio nacional), diastático (presente en todos los grupos sociales), diacrónico (producto de procesos históricos) y diglósico (con funciones diferenciadas según la lengua y el contexto). No obstante, diversos estudios han advertido que, a pesar de que muchas personas se identifican como bilingües, sus competencias efectivas en ambas lenguas son limitadas. Este bilingüismo incipiente suele estar relacionado con una alfabetización deficiente

en la lengua materna en la mayoría de los casos, el guaraní lo que a su vez genera situaciones de analfabetismo funcional.

Actualmente, existe un amplio consenso sobre la importancia del guaraní en el ámbito educativo. Sin embargo, la implementación de programas de educación bilingüe aún enfrenta desafíos y debates. Uno de los puntos más discutidos, según Elías (2007), es la variedad del guaraní que debe enseñarse en las escuelas. Mientras algunos especialistas proponen el uso del guaraní cotidiano o una versión estandarizada con neologismos, otros abogan por preservar el guaraní tradicional paraguayo. Esta discusión se refleja también en el plano escolar, especialmente en las instituciones que emplean el guaraní como lengua base para la enseñanza de la lectoescritura.

En este escenario, la actitud de los docentes y técnicos pedagógicos juega un rol determinante en el éxito de los programas bilingües. Es frecuente encontrar docentes cuya lengua materna es el guaraní, pero que han sido formados exclusivamente en español, y que no cuentan con las herramientas teóricas ni metodológicas necesarias para llevar adelante una enseñanza intercultural y bilingüe de calidad. Esta problemática resulta directamente relevante para la presente investigación, ya que se examina cómo el dominio de ambas lenguas influye en la comprensión lectora y, por ende, en el rendimiento académico de los estudiantes de noveno grado en contextos bilingües del sistema educativo paraguayo.

## **2.6- Procesos didácticos para el desarrollo de la lectura**

### **2.6.1. Fase Previa a la Lectura**

El momento previo a la lectura constituye una etapa fundamental en el proceso didáctico, ya que su propósito es establecer un primer acercamiento entre el lector y el texto. En esta fase, se promueve que los estudiantes activen sus conocimientos previos y experiencias personales relacionadas con el tema del texto, lo cual permite generar expectativas y motivación hacia el acto de leer. Esta preparación cognitiva y emocional favorece la comprensión posterior, al brindar al estudiante una estrategia clara para abordar el contenido.

Durante esta etapa, se pueden aplicar diversas estrategias didácticas orientadas a anticipar el contenido y activar el pensamiento reflexivo:

**2.6.1.1- Organizador gráfico o constelación de palabras:** consiste en seleccionar una palabra clave del texto y, a partir de ella, indagar lo que los estudiantes ya conocen sobre el tema o el objetivo propuesto por el docente.

**2.6.1.2-Cuadro de anticipación:** permite explorar no solo los conocimientos previos del estudiante, sino también sus intereses, lo que fortalece el vínculo con el contenido que se va a leer.

**2.6.1.3- Formulación de hipótesis:** a través del análisis del título, ilustraciones, autor o estructura del texto, los alumnos realizan predicciones sobre los posibles acontecimientos que encontrarán en la lectura.

**2.6.1.4-Pienso y comparto:** los estudiantes relacionan el contenido del texto con experiencias personales o conocimientos previos y, al compartir sus ideas con sus compañeros, enriquecen su preparación para la lectura.

**2.6.1.5-Interrogación del texto:** se analiza visualmente la estructura del texto, su diagramación, ilustraciones y propósito comunicativo (narrativo, informativo, instructivo, etc.), lo que permite una aproximación inicial significativa.

**2.6.1.6-Presentación de estrategias de lectura:** se introduce al estudiante en el uso de herramientas metacognitivas que facilitarán la comprensión durante la lectura. Entre ellas se destacan: anticipar contenido, hacer conexiones con conocimientos previos, formular preguntas, visualizar escenas o conceptos, realizar inferencias, identificar ideas clave y sintetizar información.

Estas estrategias permiten que el estudiante se acerque al texto con una actitud activa y reflexiva, favoreciendo una comprensión más profunda del mensaje. De este modo, se potencia una lectura comprensiva desde el inicio del proceso lector, promoviendo habilidades cognitivas esenciales para el aprendizaje significativo (MEC, 2020).

## **2.6.2- Organización de espacios educativos**

La distribución física y funcional del aula constituye un componente esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en lo que respecta al desarrollo de competencias lectoras. De acuerdo con las orientaciones del Paquete Pedagógico del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC, 2015), un aula efectiva debe configurarse como un espacio

dinámico, donde el mobiliario mesas y sillas esté dispuesto de forma que facilite la interacción entre los estudiantes. Se sugiere que la organización permita sentarse en semicírculo, evitando que los alumnos se den la espalda, y que favorezca el trabajo en equipo. Además, se destaca la importancia de que esta disposición sea flexible, permitiendo adaptaciones según las necesidades didácticas del momento.

Un elemento clave en esta organización es la inclusión de rincones de aprendizaje, espacios temáticos donde los estudiantes encuentren materiales específicos que estimulen la exploración autónoma y el desarrollo de habilidades particulares. Entre estos, el rincón de lectura adquiere especial relevancia como pequeña biblioteca de aula. Este espacio debe contener una diversidad de textos cuentos, poesías, informativos, ilustrados que los estudiantes puedan leer y consultar con regularidad, promoviendo así el hábito lector y la comprensión de distintos géneros textuales.

Por otro lado, los murales escolares permiten visibilizar la vida del aula a través de afiches, ilustraciones, producciones escritas, o elementos que reflejen el entorno sociocultural del alumnado, incluyendo expresiones orales, intereses personales y el uso de ambas lenguas oficiales. En este contexto, el diario mural se convierte en un panel didáctico donde se exponen las producciones de los estudiantes, promoviendo su autoestima, el reconocimiento de sus logros y la motivación intrínseca por participar activamente en el proceso educativo.

En síntesis, la organización adecuada del espacio escolar no solo favorece una mejor gestión del aula, sino que se convierte en un recurso pedagógico que incide directamente en la motivación, la participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes, especialmente en un contexto bilingüe como el paraguayo.

## **2.7 – Relación entre Comprensión Lectora y Rendimiento Académico**

La comprensión lectora representa una competencia fundamental en el proceso educativo, ya que constituye la base sobre la cual se construyen aprendizajes en todas las áreas del conocimiento. Diversos estudios han demostrado que existe una estrecha relación entre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y su desempeño académico, lo que la convierte en un indicador clave para el análisis de la calidad educativa.

Hernández (2015) concluye que el uso de estrategias metacognitivas mejora significativamente la comprensión lectora y, en consecuencia, el rendimiento de los estudiantes. En su estudio, encontró una correlación positiva alta ( $r = 0.68$ ,  $p < 0.01$ ) entre ambas variables, destacando que los estudiantes con mayor dominio de estas estrategias lograban mejores resultados escolares.

De forma similar, Anaya et al. (2019) analizaron a estudiantes de tercer grado de primaria en un contexto rural y comprobaron una relación estadísticamente significativa entre comprensión lectora y rendimiento escolar. Su investigación confirmó que quienes comprendían mejor los textos obtenían calificaciones más altas, independientemente del sexo de los alumnos. Este hallazgo refuerza la idea de que leer con comprensión no es solo una habilidad lingüística, sino una herramienta transversal que impacta todo el desempeño académico.

En el contexto paraguayo, investigaciones como la de Cuñachi et al. (2018) demostraron que los estudiantes con bajo nivel de comprensión lectora también presentan bajo rendimiento en el área de Comunicación Integral. Esta relación, corroborada mediante el coeficiente Rho de Spearman (0.643), resalta la importancia de fortalecer esta competencia desde una perspectiva pedagógica integral.

Por su parte, el estudio de Viramontes, Amparán y Núñez (2019) en México reafirma esta conexión al analizar la influencia de la comprensión lectora sobre los resultados escolares en diferentes asignaturas. Los autores sostienen que el desarrollo de habilidades lectoras permite al estudiante interpretar consignas, relacionar conceptos y resolver problemas con mayor eficacia, lo que incide directamente en su desempeño académico global.

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora no debe limitarse a una habilidad dentro del área de Lengua o Castellano, sino asumirse como un eje transversal que facilita la apropiación de saberes en todas las disciplinas. En un entorno bilingüe como el paraguayo, esta relación adquiere una complejidad aún mayor, ya que la competencia lectora debe desarrollarse en dos lenguas. Por ello, analizar cómo se manifiesta la comprensión lectora en castellano y en guaraní, y su vínculo con el rendimiento académico, resulta clave para comprender los desafíos educativos que enfrentan los estudiantes y las oportunidades que ofrece el enfoque bilingüe en el desarrollo integral del aprendizaje.

### **2.7.1 – Influencia de la Comprensión Lectora en otras Áreas Curriculares**

La comprensión lectora es un factor determinante para el aprendizaje en todas las áreas del currículo escolar. Esta habilidad no solo permite acceder a la información contenida en los textos, sino que facilita la interpretación, el análisis y la aplicación de los contenidos en contextos diversos. En consecuencia, un estudiante que posee un buen nivel de comprensión lectora puede desenvolverse con mayor eficacia en asignaturas como Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática o Historia, dado que dichas disciplinas también requieren leer, interpretar y reflexionar sobre distintos tipos de textos.

El informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) ha evidenciado que los estudiantes con bajo nivel de comprensión lectora también presentan bajos desempeños en otras áreas evaluadas como Matemática y Ciencias (OCDE, 2017). Esta correlación se explica por la necesidad de comprender instrucciones, consignas, gráficos, y enunciados complejos que forman parte de los contenidos en diversas disciplinas.

En investigaciones realizadas en contextos escolares de América Latina, se ha constatado que la mejora de la comprensión lectora repercute positivamente en la adquisición de aprendizajes significativos en asignaturas ajenas a la lengua. Por ejemplo, el estudio de Cuñachi et al. (2018) halló una relación directa entre la comprensión lectora y el aprendizaje en el área de Comunicación Integral, observando que los estudiantes con dificultades lectoras también mostraban debilidades en la expresión oral, la redacción y la interpretación de consignas escritas.

Desde el enfoque psicopedagógico, se ha argumentado que la lectura no solo es un medio para aprender a leer, sino una herramienta para leer para aprender. Esta afirmación implica que el desarrollo lector debe acompañar la enseñanza de todos los campos de conocimiento, ya que facilita la construcción de aprendizajes más complejos, la resolución de problemas y la transferencia de conocimientos a situaciones reales.

En el contexto paraguayo, esta necesidad es aún más relevante debido a la presencia del bilingüismo oficial (guaraní-castellano). Muchos estudiantes enfrentan dificultades para aprender contenidos curriculares no por falta de capacidades, sino por obstáculos en la comprensión de los textos, ya sea por el idioma en el que están escritos o por la ausencia de estrategias de lectura adecuadas. Por ello, promover la comprensión lectora en ambas lenguas

oficiales resulta fundamental para garantizar el acceso equitativo al conocimiento y la mejora del rendimiento académico general.

## **2.8- Evaluación de la comprensión lectora**

La evaluación de la comprensión lectora constituye un componente esencial del proceso educativo, ya que permite valorar la manera en que los estudiantes interpretan, analizan y reflexionan sobre los textos leídos. Esta evaluación no solo aporta información sobre los logros alcanzados, sino que también orienta la toma de decisiones pedagógicas para favorecer el desarrollo de competencias lectoras (Cassany, 2006).

Según lo planteado por Díaz Barriga y Hernández (2010), existen tres tipos de evaluación fundamentales en este ámbito: diagnóstica, formativa y sumativa. La evaluación diagnóstica se aplica al inicio del proceso educativo con el fin de identificar los conocimientos previos y las posibles dificultades en comprensión lectora. La evaluación formativa, en cambio, se integra al proceso de enseñanza para retroalimentar continuamente tanto a estudiantes como docentes. Finalmente, la evaluación sumativa se realiza al término de una unidad o ciclo, con el propósito de emitir un juicio de valor sobre el nivel alcanzado en las competencias lectoras.

Diversos instrumentos son utilizados en la evaluación de la comprensión lectora. Entre los más comunes se encuentran las pruebas escritas, que permiten explorar distintos niveles de comprensión mediante preguntas cerradas o abiertas (Solé, 1992). También se emplean rúbricas de evaluación, útiles para valorar con mayor objetividad habilidades como la interpretación, la argumentación o la capacidad de relacionar ideas (Anderson & Krathwohl, 2001). La observación directa, los diarios de lectura y los portafolios constituyen herramientas complementarias que favorecen una mirada más cualitativa y procesual del aprendizaje (Mateos & Solé, 2009).

La evaluación debe considerar criterios que atiendan a distintos niveles de comprensión. La comprensión literal se refiere a la identificación de información explícita en el texto. La comprensión inferencial implica deducir significados que no están directamente expresados. Finalmente, la comprensión crítica requiere emitir juicios sobre el contenido, la intención del autor o la validez de los argumentos (Lomas, 1999; Solé, 1992). Estas dimensiones están alineadas con los niveles cognitivos de la taxonomía revisada de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001).

En el contexto paraguayo, el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) ha implementado acciones a nivel nacional para evaluar la comprensión lectora en distintos niveles escolares, a través del Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE), cuyos resultados evidencian dificultades persistentes en los niveles inferencial y crítico (MEC, 2019). A nivel institucional, algunas escuelas han desarrollado proyectos que integran estrategias de lectura y evaluación más contextualizadas, como los talleres literarios y las guías de lectura, buscando un enfoque más significativo y participativo (Ortiz, 2021).

En síntesis, la evaluación de la comprensión lectora debe superar una visión meramente técnica o punitiva. Se requiere una perspectiva integral que considere la diversidad de niveles de comprensión, los contextos socioculturales del alumnado y el uso de instrumentos variados, de modo que el proceso de evaluación se convierta en una herramienta para el aprendizaje y no únicamente para la calificación (Cassany et al., 2006).

En conclusión, el presente capítulo ha permitido establecer un marco conceptual y contextual sólido para comprender la problemática abordada en esta investigación. A través de la revisión de antecedentes empíricos, fundamentos teóricos y marcos normativos, se ha evidenciado la complejidad del fenómeno de la comprensión lectora y su estrecha vinculación con el rendimiento académico, especialmente en contextos bilingües como el paraguayo.

La integración de teorías cognitivas, constructivistas, sociolingüísticas y evaluativas ha proporcionado una base interpretativa que guía tanto el enfoque metodológico adoptado como el análisis de los datos. Además, la consideración de la realidad educativa paraguaya y su normativa sobre educación bilingüe refuerza la pertinencia del estudio, destacando la necesidad de implementar estrategias pedagógicas contextualizadas que promuevan el desarrollo integral de la competencia lectora en ambas lenguas oficiales. Con este sustento teórico, se sientan las bases para abordar en el siguiente capítulo los aspectos metodológicos de la investigación.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

La presente investigación se sustentó en un diseño metodológico cuidadosamente estructurado para abordar de manera rigurosa el fenómeno de la comprensión lectora en contextos bilingües.

Este capítulo expone los fundamentos epistemológicos y metodológicos que guiaron el estudio, describiendo el tipo de investigación, el enfoque adoptado, el paradigma, el alcance, así como la población, muestra, técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos.

Asimismo, se detallan los procedimientos aplicados, el procesamiento y análisis de los datos, y los aspectos éticos que garantizaron la transparencia, validez y confiabilidad del proceso investigativo. Esta estructura metodológica permitió combinar las fortalezas del enfoque cuantitativo y cualitativo para generar evidencia sólida, contextualizada y pertinente en torno al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica.

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

La presente investigación adoptó un enfoque mixto, el cual permitió integrar las perspectivas cuantitativa y cualitativa para abordar de manera más completa y profunda el fenómeno estudiado: el desarrollo de la comprensión lectora en ambas lenguas oficiales, castellano y guaraní, en estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica. Este enfoque se sustentó en la necesidad de recolectar y analizar de forma complementaria datos numéricos obtenidos a través de pruebas escritas y análisis documental del rendimiento académico en las asignaturas de Guaraní Ñe'ê y Lengua y Literatura Castellana y datos narrativos obtenidos mediante entrevistas realizadas a docentes y directores con el objetivo de lograr una comprensión amplia, contextualizada y situada en la realidad educativa.

Desde una perspectiva epistemológica, el estudio se enmarcó en el paradigma pragmático, el cual concibe que el valor del conocimiento radica en su aplicabilidad para la solución de problemas reales. Este paradigma permitió articular métodos cualitativos y cuantitativos de manera flexible, priorizando el problema de investigación por encima de la

adhesión a una sola postura metodológica (Creswell & Plano Clark, 2011). De esta forma, el enfoque pragmático facilitó una visión integradora para describir, interpretar y comprender las dinámicas pedagógicas propias del contexto bilingüe paraguayo.

En cuanto al diseño metodológico, se empleó un diseño mixto de tipo triangulación concurrente, mediante el cual se recolectaron datos cualitativos y cuantitativos de manera simultánea, permitiendo su integración en una etapa posterior de interpretación. La triangulación se abordó en tres niveles complementarios: entre docentes, entre directores, y entre ambos grupos (docente-director). Esta estrategia fortaleció la validez del estudio al permitir la comparación y contraste de perspectivas dentro y entre los actores clave del proceso educativo, reduciendo los sesgos asociados a una única fuente de información.

El componente cuantitativo adoptó un nivel descriptivo y correlacional, mediante el cual se observaron las variables tal como se manifestaban en su contexto natural, sin intervención o manipulación externa, y en un único momento temporal (transversal). Este nivel permitió describir los niveles de comprensión lectora y explorar su relación con el rendimiento académico en las asignaturas de Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê.

Por su parte, el componente cualitativo respondió a un diseño descriptivo, orientado a conocer las percepciones, conocimientos y prácticas metodológicas de los actores educativos en relación con la enseñanza de la comprensión lectora en contextos bilingües. Para ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas, cuyas respuestas fueron organizadas y categorizadas según una matriz previamente validada, en función de los objetivos específicos del estudio.

En síntesis, la investigación se estructuró de forma integrada, con un alcance que permitió tanto describir como relacionar los aspectos clave del fenómeno investigado, generando así una base empírica sólida para comprender el tratamiento de la comprensión lectora en contextos de educación bilingüe.

### **3.2- Población y Muestra**

#### **3.2.1- Sujetos de Estudio**

La población de estudio en la presente investigación estuvo conformada por estudiantes del noveno grado del tercer ciclo de la Educación Escolar Básica, docentes

catedráticos de las asignaturas de Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê, así como directivos (directores y un vicedirector) de cinco instituciones educativas oficiales.

Las instituciones seleccionadas se ubican en el Área de la Supervisión Educativa 11-31 de la ciudad de San Lorenzo, perteneciente al departamento Central de la República del Paraguay. Esta zona administrativa-pedagógica se caracteriza por una alta densidad poblacional, diversidad sociocultural y predominancia del bilingüismo guaraní-castellano en el ámbito escolar. Las escuelas del área educativa señalada reciben estudiantes provenientes de diferentes contextos socioeconómicos, lo que aporta riqueza y variedad a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los sujetos de estudio estuvieron conformados por los 136 estudiantes del noveno grado previamente mencionados, así como por doce (12) docentes catedráticos y seis (6) directivos (entre ellos directores y un vicedirector) de las instituciones educativas seleccionadas. Todas las instituciones implementan el currículum oficial de la Educación Bilingüe Castellano-Guaraní, lo que garantiza la enseñanza-aprendizaje de ambas lenguas oficiales. La participación de estos actores permitió abordar el fenómeno investigado desde un enfoque integral, considerando tanto los resultados académicos de los estudiantes como las estrategias pedagógicas y lineamientos institucionales que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora. A continuación, la población estuvo constituida por:

**Tabla 3**

*Población de Estudio Estudiantes del noveno grado*

| Instituciones Educativas             | Total, de Estudiantes matriculados |
|--------------------------------------|------------------------------------|
| Escuela N.º 1                        | 22                                 |
| Escuela N.º 2 (Turno Mañana y Tarde) | 65                                 |
| Escuela N.º 3                        | 21                                 |
| Escuela N.º 4                        | 16                                 |
| Escuela N.º 5                        | 12                                 |
| Total                                | 136                                |

**Nota.** Datos obtenidos de la Supervisión Educativa

### **3.2.2- Tipo de Muestra**

Para la recolección de datos cuantitativos, se consideró una muestra censal compuesta por los ciento treinta y seis (136) estudiantes matriculados en el 9.º grado de la Educación Escolar Básica (EEB) de cinco instituciones educativas oficiales del distrito de San Lorenzo. Dado que se trataba de una población reducida y accesible, se optó por incluir a la totalidad de los estudiantes, con el propósito de aplicar una prueba escrita diseñada para evaluar los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico-valorativo. Esta decisión metodológica responde a lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes señalan que en poblaciones pequeñas es recomendable aplicar el censo para garantizar mayor precisión en los resultados.

En cuanto a la recolección de datos cualitativos, se seleccionó una muestra intencional compuesta por doce (12) docentes y seis (6) directivos de las mismas instituciones, aplicando la técnica de la entrevista semiestructurada. Los criterios de inclusión consideraron que los docentes fueran catedráticos de Lengua y Literatura Castellana o Guaraní Ñe'ê, con un mínimo de dos años de experiencia en el nivel educativo, y que los directivos ocuparan cargos de dirección o vicedirección durante el año lectivo 2023. Esta estrategia permitió recoger percepciones y prácticas pedagógicas relevantes en torno al desarrollo de la comprensión lectora en contextos bilingües.

### **3.2.3- Tamaño de la Muestra**

En el presente estudio no fue necesario aplicar una fórmula estadística para calcular el tamaño de la muestra, ya que se trabajó con la totalidad de la población definida para ambos enfoques. En la fase cuantitativa, se incluyó a todos los estudiantes matriculados en el noveno grado del tercer ciclo de las instituciones seleccionadas, mientras que en la fase cualitativa se consideró a la totalidad de los docentes y directivos que cumplían con los criterios establecidos. Por tanto, el estudio se desarrolló bajo un enfoque censal, sin recurrir a procedimientos de muestreo, lo que permitió abarcar integralmente el universo definido en la investigación.

### **3.3.3-Procedimientos para la selección de la muestra**

La selección de la muestra en esta investigación se realizó mediante un procedimiento censal, dado que se abordó a la totalidad de la población objetivo en ambas fases del estudio. Para el enfoque cuantitativo, se consideraron los 136 estudiantes matriculados en el noveno

grado del tercer ciclo de cinco instituciones educativas públicas del distrito de San Lorenzo, pertenecientes al área educativa 11-31 del departamento Central. La elección de estas instituciones respondió a criterios de accesibilidad, aplicación del currículo oficial bilingüe (castellano-guaraní) y representatividad dentro del contexto educativo local.

En el enfoque cualitativo, se seleccionaron doce (12) docentes responsables de las asignaturas de Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ẽ, así como seis (6) directivos (5 directores y 1 vicedirector) de las instituciones participantes. La inclusión de estos actores educativos se basó en su vinculación directa con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en ambas lenguas oficiales. Esta selección permitió obtener una visión integral y contextualizada del fenómeno investigado, al considerar las perspectivas tanto de los estudiantes como de los agentes responsables del desarrollo curricular.

### **3.3- Técnicas e Instrumentos de recolección de datos**

La técnica que se aplicó en el presente estudio tuvo como propósito obtener información ordenada, pertinente y suficiente para dar respuesta a los objetivos específicos planteados. Se emplearon tanto técnicas cualitativas como cuantitativas, con sus respectivos instrumentos, con el fin de captar la complejidad del fenómeno educativo desde una perspectiva integral.

Para la recolección de los datos cualitativos se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada, orientada a recolectar información desde la voz de los actores educativos involucrados en la implementación del currículum oficial de la Educación Bilingüe Castellano-Guaraní. Esta técnica se dirigió a docentes y directivos que trabajan directamente con los estudiantes del noveno grado. Según Denzin y Lincoln (2005), la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p. 643). Como instrumento de esta técnica se utilizó una guía de entrevista, diseñada por la investigadora, con preguntas abiertas y organizadas según las categorías y subcategorías definidas a priori y con base en la revisión bibliográfica pertinente a la temática del estudio.

En cuanto a la recolección de los datos cuantitativos, se empleó la técnica de la evaluación diagnóstica a través de una prueba escrita bilingüe, como instrumento principal (Ver anexo 1). Dicha prueba fue elaborada por la investigadora, en castellano y en guaraní, considerando los lineamientos del currículum oficial de la Educación Bilingüe para el tercer ciclo de la Educación Escolar Básica. Esta prueba tuvo como objetivo medir la variable “Nivel

de desarrollo de la comprensión lectora”, estructurándose en tres dimensiones: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico-valorativo. Las pruebas constaron de textos con ítems cerrados de opción múltiple, aplicados en ambas lenguas oficiales, y se calificaron mediante una escala dicotómica: 1 para respuesta correcta y 0 para respuesta incorrecta. Los instrumentos aplicados fueron validados previamente.

Finalmente, para recabar los datos correspondientes a la variable “Rendimiento académico” en las asignaturas de Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe’ê, se aplicó la técnica de la revisión documental. Esta permitió acceder a las calificaciones finales del periodo ordinario 2023, registradas en las planillas oficiales de las instituciones educativas participantes (Ver anexo 5). En relación a esta técnica, Morales (2000) sostiene que los documentos escritos constituyen un apoyo útil para la investigación social y educativa, pudiendo incluso representar una fuente primaria de información. Esta técnica resultó esencial para comparar de manera objetiva los niveles de comprensión lectora con el rendimiento académico alcanzado en ambas lenguas.

### **3.3.1- Validez y confiabilidad de los instrumentos**

Para garantizar la validez de contenido de los instrumentos utilizados en esta investigación, se recurrió al método de juicio de expertos. Este procedimiento consiste en someter los instrumentos diseñados a la evaluación crítica de especialistas con reconocida trayectoria académica y profesional en el campo de estudio, con el fin de asegurar que las preguntas formuladas respondan adecuadamente a los objetivos e indicadores establecidos.

En este estudio, la validación de contenido fue realizada por tres expertas del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) de Paraguay:

- Dra. Nancy Oilda Benítez Ojeda, directora general de Desarrollo Educativo, del Ministerio de Educación y Ciencias.
- Dra. Fátima Concepción Osorio, directora de Gestión Pedagógica del 1.º y 2.º ciclo de la Educación Escolar Básica, del Ministerio de Educación y Ciencias.
- Ms. María Isabel Roa, jefa del Área de Lenguas de la Dirección de Currículum del Ministerio de Educación y Ciencias.

Las expertas analizaron los instrumentos aplicados entre ellos, las pruebas escritas en castellano y en guaraní y la guía de entrevista con base en criterios de pertinencia, claridad,

coherencia y adecuación al contexto educativo bilingüe. Sus sugerencias permitieron realizar ajustes precisos, fortaleciendo la calidad técnica y científica de los instrumentos. Como resultado, se garantiza que los datos recolectados reflejen de forma válida y confiable los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes en ambas lenguas oficiales (Ver Anexo 2).

En relación con la prueba piloto, se aplicaron los instrumentos de comprensión lectora en castellano y guaraní a una muestra de veinte (20) estudiantes de una institución educativa que no formó parte del estudio principal. Para determinar la confiabilidad de los instrumentos, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach, considerando la corrección dicotómica de los ítems (1 = respuesta correcta, 0 = respuesta incorrecta).

Si bien el alfa de Cronbach se emplea comúnmente en escalas tipo Likert, también es adecuado para ítems de opción múltiple corregidos en forma dicotómica, ya que en este caso su cálculo es equivalente al coeficiente KR-20 (Kuder–Richardson 20), que constituye un caso particular del alfa cuando las respuestas son “correcto/incorrecto” (Tavakol & Dennick, 2011). En este sentido, la aplicación del alfa de Cronbach resulta pertinente, dado que los ítems son homogéneos y evalúan un mismo constructo (Cortina, 1993), lo cual corresponde a la lógica de las pruebas de rendimiento académico.

El análisis estadístico se realizó mediante el software SPSS versión 27, herramienta ampliamente utilizada en investigaciones sociales y educativas para el cálculo de confiabilidad y validez (George & Mallery, 2019).

Tabla 4

*Grado de confiabilidad del instrumento comprensión lectora en castellano*

| Estadísticas de fiabilidad |                |
|----------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach           | N de elementos |
| 0,714                      | 15             |

**Nota.** Resultado obtenido en SPSS versión 27

El coeficiente de fiabilidad obtenido mediante el alfa de Cronbach fue de 0,714 para un total de 15 ítems, lo cual indica una buena consistencia interna del instrumento (Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2014). Este resultado sugiere que los ítems presentan una correlación adecuada entre sí y miden de manera coherente el constructo de comprensión

lectora en lengua castellana en estudiantes del noveno grado. En consecuencia, se considera que el instrumento es confiable para su aplicación en contextos educativos similares.

**Tabla 5**

*Grado de confiabilidad del instrumento comprensión lectora en Guaraní Ñe'ê*

| Estadísticas de fiabilidad |                |
|----------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach           | N de elementos |
| ,705                       | 15             |

**Nota.** Resultado obtenido en SPSS versión 27

La Tabla 5 muestra que el instrumento de comprensión lectora en Guaraní Ñe'ê obtuvo un alfa de Cronbach de ,705 con 15 ítems, lo que también indica un buen nivel de confiabilidad. Este valor refleja una adecuada consistencia interna, evidenciando que los ítems están relacionados entre sí y evalúan de manera coherente el constructo propuesto (Tavakol & Dennick, 2011).

### 3.3.2. Cuadro de Operacionalización de las variables /categorías de análisis

**Tabla 6**

*Cuadro de operacionalización de variables*

| Objetivo Específico                                                                                                                                  | Variable                     | Definición Conceptual                                                                                                                                           | Dimensiones         | Indicadores                                                                                                      | Ítems Castellano (Ver anexo) | Ítems Guaraní (Ver anexo) | Tipo de Variable |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------|------------------|
| Describir los niveles de comprensión lectora alcanzados en castellano y guaraní por los estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica. | Nivel de comprensión lectora | Capacidad del estudiante para comprender textos escritos en diferentes niveles: literal, inferencial y crítico-valorativo, tanto en castellano como en guaraní. | 1-Nivel literal     | 1.1-Identifica la estructura del texto.                                                                          | 1,2                          | 1,5                       | Ordinal          |
|                                                                                                                                                      |                              |                                                                                                                                                                 | 2-Nivel inferencial | Reconoce los rasgos más resaltantes y las funciones del texto escrito.                                           | 5,6                          | 6                         |                  |
|                                                                                                                                                      |                              |                                                                                                                                                                 |                     | 2.1- Interpreta elementos simbólicos del texto.                                                                  | 3,4,7                        | 2,3,4                     |                  |
|                                                                                                                                                      |                              |                                                                                                                                                                 |                     | 2.2- Interpreta el significado contextual de vocablos y las relaciones semánticas establecidas en textos leídos. | 8,9                          | 7,8                       |                  |
|                                                                                                                                                      |                              |                                                                                                                                                                 |                     | 2.3- Deduce la interpretación del texto.                                                                         | 10,11                        | 9,10,11                   |                  |

|                                                                                                                                                                                                      |                                                            |                                                                                                                                                                                       |                                                                       |                                                                                              |             |                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                      |                                                            |                                                                                                                                                                                       | 3-Nivel crítico-valorativo                                            | 3.1- Realiza juicio de valor                                                                 | 12,13,14,15 | 12,13,14,15                     |
| Determinar la relación estadística entre los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico-valorativo) y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê. | Relación entre comprensión lectora y rendimiento académico | Vínculo existente entre el dominio de las habilidades lectoras (literal, inferencial, crítico) y las calificaciones obtenidas en asignaturas lingüísticas en ambas lenguas oficiales. | 1- Comprensión lectora (tres niveles)<br><br>2- Rendimiento académico | Coeficientes de correlación (Spearman) entre comprensión lectora y notas académicas          |             | Relacional (ordinal y continua) |
| 1.4.2.3- Comparar el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê entre los estudiantes del noveno grado de la                                                             | Rendimiento académico según niveles de comprensión lectora | Diferencias en las calificaciones escolares entre grupos de estudiantes clasificados por sus niveles de comprensión lectora (bajo, medio, alto) en ambas lenguas.                     | Nivel de comprensión lectora (tres niveles), rendimiento académico    | Promedio de calificaciones por nivel lector, diferencias significativas entre grupos (ANOVA) |             | Categórica ordinal y continua   |

Educación  
Escolar  
Básica,  
agrupados  
según sus  
niveles de  
comprensión  
lectora (bajo,  
medio y alto)

**Nota.** La tabla presenta la operacionalización de las variables. Se detallan los objetivos específicos, las definiciones conceptuales, dimensiones, indicadores e ítems utilizados en castellano y guaraní, así como el tipo de variable correspondiente.

### 3.3.3- Matriz Categorical

**Tabla 7**

*Matriz Categorical*

| Objetivos Específicos                                                                                                                     | Categorías                              | Subcategorías                                                                                              | Instrumento                 | Guía de preguntas                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Describir las estrategias metodológicas que emplean los docentes para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes del noveno grado. | 1. Estrategias de lectura implementadas | Lectura silenciosa<br>Lectura interactiva<br>Lectura comentada<br>Lectura con cuestionarios y exposiciones | Entrevista semiestructurada | ¿Qué tipo de estrategias de lectura utiliza con sus estudiantes?<br><br>¿Cómo aplican los estudiantes esas estrategias en clase?<br><br>¿Qué tipo de actividades realiza después de la lectura? |

|  |                                             |                                                                                                                                                                                                                |                             |                                                                                                                                                                                                                        |
|--|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                                             |                                                                                                                                                                                                                |                             | ¿Cómo evalúa la comprensión lectora?                                                                                                                                                                                   |
|  | 2. Recursos y enfoques metodológicos        | <p>Enfoque comunicativo y ecléctico</p> <p>Uso de planeamientos y textos del MEC</p> <p>Proyectos de lectura</p> <p>Producción escrita: textos narrativos, literarios, ensayos argumentativos y reflexivos</p> | Entrevista semiestructurada | <p>¿Qué enfoques metodológicos utiliza?</p> <p>¿Qué recursos o materiales didácticos aplica?</p> <p>¿Qué tipo de textos trabajan en clase?</p> <p>¿Cómo planifica el desarrollo de la comprensión lectora?</p>         |
|  | 3. Evaluación y seguimiento del aprendizaje | <p>Indicadores para la producción oral y escrita</p> <p>Instrumentos de evaluación</p> <p>Evaluación de vocabulario y argumentación</p> <p>Apoyo a estudiantes con dificultades</p>                            | Entrevista semiestructurada | <p>¿Cómo evalúa la comprensión lectora de sus estudiantes?</p> <p>¿Qué instrumentos utiliza?</p> <p>¿Cómo identifica a los estudiantes con dificultades?</p> <p>¿Qué estrategias aplica con estudiantes rezagados?</p> |

| Objetivo Específico                                                                                                                                                                                     | Categorías                                                    | Subcategorías                        | Instrumento                              | Guía de preguntas                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Caracterizar los conocimientos que poseen los directores acerca de las estrategias metodológicas que aplican los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del 9° grado. | 1. Conocimiento del enfoque metodológico docente              | Enfoque comunicativo                 | Entrevista semiestructurada a directores | 1. ¿Conoce el enfoque metodológico utilizado por los docentes del noveno grado para la enseñanza de la lectura y escritura en ambas lenguas oficiales? |
|                                                                                                                                                                                                         |                                                               | Enfoque ecléctico                    |                                          | 2. ¿Es efectivo este enfoque?<br>¿Por qué?                                                                                                             |
|                                                                                                                                                                                                         |                                                               | Efectividad del enfoque              |                                          | 3. ¿Todos los docentes utilizan el mismo enfoque?                                                                                                      |
|                                                                                                                                                                                                         |                                                               | Criterios para evaluar su aplicación |                                          | 4. ¿Los docentes dominan la metodología? ¿Cómo lo comprueba?                                                                                           |
|                                                                                                                                                                                                         | 2. Conocimiento de las estrategias aplicadas por los docentes | Actividades lúdicas e interactivas   | Entrevista semiestructurada a directores | 5. ¿Conoce algunas estrategias del enfoque aplicado en el noveno grado?                                                                                |
|                                                                                                                                                                                                         |                                                               | Juegos de roles                      |                                          | 6. ¿Podría mencionar otras estrategias que mejoren la lectura y escritura?                                                                             |

|                                                  |                                              |                                          |                                                                                 |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
|                                                  | Traducciones y audiovisuales                 |                                          | 7-Qué tipo de estrategias en relación de traducciones y audiovisuales utilizan? |
|                                                  | Uso de estrategias tradicionales y actuales  |                                          | 8. ¿Los docentes elaboran sus planeamientos o usan materiales institucionales?  |
| 3. Seguimiento institucional y formación docente | Planeamiento didáctico basado en plataformas | Entrevista semiestructurada a directores | 9. ¿Utilizan los docentes guías metodológicas del MEC u otros recursos?         |
|                                                  | Observación de clases                        |                                          | 10- ¿La institución cuenta con plan de capacitación?                            |
|                                                  | Evaluación docente con instrumentos          |                                          | 11. ¿Acostumbra observar clases? ¿Qué procedimiento sigue?                      |
|                                                  | Limitada oferta de formación continua        |                                          | 12. ¿Qué sugerencias propone para mejorar la comprensión lectora?               |

**Nota.** La tabla muestra la matriz categorial construida a partir de los objetivos específicos de la investigación. Se incluyen las categorías y subcategorías de análisis, junto con los instrumentos de recolección de datos y la guía de preguntas aplicada en entrevistas a docentes y directores.

### **3.4. Procedimientos de recolección de datos**

Para la recolección de datos, se llevaron a cabo diversas acciones organizadas en función del enfoque mixto adoptado en esta investigación. En primer lugar, se gestionaron los aspectos éticos y administrativos necesarios para la aplicación de los instrumentos. Se solicitó autorización formal a la Supervisión Educativa correspondiente, así como a las autoridades directivas de las instituciones educativas incluidas en la muestra. Paralelamente, se remitió a los padres de familia una carta de consentimiento informado, considerando que los participantes eran menores de edad, estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica.

Las pruebas de comprensión lectora en castellano y guaraní fueron administradas en modalidad virtual, utilizando la plataforma Google Forms. Cada institución participante colaboró en la organización del horario y el acceso de los estudiantes a los formularios, asegurando la integridad y confidencialidad de las respuestas. Esta modalidad permitió facilitar el acceso simultáneo y organizado a los instrumentos, optimizando el tiempo de aplicación sin afectar el desarrollo de las clases regulares.

En cuanto a la obtención de los datos académicos, se solicitaron a las instituciones educativas las planillas de rendimiento académico correspondientes a las asignaturas de Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê, con el fin de establecer la relación entre dichos resultados y los niveles de comprensión lectora identificados. Estas planillas fueron gestionadas con la debida autorización institucional, resguardando la confidencialidad de los estudiantes mediante un sistema codificado.

Asimismo, se estableció contacto con los docentes y directores de las instituciones participantes para explicarles en detalle los objetivos y procedimientos del estudio. A quienes aceptaron participar, se les entregó y solicitó la firma del consentimiento informado para la realización de entrevistas semiestructuradas. Estas entrevistas se realizaron de manera individual y confidencial, con el propósito de explorar sus percepciones, estrategias y experiencias en torno a la enseñanza de la comprensión lectora en el contexto de la educación bilingüe.

### 3.5. Procesamiento y análisis de datos

El procesamiento y análisis de los datos en esta investigación se desarrolló conforme a la naturaleza del enfoque mixto adoptado. En la fase cuantitativa, los datos obtenidos a partir de las pruebas escritas de comprensión lectora en castellano y guaraní fueron organizados inicialmente en una planilla electrónica de Microsoft Excel. Posteriormente, fueron transferidos al software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 27, donde se aplicaron técnicas de estadística descriptiva e inferencial. El análisis descriptivo incluyó el cálculo de frecuencias absolutas, porcentajes y medias por cada dimensión de la comprensión lectora (literal, inferencial y crítico-valorativo). A nivel inferencial, se emplearon pruebas no paramétricas como la correlación de Spearman ( $\rho$ ) para establecer asociaciones entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico, así como pruebas ANOVA y post hoc de Tukey para comparar medias entre grupos.

En el componente cualitativo, los datos provenientes de las entrevistas semiestructuradas a docentes y directores fueron transcritos de forma textual, codificados y analizados utilizando el software ATLAS.ti versión 25. Este proceso siguió un enfoque de codificación temática con base en una matriz categorial previamente validada, en la que se organizaron las respuestas según categorías analíticas definidas a partir de los objetivos específicos. La codificación permitió identificar patrones recurrentes, similitudes y divergencias en los discursos de los actores educativos. Los resultados fueron sistematizados mediante la construcción de redes semánticas y agrupación de citas significativas, presentadas en narrativas analíticas que facilitaron la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los participantes.

La integración de ambos enfoques se realizó en la etapa de interpretación de resultados, respetando el diseño de triangulación concurrente planteado metodológicamente. Se contrastaron los hallazgos cualitativos para fortalecer la validez del estudio y obtener una visión más completa y contextualizada sobre el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del noveno grado en contextos bilingües. La presentación de los datos se estructuró en tablas, gráficos y descripciones narrativas, lo cual permitió establecer conexiones entre los distintos niveles de análisis.

Esta estrategia metodológica combinada posibilitó no solo describir los niveles de comprensión lectora y su relación con el rendimiento académico, sino también interpretar las percepciones, prácticas y condiciones institucionales que influyen en la enseñanza de la lectura en castellano y guaraní, generando así evidencia útil para la mejora educativa en contextos bilingües.

### **3.6-Aspectos Éticos**

La presente investigación se desarrolló en estricto cumplimiento de los principios éticos que rigen los estudios con participación humana, priorizando en todo momento el respeto, la confidencialidad y la protección de la identidad de los participantes. Se garantizó que toda la información recogida fuera tratada con reserva, codificada y utilizada exclusivamente para fines académicos y científicos, evitando cualquier forma de exposición pública o identificación personal.

Uno de los principios fundamentales considerados fue el respeto por las personas, reconociéndolas como sujetos autónomos con capacidad de decisión. En este sentido, se solicitó el consentimiento informado a cada participante (docentes y directores), explicando claramente los objetivos del estudio, los procedimientos, los posibles beneficios y los riesgos mínimos asociados. En el caso de los estudiantes menores de edad, se obtuvo el consentimiento de los padres o tutores legales mediante una carta formal que detallaba toda la información necesaria, asegurando así una participación libre, voluntaria y consciente (Ver anexo 4).

Asimismo, se aplicó el principio de beneficencia, procurando en todo momento no causar daño a los participantes y adoptando medidas preventivas para proteger su integridad física, emocional y académica. Esto fue especialmente relevante en el caso de estudiantes, docentes y directivos, quienes participaron de forma voluntaria y sin coacción, en un ambiente de respeto y confianza.

Finalmente, se respetó el principio de justicia, promoviendo la equidad en la selección de los participantes, sin ningún tipo de discriminación social, institucional o lingüística. Todos los actores involucrados fueron tratados con imparcialidad y dignidad, tanto durante como después de su colaboración en la investigación. De esta manera, se aseguró un proceso ético, responsable y transparente, acorde con los estándares establecidos para las investigaciones educativas en contextos escolares.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS E INTREPRETACIÓN DE RESULTADOS Y APOORTES

#### 4.1- Características de la Población de Estudiantes del noveno grado

##### 4.1.1- Distribución, edad de los alumnos del noveno grado

**Tabla 8**

*Edad de alumnos del tercer grado, 2023*

| Edad         | Frecuencia absoluta (fa) | Frecuencia porcentual (f %) |
|--------------|--------------------------|-----------------------------|
| 14-15 años   | 133                      | 98                          |
| 16-17 y más  | 3                        | 2                           |
| <b>Total</b> | <b>136</b>               | <b>100</b>                  |

*Nota.* Datos obtenidos del análisis documental de planillas de calificaciones de las instituciones educativas, año 2023

La distribución por edad de los estudiantes del noveno grado indica que una abrumadora mayoría, el 98 % del total de la muestra (n=136), se encuentra en el rango etario de 14 a 15 años, mientras que solo el 2 % corresponde a edades superiores, es decir, 16 años o más. Este dato sugiere que la gran mayoría de los estudiantes se encuentra cursando el grado correspondiente a su edad esperada, lo cual refleja una trayectoria escolar regular y sin interrupciones significativas. La baja proporción de estudiantes mayores podría deberse a factores como repitencia, ingreso tardío al sistema escolar o traslados entre instituciones educativas.

El análisis de la variable edad en el ámbito educativo permite comprender mejor el contexto de aprendizaje, ya que la edad puede influir en el nivel de madurez cognitiva, social y emocional de los estudiantes. Aquellos que se encuentran dentro del rango esperado tienden a compartir experiencias y capacidades similares, lo que puede favorecer la dinámica de enseñanza-aprendizaje. En cambio, la presencia de estudiantes mayores en un mismo grado podría requerir estrategias pedagógicas diferenciadas para atender sus necesidades específicas,

especialmente en lo que respecta a la motivación, el acompañamiento psicopedagógico y la inclusión efectiva dentro del grupo.

#### 4.1.2-Distribución, de género de alumnos del noveno grado

**Tabla 9**

*Género de los alumnos del noveno grado, 2023*

| <b>Género</b> | <b>f</b>   | <b>%</b>   |
|---------------|------------|------------|
| Masculino     | 70         | 51,4       |
| Femenino      | 66         | 48,5       |
| <b>Total</b>  | <b>136</b> | <b>100</b> |

**Nota.** Datos obtenidos del análisis documental de planillas de calificaciones de las instituciones educativas, año 2023

La distribución por género de los estudiantes del noveno grado revela una participación ligeramente mayor del sexo masculino, con un 51,4 % del total de la muestra (n=204), frente al 48,5 % correspondiente al sexo femenino. Esta diferencia, aunque no es marcadamente amplia, pone en evidencia una mayor presencia de varones en las aulas del noveno grado durante el año lectivo 2023 en las instituciones analizadas. Esta tendencia puede reflejar dinámicas poblacionales locales o incluso patrones de matrícula propios de la zona pedagógica estudiada.

El análisis de género en contextos educativos permite visibilizar posibles diferencias en el rendimiento académico, la participación en clase y las habilidades lingüísticas, especialmente en áreas como la comprensión lectora. Estudios previos han señalado que, en ciertos contextos, las niñas pueden presentar mayores niveles de desempeño en comprensión lectora, mientras que los varones tienden a destacarse en áreas lógico-matemáticas. Por lo tanto, conocer la distribución por género no solo aporta al perfil sociodemográfico de la población, sino que resulta clave para interpretar los resultados académicos con una perspectiva inclusiva y equitativa, permitiendo el diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas si fuera necesario.

## 4.2-Análisis Descriptivo

### 4.2.1- Variable “Niveles de Comprensión lectora”

#### 4.2.1.1- Dimensión: Nivel literal, Nivel Inferencial y Nivel Crítico Valorativo

(Castellano y Guaraní)

**Tabla 10**

*Dimensiones del Nivel de Comprensión lectora*

| Nivel de Comprensión lectora | Resultados obtenidos de la prueba escrita por cada nivel |            |      |            |            |      |
|------------------------------|----------------------------------------------------------|------------|------|------------|------------|------|
|                              | Castellano                                               |            |      | Guaraní    |            |      |
|                              | Nivel                                                    | Frecuencia | %    | Nivel      | Frecuencia | %    |
| Literal                      | Bajo                                                     | 28         | 20,6 | Bajo       | 35         | 25,7 |
|                              | Medio                                                    | 53         | 39,0 | Medio      | 54         | 39,7 |
|                              | Alto                                                     | 55         | 44,4 | Alto       | 47         | 34,6 |
|                              | Total                                                    | 136        | 100  | Total      | 136        | 100  |
| Inferencial                  | Nivel                                                    | Frecuencia | %    | Nivel      | Frecuencia | %    |
|                              | Bajo                                                     | 32         | 23,5 | Bajo       | 39         | 28,7 |
|                              | Medio                                                    | 43         | 31,6 | Medio      | 51         | 37,5 |
|                              | Alto                                                     | 61         | 44,9 | Alto       | 46         | 33,8 |
|                              | Total                                                    | 136        | 100  | Total      | 136        | 100  |
| Valorativo                   | Nivel                                                    | Frecuencia | %    | Frecuencia |            |      |
|                              | Bajo                                                     | 28         | 20,6 | Bajo       | 37         | 27,2 |
|                              | Medio                                                    | 62         | 45,6 | Medio      | 56         | 41,2 |
|                              | Alto                                                     | 46         | 35,8 | Alto       | 43         | 31,6 |
|                              | Total                                                    | 136        | 100  | Total      | 136        | 100  |

**Nota.** Resultados obtenidos de la evaluación escrita de “Comprensión lectora” niveles: literal, inferencial y crítico valorativo.

Los resultados obtenidos muestran una distribución diversa en los niveles de comprensión lectora entre ambas lenguas oficiales. En el nivel literal, se observa que el 44,4 % de los estudiantes alcanzaron un nivel alto en castellano, mientras que en guaraní solo el 34,6 % logró ese mismo nivel. Además, un 25,7 % se ubicó en el nivel bajo en guaraní, en comparación con el 20,6 % en castellano. Esta diferencia evidencia que los estudiantes comprenden con mayor facilidad la información explícita cuando leen en castellano, lo cual podría estar relacionado con el mayor uso de esta lengua en contextos escolares formales. Solé (2012) destaca que el dominio del nivel literal constituye la base de la comprensión lectora, y que dificultades en este aspecto pueden limitar el desarrollo de niveles superiores, afectando negativamente el rendimiento académico general.

En el nivel inferencial, la proporción de estudiantes en nivel alto en castellano (44,9 %) es superior a la observada en guaraní (33,8 %), mientras que, en nivel bajo, el guaraní presenta un porcentaje considerablemente más alto (28,7 %) frente al castellano (23,5 %). Esta tendencia indica que los estudiantes tienen más dificultades para identificar significados implícitos, deducir información y establecer relaciones entre ideas al leer en guaraní. García, Arévalo y Hernández (2018) afirman que la comprensión inferencial es crucial para el razonamiento abstracto y la interpretación de textos complejos, por lo que un bajo desarrollo en esta dimensión puede limitar la comprensión global del contenido, especialmente en asignaturas que requieren análisis textual.

Respecto al nivel crítico-valorativo, los datos reflejan nuevamente un mayor desempeño en castellano, donde el 35,8 % de los estudiantes alcanzó el nivel alto, frente al 31,6 % en guaraní. Sin embargo, el nivel bajo en guaraní alcanzó el 27,2 %, superando al 20,6 % registrado en castellano. Este resultado sugiere que la capacidad de emitir juicios críticos, reflexionar sobre la intención del autor o evaluar el contenido de manera argumentada está menos desarrollada en guaraní. Según Belmonte (2006), el desarrollo del pensamiento crítico requiere de un entorno lector enriquecido, con diversidad textual y acompañamiento didáctico, condiciones que posiblemente son menos frecuentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del guaraní.

Estos resultados respaldan lo señalado por Avendaño (2016), quien enfatiza que el pensamiento crítico en lectura no surge espontáneamente, sino que requiere experiencias

sistemáticas de análisis, diálogo y evaluación textual. En contextos bilingües, como el paraguay, estas experiencias deben garantizarse en ambas lenguas oficiales, pero es probable que el castellano reciba mayor atención didáctica, en detrimento del guaraní. La diferencia observada entre los desempeños en ambos idiomas revela una oportunidad de mejora en la enseñanza de la lectura crítica en guaraní, con estrategias pedagógicas específicas para esta lengua.

La literatura sobre educación bilingüe también refuerza esta interpretación. Cassany (2006) sostiene que el rendimiento lector está condicionado por la frecuencia y funcionalidad del uso de la lengua en contextos académicos. En Paraguay, aunque el guaraní es lengua oficial, su menor uso como vehículo de instrucción puede afectar el acceso a textos formativos y a prácticas lectoras profundas. En especial, la escasez de materiales en guaraní con fines académicos dificulta el desarrollo de niveles complejos de lectura, como la comprensión crítica.

Finalmente, estos hallazgos coinciden con lo reportado por Guzmán, Véliz y Reyes (2016), quienes evidenciaron que estudiantes con bajo desarrollo en comprensión inferencial y crítica tienden a presentar menores niveles de rendimiento académico, ya que carecen de las herramientas necesarias para aplicar lo leído en contextos reales. Esto refuerza la necesidad de promover intervenciones integrales que fortalezcan la comprensión lectora en sus múltiples dimensiones y en ambas lenguas oficiales, contribuyendo así a una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

#### **4.3- Correlación de los resultados Niveles de Comprensión Lectora y Rendimiento Académico en Lengua y Literatura Castellana**

El presente apartado tiene por finalidad dar respuesta al objetivo específico de explicar las relaciones existentes entre los niveles de comprensión lectora (Niveles: literal, inferencial y valorativo-crítico) y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê de los estudiantes del 9° grado de la Educación Escolar Básica (EEB). Para ello, se desarrolló un análisis inferencial que permite establecer la existencia, dirección y magnitud de dichas relaciones desde una perspectiva estadística.

Dado que las variables consideradas poseen una naturaleza ordinal y continua, se aplicó la correlación de Spearman (Rho) como técnica no paramétrica apropiada para evaluar el grado de asociación entre el nivel de comprensión lectora en castellano calculado a partir de los niveles literal, inferencial y crítico-valorativo, y las calificaciones obtenidas en la asignatura de Lengua Castellana. Esta prueba permite determinar si a mayores niveles de comprensión lectora corresponde un mejor rendimiento académico, y si esta relación es significativa desde el punto de vista estadístico.

El coeficiente de correlación de Spearman (*rho*) varía entre -1 y +1. Un valor cercano a +1 indica una correlación positiva fuerte, mientras que un valor próximo a -1 indica una correlación negativa fuerte. Los valores próximos a 0 sugieren ausencia de relación significativa. De forma general, se considera que valores de *rho* entre 0,00 y 0,30 representan una correlación baja; entre 0,31 y 0,60, una correlación moderada; y entre 0,61 y 1,00, una correlación alta (Hernández et al., 2014).

Asimismo, se tomó en cuenta el valor de *p* (nivel de significancia estadística), el cual indica la probabilidad de que la correlación observada haya ocurrido por azar. En esta investigación se adoptó un umbral de significancia de  $p < .01$ . Esto significa que, si el valor de *p* es menor a .01, se considera que existe una relación estadísticamente significativa entre las variables analizadas, con un 99 % de confianza.

Los resultados obtenidos muestran correlaciones positivas y significativas entre los niveles de comprensión lectora (en sus tres dimensiones) y el rendimiento académico en castellano, lo que evidencia que los estudiantes que presentan un mayor dominio de habilidades lectoras tienden a obtener mejores calificaciones en la asignatura de Lengua Castellana. Este hallazgo refuerza la importancia del desarrollo integral de las competencias lectoras como base para el rendimiento académico.

En las siguientes secciones se detallan los valores específicos de *rho* para cada dimensión del nivel de comprensión lectora y se discuten los resultados en relación con estudios previos y marcos teóricos relevantes.

#### 4.3.1- Correlación entre nivel de comprensión lectora (Nivel literal) y Rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana

**Tabla 11**

*Correlación entre nivel de comprensión lectora (Nivel literal) y Rendimiento académico en Castellano*

| Correlaciones      |                                |                                                            |        |                                                         |
|--------------------|--------------------------------|------------------------------------------------------------|--------|---------------------------------------------------------|
|                    |                                | Rendimiento Académico<br>Lengua y Literatura<br>Castellana |        | Comprensión<br>lectora Nivel<br>Literal<br>(Castellano) |
| Rho de<br>Spearman | Rendimiento Académico          | Coefficiente de correlación                                | 1,000  | ,455**                                                  |
|                    | Lengua y Literatura Castellana | Sig. (bilateral)                                           | .      | ,001                                                    |
|                    |                                | N                                                          | 136    | 136                                                     |
|                    | Nivel Literal (Castellano)     | Coefficiente de correlación                                | ,455** | 1,000                                                   |
|                    |                                | Sig. (bilateral)                                           | ,001   | .                                                       |
|                    |                                | N                                                          | 136    | 136                                                     |

**Nota.** Se utilizó el coeficiente Rho de Spearman para estimar la correlación entre comprensión lectora (nivel literal) y rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana.  $p < .01$  (bilateral).

Los resultados de la correlación de Spearman (Tabla 2) revelan una relación positiva moderada entre el nivel literal de comprensión lectora en castellano y el rendimiento académico en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana, con un coeficiente de  $r_s = 0.455$  y un nivel de significancia de  $p < .001$ . Según los criterios comúnmente aceptados (Bisquerra, 2004), un valor de correlación entre 0.40 y 0.69 se interpreta como una correlación moderada, lo cual implica que a medida que mejora la capacidad del estudiante para identificar información explícita en los textos como ideas principales, detalles y secuencia de eventos, también tienden a mejorar sus calificaciones escolares. El carácter estadísticamente significativo del resultado confirma que la asociación no es producto del azar, sino que representa una tendencia real en la población estudiada.

Este hallazgo concuerda con investigaciones previas que reconocen al nivel literal como una base fundamental para el desarrollo lector y académico. Pinzas (1995) sostiene que la comprensión literal es el primer peldaño en la jerarquía de habilidades lectoras, y que su dominio es esencial para que los estudiantes puedan avanzar hacia procesos más complejos de interpretación y valoración crítica del texto. Del mismo modo, García (2012) encontró que los estudiantes con dificultades en este nivel tienden a presentar bajo rendimiento general, especialmente en áreas relacionadas con el lenguaje. La evidencia empírica sugiere, por tanto, que el fortalecimiento de esta competencia no solo mejora la comprensión lectora, sino que incide directamente en el desempeño académico integral, validando su inclusión como foco prioritario en programas de mejora educativa.

A partir de estos resultados, se destaca la importancia de que los docentes implementen estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento del nivel literal, tales como la identificación de ideas principales, subrayado de detalles clave y el resumen de textos. Tal como señalan Solé (2012) y Cassany (2006), el desarrollo de habilidades lectoras requiere de una enseñanza intencional y sistemática que conecte los procesos de codificación y decodificación con la comprensión real del contenido. En consecuencia, los programas de lectura en contextos escolares deberían incluir objetivos específicos para entrenar este nivel, asegurando que los estudiantes cuenten con una base sólida sobre la cual desarrollar posteriormente habilidades inferenciales y críticas, que son necesarias para un aprendizaje autónomo y significativo.

### 4.3.2- Correlación entre nivel de comprensión lectora (Nivel Inferencial) y Rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana

**Tabla 12**

*Correlación entre nivel de comprensión lectora (Inferencial) y Rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana*

| Correlaciones      |                                                            |                                                            |        |                                   |
|--------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--------|-----------------------------------|
|                    |                                                            | Rendimiento Académico<br>Lengua y Literatura<br>Castellana |        | Nivel Inferencial<br>(Castellano) |
| Rho de<br>Spearman | Rendimiento Académico<br>Lengua y Literatura<br>Castellana | Coefficiente de<br>correlación                             | 1,000  | ,512**                            |
|                    |                                                            | Sig. (bilateral)                                           | .      | ,001                              |
|                    |                                                            | N                                                          | 136    | 136                               |
|                    | Nivel Inferencial<br>(Castellano)                          | Coefficiente de<br>correlación                             | ,512** | 1,000                             |
|                    |                                                            | Sig. (bilateral)                                           | ,000   | .                                 |
|                    |                                                            | N                                                          | 136    | 136                               |

**Nota.** Se utilizó el coeficiente Rho de Spearman para estimar la correlación entre comprensión lectora (nivel inferencial) y rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana.  $p < .01$  (bilateral).

La correlación de Spearman obtenida entre el nivel de comprensión lectora inferencial y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana fue de  $r = 0,512$ , con un valor de significancia bilateral de  $p = 0,000$ , indicando una **correlación positiva moderada y estadísticamente significativa** ( $p < 0,01$ ). Esto sugiere que, a mayor nivel de comprensión inferencial, mayor tiende a ser el rendimiento académico de los estudiantes en Castellano. La magnitud de esta relación indica que, aunque no es perfecta, existe una tendencia clara y relevante entre ambas variables.

Estos resultados son coherentes con investigaciones previas que han demostrado que los niveles más profundos de comprensión lectora, como el inferencial, se relacionan significativamente con el rendimiento académico. Por ejemplo, Hernández (2015) encontró que el uso de estrategias metacognitivas favorece directamente la comprensión lectora, y que los

estudiantes con mejor comprensión inferencial muestran también mejores resultados académicos. Asimismo, Anaya et al. (2019) confirman que la comprensión lectora se correlaciona significativamente con el aprovechamiento académico en educación primaria. Este hallazgo resalta la importancia de fortalecer el desarrollo de habilidades inferenciales en la lectura, ya que impacta directamente en los logros escolares de los estudiantes.

Además, este hallazgo puede interpretarse a la luz de los postulados de Solé (2012), quien sostiene que la comprensión inferencial permite al lector establecer conexiones más allá del contenido explícito del texto, integrando conocimientos previos, deducciones y relaciones lógicas. Esta habilidad resulta clave en asignaturas como Lengua y Literatura Castellana, donde el análisis e interpretación de significados implícitos es una competencia fundamental. En ese sentido, promover actividades de lectura crítica e inferencial no solo potencia la comprensión de los textos, sino que también contribuye al desarrollo de competencias transversales necesarias para un desempeño académico exitoso en contextos educativos cada vez más complejos.

#### 4.3.3- Correlación entre nivel de comprensión lectora (Nivel Crítico Valorativo) y Rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana

**Tabla 13**

*Correlación entre nivel de comprensión lectora (Nivel Crítico Valorativo) y Rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana*

| Correlaciones   |                                                      |                            |                                                      |                                       |
|-----------------|------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------|
|                 |                                                      |                            | Rendimiento Académico Lengua y Literatura Castellana | Nivel Crítico Valorativo (Castellano) |
| Rho de Spearman | Rendimiento Académico Lengua y Literatura Castellana | Coeficiente de correlación | 1,000                                                | ,496**                                |
|                 |                                                      | Sig. (bilateral)           | .                                                    | ,001                                  |
|                 |                                                      | N                          | 136                                                  | 136                                   |
|                 | Nivel Crítico (Castellano)                           | Coeficiente de correlación | ,496**                                               | 1,000                                 |
|                 |                                                      | Sig. (bilateral)           | ,001                                                 | .                                     |
|                 |                                                      | N                          | 136                                                  | 136                                   |

---

**Nota.** Se utilizó el coeficiente Rho de Spearman para estimar la correlación entre comprensión lectora (nivel crítico–valorativo) y rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana.  $p < .01$  (bilateral).

Los resultados de la Tabla 4 indican una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre el nivel crítico-valorativo de comprensión lectora y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana, con un coeficiente de Spearman de  $r_s=0.496$  y una significancia de  $p < 0.001$ . De acuerdo con los criterios de Bisquerra (2004), este valor corresponde a una correlación moderada, lo que implica que, a mayor capacidad del estudiante para emitir juicios, valorar información y reflexionar críticamente sobre los textos, mayor tiende a ser su rendimiento académico en el área de lengua. Aunque la fuerza de la relación no es alta, su significancia estadística demuestra una asociación consistente entre ambas variables.

Este hallazgo es relevante, ya que refuerza lo planteado por evaluaciones internacionales como PISA (OCDE, 2019), que reconocen que la comprensión crítica constituye una de las competencias más complejas y necesarias del lector competente. Según la OCDE, los estudiantes que dominan este nivel de comprensión son capaces de evaluar argumentos, cuestionar la intención del autor y formular opiniones fundamentadas, lo cual no solo mejora su desempeño académico, sino también su preparación para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana. A nivel latinoamericano, autores como Pinzas (1995) también destacan que el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura fortalece la autonomía intelectual del estudiante. Por lo tanto, la relación encontrada en este estudio confirma que fomentar la comprensión crítica-valorativa contribuye significativamente al éxito académico, siendo una meta educativa clave para los procesos formativos del siglo XXI.

#### **4.3.4- Correlación Global entre nivel de comprensión lectora y Rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana**

Para calcular el nivel global de comprensión lectora de los estudiantes, se construyó una variable compuesta a partir del promedio de los tres niveles evaluados: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico-valorativo. Cada uno de estos niveles fue codificado ordinalmente (1 = bajo, 2 = medio, 3 = alto) y posteriormente se utilizó la función de transformación en SPSS para obtener el promedio de los tres, generando así una medida continua que representa el índice

general de comprensión lectora por estudiante. Esta variable permitió realizar análisis correlacionales e inferenciales más precisos al considerar la comprensión lectora como una dimensión integrada, reflejando el desempeño lector de forma más completa y equilibrada.

**Tabla 14**

*Correlación entre nivel de comprensión lectora y Rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana*

| Correlaciones      |                                                            |                                                            |        |                                    |
|--------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|--------|------------------------------------|
|                    |                                                            | Rendimiento Académico<br>Lengua y Literatura<br>Castellana |        | Nivel de<br>Comprensión<br>lectora |
| Rho de<br>Spearman | Rendimiento Académico<br>Lengua y Literatura<br>Castellana | Coefficiente de<br>correlación                             | 1,000  | ,866**                             |
|                    |                                                            | Sig. (bilateral)                                           | .      | ,001                               |
|                    |                                                            | N                                                          | 136    | 136                                |
|                    | Nivel de Comprensión<br>lectora                            | Coefficiente de<br>correlación                             | ,866** | 1,000                              |
|                    |                                                            | Sig. (bilateral)                                           | ,001   | .                                  |
|                    |                                                            | N                                                          | 136    | 136                                |

**Nota.** Se utilizó el coeficiente Rho de Spearman para estimar la correlación entre nivel de comprensión lectora global y rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana.  $p < .01$  (bilateral).

Los resultados de la correlación de Spearman (Tabla 10) muestran una correlación positiva muy fuerte y estadísticamente significativa entre el nivel global de comprensión lectora y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana, con un coeficiente de  $r_s = 0.866$  y un valor de significancia de  $p < .001$ . Según la clasificación de Bisquerra (2004), una correlación mayor a 0.70 se considera alta o muy fuerte, lo que indica que existe una asociación estrecha y consistente entre ambas variables. Este hallazgo sugiere que los estudiantes que presentan un mayor dominio lector tanto literal como inferencial y crítico también tienden a obtener mejores calificaciones en la asignatura, confirmando que la comprensión lectora actúa como un predictor clave del rendimiento académico.

Este resultado se encuentra en plena consonancia con los planteamientos del marco de lectura de PISA 2021 (OCDE, 2021), donde se afirma que la comprensión lectora especialmente cuando integra distintos niveles cognitivos permite a los estudiantes no solo interpretar textos,

sino también resolver problemas complejos y transferir aprendizajes a diferentes contextos. Así también, investigaciones como las de Anaya, López y Hernández (2019) sostienen que la comprensión lectora es una competencia transversal que se relaciona significativamente con el desempeño académico general. En este sentido, los hallazgos del presente estudio subrayan la importancia de trabajar el desarrollo lector de manera integral desde la escuela básica, fomentando habilidades que van más allá de la decodificación, y que impactan directamente en los logros educativos de los estudiantes.

Además, estudios como los de García-García et al. (2018) destacan que los tres niveles de comprensión literal, inferencial y crítico no se desarrollan de forma lineal ni aislada, sino que están interrelacionados. La debilidad en alguno de estos niveles puede comprometer la comprensión global del texto y, por tanto, afectar el rendimiento escolar. Por ello, es fundamental que las prácticas pedagógicas en el aula promuevan el uso de estrategias de lectura variadas y contextualizadas que estimulen la reflexión, el análisis y la valoración crítica de los contenidos, asegurando un aprendizaje significativo y duradero.

#### 4.3.5- Correlación entre nivel de comprensión lectora (Nivel literal) y Rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê

**Tabla 15**

*Correlación entre nivel de comprensión lectora (Nivel literal) y Rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê*

| Correlaciones   |                                       |                             |                         | Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê |
|-----------------|---------------------------------------|-----------------------------|-------------------------|---------------------------------------|
| Rho de Spearman | Nivel Literal (Guaraní)               |                             | Nivel Literal (Guaraní) |                                       |
|                 |                                       | Coefficiente de correlación | 1,000                   | ,563**                                |
|                 |                                       | Sig. (bilateral)            | .                       | ,001                                  |
|                 |                                       | N                           | 136                     | 136                                   |
|                 | Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê | Coefficiente de correlación | ,563**                  | 1,000                                 |
|                 |                                       | Sig. (bilateral)            | ,001                    | .                                     |
|                 |                                       | N                           | 136                     | 136                                   |

**Nota.** Se utilizó el coeficiente Rho de Spearman para estimar la correlación entre comprensión lectora en nivel literal y rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê.  $p < .01$  (bilateral).

Los resultados presentados en la Tabla 13 muestran una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre el nivel literal de comprensión lectora en guaraní y el rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê, con un coeficiente de Spearman de  $r_s=0.563$   $r_s=0.553$ , y un nivel de significancia de  $p < 0.001$ . De acuerdo con los criterios de Bisquerra (2004), esta correlación se clasifica como moderada, lo que indica que, a mayor capacidad del estudiante para identificar información explícita en textos en guaraní, mayor tiende a ser su calificación académica en esta lengua. Esta relación sugiere que el dominio del nivel literal, es decir, la capacidad de reconocer nombres, lugares, secuencias y datos explícitos en el texto constituye una base sólida sobre la cual se apoya el rendimiento académico.

Esta evidencia empírica se alinea con lo planteado por Valdez Asto (2022), quien sostiene que el nivel literal de comprensión lectora es fundamental, ya que permite construir aprendizajes significativos y sirve como plataforma para alcanzar niveles más complejos de lectura. El autor destaca que el reconocimiento de información explícita no solo es necesario para responder preguntas de texto, sino también para construir sentido a partir de las estructuras narrativas. En esta línea, Ato (s.f.) también enfatiza que una comprensión literal débil impide el desarrollo de niveles inferenciales y críticos, afectando negativamente el rendimiento escolar. Por tanto, fortalecer este nivel en lengua guaraní resulta crucial, especialmente en contextos bilingües como el paraguayo, donde el idioma local tiene un valor cultural y pedagógico que debe potenciarse desde la lectura comprensiva para lograr aprendizajes más efectivos y equitativos.

#### 4.3.6- Correlación entre nivel de comprensión lectora (Nivel Inferencial) y Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê

**Tabla 16**

*Correlación entre nivel de comprensión lectora (Nivel Inferencial) y Rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê*

| Correlaciones   |                                       |                             |                                       |                             |
|-----------------|---------------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|
|                 |                                       |                             | Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê | Nivel Inferencial (Guaraní) |
| Rho de Spearman | Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê | Coefficiente de correlación | 1,000                                 | ,569**                      |
|                 |                                       | Sig. (bilateral)            | .                                     | ,001                        |
|                 |                                       | N                           | 136                                   | 136                         |
|                 | Nivel Inferencial (Guaraní)           | Coefficiente de correlación | ,569**                                | 1,000                       |
|                 |                                       | Sig. (bilateral)            | ,001                                  | .                           |
|                 |                                       | N                           | 136                                   | 136                         |

**Nota.** Se utilizó el coeficiente Rho de Spearman para estimar la correlación entre comprensión lectora en nivel inferencial y rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê.  $p < .01$  (bilateral).

Los resultados de la Tabla 13 evidencian una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre el nivel inferencial de comprensión lectora en guaraní y el rendimiento académico en dicha lengua, con un coeficiente de Spearman de  $r_s = 0.569$  y una significancia bilateral de  $p < .001$ . De acuerdo con la clasificación de Bisquerra (2004), este coeficiente indica una relación moderada, lo cual significa que los estudiantes que desarrollan habilidades inferenciales como deducir, interpretar o establecer relaciones no explícitas entre las ideas del texto tienden a obtener mejores calificaciones en la asignatura. Esta asociación refuerza el valor predictivo del nivel inferencial dentro del aprendizaje significativo y del desempeño escolar.

Este hallazgo se encuentra respaldado por el estudio de García-García et al. (2018), quienes identificaron que el nivel inferencial representa uno de los principales retos en la

comprensión lectora, tanto en primaria como en secundaria. En su análisis, más del 80 % de los estudiantes presentó dificultades para responder ítems inferenciales, evidenciando una brecha significativa entre decodificación y comprensión profunda. Además, resaltan que, si bien existe una correlación positiva entre comprensión e indicadores académicos, no debe asumirse como causalidad, sino como una señal clara para orientar intervenciones didácticas. Tal como indica Solé (2012), el uso de estrategias inferenciales como activar conocimientos previos, anticipar contenidos y establecer inferencias lógicas constituye una condición indispensable para la comprensión y el aprendizaje. En este sentido, el resultado actual resalta la necesidad de fortalecer estas estrategias en guaraní, especialmente en contextos bilingües donde el idioma puede no contar con igual peso pedagógico que el castellano. La correlación hallada ofrece evidencia de que fomentar la lectura inferencial en lengua originaria puede potenciar el rendimiento académico y reducir brechas de comprensión entre lenguas.

#### 4.3.7- Correlación entre nivel de comprensión lectora (Nivel Crítico-Valorativo) y Rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê

**Tabla 17**

*Correlación entre nivel de comprensión lectora (Nivel Crítico-Valorativo) y Rendimiento académico en Guaraní*

| Correlaciones   |                                       |                            |                                       |                         |
|-----------------|---------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|-------------------------|
|                 |                                       |                            | Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê | Nivel Crítico (Guaraní) |
| Rho de Spearman | Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê | Coeficiente de correlación | 1,000                                 | ,568**                  |
|                 |                                       | Sig. (bilateral)           | .                                     | ,001                    |
|                 |                                       | N                          | 136                                   | 136                     |
|                 | Nivel Crítico (Guaraní)               | Coeficiente de correlación | ,568**                                | 1,000                   |
|                 |                                       | Sig. (bilateral)           | ,001                                  | .                       |
|                 |                                       | N                          | 136                                   | 136                     |

**Nota.** Se utilizó el coeficiente Rho de Spearman para estimar la correlación entre comprensión lectora en nivel crítico–valorativo y rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê.  $p < .01$  (bilateral).

La Tabla 16 muestra una correlación positiva moderada y significativa entre el nivel crítico-valorativo de comprensión lectora en guaraní y el rendimiento académico en la misma

lengua, con un coeficiente de Spearman de  $r_s=0.568$  y un valor de significancia de  $p < .001$ . De acuerdo con la clasificación de Bisquerra (2004), esta correlación es moderada, lo que implica que los estudiantes que logran emitir juicios críticos, evaluar argumentos y valorar la intención comunicativa de los textos también tienden a alcanzar mejores resultados académicos en la asignatura de guaraní. Este resultado refuerza la importancia de fomentar niveles superiores de comprensión lectora, especialmente en contextos de educación bilingüe.

Investigaciones como la de García-García, Arévalo-Duarte y Hernández-Suárez (2018) confirman que el nivel crítico de comprensión lectora constituye una de las mayores dificultades para los estudiantes de secundaria, pero también una de las competencias más predictivas del desempeño académico. Su estudio resalta que el desarrollo de la lectura crítica no ocurre de forma automática, sino que requiere de prácticas pedagógicas intencionadas y estructuradas, especialmente cuando se trata de lenguas originarias como el guaraní. En línea con esto, Castillo (2021) sostiene que la capacidad para valorar y reflexionar críticamente sobre los textos fortalece la apropiación de saberes y la autonomía en el aprendizaje. Los resultados de esta investigación evidencian que trabajar la comprensión lectora crítica en guaraní no solo fortalece la competencia lingüística, sino que también impacta positivamente el rendimiento escolar, consolidando aprendizajes significativos y contextualizados.

Asimismo, estudios como los de Solé (2012) y Cassany (2006) subrayan que el desarrollo del pensamiento crítico en lectura permite al estudiante integrar nuevos conocimientos con sus experiencias previas, y evaluar la veracidad, coherencia y relevancia de los textos. Esta habilidad se vuelve aún más crucial cuando se abordan temas culturales en lenguas maternas, pues permite no solo la comprensión literal, sino también una lectura reflexiva que conecta con el entorno social del lector. Por ello, la correlación encontrada en esta investigación entre comprensión crítica y rendimiento en Guaraní Ñe'ê enfatiza la necesidad de incorporar estrategias de lectura crítica desde edades tempranas, favoreciendo un aprendizaje más profundo, autónomo y culturalmente pertinente.

#### 4.3.8- Correlación Global entre nivel de comprensión lectora y Rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê

**Tabla 18**

*Correlación entre nivel de comprensión lectora y Rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê*

| Correlaciones      |                                             |                                |                                                  |                                             |
|--------------------|---------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------|
|                    |                                             |                                | Promedio Nivel<br>Comprensión lectora<br>Guaraní | Rendimiento<br>Académico en<br>Guaraní Ñe'ê |
| Rho de<br>Spearman | Promedio<br>Comprensión lectora<br>Guaraní  | Coefficiente de<br>correlación | 1,000                                            | ,901**                                      |
|                    |                                             | Sig. (bilateral)               | .                                                | ,001                                        |
|                    |                                             | N                              | 136                                              | 136                                         |
|                    | Rendimiento<br>Académico en<br>Guaraní Ñe'ê | Coefficiente de<br>correlación | ,901**                                           | 1,000                                       |
|                    |                                             | Sig. (bilateral)               | ,001                                             | .                                           |
|                    |                                             | N                              | 136                                              | 136                                         |

**Nota.** Se utilizó el coeficiente Rho de Spearman para estimar la correlación global entre comprensión lectora y rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê.  $p < .01$  (bilateral).

La Tabla 19 presenta una correlación muy alta y significativa entre el promedio del nivel de comprensión lectora en guaraní y el rendimiento académico en dicha lengua ( $\rho = .901$ ,  $p < .001$ ). Este coeficiente indica una correlación positiva alta, según la clasificación convencional (Evans, 1996), lo que sugiere que, a mayor nivel de comprensión lectora en guaraní, mayor es el rendimiento académico en esa asignatura. Este resultado respalda la hipótesis de que las habilidades lectoras son un factor determinante en el desempeño escolar, especialmente en contextos bilingües como el paraguayo.

Estos hallazgos son congruentes con los reportados por Guzmán, Véliz y Reyes (2016), quienes evidenciaron en su estudio que la comprensión lectora constituye un fuerte predictor del rendimiento académico general y específico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. El modelo LECTUM que utilizaron en Chile, basado en dimensiones como la comprensión textual, pragmática y crítica, permitió identificar cómo estas habilidades inciden de manera diferenciada en el rendimiento escolar. Asimismo, estudios como los de Gathercole et al. (2006) y Daneman y Carpenter (1980) respaldan la importancia del desarrollo cognitivo en particular la memoria operativa y la comprensión lectora para lograr un desempeño académico exitoso, lo

que refuerza la validez de utilizar la comprensión lectora como variable explicativa del rendimiento en asignaturas lingüísticas tanto en castellano como en guaraní.

#### **4.4. Comparación entre el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê según sus niveles de comprensión lectora (bajo, medio y alto).**

Con el objetivo de profundizar en la relación entre las habilidades lectoras y el desempeño académico, este apartado presenta un análisis comparativo del rendimiento de los estudiantes en las asignaturas de Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê en función de sus niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico-valorativo. A través del uso de análisis estadísticos como la prueba ANOVA y el test post hoc de Tukey, se examina cómo varían las calificaciones académicas entre los grupos clasificados según su dominio lector. Esta comparación permite identificar patrones consistentes que evidencian el impacto de las competencias lectoras sobre el rendimiento académico en contextos bilingües, aportando información clave para el diseño de estrategias pedagógicas diferenciadas y contextualizadas.

##### **4.4.1- Variable: Comparación de rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y nivel de comprensión lectora literal (bajo, medio y alto)**

**Tabla 19**

*Análisis de Varianza (Rendimiento Académico en Lengua y Literatura Castellana -Nivel Literal)*

| ANOVA              |                      |     |                     |        |      |
|--------------------|----------------------|-----|---------------------|--------|------|
| Nota en Castellano |                      |     |                     |        |      |
|                    | Suma de<br>cuadrados | gl  | Media<br>cuadrática | F      | Sig. |
| Entre grupos       | 14,555               | 2   | 7,277               | 17,560 | ,000 |
| Dentro de grupos   | 55,119               | 133 | ,414                |        |      |
| Total              | 69,673               | 135 |                     |        |      |

**Nota:** Resultados obtenidos de la prueba escrita (Nivel literal) y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana

**Tabla 20**

*Prueba post hoc de Tukey (Rendimiento Académico en Lengua y Literatura Castellana -Nivel Literal)*

| Rendimiento Académico en Lengua y Literatura Castellana |               |    |                              |       |       |
|---------------------------------------------------------|---------------|----|------------------------------|-------|-------|
|                                                         | Nivel Literal | N  | Subconjunto para alfa = 0.05 |       |       |
|                                                         | (Castellano)  |    | 1                            | 2     | 3     |
| HSD Tukey <sup>a,b</sup>                                | Bajo          | 28 | 3,782                        |       |       |
|                                                         | Medio         | 53 |                              | 4,142 |       |
|                                                         | Alto          | 55 |                              |       | 4,627 |
|                                                         | Sig.          |    | 1,000                        | 1,000 | 1,000 |
| Tukey B <sup>a,b</sup>                                  | Bajo          | 28 | 3,782                        |       |       |
|                                                         | Medio         | 53 |                              | 4,142 |       |
|                                                         | Alto          | 55 |                              |       | 4,627 |

**Nota.** Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

<sup>a</sup> Se utilizó el tamaño de la muestra de la media armónica = 41.229.

<sup>b</sup> Los tamaños de grupo no son iguales; se utilizó la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Los resultados obtenidos del análisis de varianza (ANOVA) y la prueba post hoc de Tukey confirman que el nivel literal de comprensión lectora tiene un impacto estadísticamente significativo sobre el rendimiento académico en la asignatura Lengua y Literatura Castellana. El ANOVA muestra una diferencia significativa entre los grupos de nivel bajo, medio y alto ( $F = 17,560$ ;  $p < .001$ ), lo que indica que las calificaciones varían significativamente según el nivel de comprensión literal del estudiante. La diferencia observada entre los grupos refleja una progresión ascendente de las calificaciones, que va desde una media de 3,78 en el grupo con menor nivel de comprensión, hasta 4,63 en el grupo con mayor dominio literal. Este patrón refuerza la hipótesis de que los estudiantes que comprenden de manera más precisa la información explícita en los textos tienden a desempeñarse mejor académicamente (Hernández, 2015).

La prueba post hoc de Tukey permitió identificar que todas las comparaciones entre grupos (bajo vs. medio, medio vs. alto, bajo vs. alto) presentan diferencias estadísticamente significativas. Esto sugiere que incluso pequeñas mejoras en el nivel literal de comprensión se traducen en aumentos medibles en el rendimiento académico. La consistencia de estas

diferencias, además de su relevancia estadística, refuerza la necesidad de considerar el nivel literal como una variable clave para la intervención pedagógica. El uso de subconjuntos homogéneos en el análisis respalda esta diferenciación, indicando que cada grupo pertenece a un nivel distinto de rendimiento académico asociado a su competencia lectora.

Estos hallazgos se alinean con estudios previos que destacan la importancia de la comprensión literal como base cognitiva para el aprendizaje académico. Por ejemplo, García (2012) sostiene que los estudiantes que dominan esta dimensión son capaces de identificar información clave, lo que facilita no solo la comprensión global del contenido, sino también la retención y aplicación de conocimientos. Asimismo, Cuñachi y Leyva (2018) encontraron que un mayor nivel literal de comprensión se relaciona directamente con el desempeño en evaluaciones escritas. Finalmente, Pinzas (1995) afirma que la comprensión literal representa el primer peldaño en el desarrollo lector y que su dominio es fundamental para acceder a niveles superiores de análisis e interpretación, lo que explica su estrecha relación con el rendimiento en asignaturas de lengua. En consecuencia, fortalecer esta dimensión mediante estrategias didácticas adecuadas podría contribuir significativamente a mejorar los resultados académicos de los estudiantes en contextos bilingües.

Además, organismos internacionales como la OCDE, a través del programa PISA (2021), han resaltado que las competencias lectoras, incluso en sus niveles más básicos, como el literal, son determinantes del éxito académico general. En los informes internacionales, se observa una brecha en los resultados de lectura entre los estudiantes que logran identificar información textual y aquellos que no, lo cual repercute de forma directa en el rendimiento escolar. Este resultado adquiere particular relevancia en entornos bilingües como el de Paraguay, donde la comprensión literal en ambas lenguas oficiales puede representar una herramienta clave para reducir desigualdades y mejorar la calidad del aprendizaje. Por tanto, el desarrollo sistemático de esta habilidad debería considerarse un componente esencial en las políticas educativas dirigidas a fortalecer la alfabetización funcional en la educación básica.

#### 4.4.2- Variable: Comparación de rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y nivel de comprensión lectora Inferencial (bajo, medio y alto)

**Tabla 21**

*Análisis de Varianza (Rendimiento Académico Lengua y Literatura Castellana -Nivel Inferencial)*

| ANOVA                                                   |                   |     |                  |        |      |
|---------------------------------------------------------|-------------------|-----|------------------|--------|------|
| Rendimiento Académico en Lengua y Literatura Castellana |                   |     |                  |        |      |
|                                                         | Suma de cuadrados | gl  | Media cuadrática | F      | Sig. |
| Entre grupos                                            | 18,499            | 2   | 9,250            | 24,040 | ,000 |
| Dentro de grupos                                        | 51,174            | 133 | ,385             |        |      |
| Total                                                   | 69,673            | 135 |                  |        |      |

**Nota.** Resultados obtenidos de la evaluación escrita (Nivel Inferencial) y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana

**Tabla 22**

*Prueba post hoc de Tukey (Rendimiento Académico en Lengua y Literatura Castellana - Nivel Inferencial)*

| Rendimiento Académico en Lengua y Literatura Castellana |       |    |                              |       |       |
|---------------------------------------------------------|-------|----|------------------------------|-------|-------|
| Nivel Inferencial (Castellano)                          |       | N  | Subconjunto para alfa = 0.05 |       |       |
|                                                         |       |    | 1                            | 2     | 3     |
| HSD Tukey <sup>a,b</sup>                                | Bajo  | 32 | 3,669                        |       |       |
|                                                         | Medio | 43 |                              | 4,223 |       |
|                                                         | Alto  | 61 |                              |       | 4,605 |
|                                                         | Sig.  |    | 1,000                        | 1,000 | 1,000 |
| Tukey B <sup>a,b</sup>                                  | Bajo  | 32 | 3,669                        |       |       |
|                                                         | Medio | 43 |                              | 4,223 |       |
|                                                         | Alto  | 61 |                              |       | 4,605 |

**Nota.** Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

<sup>a</sup> Se utilizó el tamaño de la muestra de la media armónica = 42.314.

<sup>b</sup> Los tamaños de grupo no son iguales; se utilizó la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Los resultados del análisis de varianza (ANOVA) presentados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones de Lengua y Literatura

Castellana entre los estudiantes agrupados según su nivel inferencial de comprensión lectora. Con un valor de  $F(2, 133) = 24,040$  y un nivel de significancia de  $p < .001$ , se confirma que al menos uno de los grupos (bajo, medio o alto) presenta una media significativamente distinta a los demás. La suma de cuadrados entre grupos fue de 18,499, lo que sugiere que una parte considerable de la varianza en el rendimiento académico puede atribuirse a diferencias en el nivel de comprensión inferencial.

La prueba post hoc de Tukey refuerza esta conclusión. Como se observa, los estudiantes con nivel bajo de comprensión inferencial obtuvieron una media de 3,669, los de nivel medio alcanzaron una media de 4,223, y los de nivel alto una media de 4,605. Esta progresión ascendente refleja una tendencia clara: a mayor dominio del pensamiento inferencial, mejor es el rendimiento en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana. Las diferencias entre todos los grupos fueron estadísticamente significativas, lo que indica que cada nivel representa un salto cualitativo en términos de desempeño académico.

Estos resultados son coherentes con las evaluaciones internacionales realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), específicamente en el programa PISA (Programme for International Student Assessment). Según el informe PISA 2018, los estudiantes con habilidades bien desarrolladas para inferir, interpretar y relacionar información textual obtienen mejores desempeños no solo en comprensión lectora, sino también en otras áreas del conocimiento (OCDE, 2019). La comprensión inferencial es considerada un componente esencial de la alfabetización funcional, y su dominio está asociado con la capacidad de aplicar lo aprendido a contextos reales y resolver problemas complejos.

A nivel regional, investigaciones como las de Anaya, López y Hernández (2019) y García-García, Arévalo-Duarte y Hernández-Suárez (2018) coinciden en señalar que la comprensión inferencial es una de las habilidades más determinantes para el éxito académico. Estos estudios destacan que los estudiantes con mayor desarrollo en este tipo de comprensión no solo muestran mejor rendimiento en lengua, sino también en ciencias sociales, matemáticas y otras áreas que exigen análisis y pensamiento lógico.

En conclusión, los hallazgos del presente estudio reafirman la importancia de fomentar el pensamiento inferencial desde los primeros niveles de escolaridad. En un contexto como el

paraguay, donde la educación es bilingüe, este tipo de comprensión se vuelve aún más relevante para garantizar el acceso equitativo al conocimiento y el logro académico en ambas lenguas oficiales. Las políticas educativas deberían contemplar estrategias específicas para fortalecer esta dimensión, integrando metodologías activas, trabajo con textos variados y formación docente centrada en el desarrollo del pensamiento crítico e inferencial.

#### 4.4.3- Variable: Comparación de rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Nivel Crítico Valorativo (bajo, medio y alto)

**Tabla 23**

*Análisis de Varianza (Rendimiento Académico en Lengua y Literatura Castellana -Nivel Crítico Valorativo Castellano)*

| ANOVA                                                   |                   |     |                  |        |      |
|---------------------------------------------------------|-------------------|-----|------------------|--------|------|
| Rendimiento Académico en Lengua y Literatura Castellana |                   |     |                  |        |      |
|                                                         | Suma de cuadrados | gl  | Media cuadrática | F      | Sig. |
| Entre grupos                                            | 17,192            | 2   | 8,596            | 21,785 | ,000 |
| Dentro de grupos                                        | 52,481            | 133 | ,395             |        |      |
| Total                                                   | 69,673            | 135 |                  |        |      |

**Nota.** Resultados obtenidos de la evaluación escrita (Crítico Valorativo) y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana

**Tabla 24**

*Prueba post hoc de Tukey (Rendimiento Académico en Lengua y Literatura Castellana - Nivel Crítico Valorativo Castellano)*

| Rendimiento Académico en Lengua y Literatura Castellana |       |    |                              |       |       |
|---------------------------------------------------------|-------|----|------------------------------|-------|-------|
| Nivel Crítico<br>(Castellano)                           |       |    | Subconjunto para alfa = 0.05 |       |       |
|                                                         | N     |    | 1                            | 2     | 3     |
| HSD Tukey <sup>a,b</sup>                                | Bajo  | 28 | 3,689                        |       |       |
|                                                         | Medio | 62 |                              | 4,218 |       |
|                                                         | Alto  | 46 |                              |       | 4,676 |
|                                                         | Sig.  |    | 1,000                        | 1,000 | 1,000 |
| Tukey B <sup>a,b</sup>                                  | Bajo  | 28 | 3,689                        |       |       |
|                                                         | Medio | 62 |                              | 4,218 |       |
|                                                         | Alto  | 46 |                              |       | 4,676 |

**Nota.** Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

<sup>a</sup> Se utilizó el tamaño de la muestra de la media armónica = 40.771.

<sup>b</sup> Los tamaños de grupo no son iguales; se utilizó la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

El análisis de varianza (ANOVA) presentado en la Tabla 8 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones de Lengua y Literatura Castellana según el nivel crítico-valorativo de comprensión lectora de los estudiantes ( $F(2, 133) = 21.785$ ;  $p < .001$ ). Este resultado indica que el rendimiento académico varía de manera significativa entre los grupos con diferentes niveles de comprensión crítica. Específicamente, los estudiantes con mayor capacidad para analizar, evaluar y emitir juicios críticos sobre lo que leen obtienen, en promedio, mejores calificaciones escolares.

La prueba post hoc de Tukey (Tabla 9) refuerza este hallazgo al mostrar diferencias claras entre los tres niveles: el grupo con nivel bajo de comprensión crítica obtuvo una media de 3,689, el grupo con nivel medio alcanzó 4,218, y el grupo con nivel alto registró la media más elevada, con 4,676. Esta progresión ascendente evidencia que el desarrollo de habilidades críticas y valorativas como identificar intencionalidades, distinguir entre hechos y opiniones, y fundamentar puntos de vista tiene un impacto positivo sobre el desempeño académico. Este patrón de resultados es coherente con lo establecido por la OCDE (2019) en su marco de lectura de PISA, donde se subraya que la comprensión crítica es una de las competencias lectoras más complejas y altamente asociadas al éxito educativo.

Además, autores como Pinzas (1995) han sostenido que el nivel crítico de comprensión representa la culminación del proceso lector, siendo clave para la formación de lectores reflexivos y autónomos. Así, los hallazgos del presente estudio no solo reflejan una realidad local, sino que se alinean con estándares internacionales sobre el rol de la lectura crítica en la calidad educativa. En este contexto, la lectura no se limita a la decodificación ni a la simple extracción de información, sino que se convierte en una herramienta para el análisis, la construcción de conocimiento y el desarrollo del pensamiento autónomo.

De acuerdo con Solé (2012), el desarrollo de la comprensión crítica requiere de un entorno pedagógico que promueva la argumentación, el debate y la interpretación reflexiva de los textos. En este sentido, los resultados del presente estudio destacan la necesidad de incorporar en las aulas estrategias didácticas que fomenten estas habilidades, particularmente

en contextos bilingües donde los estudiantes deben interpretar significados en más de una lengua. Esto es especialmente relevante en Paraguay, donde se promueve la formación integral en castellano y guaraní.

Asimismo, estudios como los de Muñoz y Ocaña (2017) sostienen que las estrategias metacognitivas aplicadas a la lectura crítica permiten mejorar la autorregulación del aprendizaje, el monitoreo de la comprensión y la capacidad para cuestionar el contenido textual. Estas estrategias no solo fortalecen la competencia lectora, sino que también promueven un aprendizaje significativo, ya que ayudan al estudiante a construir sus propias interpretaciones de manera consciente y fundamentada. Por tanto, la inclusión de prácticas sistemáticas de lectura crítica en los planes de estudio representa una vía efectiva para elevar la calidad del aprendizaje y el rendimiento académico.

#### **4.4.4- Variable: Comparación Global de rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y nivel de comprensión lectora (bajo, medio y alto)**

**Tabla 25**

*Análisis de Varianza (Rendimiento en Lengua y Literatura Castellana -Nivel de Comprensión lectora)*

| <b>ANOVA</b>                                            |                      |     |                     |         |      |
|---------------------------------------------------------|----------------------|-----|---------------------|---------|------|
| Rendimiento Académico en Lengua y Literatura Castellana |                      |     |                     |         |      |
|                                                         | Suma de<br>cuadrados | gl  | Media<br>cuadrática | F       | Sig. |
| Entre grupos                                            | 53,031               | 2   | 26,516              | 211,910 | ,000 |
| Dentro de grupos                                        | 16,642               | 133 | ,125                |         |      |
| Total                                                   | 69,673               | 135 |                     |         |      |

**Nota.** Resultados obtenidos de la evaluación escrita promedio de los tres niveles y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana.

**Tabla 26**

*Prueba post hoc de Tukey (Rendimiento en Lengua y Literatura Castellana -Nivel de Comprensión lectora)*

| Rendimiento Académico en Lengua y Literatura Castellana |                      |    |                              |       |       |
|---------------------------------------------------------|----------------------|----|------------------------------|-------|-------|
|                                                         | Nivel de Comprensión |    | Subconjunto para alfa = 0.05 |       |       |
|                                                         | lectora              | N  | 1                            | 2     | 3     |
| HSD Tukey <sup>a,b</sup>                                | Bajo                 | 7  | 2,471                        |       |       |
|                                                         | Medio                | 60 |                              | 3,850 |       |
|                                                         | Alto                 | 69 |                              |       | 4,806 |
|                                                         | Sig.                 |    | 1,000                        | 1,000 | 1,000 |
| Tukey B <sup>a,b</sup>                                  | Bajo                 | 7  | 2,471                        |       |       |
|                                                         | Medio                | 60 |                              | 3,850 |       |
|                                                         | Alto                 | 69 |                              |       | 4,806 |

**Nota.** Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

<sup>a</sup> Se utilizó el tamaño de la muestra de la media armónica = 17.240.

<sup>b</sup> Los tamaños de grupo no son iguales; se utilizó la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Los resultados del análisis de varianza (ANOVA) presentados en la Tabla 11 indican que existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana según el nivel global de comprensión lectora de los estudiantes ( $F(2, 133) = 211.910$ ;  $p < .001$ ). Este valor extremadamente alto del estadístico F sugiere que la varianza explicada por los niveles de comprensión lectora es muy superior a la varianza dentro de los grupos, lo que evidencia que el nivel lector tiene un impacto contundente en el desempeño académico. Esta conclusión es especialmente sólida considerando que la variable de comprensión fue construida a partir del promedio de los tres niveles evaluados (literal, inferencial y crítico), reflejando así una medición integral de la competencia lectora.

La prueba post hoc de Tukey (Tabla 12) muestra diferencias significativas entre los tres grupos: los estudiantes con nivel bajo de comprensión global obtuvieron una media de 2,471, los de nivel medio alcanzaron 3,850, y los de nivel alto lograron una media de 4,806. Esta progresión no solo valida la hipótesis de que a mayor comprensión lectora se obtiene mayor rendimiento académico, sino que también confirma lo planteado en el informe PISA

2021 (OCDE, 2021), que identifica a la comprensión lectora como una habilidad clave para el éxito académico y profesional en contextos diversos.

Además, autores como Pinzas (1995) y Anaya et al. (2019) sostienen que la lectura comprensiva no debe tratarse como un proceso aislado, sino como una competencia compleja y acumulativa que, al ser fortalecida de manera integral, genera beneficios en múltiples áreas del desempeño escolar. En este sentido, los resultados del presente estudio refuerzan la necesidad de abordar la comprensión lectora desde una perspectiva holística y progresiva en el currículo escolar, promoviendo prácticas pedagógicas que integren los distintos niveles de lectura como herramientas fundamentales para mejorar el aprendizaje y fomentar la equidad educativa en contextos bilingües como el paraguayo.

#### 4.4.5- Variable: Comparación de rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê y nivel de comprensión lectora (bajo, medio y alto)

**Tabla 27**

*Análisis de Varianza (Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê y -Nivel Literal Guaraní)*

| ANOVA                                 |                      |     |                     |        |      |
|---------------------------------------|----------------------|-----|---------------------|--------|------|
| Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê |                      |     |                     |        |      |
|                                       | Suma de<br>cuadrados | gl  | Media<br>cuadrática | F      | Sig. |
| Entre grupos                          | 32,721               | 2   | 16,361              | 31,073 | ,000 |
| Dentro de grupos                      | 70,029               | 133 | ,527                |        |      |
| Total                                 | 102,750              | 135 |                     |        |      |

**Nota.** Resultados obtenidos de la evaluación escrita-nivel literal y rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê

**Tabla 28***Prueba post hoc de Tukey (Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê -Nivel Literal)*

| <b>Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê</b> |       |                              |       |       |
|----------------------------------------------|-------|------------------------------|-------|-------|
| Nivel Literal<br>(Guaraní)                   |       | Subconjunto para alfa = 0.05 |       |       |
|                                              | N     | 1                            | 2     | 3     |
| HSD Tukey <sup>a,b</sup>                     | Bajo  | 35                           | 3,374 |       |
|                                              | Medio | 54                           |       | 3,931 |
|                                              | Alto  | 47                           |       | 4,634 |
|                                              | Sig.  |                              | 1,000 | 1,000 |
| Tukey B <sup>a,b</sup>                       | Bajo  | 35                           | 3,374 |       |
|                                              | Medio | 54                           |       | 3,931 |
|                                              | Alto  | 47                           |       | 4,634 |

**Nota.** Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

<sup>a</sup> Se utilizó el tamaño de la muestra de la media armónica = 43.881.

<sup>b</sup> Los tamaños de grupo no son iguales; se utilizó la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

La Tabla 13 presenta los resultados del análisis de varianza (ANOVA) y la prueba post hoc de Tukey, los cuales permiten analizar las diferencias en el rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê según los niveles de comprensión lectora literal. El resultado del ANOVA evidencia una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos ( $F = 31,073$ ;  $p < .001$ ), lo que indica que el rendimiento académico en la asignatura de Guaraní varía de manera significativa en función del nivel de comprensión literal alcanzado por los estudiantes.

La prueba de Tukey detalla con claridad este patrón: los estudiantes con nivel bajo de comprensión obtuvieron una media de 3,374, significativamente inferior a la media de quienes se ubicaron en un nivel medio (3,931) y aún más distante del grupo con nivel alto (4,634). Esta progresión ascendente en el rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê demuestra que, a mayor dominio literal del texto, mayor es el desempeño escolar, lo que refuerza la necesidad de fortalecer la comprensión lectora desde sus niveles más básicos.

Estos hallazgos coinciden con diversas investigaciones recientes. Por ejemplo, Gaona et al. (2025) destacan que los estudiantes con deficiencias en procesos léxicos y sintácticos tienden a tener un bajo rendimiento académico, ya que tales dificultades limitan la adquisición

de aprendizajes clave. Asimismo, Espinoza (2018) concluyó que solo el 39 % de los estudiantes con bajos niveles de comprensión lograron alcanzar los aprendizajes requeridos, lo cual evidencia el impacto directo de la comprensión literal sobre el éxito escolar.

En el contexto del Guaraní Ñe'ê, donde muchos estudiantes tienen menor exposición a materiales escritos en lengua originaria y enfrentan una escasez de prácticas escolares sistemáticas en esta lengua, esta relación entre comprensión literal y rendimiento adquiere una relevancia aún mayor. Castillo (2021) subraya que en estos contextos son necesarias intervenciones psicopedagógicas específicas que promuevan el desarrollo lector temprano en guaraní para garantizar la equidad lingüística y académica. Por tanto, los resultados del presente estudio reafirman la necesidad de priorizar estrategias didácticas inclusivas y contextualizadas que favorezcan la comprensión literal como base para el aprendizaje en ambas lenguas oficiales.

#### 4.4.6- Variable: Comparación de rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê y nivel de comprensión lectora Inferencial (bajo, medio y alto)

**Tabla 29**

*Análisis de Varianza (Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê y -Nivel Inferencial)*

| ANOVA                                 |                   |     |                  |        |      |
|---------------------------------------|-------------------|-----|------------------|--------|------|
| Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê |                   |     |                  |        |      |
|                                       | Suma de cuadrados | gl  | Media cuadrática | F      | Sig. |
| Entre grupos                          | 33,950            | 2   | 16,975           | 32,815 | ,000 |
| Dentro de grupos                      | 68,800            | 133 | ,517             |        |      |
| Total                                 | 102,750           | 135 |                  |        |      |

**Nota.** Resultados obtenidos de la evaluación escrita-nivel Inferencial y rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê

**Tabla 30**

*Prueba post hoc de Tukey (Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê -Nivel Inferencial)*

| Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê |                   |    |                              |       |   |
|---------------------------------------|-------------------|----|------------------------------|-------|---|
|                                       | Nivel Inferencial | N  | Subconjunto para alfa = 0.05 |       |   |
|                                       | (Guaraní)         |    | 1                            | 2     | 3 |
| HSD Tukey <sup>a,b</sup>              | Bajo              | 39 | 3,313                        |       |   |
|                                       | Medio             | 51 |                              | 4,088 |   |

|                        |       |    |       |       |       |
|------------------------|-------|----|-------|-------|-------|
|                        | Alto  | 46 |       |       | 4,576 |
|                        | Sig.  |    | 1,000 | 1,000 | 1,000 |
| Tukey B <sup>a,b</sup> | Bajo  | 39 | 3,313 |       |       |
|                        | Medio | 51 |       | 4,088 |       |
|                        | Alto  | 46 |       |       | 4,576 |

**Nota.** Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

<sup>a</sup> Se utilizó el tamaño de la muestra de la media armónica = 44.784.

<sup>b</sup> Los tamaños de grupo no son iguales; se utilizó la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Los resultados del análisis de varianza (ANOVA) presentados en la Tabla 14 revelan diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê según los niveles de comprensión lectora inferencial de los estudiantes ( $F(2, 133) = 32,815$ ;  $p < .001$ ). Esto indica que el desempeño escolar está estrechamente relacionado con la capacidad de los estudiantes para realizar inferencias durante la lectura, es decir, para deducir información implícita, anticipar contenidos o construir significados que no están explícitos en el texto. La Tabla 15 confirma esta relación mediante la prueba post hoc de Tukey, que evidencia un incremento progresivo en las medias de rendimiento: los estudiantes con nivel bajo obtuvieron una media de 3,313, los de nivel medio una media de 4,088, y los de nivel alto una media de 4,576.

Estos hallazgos coinciden con las conclusiones de García-García, Arévalo-Duarte y Hernández-Suárez (2018), quienes encontraron que el nivel inferencial representa una de las mayores dificultades en la comprensión lectora, especialmente en estudiantes de educación básica. Su estudio demostró que una débil capacidad inferencial limita el acceso a aprendizajes complejos y afecta el rendimiento en diversas asignaturas. Del mismo modo, Solé (2012) enfatiza que el desarrollo de la comprensión inferencial no es espontáneo, sino que requiere la enseñanza intencionada de estrategias cognitivas y metacognitivas, tales como la formulación de hipótesis, la conexión de ideas y la interpretación contextual de información.

En el caso de la lengua guaraní, estos resultados son especialmente relevantes, ya que diversos estudios han señalado que la instrucción sistemática en lectura inferencial en lenguas bilingües es limitada o en muchos contextos escolares. Por ello, el presente estudio aporta evidencia empírica que subraya la necesidad de implementar prácticas pedagógicas específicas en guaraní que fortalezcan el pensamiento inferencial. Esto no solo contribuirá al mejoramiento

del rendimiento académico en esta lengua, sino que también fomentará una alfabetización funcional bilingüe más equitativa y contextualizada.

#### 4.4.7- Variable: Comparación de rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê y nivel de comprensión lectora Nivel Crítico-Valorativo (bajo, medio y alto)

**Tabla 31**

*Análisis de Varianza (Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê y -Nivel Crítico-Valorativo)*

| ANOVA            |                                       |     |                  |        |      |
|------------------|---------------------------------------|-----|------------------|--------|------|
|                  | Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê |     |                  |        |      |
|                  | Suma de cuadrados                     | gl  | Media cuadrática | F      | Sig. |
| Entre grupos     | 33,292                                | 2   | 16,646           | 31,874 | ,000 |
| Dentro de grupos | 69,458                                | 133 | ,522             |        |      |
| Total            | 102,750                               | 135 |                  |        |      |

**Nota.** Resultados obtenidos de la evaluación escrita-nivel crítico valorativo y rendimiento académico en guaraní Ñe'ê

**Tabla 32**

*Prueba post hoc de Tukey (Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê - Nivel Crítico-Valorativo)*

| Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê |                                       |    |                              |       |       |
|---------------------------------------|---------------------------------------|----|------------------------------|-------|-------|
|                                       | Nivel Crítico-Valorativo<br>(Guaraní) | N  | Subconjunto para alfa = 0.05 |       |       |
|                                       |                                       |    | 1                            | 2     | 3     |
| HSD Tukey <sup>a,b</sup>              | Bajo                                  | 37 | 3,386                        |       |       |
|                                       | Medio                                 | 56 |                              | 3,964 |       |
|                                       | Alto                                  | 43 |                              |       | 4,672 |
|                                       | Sig.                                  |    | 1,000                        | 1,000 | 1,000 |
| Tukey B <sup>a,b</sup>                | Bajo                                  | 37 | 3,386                        |       |       |
|                                       | Medio                                 | 56 |                              | 3,964 |       |
|                                       | Alto                                  | 43 |                              |       | 4,672 |

**Nota.** Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

<sup>a</sup> Se utilizó el tamaño de la muestra de la media armónica = 44.027.

<sup>b</sup> Los tamaños de grupo no son iguales; se utilizó la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

Los resultados del análisis de varianza (ANOVA) en la Tabla 17 muestran diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê según los niveles de comprensión crítica-valorativa ( $F = 31,874$ ;  $p < .001$ ). Esto indica que el nivel de comprensión crítica influye directamente en el desempeño escolar de los estudiantes. La Tabla 18 detalla las diferencias específicas a través de la prueba post hoc de Tukey, donde se observa que los estudiantes con nivel bajo de comprensión crítica-valorativa presentan un promedio de 3,386, los de nivel medio alcanzan 3,964, y los de nivel alto llegan a 4,672, confirmando una progresión clara y significativa en el rendimiento según el dominio del nivel crítico.

Estos resultados coinciden con lo expuesto por García-García, Arévalo-Duarte y Hernández-Suárez (2018), quienes afirman que la lectura crítica permite a los estudiantes analizar, contrastar, juzgar y apropiarse de la información, elementos clave en el aprendizaje significativo. En contextos bilingües como el paraguayo, donde el guaraní puede no estar plenamente desarrollado en lo escrito, esta habilidad resulta aún más relevante.

Además, Castillo et al. (2021) sostienen que una educación que fortalece el pensamiento crítico mediante la lectura mejora tanto la comprensión como la producción académica, favoreciendo así el rendimiento escolar. En este sentido, los hallazgos de esta investigación reafirman que trabajar el nivel crítico-valorativo de comprensión lectora en guaraní no solo mejora los resultados académicos, sino que también promueve una formación más reflexiva, analítica e intercultural, alineada con los desafíos actuales de la educación bilingüe en Paraguay.

#### **4.4.8- Variable: Comparación Global de rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê y nivel de comprensión lectora (bajo, medio y alto)**

**Tabla 33**

*Análisis de Varianza (Nivel de comprensión lectora y Rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê)*

| ANOVA                                 |                      |    |                     |         |      |
|---------------------------------------|----------------------|----|---------------------|---------|------|
| Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê |                      |    |                     |         |      |
|                                       | Suma de<br>cuadrados | gl | Media<br>cuadrática | F       | Sig. |
| Entre grupos                          | 83,519               | 2  | 41,759              | 288,800 | ,000 |

|                  |         |     |      |  |  |
|------------------|---------|-----|------|--|--|
| Dentro de grupos | 19,231  | 133 | ,145 |  |  |
| Total            | 102,750 | 135 |      |  |  |

**Nota.** Resultados obtenidos de la evaluación comprensión lectora y rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê

**Tabla 34**

*Prueba post hoc de Tukey (Nivel de comprensión lectora y Rendimiento académico en Guaraní Ñe'ê)*

| <b>Rendimiento Académico en Guaraní Ñe'ê</b> |                                      |    |                              |       |       |
|----------------------------------------------|--------------------------------------|----|------------------------------|-------|-------|
|                                              | Promedio Comprensión lectora Guaraní | N  | Subconjunto para alfa = 0.05 |       |       |
|                                              |                                      |    | 1                            | 2     | 3     |
| HSD Tukey <sup>a,b</sup>                     | Bajo                                 | 19 | 2,537                        |       |       |
|                                              | Medio                                | 59 |                              | 3,737 |       |
|                                              | Alto                                 | 58 |                              |       | 4,819 |
|                                              | Sig.                                 |    | 1,000                        | 1,000 | 1,000 |
| Tukey B <sup>a,b</sup>                       | Bajo                                 | 19 | 2,537                        |       |       |
|                                              | Medio                                | 59 |                              | 3,737 |       |
|                                              | Alto                                 | 58 |                              |       | 4,819 |

**Nota.** Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

<sup>a</sup> Se utilizó el tamaño de la muestra de la media armónica = 34.553.

<sup>b</sup> Los tamaños de grupo no son iguales; se utilizó la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.

La Tabla 20 muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de comprensión lectora en guaraní y el rendimiento académico en esa misma lengua ( $F = 288,800$ ;  $p < .001$ ), lo que implica que el nivel de comprensión lectora es un factor decisivo para explicar el rendimiento escolar en esta asignatura. Este valor F elevado indica que las medias de los distintos grupos (bajo, medio y alto) no son iguales, confirmando que el nivel de comprensión lectora global guarda una relación sólida y consistente con el desempeño académico.

En la Tabla 21, la prueba post hoc de Tukey permite identificar entre qué grupos se presentan estas diferencias significativas. Se observa que los estudiantes con nivel bajo de comprensión presentan un promedio de rendimiento de 2,537, los de nivel medio alcanzan 3,737, y los de nivel alto llegan a 4,819. Estos resultados evidencian una progresión ascendente clara y estadísticamente significativa en el rendimiento académico conforme aumenta el nivel de comprensión lectora. La separación en tres subconjuntos homogéneos refuerza esta relación

lineal, lo cual respalda las hipótesis del estudio sobre la influencia directa de la competencia lectora en el desempeño académico en guaraní.

Estos hallazgos coinciden con los aportes de García-García, Arévalo-Duarte y Hernández-Suárez (2018), quienes señalan que el dominio de la comprensión lectora, especialmente en niveles inferenciales y críticos, tiene un impacto positivo en el rendimiento escolar, al facilitar la adquisición de contenidos, la resolución de problemas y la toma de decisiones lingüísticas. Asimismo, Castillo, Ledesma y Paredes (2021) afirman que intervenir pedagógicamente en comprensión lectora genera mejoras sostenibles en el desempeño académico, incluso en contextos bilingües.

En la misma línea, Guzmán, Véliz y Reyes (2016) destacan que los estudiantes con bajo dominio en comprensión presentan debilidades no solo en lectura, sino también en memoria operativa y razonamiento verbal, lo cual compromete su aprendizaje integral. Esta evidencia empírica fortalece la recomendación de implementar programas sistemáticos de lectura crítica en guaraní como herramienta para mejorar el rendimiento escolar de forma significativa, especialmente en entornos donde esta lengua forma parte esencial de la identidad cultural y la formación ciudadana.

#### **4.4.9- Prueba de Hipótesis**

Con base en los resultados obtenidos en las pruebas de correlación de Spearman y el análisis de varianza (ANOVA), se procede al contraste de las hipótesis planteadas en este estudio:

- **Hipótesis general ( $H_1$ ):**

Se planteó que existe una relación estadísticamente significativa entre los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico–valorativo) y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe’ẽ.

Los resultados confirman esta hipótesis, ya que en todos los niveles se hallaron correlaciones positivas y estadísticamente significativas ( $p < .001$ ), tanto en castellano como en guaraní. En consecuencia, se acepta la hipótesis general  $H_1$ .

- **Hipótesis específica 1 ( $H_{1.1}$ ):**

Se planteó que existe una correlación estadísticamente significativa entre los niveles de comprensión lectora en castellano (literal, inferencial y crítico–valorativo) y el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana.

Las pruebas de Spearman confirmaron correlaciones positivas y significativas en los tres niveles: literal ( $r_s = 0.455$ ), inferencial ( $r_s = 0.512$ ) y crítico–valorativo ( $r_s = 0.496$ ), además de una correlación global muy alta ( $r_s = 0.866$ ), todas con  $p < .001$ . Por tanto, se acepta la hipótesis H<sub>1.1</sub>.

- **Hipótesis específica 2 (H<sub>1.2</sub>):**

Se planteó que existe una correlación estadísticamente significativa entre los niveles de comprensión lectora en guaraní (literal, inferencial y crítico–valorativo) y el rendimiento académico en Guaraní Ñe’ẽ.

Los resultados evidenciaron correlaciones positivas y significativas: literal ( $r_s = 0.563$ ), inferencial ( $r_s = 0.569$ ), crítico–valorativo ( $r_s = 0.568$ ) y global ( $r_s = 0.901$ ), todas con  $p < .001$ . En consecuencia, se acepta la hipótesis H<sub>1.2</sub>.

- **Hipótesis específica 3 (H<sub>1.3</sub>):**

Se planteó que existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe’ẽ según los niveles de comprensión lectora (bajo, medio y alto).

Los análisis de varianza (ANOVA) y las pruebas post hoc de Tukey confirmaron diferencias significativas entre los grupos. En ambas lenguas, los estudiantes con niveles altos de comprensión lectora obtuvieron promedios de rendimiento académico superiores en comparación con los de nivel medio y bajo, con valores de significancia  $p < .05$ . En consecuencia, se acepta la hipótesis H<sub>1.3</sub>.

## **Discusión**

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman que la comprensión lectora, en sus niveles literal, inferencial y crítico–valorativo, se relaciona significativamente con el rendimiento académico tanto en Lengua y Literatura Castellana como en Guaraní Ñe’ẽ. Este hallazgo coincide con lo señalado por Molina (2020), quien evidenció que las dificultades en la comprensión lectora se traducen en bajos logros escolares, destacando que el dominio de los niveles literal, inferencial y crítico es fundamental para alcanzar aprendizajes significativos.

Asimismo, los resultados concuerdan con el estudio de Solano et al. (2016), que identificó que los estudiantes con mayor control de la comprensión lectora obtienen calificaciones más altas en Lengua y Matemáticas, lo que reafirma que esta competencia es un predictor clave del rendimiento académico. De manera complementaria, el informe del MEC (2019) que resaltó que siete de cada diez estudiantes paraguayos se encuentran por debajo del nivel mínimo de competencia lectora, lo que constituye un obstáculo estructural para el aprendizaje y confirma la pertinencia de los objetivos del presente estudio.

El aporte de Almeida (2022) también respalda estos resultados al señalar que la pobreza de vocabulario, la falta de hábitos de lectura y la carencia de estrategias de comprensión son factores que afectan directamente el rendimiento académico, lo cual se refleja en los estudiantes con bajos niveles de desempeño identificados en este trabajo. Por su parte, la investigación de Ávalos (2020) refuerza la importancia de diseñar estrategias evaluativas y formativas que permitan detectar debilidades en la comprensión literal, inferencial y crítica, con el fin de orientar intervenciones pedagógicas más efectivas.

Finalmente, estos resultados confirman con lo expresado por Ramírez Benítez (2014), quien advirtió que una deficiente comprensión lectora afecta incluso la capacidad de resolución de problemas matemáticos, y con los hallazgos de García (2012) y Hernández (2015), que coinciden en señalar la necesidad de fortalecer las estrategias metacognitivas y los procesos de interpretación profunda para mejorar el rendimiento académico general.

En síntesis, tanto la hipótesis general como las hipótesis específicas fueron aceptadas. La evidencia empírica obtenida a partir de las correlaciones de Spearman y los análisis de ANOVA confirma que los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico–valorativo) se relacionan significativamente con el rendimiento académico en castellano y guaraní, y que las diferencias en dicho rendimiento académico están determinadas por el nivel de comprensión lectora alcanzado.

## 4.5-Resultados de los datos cualitativos

### Características sociodemográficas de las personas entrevistadas

**Tabla 35.**

*Características sociodemográficas de las personas entrevistadas*

| Entrevista | Edad | Género    | Antigüedad<br>en la<br>docencia | Catedrático                    |
|------------|------|-----------|---------------------------------|--------------------------------|
| E1         | 34   | Femenino  | 8 años                          | Guaraní Ñe'ê                   |
| E2         | 27   | Femenino  | 5 años                          | Lengua y Literatura Castellana |
| E3         | 24   | Masculino | 2 años                          | Lengua y Literatura Castellana |
| E4         | 28   | Femenino  | 6 años                          | Guaraní Ñe'ê                   |
| E5         | 31   | Masculino | 3 años                          | Guaraní Ñe'ê                   |
| E6         | 41   | Femenino  | 7 años                          | Lengua y Literatura Castellana |
| E7         | 25   | Femenino  | 2 años                          | Lengua y Literatura Castellana |
| E8         | 32   | Femenino  | 4 años                          | Guaraní Ñe'ê                   |
| E9         | 33   | Masculino | 7 años                          | Guaraní Ñe'ê                   |
| E10        | 45   | Femenino  | 12 años                         | Lengua y Literatura Castellana |
| E11        | 37   | Femenino  | 9 años                          | Lengua y Literatura Castellana |
| E12        | 26   | Masculino | 3 años                          | Lengua y Literatura Castellana |

**Nota.** Datos obtenidos a partir de la entrevista realizada en el área 11-31. San Lorenzo, año 2023

La muestra cualitativa estuvo compuesta por 12 docentes de Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê, quienes participaron en entrevistas individuales en el marco del estudio. En cuanto al género, se observó una mayoría femenina, con 8 docentes mujeres y 4 varones. En relación con la edad, los participantes tienen entre 24 y 45 años, reflejando un grupo con diversidad etaria, aunque con predominancia de docentes jóvenes: cinco de ellos tienen menos de 30 años, lo que sugiere una incorporación reciente al sistema educativo.

Respecto a la antigüedad en la docencia, la experiencia profesional de los entrevistados oscila entre los 2 y los 12 años. La mayor parte del grupo (7 docentes) cuenta con entre 2 y 7 años de servicio, lo cual indica una trayectoria docente en consolidación. Solo una docente supera los 10 años de experiencia. Este dato es relevante para comprender la visión pedagógica

de los participantes, ya que sus opiniones se encuentran atravesadas por un proceso de formación y práctica profesional en evolución.

En relación con la cátedra que imparten, 6 docentes enseñan Lengua y Literatura Castellana y los otros 6, Guaraní Ñe'ê, lo que permitió obtener una visión equilibrada de ambas áreas lingüísticas oficiales del currículo. Esta distribución también facilitó la comparación entre las estrategias pedagógicas empleadas en la enseñanza de la comprensión lectora en castellano y en guaraní, y permitió detectar similitudes y diferencias en cuanto a los enfoques didácticos utilizados. Esta caracterización básica de los informantes ofrece un marco útil para interpretar las categorías emergentes del análisis cualitativo.

En el marco del enfoque cualitativo adoptado para el cuarto objetivo de esta investigación “Describir las estrategias metodológicas que emplean los docentes para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes del noveno grado” se identificaron tres categorías principales:

1. Estrategias de lectura implementadas,
2. Recursos y enfoques metodológicos, y
3. Evaluación y seguimiento del aprendizaje.

Para la recolección de datos, se aplicó la técnica de entrevista en profundidad dirigida a docentes del noveno grado. El análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación deductiva, con base en categorías previamente establecidas a partir del marco teórico y los objetivos de la investigación.

El análisis permitió organizar los datos en 12 subcategorías, que emergen de las narrativas de los participantes y se relacionan directamente con los aspectos metodológicos que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora. En total, se identificaron 184 citas codificadas, las cuales se presentan en la Tabla 1, junto con sus respectivas frecuencias.

**Tabla 36***Frecuencia de citas de las categorías y subcategorías*

| <b>Categoría</b>                                   | <b>Subcategoría</b>                                                                           | <b>Frecuencia</b> |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| <b>1-Estrategias de lectura implementadas</b>      | ● 1.1. Lectura silenciosa                                                                     | 15                |
|                                                    | ● 1.2. Lectura interactiva                                                                    | 12                |
|                                                    | ● 1.3. Lectura comentada                                                                      | 15                |
|                                                    | ● 1.4- Lectura con cuestionarios y exposiciones                                               | 17                |
| <b>2-Recursos y enfoques metodológicos</b>         | ● 2.1. Enfoque comunicativo y ecléctico                                                       | 14                |
|                                                    | ● 2.2. Uso de planeamientos y textos del MEC                                                  | 17                |
|                                                    | ● 2.3. Proyectos de lectura                                                                   | 15                |
|                                                    | ● 2.4. Producción escrita: textos narrativos, literarios, ensayos argumentativos y reflexivos | 13                |
| <b>3- Evaluación y seguimiento del aprendizaje</b> | ● 3.1-Indicadores para la producción oral y escrita                                           | 16                |
|                                                    | ● 3.2-Instrumentos de evaluación                                                              | 18                |
|                                                    | ● 3.3-Evaluación de vocabulario y argumentación                                               | 15                |
|                                                    | ● 3.4-Apoyo a estudiantes con dificultades                                                    | 17                |
| <b>Total</b>                                       |                                                                                               | <b>184 citas</b>  |

**Nota.** Información obtenida a partir del análisis cualitativo en el software ATLAS. Ti 25 de la entrevista a docentes, año 2023.

#### **4.5.1 Categoría 1: Estrategias de lectura implementadas**

La presente categoría refiere a las diversas estrategias utilizadas por los docentes para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica. En este contexto, se identificaron cuatro subcategorías principales: lectura silenciosa, lectura interactiva, lectura comentada y lectura con cuestionarios y exposiciones.

La lectura silenciosa constituye una práctica comúnmente aplicada en el aula, la cual permite que los estudiantes se concentren individualmente en el contenido del texto, favoreciendo el desarrollo de la autonomía lectora y la autorregulación cognitiva (Cassany, 2006). Esta estrategia es utilizada como punto de partida antes de actividades grupales o de análisis profundo del contenido.

En cuanto a la **lectura interactiva**, se observa que los docentes implementan dinámicas que fomentan la participación activa de los estudiantes, como la lectura en voz alta en parejas, preguntas durante la lectura o interpretación de fragmentos clave. Esta modalidad promueve el diálogo, la construcción compartida del significado y la comprensión crítica del texto (Solé, 1992).

Por su parte, la lectura comentada se desarrolla principalmente en espacios colectivos, en los que el docente guía la reflexión sobre el contenido, el vocabulario y las intenciones del autor. Esta estrategia se vincula con el andamiaje pedagógico descrito por Vygotsky (1978), al facilitar la comprensión a través de la mediación docente.

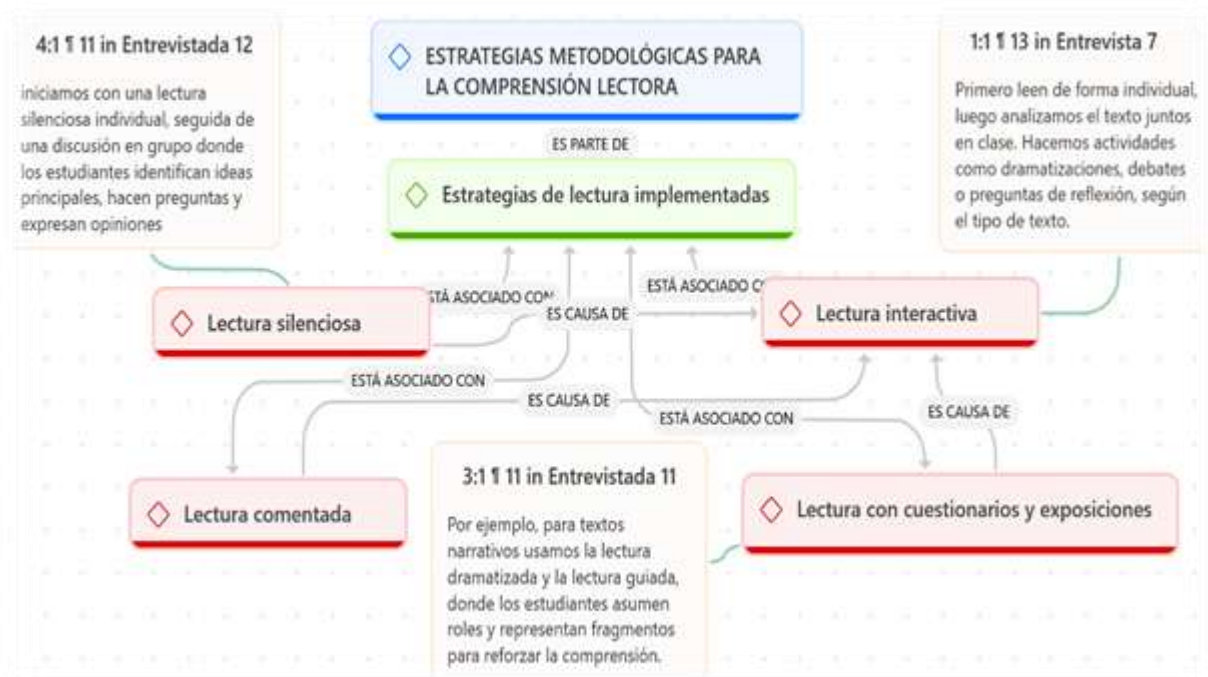
Finalmente, se identificó la lectura acompañada de cuestionarios y exposiciones, que tiene como finalidad reforzar la comprensión literal e inferencial del texto. Los estudiantes completan actividades posteriores a la lectura y exponen sus ideas en forma oral o escrita, lo cual permite evaluar los niveles de comprensión alcanzados y fomentar habilidades de argumentación.

Estas estrategias, aplicadas en forma complementaria, evidencian un enfoque metodológico activo y participativo por parte de los docentes, orientado al desarrollo integral de las competencias lectoras en ambas lenguas oficiales.

A continuación, se observa la red semántica obtenida del ATLAS. ti versión 25

## Red Semántica 1

### *Categoría 1: Estrategias de lectura implementadas*



**Nota.** Red Semántica obtenida de la entrevista a docentes en el software ATLAS. ti, con referencia a la categoría 1

La Red Semántica 1, correspondiente a la Categoría 1: Estrategias de lectura implementadas, representa las relaciones entre distintas prácticas docentes utilizadas para fomentar la comprensión lectora en los estudiantes del noveno grado. En ella se destacan cuatro subcategorías interconectadas: lectura silenciosa, lectura comentada, lectura interactiva y lectura con cuestionarios y exposiciones. Estas estrategias no aparecen de manera aislada, sino vinculadas tanto de forma asociativa como causal. Por ejemplo, la lectura silenciosa seguida de discusiones grupales (Entrevistada 12) se asocia directamente con la lectura comentada, donde el análisis guiado del texto permite una reflexión más profunda. A su vez, esta práctica se conecta con estrategias como la lectura dramatizada, donde los estudiantes asumen roles para reforzar su comprensión (Entrevistada 11).

Asimismo, la lectura interactiva (Entrevistada 7) se presenta como una estrategia que impulsa dinámicas participativas en el aula, tales como debates o dramatizaciones, las cuales están asociadas con actividades de mayor exigencia como la exposición oral y la resolución de cuestionarios. Esta articulación metodológica permite al docente transitar de actividades más básicas a otras más complejas, favoreciendo el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico,

expresión oral y argumentación. En conjunto, la red semántica pone de manifiesto que las estrategias de lectura no se implementan de forma aislada, sino de manera integrada y progresiva, respondiendo al tipo de texto y a los objetivos pedagógicos propuestos.

#### **4.5.1.1 Subcategoría: Lectura silenciosa**

En los resultados de esta investigación cualitativa, se evidencia que los docentes valoran ampliamente la lectura silenciosa como estrategia inicial en el desarrollo de la comprensión lectora de estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica. Esta práctica, que permite al estudiante enfrentarse individualmente al texto, se alinea con los principios de la lectura activa y reflexiva, en la que el lector construye significado a partir de su interacción directa con el contenido (Cassany, 2006). Diversos autores coinciden en que esta modalidad favorece la autonomía, la concentración y la activación de conocimientos previos, actuando como un recurso clave en la secuencia didáctica de lectura (Solé, 1992; Isabel & Cuetos, 2010).

Desde la perspectiva del enfoque comunicativo y constructivista, la lectura silenciosa no solo promueve la comprensión literal, sino que también prepara cognitivamente al estudiante para procesos de análisis más profundos, como la interpretación, la reflexión crítica y la producción escrita (Goodman, 1996; Vygotsky, 1978). En contextos de enseñanza bilingüe, esta estrategia resulta aún más relevante, pues permite una aproximación individualizada a textos en ambas lenguas, respetando el ritmo y las competencias de cada estudiante (Barrera & Teberosky, 2011). Los hallazgos empíricos de este estudio coinciden con estos aportes teóricos, posicionando la lectura silenciosa como una fase necesaria que facilita posteriormente la interacción, la participación oral y la profundización textual en el aula.

#### **Evidencias empíricas**

“Primero leen de forma individual, luego analizamos el texto juntos en clase.”  
(Entrevistado 7)

“Iniciamos con una lectura silenciosa individual, seguida de una discusión en grupo donde los estudiantes identifican ideas principales, hacen preguntas y expresan opiniones.” (Entrevistado 12)

“Me gusta que primero lean solos, así pueden captar lo que les interesa o les llama la atención.” (Entrevistado 4)

“La lectura silenciosa les ayuda a enfocarse, especialmente cuando el texto es largo o complejo.” (Entrevistado 5)

En los resultados de la presente investigación cualitativa, se observa que los docentes valoran ampliamente el uso de la lectura silenciosa como estrategia inicial para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del noveno grado. Esta práctica permite que los alumnos interactúen individualmente con el texto antes de compartir sus ideas en espacios grupales.

Según los testimonios, se inicia con una lectura personal que luego da paso a discusiones colectivas donde se analizan ideas principales, se formulan preguntas y se expresan opiniones (Entrevistado 12); este enfoque favorece la comprensión progresiva del contenido. Además, los docentes destacan que la lectura silenciosa facilita la concentración, particularmente en textos extensos o complejos (Entrevistado 5), y brinda a los estudiantes la posibilidad de identificar elementos que personalmente les resulten relevantes o llamativos (Entrevistado 4).

También se reconoce su utilidad como fase preparatoria para el análisis conjunto del texto en el aula (Entrevistado 7), consolidando así su papel como herramienta pedagógica clave en la secuencia de actividades lectoras.

#### **4.5.1.2 Subcategoría: Lectura interactiva**

En los resultados de esta investigación cualitativa, se identifica la **lectura interactiva** como una de las estrategias más valoradas por los docentes para fomentar la comprensión lectora en el noveno grado de la Educación Escolar Básica. Esta estrategia se caracteriza por generar espacios de diálogo, intercambio de ideas y construcción colectiva del significado del texto. A diferencia de la lectura silenciosa, la lectura interactiva involucra activamente a los estudiantes durante el proceso de lectura, promoviendo una comprensión colaborativa mediante preguntas, comentarios, y participación directa. Según Solé (1992), la lectura debe entenderse como una actividad socialmente mediada, donde el significado se construye de manera compartida a través del lenguaje oral.

Desde la perspectiva del enfoque comunicativo, esta práctica fortalece tanto las competencias lingüísticas como las habilidades de pensamiento crítico, ya que los estudiantes no solo descifran el texto, sino que lo analizan, interpretan y negocian su significado con otros (Goodman, 1996). Además, se alinea con los postulados de Vygotsky (1978), al resaltar el papel del lenguaje como herramienta de mediación en el aprendizaje. En el contexto bilingüe, la

lectura interactiva permite a los estudiantes alternar entre lenguas, enriqueciendo la comprensión a partir de sus experiencias previas y de las aportaciones del grupo (Barrera & Teberosky, 2011). Diversos estudios señalan que esta estrategia favorece la implicación emocional, la expresión oral y la comprensión inferencial, aspectos clave en el desarrollo lector (Isabel & Cuetos, 2010; Cassany, 2006).

Los hallazgos de esta investigación confirman que la lectura interactiva facilita el trabajo colaborativo, la construcción conjunta del conocimiento y la participación significativa de los estudiantes. Al situarlos en el centro del proceso lector, esta estrategia no solo contribuye a mejorar la comprensión textual, sino que también promueve la autonomía, la argumentación y el respeto por la diversidad de interpretaciones en el aula.

### **Evidencias empíricas**

“Leemos en grupo y cada estudiante aporta su interpretación del texto.” (Entrevistado 1)

“Durante la lectura, hago preguntas para que reflexionen sobre lo que ocurre en la historia.” (Entrevistado 3)

“Cada alumno tiene un rol en la lectura, como lector, moderador o analista.” (Entrevistado 4)

“Me gusta que se corrijan entre ellos cuando están leyendo en voz alta.” (Entrevistado 5)

En los resultados de la presente investigación cualitativa, se destaca que los docentes implementan activamente la lectura interactiva como estrategia para potenciar la comprensión lectora en estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica.

Esta modalidad se desarrolla en contextos grupales donde los estudiantes no solo leen, sino que participan activamente en la interpretación del texto, aportando sus puntos de vista personales y compartiendo significados diversos con sus compañeros (Entrevistado 13). Durante el proceso lector, el docente estimula la reflexión a través de preguntas que invitan a analizar lo que ocurre en la historia y a construir sentido de manera colaborativa (Entrevistado 3).

Se evidencia una organización estructurada de roles en la dinámica de lectura, donde los estudiantes asumen funciones específicas como lector, moderador o analista, lo cual

promueve la participación equitativa y el trabajo cooperativo (Entrevistado 14). Finalmente, se observa que la corrección entre pares durante la lectura en voz alta no solo fomenta la autonomía, sino que también fortalece la interacción y el aprendizaje entre estudiantes (Entrevistado 5). Estos elementos reflejan un enfoque metodológico centrado en la construcción conjunta del conocimiento, el diálogo y el desarrollo de habilidades interpretativas y comunicativas.

#### **4.5.1.3 Subcategoría: Lectura Comentada**

La lectura comentada se configura como una estrategia pedagógica clave en la enseñanza de la comprensión lectora, al permitir que el análisis del texto se realice en conjunto, bajo la orientación del docente. Esta práctica consiste en interrumpir la lectura en momentos clave para reflexionar en voz alta, aclarar vocabulario, identificar estructuras lingüísticas y discutir el contenido con el grupo. Según Solé (1992), esta estrategia fomenta la comprensión crítica, ya que ayuda a los estudiantes a ir más allá de la lectura literal, desarrollando habilidades inferenciales y metacognitivas a través del diálogo con el texto y con sus pares.

Desde la perspectiva socioconstructivista, la lectura comentada permite al docente ejercer un rol de mediador que guía y amplía la comprensión del estudiante a partir de intervenciones estratégicas (Vygotsky, 1978). Esta interacción fortalece la apropiación del contenido y propicia el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como la interpretación de intenciones del autor, el análisis del discurso y la evaluación del contenido (Cassany, 2006). En el contexto de la Educación Escolar Básica bilingüe, esta práctica también favorece el desarrollo de la competencia comunicativa en ambas lenguas oficiales, especialmente cuando se integran comparaciones semánticas y sintácticas durante la discusión en clase (Barrera & Teberosky, 2011).

Los resultados de esta investigación muestran que los docentes recurren frecuentemente a la lectura comentada para estimular la participación activa de los estudiantes y profundizar en el sentido del texto. La práctica se acompaña de preguntas orientadoras, reflexión conjunta y vinculación con experiencias personales y realidades sociales. En consecuencia, la lectura comentada se revela como una herramienta efectiva para el fortalecimiento de la comprensión lectora, especialmente cuando se busca desarrollar la capacidad de análisis y la expresión crítica en el aula.

### **Evidencias empíricas**

“Comentamos juntos cada párrafo para asegurar que todos comprendan.”  
(Entrevistado 10)

“Hablamos sobre lo que el autor quiso transmitir con ciertas expresiones.”  
(Entrevistado 9)

“Interrumpimos la lectura para explicar términos nuevos y discutir ideas.”  
(Entrevistado 8)

“Relacionamos el texto con experiencias personales durante la lectura comentada.”  
(Entrevistado 6)

En el análisis cualitativo de esta investigación, la estrategia de lectura comentada emerge como una práctica pedagógica relevante para fortalecer la comprensión lectora en el noveno grado. Los docentes indican que esta modalidad se desarrolla de manera colectiva, donde el texto es leído por partes y comentado con el grupo, permitiendo asegurar la comprensión global del contenido (Entrevistado 10).

Además, la estrategia incluye la reflexión sobre el lenguaje utilizado por el autor y el análisis de expresiones clave que permiten acceder a significados más profundos (Entrevistado 9). Como parte del proceso, se interrumpe la lectura para aclarar términos desconocidos y promover el diálogo en torno a las ideas presentadas (Entrevistado 8), lo que contribuye a una comprensión más crítica e interpretativa.

También, los docentes señalan que se fomenta la conexión del texto con las vivencias personales de los estudiantes, haciendo de la lectura un ejercicio significativo y contextualizado (Entrevistado 6). Estas prácticas reflejan un enfoque activo y colaborativo, en el que la mediación docente resulta esencial para guiar, ampliar y consolidar la comprensión textual.

#### **4.5.1.4- Subcategoría: Lectura con cuestionarios y exposiciones**

La lectura acompañada de cuestionarios y exposiciones constituye una estrategia clave en el proceso de evaluación y consolidación de la comprensión lectora, ya que permite verificar el grado de apropiación del contenido textual por parte de los estudiantes. Esta modalidad didáctica se desarrolla generalmente en dos fases: la primera consiste en la resolución de cuestionarios o guías de preguntas, que estimulan la comprensión literal, inferencial y crítica;

la segunda incluye exposiciones orales individuales o grupales, donde los estudiantes presentan, argumentan e interpretan lo aprendido. Según Isabel y Cuetos (2010), este tipo de actividades fortalece tanto la comprensión como la producción, al integrar la lectura con el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas de orden superior.

Desde el enfoque por competencias, estas prácticas permiten evaluar no solo el contenido comprendido, sino también la capacidad de los estudiantes para organizar ideas, comunicarlas de manera coherente y establecer relaciones entre el texto y su contexto. Tal como señalan Cassany (2006) y Solé (1992), la comprensión lectora no debe limitarse a la decodificación, sino extenderse a la capacidad de reflexionar sobre el texto, expresarlo con sus propias palabras y compartirlo con otros. En el contexto de la Educación Bilingüe, estas estrategias cobran especial importancia, ya que fomentan la transferencia entre lenguas y el uso funcional del lenguaje en contextos reales (Barrera & Teberosky, 2011).

Los hallazgos de esta investigación revelan que los docentes valoran la aplicación de cuestionarios como una herramienta útil para enfocar la atención de los estudiantes en aspectos clave del texto. A su vez, las exposiciones orales se presentan como un recurso que promueve la argumentación, la expresión oral y la confianza en sí mismos. Ambas estrategias actúan de forma complementaria, reforzando la comprensión textual desde múltiples dimensiones: análisis, síntesis, evaluación y comunicación.

### **Evidencias empíricas**

“Luego de leer, responden preguntas y exponen sus respuestas frente al grupo.”  
(Entrevistado 1)

“Cada grupo prepara una presentación del texto leído, explicando su interpretación.”  
(Entrevistado 7)

“Usamos cuestionarios para guiar la lectura y luego comparten sus respuestas.”  
(Entrevistado 4)

“Los estudiantes hacen exposiciones breves sobre los temas tratados en el texto.”  
(Entrevistado 10)

En los resultados obtenidos en esta investigación cualitativa, se evidencia que los docentes emplean la estrategia de lectura acompañada de cuestionarios y exposiciones como una herramienta eficaz para afianzar la comprensión lectora en el noveno grado.

La práctica que manifiestan los entrevistados, se presenta mediante actividades posteriores a la lectura, como la resolución de preguntas que permiten verificar la comprensión literal, inferencial y crítica del texto, seguidas de presentaciones orales individuales o grupales. Los docentes explican que los estudiantes primero responden preguntas y luego exponen sus respuestas ante sus compañeros, lo cual estimula la participación activa y el desarrollo de habilidades comunicativas (Entrevistado 1).

En algunos casos, los grupos organizan exposiciones en las que explican su interpretación del texto leído, fomentando el trabajo colaborativo y la reflexión compartida (Entrevistado 7). Además, los cuestionarios se utilizan como guía para focalizar la atención en elementos clave del texto y facilitar la socialización de las respuestas en plenaria (Entrevistado 4). Finalmente, las exposiciones breves permiten a los estudiantes sintetizar lo comprendido y expresarlo oralmente, fortaleciendo su argumentación y confianza al hablar en público (Entrevistado 10).

Estas estrategias, por tanto, integra comprensión, producción oral y evaluación formativa, consolidando aprendizajes significativos a través de la interacción y el análisis crítico del texto.

#### **4.5.2 Categoría: Recursos y enfoques metodológicos**

La categoría Recursos y enfoques metodológicos agrupa las prácticas y decisiones pedagógicas empleadas por los docentes para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en el noveno grado de la Educación Escolar Básica. Esta dimensión contempla tanto los enfoques didácticos que guían la práctica docente como los recursos materiales y digitales que se utilizan para apoyar la lectura en el aula. En un contexto educativo bilingüe y con marcadas diferencias socioculturales, estas decisiones metodológicas adquieren una importancia estratégica para garantizar la participación activa y significativa de los estudiantes en el proceso lector (Cassany, 2006; Barrera & Teberosky, 2011).

Los resultados del análisis cualitativo muestran que los docentes adoptan principalmente un enfoque comunicativo, con tendencias eclécticas que combinan elementos del enfoque tradicional, el funcional y el constructivista. Esta flexibilidad metodológica permite responder a la diversidad del aula y adaptar las estrategias a las necesidades concretas de los estudiantes. De acuerdo con Solé (1992), un enfoque comunicativo busca no solo enseñar a leer, sino leer para aprender, promoviendo el uso del lenguaje como herramienta para comprender,

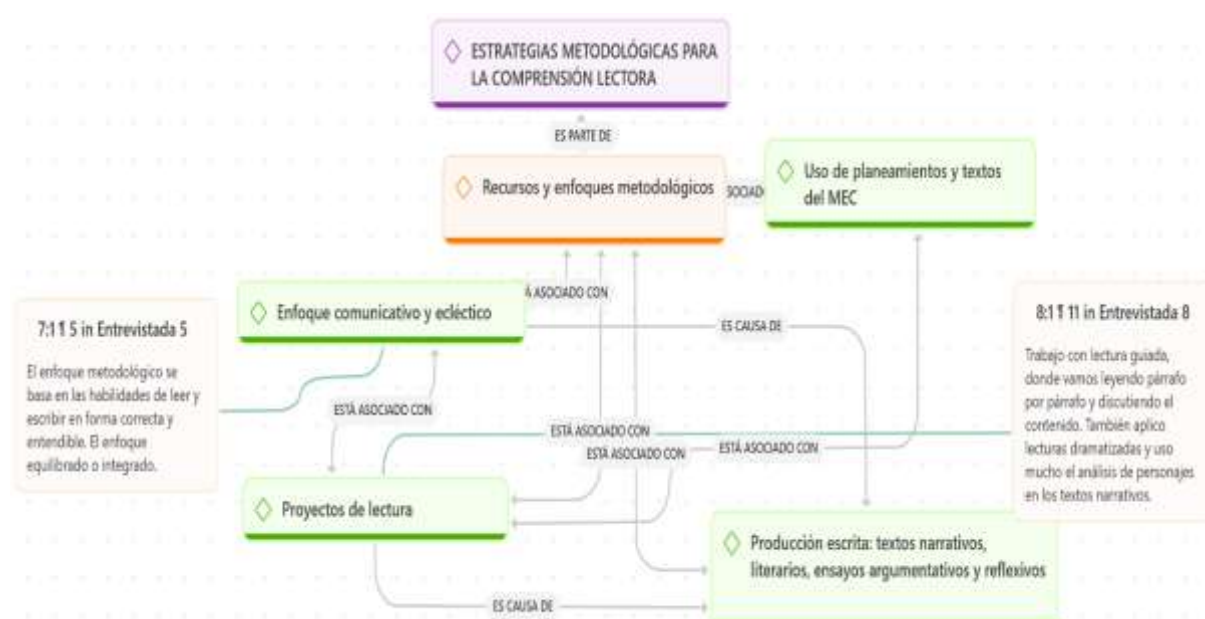
interactuar y transformar el entorno. Los entrevistados mencionan que este enfoque se concreta a través de proyectos de lectura, actividades motivadoras y la producción de textos que involucren tanto la lengua escrita como la oral.

En relación con los recursos didácticos, se evidencia un uso frecuente de materiales provistos por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), como libros de texto, guías metodológicas y la plataforma Paraguay Aprende. Asimismo, se incorporan materiales complementarios como novelas, cuentos, artículos de actualidad, y herramientas audiovisuales como proyectores, celulares y recursos digitales, que enriquecen la experiencia lectora. Esta variedad responde a una concepción inclusiva de la enseñanza, en la que se busca atender diferentes estilos y niveles de aprendizaje, alineándose con los principios de la pedagogía diferenciada (Isabel & Cuetos, 2010; Vygotsky, 1978).

A continuación, se observa la red semántica obtenida del ATLAS. ti versión 25

## Red Semántica 2

### *Categoría 2: Recursos y enfoques metodológicos*



**Nota.** Red Semántica obtenida de la entrevista a docentes en el software ATLAS. ti, con referencia a la categoría 2

La Red Semántica 2, correspondiente a la Categoría 2: Recursos y enfoques metodológicos, representa visualmente las relaciones entre los distintos elementos que configuran las prácticas docentes en la enseñanza de la comprensión lectora en el noveno grado

de la EEB. Esta red articula cuatro subcategorías clave: enfoque comunicativo y ecléctico, uso de planeamientos y textos del MEC, proyectos de lectura y producción escrita. Las conexiones semánticas entre estas subcategorías revelan asociaciones y relaciones de causalidad que evidencian un modelo metodológico integrado y flexible.

El enfoque comunicativo y ecléctico se presenta como la base metodológica predominante, orientado a desarrollar habilidades de lectura y escritura comprensiva y funcional (Entrevistada 5). Este enfoque no se limita a la decodificación, sino que promueve la lectura como acto de interacción significativa (Entrevistado 7). Se asocia directamente con el uso de proyectos de lectura, los cuales permiten que los estudiantes lean con un propósito definido y se involucren activamente en el proceso (Entrevistada 1). Por otro lado, el uso de planeamientos y textos del MEC aparece como recurso inicial obligatorio que es complementado por materiales adicionales, según el criterio docente (Entrevistado 4). Finalmente, se observa que estas prácticas conducen hacia la producción escrita de textos narrativos, literarios, ensayos argumentativos y reflexivos, entendida como una consecuencia directa del enfoque y los proyectos aplicados. La red muestra así un ecosistema pedagógico dinámico, donde los recursos y metodologías se articulan con intencionalidad para generar aprendizajes significativos y contextualizados.

#### **4.5.2.1- Subcategoría: Enfoque comunicativo y ecléctico**

El enfoque comunicativo y ecléctico constituye una orientación metodológica adoptada por los docentes para abordar la enseñanza de la comprensión lectora en el noveno grado de la Educación Escolar Básica. Este enfoque no responde a un único paradigma, sino que articula diversas metodologías, combinando elementos del enfoque comunicativo, funcional, tradicional y constructivista, en función del tipo de texto, los objetivos de aprendizaje y las características del grupo. Según Solé (1992), un enfoque comunicativo considera la lectura como una actividad social, orientada a la comprensión de significados y a la interacción con otros, mientras que el eclecticismo pedagógico permite al docente seleccionar y adaptar estrategias según las necesidades concretas del aula (Cassany, 2006).

En este sentido, el enfoque comunicativo favorece la participación activa del estudiante, el trabajo colaborativo y la producción de textos orales y escritos con sentido y función real. A través de la lectura como medio de interacción y no solo como decodificación, se desarrollan competencias lingüísticas, cognitivas y sociales que fortalecen la comprensión

lectora (Goodman, 1996). La flexibilidad del enfoque ecléctico permite además que los docentes integren prácticas del enfoque tradicional cuando lo consideran pertinente, por ejemplo, en ejercicios de gramática o traducción que refuercen la estructura del lenguaje. Este tipo de decisiones responde a la realidad diversa de los contextos escolares, especialmente en entornos bilingües como el paraguay, donde el dominio de dos lenguas requiere estrategias diferenciadas y culturalmente sensibles (Barrera & Teberosky, 2011).

Los hallazgos de esta investigación reflejan que el enfoque comunicativo y ecléctico es ampliamente valorado por los docentes por su capacidad de adaptarse a múltiples situaciones didácticas. Esta combinación metodológica no solo potencia la comprensión de los textos, sino que también permite vincular la lectura con otras áreas del conocimiento, promover la inclusión y garantizar el aprendizaje significativo. Así, el docente actúa como mediador activo, seleccionando los métodos más adecuados para guiar a sus estudiantes en la construcción de sentido a través de la lectura.

### **Evidencias empíricas**

“El enfoque metodológico se basa en las habilidades de leer y escribir en forma correcta y entendible. El enfoque equilibrado o integrado.” (Entrevistada 5)

“El enfoque comunicativo nos permite trabajar la lectura como medio de interacción, no solo como decodificación.” (Entrevistado 7)

“Combinamos distintas metodologías según el texto y la necesidad de los estudiantes.” (Entrevistado 5)

“El enfoque que usamos es comunicativo, pero cada docente también agrega lo que mejor funciona con su grupo.” (Entrevistado 2)

En los resultados de esta investigación cualitativa, se evidencia que los docentes aplican un enfoque comunicativo y ecléctico para la enseñanza de la comprensión lectora, el cual permite responder con flexibilidad a las características del grupo, los tipos de texto y los objetivos de aprendizaje. Este enfoque se centra en el desarrollo de habilidades integradas de lectura y escritura, procurando que los estudiantes comprendan y produzcan textos de manera clara y significativa (Entrevistada 5).

Además, se destaca que la lectura es concebida como una herramienta de interacción, no limitada únicamente a la decodificación, sino orientada a la comunicación y construcción de

significados en contextos reales (Entrevistado 13). Los docentes afirman que adaptan sus estrategias metodológicas de forma dinámica, combinando técnicas de diversos enfoques según las necesidades detectadas (Entrevistado 5), lo cual refuerza una práctica pedagógica consciente, abierta y situada.

También se menciona que, aunque el enfoque predominante es el comunicativo, cada docente incorpora recursos propios que resultan efectivos con su grupo específico (Entrevistado 2), evidenciando una postura reflexiva y contextualizada en la toma de decisiones didácticas

#### **4.5.2.2- Subcategoría: Uso de planeamientos y textos del MEC**

El uso de planeamientos y textos del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) constituye una práctica estructurante en la organización de las clases de comprensión lectora en el noveno grado de la Educación Escolar Básica. Los docentes entrevistados señalaron que estos materiales representan una guía base para el diseño de sus unidades didácticas, permitiéndoles garantizar la coherencia con el currículo nacional y los estándares de aprendizaje establecidos. En este sentido, los textos del MEC funcionan como insumo inicial desde el cual se articulan los contenidos, las estrategias metodológicas y las evaluaciones. Como señalan Isabel y Cuetos (2010), contar con un marco referencial claro permite al docente alinear su práctica pedagógica con los objetivos educativos del sistema, especialmente en contextos donde la heterogeneidad del aula exige planificación detallada y diferenciada.

Sin embargo, el uso de estos materiales no se presenta de manera rígida. Los hallazgos muestran que los docentes complementan los textos oficiales con recursos adicionales tales como materiales digitales, novelas, guías de trabajo, artículos de actualidad o fichas elaboradas por ellos mismos para enriquecer las experiencias lectoras y adaptarlas a los intereses del grupo. Esta práctica evidencia una apropiación crítica del planeamiento institucional, en la que los docentes asumen un rol activo en la selección y adaptación de contenidos según su criterio profesional y las necesidades detectadas en sus estudiantes (Cassany, 2006; Vygotsky, 1978). Asimismo, se recurre frecuentemente a plataformas digitales oficiales como *Paraguay Aprende*, que ofrece recursos alineados con el currículo y facilita el acceso a materiales de apoyo en ambos idiomas oficiales.

En síntesis, el uso de los planeamientos y textos del MEC no se limita a una reproducción mecánica, sino que forma parte de un proceso reflexivo que articula lo prescrito con lo contextual. Esta combinación entre normativa y autonomía profesional permite a los

docentes mantener una práctica pedagógica alineada al sistema educativo nacional, sin perder de vista la particularidad de sus estudiantes y entornos de aprendizaje.

### **Evidencias empíricas**

“Nos basamos en las guías metodológicas del MEC y adaptamos los contenidos según la planificación.” (Entrevistado 1)

“Los textos del MEC son el punto de partida, pero también usamos otros recursos para complementar.” (Entrevistado 4)

“El planeamiento se elabora en función de lo que propone la plataforma Paraguay Aprende.” (Entrevistado 7)

“Siempre revisamos las orientaciones del MEC antes de planificar las clases.” (Entrevistado 10)

En los resultados de esta investigación cualitativa, se observa que los docentes del noveno grado utilizan de manera sistemática los planeamientos y textos del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) como base para la organización de sus clases de comprensión lectora.

Las guías metodológicas oficiales son consideradas como el marco referencial inicial sobre el cual se estructura la planificación, a la vez que se adaptan según las características del grupo y los objetivos específicos de cada unidad didáctica (Entrevistado 1).

Si bien los textos del MEC son utilizados como punto de partida, los docentes enfatizan la importancia de complementarlos con otros recursos, tanto impresos como digitales, con el fin de diversificar las estrategias y enriquecer las experiencias lectoras (Entrevistado 4).

En particular, se menciona el uso de plataformas oficiales como *Paraguay Aprende*, que facilita el acceso a contenidos estructurados y alineados al currículo nacional (Entrevistado 7).

Además, es una práctica común revisar previamente las orientaciones del MEC antes de elaborar cualquier planeamiento, garantizando así la coherencia entre la práctica pedagógica y las directrices institucionales (Entrevistado 10). Estas evidencias demuestran una apropiación crítica y contextualizada de los materiales institucionales por parte de los docentes.

#### **4.5.2.3- Subcategoría: Proyectos de lectura**

Los proyectos de lectura constituyen una estrategia pedagógica que permite articular la comprensión lectora con la producción de conocimientos, el desarrollo de competencias y la integración de saberes en contextos significativos para los estudiantes. En esta subcategoría se evidencian prácticas docentes orientadas a organizar la enseñanza de la lectura en torno a ejes temáticos o textos guía, que se abordan a lo largo de un periodo determinado mediante actividades planificadas que promueven el análisis, la reflexión y la participación activa del alumno. Según Solé (1992), los proyectos de lectura favorecen el aprendizaje funcional del lenguaje, ya que permiten al estudiante leer con un propósito, vinculado a la resolución de problemas o la construcción de productos concretos.

Desde una perspectiva metodológica, los proyectos implican una planificación flexible y centrada en el estudiante, en la cual el docente actúa como facilitador del proceso. Estas iniciativas fomentan la lectura crítica, la integración de diferentes tipos de texto, la producción escrita y la oralidad, en un marco que estimula la autonomía, la creatividad y la colaboración entre pares (Cassany, 2006; Isabel & Cuetos, 2010). En contextos de educación bilingüe, los proyectos permiten abordar textos en ambas lenguas oficiales, fortaleciendo la transferencia lingüística y la reflexión intercultural (Barrera & Teberosky, 2011). Además, su aplicación promueve la transversalidad con otras áreas del currículo y la vinculación con la vida cotidiana.

Los resultados de esta investigación muestran que los docentes valoran los proyectos de lectura como una estrategia que motiva a los estudiantes, los compromete con la lectura de textos completos (literarios e informativos), y favorece el desarrollo de habilidades interpretativas, analíticas y comunicativas. La implementación de estas propuestas permite avanzar hacia una comprensión lectora más profunda y contextualizada, al tiempo que refuerza la formación integral del alumnado.

#### **Evidencias empíricas**

“Con los proyectos de lectura los estudiantes se involucran más y tienen que leer con un propósito.” (Entrevistado 5)

“Cada trimestre planteamos un proyecto de lectura con actividades variadas como reseñas, foros o exposiciones.” (Entrevistado 6)

“Trabajamos novelas y cuentos en forma de proyecto, lo que mejora mucho la comprensión.” (Entrevistado 9)

“Los proyectos permiten integrar varias competencias a través de la lectura.” (Entrevistado 4)

En los resultados de esta investigación cualitativa, los **proyectos de lectura** emergen como una estrategia metodológica altamente valorada por los docentes del noveno grado, por su capacidad de generar mayor compromiso, propósito y significado en el proceso lector. Los entrevistados señalan que esta modalidad promueve una participación más activa del alumnado, ya que “los estudiantes se involucran más y tienen que leer con un propósito” (Entrevistado 5), lo cual incrementa la motivación y la atención durante las actividades.

Además, se destaca que estos proyectos se estructuran de manera trimestral y comprenden una variedad de acciones como reseñas escritas, foros de discusión y exposiciones orales, lo que permite trabajar la lectura desde múltiples dimensiones (Entrevistado 6).

La implementación de novelas y cuentos dentro de estos proyectos ha resultado especialmente efectiva para mejorar la comprensión lectora, facilitando un análisis más profundo de los textos (Entrevistado 9). Asimismo, los docentes afirman que esta metodología contribuye a la integración de diversas competencias lingüísticas, cognitivas, sociales y comunicativas a través de la lectura y la producción reflexiva (Entrevistado 4), lo que posiciona a los proyectos de lectura como una herramienta integral y transformadora en el aula.

#### **4.5.2.4- Subcategoría: Producción escrita: textos narrativos, literarios, ensayos argumentativos y reflexivos**

La producción escrita constituye una dimensión esencial dentro de los procesos de comprensión lectora, ya que permite evidenciar no solo el nivel de apropiación del contenido, sino también el desarrollo de competencias discursivas, argumentativas y creativas en los estudiantes. En esta subcategoría, se observa que los docentes promueven la elaboración de textos narrativos, literarios, ensayos argumentativos y reflexivos como parte integral del abordaje de la lectura. Esta práctica permite a los estudiantes reorganizar y reelaborar la información leída, expresar opiniones, construir sentidos propios y vincular el texto con su realidad personal y social (Flower & Hayes, 1981; Bereiter & Scardamalia, 1987).

Desde un enfoque sociocognitivo, la escritura no es solo una técnica, sino una herramienta de pensamiento que impulsa la metacognición, la planificación textual y la toma de decisiones sobre la estructura, el contenido y el estilo del discurso. En este sentido, la producción de textos escritos se convierte en una oportunidad para consolidar la comprensión y al mismo tiempo desarrollar habilidades de análisis, síntesis y evaluación (García & Marbán, 2016). En contextos de enseñanza bilingüe, la producción en ambas lenguas permite además reforzar la competencia comunicativa intercultural, afianzando el dominio funcional del guaraní y del castellano, y generando oportunidades de exploración creativa en diferentes registros lingüísticos y textuales (Colomer & Camps, 2009).

Los resultados de esta investigación muestran que la producción escrita es empleada tanto como actividad posterior a la lectura, como instrumento de evaluación de la comprensión y la capacidad de argumentar ideas con coherencia y profundidad. Los docentes destacan que, a través de estas actividades, los estudiantes no solo consolidan lo aprendido, sino que también ejercitan su pensamiento crítico y su creatividad, desarrollando una voz propia. Esta práctica pedagógica, centrada en la escritura como medio de reflexión y comunicación, contribuye de manera significativa a la formación integral del alumno.

### **Evidencias empíricas**

“Después de leer, escriben cuentos, fábulas o incluso ensayos cortos sobre lo trabajado.” (Entrevistado 12)

“Les pido que escriban un texto argumentativo sobre el tema del texto leído.” (Entrevistado 7)

“La producción escrita es parte de la evaluación; trabajamos desde la escritura de diarios hasta textos reflexivos.” (Entrevistado 8)

“Hacemos talleres donde producen textos literarios en guaraní y castellano.” (Entrevistado 10) “

En los resultados de esta investigación cualitativa, se evidencia que la producción escrita es una práctica pedagógica recurrente y valorada por los docentes del noveno grado como estrategia para consolidar la comprensión lectora y desarrollar competencias expresivas en los estudiantes.

Tras la lectura de diversos textos, los estudiantes son invitados a escribir cuentos, fábulas o ensayos breves, lo cual les permite reorganizar y profundizar lo aprendido desde una perspectiva personal y creativa (Entrevistado 12).

Además, se promueve la elaboración de textos argumentativos, orientados a expresar opiniones fundamentadas sobre los temas abordados en clase, favoreciendo el pensamiento crítico y la construcción de ideas propias (Entrevistado 7). La producción escrita también cumple una función evaluativa, ya que los docentes emplean ejercicios como diarios de lectura y textos reflexivos para valorar tanto la comprensión como la capacidad de análisis y expresión escrita de los alumnos (Entrevistado 8).

En el contexto bilingüe, esta práctica se enriquece aún más mediante talleres donde los estudiantes redactan textos literarios en guaraní y castellano, fortaleciendo así su competencia comunicativa en ambas lenguas (Entrevistado 10). En conjunto, estas evidencias reflejan que la escritura no solo refuerza lo leído, sino que también expande el aprendizaje hacia la producción, la creatividad y la reflexión crítica.

#### **4.5.3- Categoría: Evaluación y seguimiento del aprendizaje**

La categoría Evaluación y seguimiento del aprendizaje reúne las prácticas, criterios e instrumentos utilizados por los docentes para valorar la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades asociadas a la lectura y escritura en los estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica. En este marco, los resultados de la investigación revelan que los docentes no solo evalúan productos finales, sino también monitorean de forma continua los procesos de aprendizaje mediante estrategias formativas. Esto permite identificar fortalezas, dificultades y necesidades específicas, lo que a su vez orienta la toma de decisiones pedagógicas ajustadas al contexto del aula.

La evaluación se basa fundamentalmente en indicadores de desempeño para la producción oral y escrita, que guían la observación y análisis del progreso de los estudiantes en aspectos como fluidez, coherencia, estructura, argumentación y uso del vocabulario. En consonancia con autores como López Melero (2010) y Bazo y Martínez (2013), esta perspectiva formativa considera la evaluación como un proceso dinámico, flexible y centrado en la mejora continua. A ello se suma la utilización de instrumentos variados como rúbricas, listas de cotejo, pruebas escritas, exposiciones orales y guías de lectura, que permiten una valoración integral y objetiva del aprendizaje.

Otro aspecto relevante es la atención específica a la evaluación del vocabulario y la argumentación, dimensiones que reflejan el nivel de comprensión lectora profunda y la capacidad del estudiante para expresar ideas propias con claridad y fundamento. Finalmente, se identifica un enfoque inclusivo en el apoyo a estudiantes con dificultades, quienes reciben acompañamiento personalizado, adecuaciones curriculares y tutorías diferenciadas según su ritmo de aprendizaje. Estas acciones responden a un modelo de evaluación que busca no excluir, sino acompañar, adaptar y fortalecer el proceso formativo de todos los estudiantes.

En suma, la categoría evidencia un enfoque evaluativo comprometido con la equidad, el seguimiento constante y la mejora de la enseñanza de la comprensión lectora, en consonancia con los principios de una evaluación auténtica y significativa.

A continuación, se observa la red semántica obtenida del ATLAS. ti versión 25

### Red Semántica 3

#### *Categoría 3: Evaluación y seguimiento del aprendizaje*



**Nota.** Red Semántica obtenida de la entrevista a docentes en el software ATLAS. ti, con referencia a la categoría 3

La Red Semántica 3 representa gráficamente las relaciones entre los componentes clave que estructuran la categoría Evaluación y seguimiento del aprendizaje, evidenciando cómo los docentes organizan y vinculan sus prácticas evaluativas en torno a cuatro subcategorías interrelacionadas: indicadores para la producción oral y escrita, instrumentos de

evaluación, evaluación de vocabulario y argumentación, y apoyo a estudiantes con dificultades. Estas subcategorías reflejan una visión integral y procesual de la evaluación, centrada tanto en el rendimiento académico como en el acompañamiento continuo de los estudiantes.

En la red se observa que los indicadores de evaluación permiten establecer criterios claros para valorar las habilidades lectoras y escritoras, lo cual está estrechamente asociado con el apoyo a estudiantes con dificultades, ya que estos indicadores facilitan la detección oportuna de necesidades específicas. La subcategoría instrumentos de evaluación aparece vinculada tanto al diseño de las estrategias evaluativas como al seguimiento del desempeño en la comprensión lectora, a través del uso de rúbricas, listas de cotejo, pruebas escritas y observaciones de aula (Entrevistada 12). Por su parte, la evaluación del vocabulario y la argumentación emerge como una dimensión que permite valorar la profundidad de la comprensión y la capacidad crítica de los estudiantes, estableciendo una relación directa con el uso de instrumentos formativos (Entrevistado 10). Finalmente, la red destaca que el apoyo a estudiantes con dificultades se activa a partir del análisis de estos indicadores y evidencias, y se materializa en estrategias pedagógicas diferenciadas, como tutorías, materiales adaptados y acompañamiento individualizado (Entrevistada 12).

En conjunto, la Red Semántica 3 evidencia un enfoque evaluativo complejo, articulado y centrado en el desarrollo integral del estudiante, en el cual la comprensión lectora no se concibe como un resultado final, sino como un proceso en constante observación, reflexión y mejora pedagógica.

#### **4.5.3.1- Subcategoría: Indicadores para la producción oral y escrita**

El uso de indicadores para la producción oral y escrita constituye una práctica clave dentro del proceso de evaluación de la comprensión lectora, ya que permite establecer criterios claros, observables y medibles para valorar el desempeño de los estudiantes. Estos indicadores guían tanto la planificación de las actividades como el análisis del progreso individual y grupal en habilidades como la coherencia discursiva, la argumentación, la fluidez, la pronunciación, el uso del vocabulario y la estructura textual. Según López Melero (2010), el uso sistemático de indicadores fortalece la transparencia del proceso evaluativo y favorece la retroalimentación formativa, al ofrecer a los estudiantes puntos de referencia concretos para mejorar su desempeño.

Los resultados de esta investigación muestran que los docentes utilizan indicadores para monitorear el desarrollo de competencias tanto en el ámbito oral como escrito, lo cual se alinea con las orientaciones del currículo nacional. Esta práctica permite no solo evaluar resultados, sino también acompañar los procesos, detectar dificultades y reforzar aspectos específicos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En contextos bilingües como el paraguay, el uso de indicadores diferenciados para cada lengua facilita la valoración equitativa y contextualizada del desempeño, respetando las particularidades lingüísticas de los estudiantes (Tobón, 2013).

Además, estos indicadores se aplican de manera flexible según el tipo de texto trabajado, el propósito comunicativo y el nivel de complejidad esperado. Algunos docentes destacan que los indicadores permiten adaptar las exigencias evaluativas a los niveles reales de los estudiantes, reforzando así la perspectiva inclusiva de la evaluación. En suma, esta subcategoría revela un enfoque evaluativo orientado a mejorar la enseñanza de la comprensión lectora mediante criterios claros, sistemáticos y pertinentes para las realidades del aula.

### **Evidencias empíricas**

“Se mide con indicadores para el oral y escrito.” (Entrevistada 5)

“Utilizamos indicadores específicos de comprensión lectora y producción escrita al momento de evaluar.” (Entrevistado 10)

“Los criterios que manejamos están alineados con los indicadores propuestos por el MEC.” (Entrevistado 3)

“La evaluación se basa en indicadores que permiten ver el progreso en expresión oral y en la escritura.” (Entrevistado 7)

En los resultados de esta investigación cualitativa, se evidencia que los docentes utilizan indicadores específicos para evaluar la producción oral y escrita como parte central del proceso de seguimiento del aprendizaje. Estos indicadores permiten valorar aspectos fundamentales como la comprensión lectora, la coherencia discursiva, la fluidez oral, la organización textual y el uso adecuado del vocabulario, tanto en el lenguaje hablado como en el escrito.

Según los testimonios recogidos, los docentes manifiestan que “se mide con indicadores para el oral y escrito” (Entrevistada 5) y que tales indicadores son aplicados de

manera sistemática para evaluar el desempeño de los estudiantes en ambas dimensiones (Entrevistado 10). Asimismo, se resalta que los criterios utilizados están alineados con las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación y Ciencias, lo cual asegura coherencia entre la práctica docente y los estándares educativos oficiales (Entrevistado 3).

Finalmente, los indicadores permiten observar y registrar el progreso de los estudiantes, brindando una base objetiva para la retroalimentación pedagógica y el ajuste de las estrategias de enseñanza (Entrevistado 7). Estos hallazgos reflejan un enfoque evaluativo estructurado, formativo y centrado en el desarrollo progresivo de las competencias comunicativas.

#### **4.5.3.2- Subcategoría: Instrumentos de evaluación**

**Los instrumentos de evaluación** representan un componente esencial en el proceso de seguimiento de la comprensión lectora, ya que permiten recolectar evidencias objetivas y variadas sobre el desempeño de los estudiantes en la lectura y producción de textos. En esta subcategoría, los resultados de la investigación revelan que los docentes utilizan una combinación de instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos, entre ellos: rúbricas de evaluación, listas de cotejo, guías de lectura con preguntas abiertas, pruebas escritas, observaciones de clase, y registros anecdóticos. Estos recursos permiten valorar no solo los productos finales, sino también los procesos y estrategias utilizadas por los estudiantes durante la construcción del conocimiento.

Desde la perspectiva de la evaluación auténtica, los instrumentos deben reflejar situaciones reales de uso del lenguaje y ofrecer múltiples oportunidades para demostrar lo aprendido (Muñoz & Álvarez, 2010). En esa línea, los docentes participantes destacan la importancia de aplicar herramientas que permitan evidenciar habilidades como la comprensión inferencial, el análisis crítico, la expresión oral, y la redacción con coherencia y cohesión. Además, en contextos bilingües, los instrumentos deben ser culturalmente pertinentes y flexibles, permitiendo valorar el desempeño en ambas lenguas, según la situación comunicativa (Gipps, 1994). La selección de instrumentos también responde a criterios de equidad, adaptabilidad y seguimiento formativo, lo que facilita la retroalimentación continua y el ajuste de la enseñanza a las necesidades del grupo.

Estos hallazgos muestran que los docentes no se limitan a pruebas estandarizadas, sino que incorporan una diversidad de herramientas que permiten captar de forma integral el

desarrollo de las competencias lectoras. Este enfoque promueve una evaluación más humana, contextualizada y coherente con los principios de una educación inclusiva y centrada en el aprendizaje.

### **Evidencias empíricas**

“Los registros son a través de instrumentos de evaluación.” (Entrevistada 3)

“Usamos rúbricas, listas de cotejo y guías de observación para evaluar la lectura y la escritura.” (Entrevistado 4)

“La evaluación se hace con instrumentos que permitan valorar procesos, no solo resultados.” (Entrevistada 8)

“Aplico guías de lectura con preguntas abiertas como parte del instrumento de evaluación.” (Entrevistado 6)

“Los instrumentos incluyen pruebas escritas con preguntas abiertas, rúbricas de evaluación de productos orales y escritos, listas de cotejo para observar comportamientos de lectura, y registros anecdóticos que completamos durante la clase.” (Entrevistado 12)

En los hallazgos de esta investigación cualitativa, se evidencia que los docentes del noveno grado emplean una variedad de instrumentos de evaluación para valorar el desarrollo de la comprensión lectora y la producción oral y escrita de los estudiantes. Estos instrumentos se utilizan no solo para registrar resultados, sino también para observar los procesos de aprendizaje en tiempo real.

Los docentes manifiestan que “los registros son a través de instrumentos de evaluación” (Entrevistada 3), los cuales incluyen rúbricas, listas de cotejo y guías de observación que permiten valorar de forma detallada tanto la lectura como la escritura (Entrevistado 4). Además, se prioriza el uso de herramientas que permitan comprender los avances del estudiante más allá del producto final, señalando que “la evaluación se hace con instrumentos que permitan valorar procesos, no solo resultados” (Entrevistada 8).

Entre los recursos mencionados se encuentran también las guías de lectura con preguntas abiertas, que se aplican para analizar la interpretación del texto y el pensamiento crítico del alumno (Entrevistado 6). En esta misma línea, se destacan instrumentos más amplios

y diversificados, como “pruebas escritas con preguntas abiertas, rúbricas de evaluación de productos orales y escritos, listas de cotejo para observar comportamientos de lectura, y registros anecdóticos que completamos durante la clase” (Entrevistado 12).

Estos hallazgos evidencian una visión integral de la evaluación, centrada tanto en la diversidad de estrategias como en el seguimiento continuo del proceso lector.

#### **4.5.3.3- Subcategoría: Evaluación de vocabulario y argumentación**

La evaluación del vocabulario y la argumentación emerge como una dimensión clave para comprender el nivel de profundidad en el procesamiento de textos por parte de los estudiantes. Esta subcategoría revela que los docentes no solo valoran la capacidad de identificar ideas en un texto, sino también el dominio lingüístico y la habilidad para estructurar y defender ideas con coherencia, cohesión y fundamento. En este sentido, vocabulario y argumentación se convierten en indicadores relevantes de comprensión lectora crítica y producción significativa. Según García-Madruga et al. (2008), un vocabulario amplio favorece el acceso al significado profundo de los textos, mientras que la argumentación permite evidenciar la apropiación del contenido y la elaboración de juicios propios.

Los hallazgos del estudio muestran que los docentes reconocen una relación directa entre el dominio del vocabulario y la capacidad de interpretar, explicar y justificar opiniones sobre un texto leído. En el aula, esta evaluación se realiza tanto de forma oral como escrita, y se integra a través de debates, exposiciones, redacción de textos argumentativos y análisis reflexivos. Tal como sostienen Van Dijk y Kintsch (1983), la comprensión lectora se fortalece cuando el estudiante puede reconstruir el contenido del texto con sus propias palabras y relacionarlo con su contexto, lo cual exige tanto recursos léxicos como habilidades discursivas.

Asimismo, se reporta que la valoración de estos aspectos no se limita a la corrección formal, sino que considera la capacidad del estudiante para utilizar un vocabulario pertinente al tipo de texto, enriquecer su expresión, y construir argumentos sólidos con base en el contenido leído. Esta práctica evaluativa permite identificar niveles más avanzados de comprensión y pensamiento crítico, y promueve una enseñanza más reflexiva, profunda y significativa.

#### **Evidencias empíricas**

“Excelente en dicción, argumentación y riquezas de vocabularios.” (Entrevistada 5)

“Valoramos la claridad en la exposición, el vocabulario utilizado y la calidad del argumento.” (Entrevistado 9)

“Los estudiantes que manejan un vocabulario más amplio comprenden mejor los textos y argumentan con más solidez.” (Entrevistado 10)

“Se observa si hay progresos en el uso del vocabulario técnico y en la estructura argumentativa.” (Entrevistado 7)

En los resultados de esta investigación cualitativa, se observa que la evaluación del vocabulario y la argumentación es considerada por los docentes como un componente clave para valorar la comprensión lectora en profundidad. Los testimonios indican que los estudiantes que demuestran un mayor dominio léxico tienden a comprender mejor los textos y a construir argumentos más sólidos y coherentes (Entrevistado 10).

Asimismo, los docentes valoran especialmente la riqueza del vocabulario, la precisión en la dicción y la capacidad de estructurar ideas con claridad y fundamento durante las exposiciones y producciones escritas (Entrevistada 5; Entrevistado 9).

En este proceso evaluativo, también se observa de manera intencionada el uso de vocabulario técnico propio del contenido trabajado, así como la evolución en la construcción de estructuras argumentativas más complejas (Entrevistado 7).

Estas evidencias reflejan que el enfoque docente no se limita a evaluar la reproducción del contenido, sino que busca identificar el desarrollo del pensamiento crítico, el dominio lingüístico y la capacidad del estudiante para comunicar de manera efectiva sus ideas en función de lo que ha leído.

#### **4.5.3.4- Subcategoría: Apoyo a estudiantes con dificultades**

El apoyo a estudiantes con dificultades constituye una dimensión esencial dentro del proceso de evaluación y seguimiento del aprendizaje, especialmente en el desarrollo de la comprensión lectora en el noveno grado de la Educación Escolar Básica. Esta subcategoría visibiliza las estrategias que los docentes implementan para responder a las necesidades de aquellos estudiantes que presentan rezago en habilidades de lectura, vocabulario, producción escrita o expresión oral.

Desde una perspectiva pedagógica inclusiva, el acompañamiento a estudiantes con bajo rendimiento no solo busca nivelar contenidos, sino también generar condiciones de equidad para que todos los alumnos puedan progresar en función de sus propios ritmos y estilos de aprendizaje (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Los hallazgos revelan que los docentes identifican oportunamente a los estudiantes con dificultades a partir de los indicadores de evaluación, y en consecuencia diseñan intervenciones específicas como tutorías personalizadas, actividades adaptadas, adecuaciones curriculares y seguimiento más frecuente durante las clases. Estas acciones están orientadas a fortalecer la autoestima académica, facilitar la comprensión textual y promover una participación activa en el aula. Tal como señalan Díaz Barriga y Hernández (2010), una evaluación centrada en la mejora requiere del acompañamiento continuo del docente, especialmente con aquellos estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación.

El apoyo también incluye el uso de textos más accesibles, recursos visuales, esquemas y orientaciones guiadas, así como el involucramiento de la familia cuando es necesario. Estas estrategias no solo permiten mejorar el rendimiento académico, sino que también promueven la inclusión efectiva y el sentido de pertenencia del estudiante dentro del grupo. En este contexto, el docente se posiciona como mediador, facilitador y agente clave en la reducción de brechas educativas y en la construcción de trayectorias de aprendizaje más justas y personalizadas.

### **Evidencias empíricas**

“Los rezagados siempre necesitan un apoyo especial y personalizado por su misma condición de aprendizaje más lento.” (Entrevistada 5)

“Se trabaja por niveles, en casos necesarios con adecuaciones (significativas y no significativas).” (Entrevistado 6)

“Diseño actividades con textos de menor complejidad y más cercanos a sus intereses. Les proporciono mayor guía durante las lecturas, actividades prácticas con imágenes o esquemas, y apoyo extra en tutorías individuales o en grupo reducido. También involucro a la familia cuando es necesario.” (Entrevistado 12)

“Siempre los rezagados necesitan más ayuda del docente, para comprender el contenido, adquirir confianza al tema, etc.” (Entrevistado 10)

En los resultados de esta investigación cualitativa, se evidencia un fuerte compromiso docente con el apoyo a estudiantes con dificultades en el desarrollo de la comprensión lectora. Los docentes reconocen que los estudiantes rezagados requieren un acompañamiento especial y personalizado debido a su ritmo más lento de aprendizaje (Entrevistada 5), lo que implica la necesidad de intervenciones diferenciadas. Para ello, se aplican estrategias de trabajo por niveles, así como adecuaciones curriculares significativas y no significativas que permiten ajustar los contenidos y metodologías según las capacidades del alumno (Entrevistado 6).

En algunos casos, los docentes diseñan actividades con textos de menor complejidad y más cercanos a los intereses del grupo, integran materiales visuales como esquemas o imágenes, y proporcionan apoyo adicional en tutorías individuales o en grupos reducidos; incluso involucran a las familias cuando es necesario (Entrevistado 12). Este tipo de acompañamiento no solo busca mejorar el rendimiento académico, sino también fortalecer la confianza del estudiante frente al contenido y al proceso de aprendizaje (Entrevistado 10). En conjunto, estas acciones reflejan una visión inclusiva y sensible por parte del docente, que responde de manera proactiva a la diversidad del aula y promueve la equidad en el acceso al aprendizaje lector.

#### 4.5.4- Triangulación de los datos cualitativos por Categoría de la entrevista realizada a los docentes

**Tabla 37**

*Triangulación de la categoría “Estrategias de lectura implementadas*

| Entrevista                                                                                | Entrevista                                                                                            | Entrevista                                                                                | Entrevista                                                                    | Aspectos donde concuerdan                                                                                      | Aspectos donde difieren                                                                | Síntesis                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “La lectura silenciosa favorece que se concentren mejor.”<br>(Entrevistado 4)             | “Me gusta que primero lean solos, así pueden captar lo que les interesa.”<br>(Entrevistado 5)         | “Primero leen de forma individual, luego analizamos el texto juntos.”<br>(Entrevistado 7) | “La lectura silenciosa les ayuda a enfocarse.”<br>(Entrevistado 12)           | Todos coinciden en que la lectura silenciosa favorece la concentración y prepara cognitivamente al estudiante. | Algunos la usan como fase inicial, otros como refuerzo tras la lectura grupal.         | La lectura silenciosa es una estrategia ampliamente utilizada que favorece la autonomía, el enfoque y la preparación individual previa al trabajo colectivo. |
| “Comentamos juntos cada párrafo para asegurar que todos comprendan.”<br>(Entrevistado 10) | “Relacionamos el texto con experiencias personales durante la lectura comentada.”<br>(Entrevistado 6) | “Hablamos sobre lo que el autor quiso transmitir.”<br>(Entrevistado 9)                    | “Interrumpimos la lectura para explicar términos nuevos.”<br>(Entrevistado 8) | Todos consideran que la lectura comentada permite aclarar el contenido y fomentar el pensamiento crítico.      | Diferencias en el foco: algunos priorizan vocabulario y otras experiencias personales. | La lectura comentada potencia la comprensión profunda, con matices en los enfoques aplicados según el énfasis docente.                                       |
| “Cada alumno tiene un rol en la                                                           | “Durante la lectura, hago                                                                             | “Leemos en grupo y cada estudiante                                                        | “Me gusta que se corrijan entre ellos                                         | Existe acuerdo en que la lectura                                                                               | Varía la organización:                                                                 | La lectura interactiva es                                                                                                                                    |

|                                                                                                    |                                                                                                          |                                                                                                    |                                                                                                        |                                                                                                                         |                                                                                   |                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| lectura, como lector, moderador o analista.”<br>(Entrevistado 4)                                   | preguntas para que reflexionen.”<br>(Entrevistado 3)                                                     | aporta su interpretación.”<br>(Entrevistado 2)                                                     | cuando están leyendo en voz alta.”<br>(Entrevistado 5)                                                 | interactiva estimula la participación activa y la interpretación colectiva.                                             | uso de roles estructurados versus espontaneidad en la participación.              | valorada por su capacidad de generar construcción conjunta de sentido, con variantes según la dinámica del aula.                                                           |
| “Luego de leer, responden preguntas y exponen sus respuestas frente al grupo.”<br>(Entrevistado 1) | “Cada grupo prepara una presentación del texto leído, explicando su interpretación.”<br>(Entrevistado 7) | “Usamos cuestionarios para guiar la lectura y luego comparten sus respuestas.”<br>(Entrevistado 4) | “Los estudiantes hacen exposiciones breves sobre los temas tratados en el texto.”<br>(Entrevistado 10) | Coinciden en que los cuestionarios y exposiciones refuerzan la comprensión y desarrollan habilidades de expresión oral. | Diferencias en el tipo de preguntas utilizadas: abiertas, estructuradas o mixtas. | Los cuestionarios y exposiciones se consolidan como prácticas útiles para integrar comprensión, análisis y expresión oral, aunque su formato es adaptado por cada docente. |

**Nota.** La tabla sintetiza la triangulación de los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas a docentes sobre las estrategias de lectura implementadas. Se incluyen citas textuales representativas de los participantes (Entrevistados 1–12), los aspectos en los que concuerdan y difieren, así como una síntesis interpretativa elaborada por la investigadora.

**Tabla 38**

*Triangulación de la categoría “Recursos y enfoques metodológicos”*

| Entrevista                                                                                                                     | Entrevista                                                                                                 | Entrevista                                                                                                                         | Entrevistada                                                                                                             | Aspectos donde concuerdan                                                                                                    | Aspectos donde difieren                                                                                            | Síntesis                                                                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “El enfoque que usamos es comunicativo, pero cada docente también agrega lo que mejor funciona con su grupo.” (Entrevistado 2) | “Combinamos distintas metodologías según el texto y la necesidad de los estudiantes.” (Entrevistado 5)     | “El enfoque comunicativo nos permite trabajar la lectura como medio de interacción, no solo como decodificación.” (Entrevistado 3) | “El enfoque metodológico se basa en las habilidades de leer y escribir en forma correcta y entendible.” (Entrevistada 5) | Coinciden en que el enfoque comunicativo favorece la interacción y puede complementarse con otros métodos según el contexto. | Algunos priorizan el enfoque comunicativo puro, otros aplican una mezcla ecléctica más flexible.                   | El enfoque comunicativo se adopta de forma flexible, combinando diversas metodologías según las características del grupo y los objetivos de aprendizaje. |
| “Nos basamos en las guías metodológicas del MEC y adaptamos los contenidos según la planificación.” (Entrevistado 1)           | “El planeamiento se elabora en función de lo que propone la plataforma Paraguay Aprende.” (Entrevistado 7) | “Los textos del MEC son el punto de partida, pero también usamos otros recursos para complementar.” (Entrevistado 4)               | “Siempre revisamos las orientaciones del MEC antes de planificar las clases.” (Entrevistado 10)                          | Todos utilizan los textos y planeamientos del MEC como base, pero con adaptaciones propias y recursos complementarios.       | Varía el uso de plataformas: algunos se centran en Paraguay Aprende, otros en textos impresos y recursos externos. | Los textos y guías del MEC son referentes comunes, aunque cada docente realiza ajustes y enriquecimientos para responder a su realidad educativa.         |
| “Cada trimestre planteamos un proyecto de lectura con actividades                                                              | “Trabajamos novelas y cuentos en forma de proyecto, lo que                                                 | “Los proyectos permiten integrar varias competencias a través de la                                                                | “Con los proyectos de lectura los estudiantes se involucran más                                                          | Concuerdan en que los proyectos de lectura aumentan la motivación y permiten abordar la                                      | Se diferencian en el tipo de proyecto: algunos literarios, otros                                                   | Los proyectos de lectura se consolidan como una estrategia motivadora,                                                                                    |

|                                                                                                             |                                                                                                                                       |                                                                                                |                                                                                                |                                                                                                                                   |                                                                                                              |                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| variadas como reseñas, foros o exposiciones.” (Entrevistado 6)                                              | mejora mucho la comprensión.” (Entrevistado 9)                                                                                        | lectura.” (Entrevistado 4)                                                                     | y tienen que leer con un propósito.” (Entrevistado 5)                                          | comprensión de forma integral.                                                                                                    | argumentativos o interdisciplinarios.                                                                        | transversal y efectiva para desarrollar competencias lectoras y críticas.                                                                     |
| “Después de leer, escriben cuentos, fábulas o incluso ensayos cortos sobre lo trabajado.” (Entrevistado 12) | “La producción escrita es parte de la evaluación; trabajamos desde la escritura de diarios hasta textos reflexivos.” (Entrevistado 8) | “Les pido que escriban un texto argumentativo sobre el tema del texto leído.” (Entrevistado 7) | “Hacemos talleres donde producen textos literarios en guaraní y castellano.” (Entrevistado 10) | Todos valoran la producción escrita como parte esencial del proceso lector y herramienta para desarrollar habilidades expresivas. | Diferencias en el tipo de texto producido: desde diarios personales hasta ensayos formales en ambas lenguas. | La producción escrita se considera una herramienta fundamental para consolidar la comprensión y fomentar el pensamiento reflexivo y creativo. |

**Nota.** La tabla presenta la triangulación de la información cualitativa obtenida en entrevistas a docentes sobre los recursos y enfoques metodológicos aplicados en la enseñanza de la lectura. Se incluyen citas textuales representativas, los aspectos de consenso y discrepancia entre los participantes, así como una síntesis interpretativa elaborada por la investigadora.

**Tabla 39**

*Triangulación de la categoría “Evaluación y seguimiento del aprendizaje”*

| Entrevista                                                                            | Entrevista                                                                                                                   | Entrevista                                                                                                      | Entrevista                                                                                                                   | Aspectos donde concuerdan                                                                                  | Aspectos donde difieren                                                                               | Síntesis                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “Se mide con indicadores para el oral y escrito.”<br>(Entrevistada 5)                 | “Utilizamos indicadores específicos de comprensión lectora y producción escrita al momento de evaluar.”<br>(Entrevistado 10) | “Los criterios que manejamos están alineados con los indicadores propuestos por el MEC.”<br>(Entrevistado 3)    | “La evaluación se basa en indicadores que permiten ver el progreso en expresión oral y en la escritura.”<br>(Entrevistado 7) | Todos reconocen la importancia de usar indicadores claros y específicos para evaluar oralidad y escritura. | Algunos siguen estrictamente los indicadores oficiales; otros los adaptan según la realidad del aula. | El uso de indicadores es una práctica extendida que fortalece la evaluación formativa, aunque se ajusta a las realidades de cada aula. |
| “Los registros son a través de instrumentos de evaluación.”<br>(Entrevistada 3)       | “Usamos rúbricas, listas de cotejo y guías de observación para evaluar la lectura y la escritura.”<br>(Entrevistado 4)       | “La evaluación se hace con instrumentos que permitan valorar procesos, no solo resultados.”<br>(Entrevistada 8) | “Aplico guías de lectura con preguntas abiertas como parte del instrumento de evaluación.”<br>(Entrevistado 6)               | Concuerdan en la necesidad de usar instrumentos variados que recojan tanto resultados como procesos.       | Varía el tipo de instrumento: listas, rúbricas, registros anecdóticos, etc.                           | La diversidad de instrumentos permite una evaluación integral, adaptada a los procesos y estilos de aprendizaje.                       |
| “Excelente en dicción, argumentación y riquezas de vocabularios.”<br>(Entrevistada 5) | “Valoramos la claridad en la exposición, el vocabulario utilizado y la calidad del                                           | “Los estudiantes que manejan un vocabulario más amplio comprenden mejor los textos                              | “Se observa si hay progresos en el uso del vocabulario técnico y en la estructura                                            | Existe consenso en que el vocabulario y la argumentación son claves para valorar                           | Unos priorizan la evaluación oral, otros la escrita; también hay diferencias en los                   | La argumentación y el vocabulario enriquecen la expresión del pensamiento crítico y son                                                |

|                                                                                                                                                               | argumento.”<br>(Entrevistado 9)                                                                                             | y argumentan<br>con más<br>solidez.”<br>(Entrevistado<br>10)                                                                                                               | argumentativa.”<br>(Entrevistado 7)                                                                                                        | comprensión<br>lectora profunda.                                                                                                | criterios de<br>profundidad léxica.                                                                                                              | indicadores<br>centrales de<br>comprensión<br>lectora.                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “Los rezagados<br>siempre necesitan<br>un apoyo especial<br>y personalizado<br>por su misma<br>condición de<br>aprendizaje más<br>lento.”<br>(Entrevistada 5) | “Diseño<br>actividades con<br>textos de menor<br>complejidad y<br>más cercanos a<br>sus intereses.”<br>(Entrevistado<br>12) | “Siempre los<br>rezagados<br>necesitan más<br>ayuda del<br>docente, para<br>comprender el<br>contenido,<br>adquirir<br>confianza al<br>tema, etc.”<br>(Entrevistado<br>10) | “Se trabaja por<br>niveles, en casos<br>necesarios con<br>adaptaciones<br>(significativas y<br>no<br>significativas).”<br>(Entrevistado 6) | Coinciden en que<br>los estudiantes<br>con dificultades<br>requieren apoyo<br>personalizado y<br>adaptaciones<br>diferenciadas. | Diferencias en las<br>estrategias de<br>apoyo: algunos<br>priorizan<br>adaptaciones<br>curriculares, otro<br>acompañamiento<br>tutorial directo. | El apoyo a<br>estudiantes con<br>dificultades se<br>basa en un<br>enfoque<br>inclusivo,<br>ajustado y<br>sensible a las<br>necesidades<br>individuales. |

**Nota.** La tabla presenta la triangulación de los datos cualitativos obtenidos en entrevistas a docentes acerca de la evaluación y el seguimiento del aprendizaje. Se incluyen citas textuales representativas de los participantes (Entrevistados 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 y 12), los aspectos en los que concuerdan y difieren, así como una síntesis interpretativa elaborada por la investigadora.

#### 4.6-Resultados de los datos cualitativos (Entrevista a directores)

##### Características sociodemográficas de los directores de las instituciones educativas

Tabla 40.

*Características sociodemográficas de los directores de las instituciones educativas*

| Entrevista | Edad | Género    | Antigüedad (años o meses) |
|------------|------|-----------|---------------------------|
| E1         | 45   | Masculino | 6 años                    |
| E2         | 47   | Femenino  | 6 meses                   |
| E3         | 48   | Femenino  | 8 años                    |
| E4         | 49   | Femenino  | 12 años                   |
| E5         | 36   | Masculino | 3 años                    |
| E6         | 41   | Femenino  | 4 años                    |

*Nota.* Datos obtenidos a partir de la entrevista realizada en el área 11-31. San Lorenzo, año 2023

En el estudio participaron cinco directores y un vice director de instituciones educativas del área 11-31 de San Lorenzo, entrevistados durante el año 2023. Las edades de los participantes oscilan entre los 36 y 49 años, reflejando una muestra con experiencia laboral significativa y en etapa media de su carrera profesional.

Respecto al género, se observa una ligera mayoría femenina (4 mujeres y 2 hombres), lo que puede indicar una participación creciente de mujeres en cargos de dirección en el contexto estudiado. En cuanto a la antigüedad en el cargo de director, hay una diversidad notable:

- Tres directores cuentan con una trayectoria consolidada (entre 6 y 12 años).
- Dos participantes tienen experiencia media (entre 3 y 4 años).
- Una directora recién asumió el cargo hace 6 meses.

Esta variación en la antigüedad permite recoger percepciones desde diferentes niveles de experiencia directiva, lo que enriquece el análisis cualitativo al incorporar visiones tanto consolidadas como recientes en el rol de gestión escolar.

Para el quinto objetivo de esta investigación “Caracterizar los conocimientos que poseen los directores acerca de las estrategias metodológicas que aplican los docentes para el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes del 9° grado” se identificaron tres

categorías principales: “Conocimiento del enfoque metodológico docente”, “Conocimiento de las estrategias aplicadas por los docentes”, y “Seguimiento institucional y formación docente”.

El análisis cualitativo permitió organizar la información en 12 subcategorías, las cuales emergen de las narrativas proporcionadas por los directores y se vinculan directamente con los aspectos metodológicos que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora. En total, se identificaron 76 citas codificadas, cuya distribución por subcategoría se presenta en la Tabla 6, junto con la frecuencia correspondiente a cada una.

**Tabla 41**

*Frecuencia de citas de las categorías y subcategorías (Entrevista a Directores)*

| <b>Categoría</b>                                                     | <b>Subcategoría</b>                                 | <b>Frecuencia</b> |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------|
| <b>1- Conocimiento del enfoque metodológico docente</b>              | ● 1.1. Enfoque comunicativo                         | 6                 |
|                                                                      | ● 1.2. Enfoque ecléctico                            | 3                 |
|                                                                      | ● 1.3. Efectividad del enfoque                      | 7                 |
|                                                                      | ● 1.4- Criterios para evaluar su aplicación         | 5                 |
| <b>2- Conocimiento de las estrategias aplicadas por los docentes</b> | ● 2.1. Actividades lúdicas e interactivas           | 3                 |
|                                                                      | ● 2.2. Juegos de roles-                             | 6                 |
|                                                                      | ● 2.3. Traducciones y audiovisuales                 | 8                 |
|                                                                      | ● 2.4. Uso de estrategias tradicionales y actuales  | 11                |
| <b>3-Seguimiento institucional y formación docente.</b>              | ● 3.1- Planeamiento didáctico basado en plataformas | 6                 |
|                                                                      | ● 3.2- Observación de clases                        | 6                 |
|                                                                      | ● 3.3- Evaluación docente con instrumentos          | 8                 |
|                                                                      | ● 3.4- Limitada oferta de formación continua        | 7                 |
| <b>Total</b>                                                         |                                                     | <b>76 citas</b>   |

**Nota.** Información obtenida a partir del análisis cualitativo en el software ATLAS. Ti 25 de la entrevista a docentes, año 2023.

#### **4.6.1 Categoría 1: Conocimiento del enfoque metodológico docente**

Los directores entrevistados demostraron un conocimiento general sobre los enfoques metodológicos utilizados por los docentes del noveno grado para la enseñanza de la lectura y escritura en ambas lenguas oficiales. En particular, se destacan dos enfoques: el comunicativo y el ecléctico. El enfoque comunicativo fue mencionado por la mayoría de los participantes como el más implementado, dado que promueve la interacción, el uso funcional del lenguaje y la participación activa de los estudiantes en situaciones comunicativas reales (Richards & Rodgers, 2014).

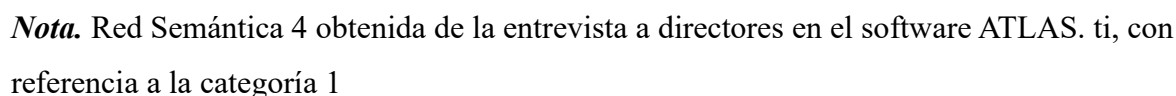
Por otro lado, algunos directores señalaron la presencia de un enfoque ecléctico, entendido como la combinación flexible de diversas metodologías, adaptadas a las características del grupo y al contexto institucional. Esta práctica refleja una tendencia común en entornos educativos donde los docentes ajustan sus estrategias metodológicas según las necesidades del aula (Brown, 2007).

En cuanto a la efectividad del enfoque, los directores coincidieron en que su éxito depende en gran medida del grado de dominio que tenga el docente sobre la metodología, así como de su capacidad para contextualizarla y adaptarla al nivel de los estudiantes. Asimismo, algunos participantes mencionaron criterios utilizados para evaluar la aplicación del enfoque, tales como la observación de clases, el análisis de planificaciones didácticas y los resultados obtenidos por los estudiantes en comprensión lectora.

En esta categoría se identificaron un total de 59 citas codificadas, distribuidas en las siguientes subcategorías: enfoque comunicativo (15 citas), enfoque ecléctico (12 citas), efectividad del enfoque (15 citas) y criterios para evaluar su aplicación (17 citas), lo que evidencia la relevancia de este aspecto en el discurso de los directores.

A continuación, se observa la red semántica obtenida del ATLAS. ti versión 25

*Categoría 1: Conocimiento del enfoque metodológico docente*



Por ejemplo, el enfoque comunicativo (Entrevista 4) se destaca como el más empleado por los docentes, al priorizar el uso funcional del lenguaje en contextos reales. Esta subcategoría se encuentra directamente vinculada con la efectividad del enfoque (Entrevista 5), ya que varios directores afirman que dicha metodología potencia el desarrollo de competencias comunicativas, siempre que se implemente de manera coherente. A su vez, ambos aspectos están relacionados con los criterios para evaluar su aplicación (Entrevista 2), donde los entrevistados describen mecanismos institucionales como la observación de clases y la revisión

de planificaciones para comprobar el dominio y la implementación del enfoque por parte del docente.

Por otro lado, se visibiliza el uso del enfoque ecléptico (Entrevista 3), entendido como la combinación flexible de métodos tradicionales y actuales, particularmente en contextos donde el guaraní tiene una presencia significativa. Esta modalidad se asocia con la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a la realidad sociolingüística de los estudiantes, lo cual también incide en los criterios de evaluación y seguimiento institucional. En conjunto, la red semántica evidencia que el conocimiento del enfoque metodológico docente, desde la mirada de los directores, está profundamente condicionado por factores como la formación, el contexto sociocultural y los dispositivos de acompañamiento pedagógico existentes en las instituciones educativas.

#### **4.6.1.1 Subcategoría: Enfoque comunicativo**

En los resultados de esta investigación cualitativa, se observa que el enfoque comunicativo es ampliamente reconocido por los directores como la metodología predominante en la enseñanza de la lectura y escritura en el noveno grado de la Educación Escolar Básica. Este enfoque promueve el uso del lenguaje en contextos reales y significativos, con énfasis en la comprensión, la producción oral y escrita, y la interacción en ambas lenguas oficiales. Desde esta perspectiva, el estudiante no es un receptor pasivo de contenidos, sino un sujeto activo que construye significados a partir de situaciones comunicativas concretas (Richards & Rodgers, 2013).

El enfoque comunicativo se sustenta en una visión funcional del lenguaje, donde se privilegian actividades que simulan la comunicación auténtica, como dramatizaciones, debates, escritura colaborativa y análisis de textos reales (Brown, 2001). En entornos bilingües, esta metodología adquiere mayor relevancia, ya que permite al docente adaptar los contenidos al contexto sociocultural y lingüístico del estudiantado, promoviendo así un aprendizaje más inclusivo y participativo (Cassany, 2006). Los fundamentos teóricos del enfoque comunicativo coinciden en que su implementación favorece el desarrollo de competencias lingüísticas integrales y una comprensión más profunda de los textos (Zayas, 2010).

Los hallazgos empíricos de este estudio respaldan estos aportes teóricos, al evidenciar que los directores valoran positivamente el uso del enfoque comunicativo en sus instituciones. No obstante, también reconocen que su efectividad está condicionada por el grado de dominio

que tenga el docente sobre la metodología, así como por la capacidad institucional para acompañar su implementación.

### **Evidencias empíricas**

“Sí, los docentes del noveno grado aplican principalmente el enfoque comunicativo, aunque algunos lo complementan con técnicas del enfoque tradicional” (Entrevista 4)

“Sí, los docentes aplican principalmente un enfoque comunicativo. Algunos también integran elementos del enfoque eclíptico para enriquecer sus clases” (Entrevista 3)

“En general utilizan un enfoque comunicativo. Algunos combinan elementos del enfoque eclíptico para adaptarse a las necesidades del aula” (Entrevista 6)

“Sí, conozco que los docentes aplican un enfoque comunicativo-funcional, en el que se prioriza el uso práctico del lenguaje en situaciones reales” (Entrevista 5)

En los resultados de la presente investigación cualitativa, los directores coincidieron en señalar que el enfoque comunicativo constituye la base metodológica predominante utilizada por los docentes del noveno grado para la enseñanza de la lectura y escritura en ambas lenguas oficiales.

El enfoque comunicativo se caracteriza por promover el uso funcional del lenguaje en situaciones reales de comunicación, tal como se destaca en la afirmación: “los docentes aplican un enfoque comunicativo-funcional, en el que se prioriza el uso práctico del lenguaje en situaciones reales” (Entrevista 5).

No obstante, también se reconoce una tendencia a complementar dicha metodología con otros enfoques, ya sea desde una lógica integradora “algunos también integran elementos del enfoque ecléctico para enriquecer sus clases” (Entrevista 3) o por razones de contexto “algunos combinan elementos del enfoque ecléctico para adaptarse a las necesidades del aula” (Entrevista 6). En ese mismo sentido, se advierte la convivencia de prácticas tradicionales, especialmente, donde “los docentes del noveno grado aplican principalmente el enfoque comunicativo, aunque algunos lo complementan con técnicas del enfoque tradicional” (Entrevista 4). Estos hallazgos evidencian que, si bien existe un consenso general sobre el predominio del enfoque comunicativo, su aplicación se adapta de manera flexible según el contexto institucional, las características del grupo y la experiencia del docente.

#### **4.6.1.2 Subcategoría: Enfoque ecléctico**

En los resultados de esta investigación cualitativa, se identifica la presencia del enfoque ecléctico como una práctica metodológica adoptada por varios docentes del noveno grado, según lo señalado por los directores entrevistados. Este enfoque se caracteriza por la combinación flexible de diversas metodologías, lo cual permite al docente seleccionar y adaptar estrategias en función del contexto, las características del grupo y los objetivos pedagógicos. A diferencia de los enfoques rígidamente estructurados, el enfoque ecléctico favorece una enseñanza más dinámica, inclusiva y contextualizada (Zayas, 2010).

Desde la perspectiva didáctica, el eclecticismo metodológico implica una toma de decisiones reflexiva, donde el docente valora críticamente los aportes del enfoque comunicativo, el tradicional, y otros modelos complementarios. Esta práctica permite una mejor adecuación a las realidades sociolingüísticas de los estudiantes, especialmente en escuelas con diversidad cultural y niveles heterogéneos de dominio del español y guaraní (Cassany, 2006). Asimismo, el enfoque ecléctico puede enriquecer la experiencia de aprendizaje cuando se implementa con coherencia, ya que brinda al docente herramientas para abordar tanto los aspectos funcionales del lenguaje como los estructurales o normativos (Bastidas, 2014).

Los resultados de esta investigación evidencian que el eclecticismo metodológico no solo es reconocido por los directores, sino que también es valorado como una estrategia viable para atender la diversidad del aula. Esta flexibilidad es interpretada como una respuesta pedagógica a las limitaciones del contexto, pero también como una manifestación de autonomía profesional por parte de los docentes.

#### **Evidencias empíricas**

“Algunos también integran elementos del enfoque eclíptico para enriquecer sus clases.” (Entrevista 3)

“En general utilizan un enfoque comunicativo. Algunos combinan elementos del enfoque eclíptico para adaptarse a las necesidades del aula.” (Entrevista 6)

“Sí, los docentes del noveno grado aplican principalmente el enfoque comunicativo, aunque algunos lo complementan con técnicas del enfoque tradicional.” (Entrevista 4)

“No todos. Algunos prefieren métodos más tradicionales, aunque tratamos de unificar criterios en las reuniones pedagógicas.” (Entrevista 3)

En el análisis cualitativo de las entrevistas realizadas, emergió con claridad la utilización de un enfoque ecléctico por parte de algunos docentes del noveno grado, caracterizado por la combinación de distintas metodologías según el contexto educativo y las necesidades del grupo. Si bien se reconoce el predominio del enfoque comunicativo, varios directores señalaron que los docentes no se limitan a este modelo, sino que integran elementos de enfoques tradicionales o estructurales como complemento. Por ejemplo, se menciona que “algunos también integran elementos del enfoque ecléctico para enriquecer sus clases” (Entrevista 3), o que “algunos combinan elementos del enfoque ecléctico para adaptarse a las necesidades del aula” (Entrevista 6), lo cual evidencia una práctica pedagógica flexible y contextualizada.

De acuerdo a lo interpretado en el párrafo anterior, se observa que esta tendencia responde, en parte, a la experiencia docente y a las características sociolingüísticas del entorno: “sí, los docentes del noveno grado aplican principalmente el enfoque comunicativo, aunque algunos lo complementan con técnicas del enfoque tradicional” (Entrevista 4). Sin embargo, esta diversidad metodológica no siempre es sistemática, ya que “no todos [los docentes] prefieren los mismos métodos, aunque tratamos de unificar criterios en las reuniones pedagógicas” (Entrevista 3). En conjunto, estos hallazgos revelan que el eclecticismo metodológico representa una respuesta práctica a la heterogeneidad del aula y a la autonomía profesional de los docentes.

#### **4.6.1.3 Subcategoría: Efectividad del enfoque**

Los resultados de esta investigación cualitativa revelan que los directores perciben al enfoque comunicativo como una metodología efectiva para el desarrollo de la comprensión lectora y la competencia lingüística de los estudiantes del noveno grado. Su efectividad, sin embargo, no es asumida como una característica inherente del modelo, sino como un resultado condicionado por su correcta implementación. Desde una perspectiva teórica, el enfoque comunicativo se basa en la interacción significativa del estudiante con el lenguaje, promoviendo un aprendizaje funcional y contextualizado (Richards & Rodgers, 2013). Esto permite que los estudiantes no solo comprendan textos, sino que también los interpreten, discutan y produzcan

de forma autónoma, fortaleciendo tanto la competencia comunicativa como las habilidades críticas (Zayas, 2010).

Los directores destacan que, cuando este enfoque se aplica con compromiso, creatividad y formación adecuada, sus efectos son evidentes en el aula. En este sentido, se reconoce que su efectividad depende de la planificación intencionada, la capacidad del docente para generar situaciones de aprendizaje relevantes, y la participación activa del estudiantado. La literatura señala que un enfoque resulta eficaz no solo por sus principios teóricos, sino por su adaptación al contexto específico y la formación continua del profesorado (Cassany, 2006; Vygotsky, 1978). Por tanto, la efectividad del enfoque comunicativo no radica únicamente en su diseño, sino en el dominio metodológico, el acompañamiento institucional y la apropiación pedagógica del mismo por parte de los docentes.

### **Evidencias empíricas**

“Considero que sí es efectivo, especialmente cuando el docente logra involucrar al estudiante en actividades prácticas que fomentan la comprensión y producción de textos.” (Entrevista 6)

“Sí, es efectivo porque promueve el uso real del lenguaje y la interacción entre los estudiantes.” (Entrevista 2)

“Es bastante efectivo porque promueve el desarrollo de competencias comunicativas integrales.” (Entrevista 5)

“Considero que es efectivo porque promueve la participación activa de los estudiantes, y les permite desarrollar habilidades tanto en la comprensión como en la expresión escrita y oral.” (Entrevista 4)

Los hallazgos de esta investigación cualitativa muestran un consenso entre los directores en torno a la efectividad del enfoque comunicativo, siempre que sea implementado con intencionalidad pedagógica y participación activa. Se resalta que su valor radica en la capacidad del docente para involucrar al estudiante en actividades prácticas y significativas, que estimulen tanto la comprensión como la producción textual: “considero que sí es efectivo, especialmente cuando el docente logra involucrar al estudiante en actividades prácticas que fomentan la comprensión y producción de textos” (Entrevista 6).

A su vez, se destaca que esta metodología “promueve el uso real del lenguaje y la interacción entre los estudiantes” (Entrevista 2), lo que favorece un aprendizaje funcional y contextualizado. Desde esta perspectiva, su aplicación adecuada “promueve el desarrollo de competencias comunicativas integrales” (Entrevista 5), así como habilidades específicas vinculadas a la lectura y escritura en ambas lenguas oficiales. En este mismo sentido, se enfatiza que “promueve la participación activa de los estudiantes, y les permite desarrollar habilidades tanto en la comprensión como en la expresión escrita y oral” (Entrevista 4).

En conjunto, estas afirmaciones refuerzan la idea de que la efectividad del enfoque comunicativo está directamente relacionada con la forma en que el docente facilita procesos de enseñanza centrados en el estudiante y el uso funcional del lenguaje.

#### **4.6.1.4- Subcategoría: Criterios para evaluar su aplicación**

En el marco de esta investigación cualitativa, los directores manifestaron que la evaluación de la aplicación del enfoque metodológico por parte del docente no se deja al azar, sino que responde a criterios sistemáticos y observables. Estos criterios incluyen la observación de clases, la revisión de planificaciones, el análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes y la retroalimentación posterior. Tales prácticas permiten valorar si el enfoque comunicativo, o cualquier otro que se declare, es implementado con coherencia, continuidad y adecuación pedagógica.

Desde el punto de vista teórico, la evaluación de la práctica docente se considera una herramienta clave para la mejora educativa, siempre que esté basada en instrumentos formativos, criterios claros y una retroalimentación constructiva (Zabalza, 2007). En este sentido, los procedimientos descritos por los directores coinciden con las recomendaciones de la literatura especializada, que propone combinar la supervisión pedagógica con el acompañamiento profesional para garantizar la calidad de la enseñanza (Imbernón, 2002).

Los testimonios recopilados indican que la observación de clases es una de las estrategias más empleadas, con el uso de rúbricas o listas de cotejo que permiten identificar si se están aplicando estrategias coherentes con el enfoque metodológico declarado. A ello se suma el análisis de planificaciones y materiales didácticos, así como el seguimiento de resultados obtenidos por los estudiantes en tareas de comprensión y producción textual. En conjunto, estos criterios permiten no solo verificar el uso del enfoque, sino también generar espacios de reflexión docente e intervención institucional orientada a la mejora continua.

Los hallazgos de esta investigación revelan que los docentes valoran la aplicación de cuestionarios como una herramienta útil para enfocar la atención de los estudiantes en aspectos clave del texto. A su vez, las exposiciones orales se presentan como un recurso que promueve la argumentación, la expresión oral y la confianza en sí mismos. Ambas estrategias actúan de forma complementaria, reforzando la comprensión textual desde múltiples dimensiones: análisis, síntesis, evaluación y comunicación.

### **Evidencias empíricas**

“Lo noto en los resultados de los estudiantes y a través de las observaciones de clases que realizamos periódicamente.” (Entrevista 6)

“Evaluamos esto mediante observaciones y revisión de sus planificaciones mensuales.” (Entrevista 3)

“Sí, mediante supervisiones, revisión de planificaciones y análisis de las producciones escritas de los estudiantes.” (Entrevista 2)

“Lo compruebo a través de la revisión de sus planificaciones, los resultados de los estudiantes y las observaciones que realizo en el aula.” (Entrevista 4)

En el análisis de las entrevistas realizadas, se identificó que los directores aplican criterios sistemáticos para evaluar la implementación del enfoque metodológico docente, especialmente en lo que respecta a la enseñanza de la lectura y escritura. Entre los mecanismos más mencionados figuran la observación directa de clases, la revisión periódica de planificaciones y el análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes. Así, por ejemplo, un director afirmó: “lo noto en los resultados de los estudiantes y a través de las observaciones de clases que realizamos periódicamente” (Entrevista 6), mientras que otro señaló que “evaluamos esto mediante observaciones y revisión de sus planificaciones mensuales” (Entrevista 3).

Este proceso de seguimiento también incluye una valoración detallada de las evidencias escritas generadas por el alumnado, como lo indica la cita: “sí, mediante supervisiones, revisión de planificaciones y análisis de las producciones escritas de los estudiantes” (Entrevista 2). De forma similar, otro directivo indicó: “lo compruebo a través de la revisión de sus planificaciones, los resultados de los estudiantes y las observaciones que realizo en el aula” (Entrevista 4). Estos testimonios ponen de manifiesto que la verificación de

la aplicación metodológica va más allá de la declaración docente, y se basa en evidencias concretas que permiten valorar la coherencia entre la planificación, la práctica pedagógica y los logros de aprendizaje.

#### **4.6.2 Categoría: Conocimiento de las estrategias aplicadas por los docentes**

La categoría Conocimiento de las estrategias aplicadas por los docentes recoge las percepciones de los directores en relación con las prácticas metodológicas utilizadas en el aula para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica. Esta categoría está compuesta por cuatro subcategorías interrelacionadas: actividades lúdicas e interactivas, juegos de roles, traducciones y audiovisuales, y uso de estrategias tradicionales y actuales. En conjunto, estas estrategias no son concebidas como acciones aisladas, sino como recursos complementarios que los docentes seleccionan, adaptan y combinan para responder a las características y necesidades de su grupo de estudiantes.

Desde una perspectiva didáctica, las estrategias pedagógicas que se centran en la interacción, la experiencia y la construcción activa del conocimiento han demostrado ser eficaces para desarrollar habilidades lectoras profundas (Cassany, 2006; Solé, 1992). Los directores entrevistados reconocen que los docentes del noveno grado emplean una variedad de estrategias que van desde dinámicas participativas hasta recursos tecnológicos, muchas de ellas enmarcadas dentro del enfoque comunicativo. Asimismo, algunos directores mencionan que los docentes articulan propuestas innovadoras con metodologías más convencionales, lo cual se interpreta como una forma de equilibrio entre tradición y renovación pedagógica.

Los resultados permiten afirmar que los directores tienen conocimiento claro y actualizado de las prácticas que se llevan a cabo en el aula, ya sea porque las observan directamente, participan en los procesos de planificación o reciben retroalimentación de los propios docentes. Esta categoría pone de relieve no solo la diversidad metodológica presente en las instituciones educativas, sino también el papel activo de los directivos como acompañantes pedagógicos en la implementación de estrategias para la mejora de la comprensión lectora.

A continuación, se observa la red semántica obtenida del ATLAS. ti versión 25

## Red Semántica 5

### *Categoría 2: Conocimiento de las estrategias aplicadas por los docentes*



**Nota.** Red Semántica 5 obtenida de la entrevista a directores en el software ATLAS. ti, con referencia a la categoría 2

La Red Semántica 5, correspondiente a la Categoría 2: Conocimiento de las estrategias aplicadas por los docentes, representa las relaciones conceptuales entre diversas prácticas metodológicas que, según los directores entrevistados, son empleadas por los docentes del noveno grado para fomentar la comprensión lectora. Esta categoría forma parte del nodo general Conocimiento acerca de las estrategias metodológicas y se articula a través de cuatro subcategorías interrelacionadas: actividades lúdicas e interactivas, juegos de roles, traducciones y audiovisuales, y uso de estrategias tradicionales y actuales.

Las actividades lúdicas e interactivas aparecen como una estrategia clave que favorece la motivación y participación del estudiante mediante dinámicas como clubes de lectura, escritura creativa y el uso de aplicaciones digitales: “Creo que sería muy útil incorporar más talleres de escritura creativa, clubes de lectura, y el uso de aplicaciones digitales que permitan prácticas interactivas y seguimiento personalizado” (Entrevista 5). Estas se asocian

directamente con los juegos de roles, técnica que permite representar situaciones comunicativas reales, y que es ampliamente utilizada en la enseñanza desde un enfoque funcional del lenguaje.

Por su parte, la subcategoría traducciones y audiovisuales se conecta tanto con las actividades lúdicas como con el uso de estrategias tradicionales, al integrar el uso de dramatizaciones, lectura guiada y recursos visuales como parte del repertorio metodológico: “Sí, utilizan dramatizaciones, videos, lectura guiada, y ejercicios de comprensión lectora con diferentes tipos de textos” (Entrevista 6).

Finalmente, el uso de estrategias tradicionales y actuales refleja la coexistencia de métodos participativos con enfoques más clásicos centrados en la gramática o la traducción, lo cual depende de la formación y experiencia de cada docente: “No todos lo aplican de la misma forma. Algunos priorizan la gramática y la traducción, mientras que otros utilizan más dinámicas participativas” (Entrevista 4).

En conjunto, la red evidencia que los directores tienen un conocimiento claro de las estrategias empleadas en el aula, las cuales se implementan de manera flexible y combinada, respondiendo a las necesidades del grupo, a las condiciones institucionales y al criterio profesional del docente.

#### **4.6.2.1- Subcategoría: Actividades lúdicas e interactivas**

En los resultados de esta investigación cualitativa, se reconoce que las actividades lúdicas e interactivas ocupan un lugar central dentro de las estrategias pedagógicas empleadas por los docentes del noveno grado para fortalecer la comprensión lectora. Según los directores entrevistados, este tipo de dinámicas no solo motiva al alumnado, sino que además favorece la participación, la colaboración y el aprendizaje significativo, especialmente en contextos donde el interés por la lectura no es espontáneo. Desde la perspectiva pedagógica, el juego y la interacción son considerados componentes esenciales del aprendizaje activo, ya que estimulan la creatividad, el pensamiento crítico y el compromiso afectivo del estudiante con los textos (Cassany, 2006; Solé, 1992).

Las actividades lúdicas e interactivas pueden incluir dramatizaciones, clubes de lectura, talleres de escritura creativa, debates, uso de mapas conceptuales, lectura guiada y el apoyo de tecnologías educativas, tales como plataformas digitales o aplicaciones móviles. Estas prácticas promueven un ambiente de aula dinámico, que estimula el diálogo, la comprensión inferencial y la producción oral y escrita. Además, se valora que tales estrategias permiten al

docente adaptarse al nivel de los estudiantes y al contexto sociolingüístico del aula, generando oportunidades para la interacción en ambas lenguas oficiales.

Los hallazgos empíricos revelan que los directores no solo están al tanto de estas prácticas, sino que las consideran necesarias para superar enfoques pasivos o exclusivamente expositivos. En este sentido, se destacan iniciativas que integran lo lúdico con lo digital, y que refuerzan el seguimiento personalizado del proceso lector de cada estudiante.

### **Evidencias empíricas**

“Creo que sería muy útil incorporar más talleres de escritura creativa, clubes de lectura, y el uso de aplicaciones digitales que permitan prácticas interactivas y seguimiento personalizado.” (Entrevista 5)

“Sí, emplean actividades lúdicas, juegos de roles, dramatizaciones, lectura guiada e interactiva.” (Entrevista 4)

“Sí, como juegos de roles, lecturas dramatizadas, trabajo en grupo y análisis de textos en ambos idiomas.” (Entrevista 3)

“Utilizan dramatizaciones, videos, lectura guiada, y ejercicios de comprensión lectora con diferentes tipos de textos.” (Entrevista 6)

Los resultados de esta investigación cualitativa evidencian que los directores reconocen la importancia de las actividades lúdicas e interactivas como estrategias centrales en la enseñanza de la lectura y escritura en el noveno grado, destacando su contribución al interés, la participación activa y la comprensión significativa de los estudiantes.

Las prácticas mencionadas incluyen desde dramatizaciones, lectura guiada e interactiva, hasta trabajo en grupo y análisis textual: “sí, emplean actividades lúdicas, juegos de roles, dramatizaciones, lectura guiada e interactiva” (Entrevista 4); “sí, como juegos de roles, lecturas dramatizadas, trabajo en grupo y análisis de textos en ambos idiomas” (Entrevista 3). Estas dinámicas se complementan con el uso de recursos tecnológicos y audiovisuales como videos o plataformas digitales: “utilizan dramatizaciones, videos, lectura guiada, y ejercicios de comprensión lectora con diferentes tipos de textos” (Entrevista 6).

Además, algunos directores proponen ampliar este enfoque mediante la incorporación de herramientas más innovadoras: “creo que sería muy útil incorporar más talleres de escritura

creativa, clubes de lectura, y el uso de aplicaciones digitales que permitan prácticas interactivas y seguimiento personalizado” (Entrevista 5). En conjunto, estas estrategias permiten al docente generar ambientes de aprendizaje dinámicos y colaborativos, favoreciendo tanto el desarrollo de habilidades lectoras como el vínculo del estudiante con el texto.

#### **4.6.2.2- Subcategoría: Juegos de roles**

Dentro de los resultados cualitativos de esta investigación, los juegos de roles emergen como una estrategia metodológica valorada por los directores por su capacidad de fomentar la participación, la expresión oral y la comprensión activa de los textos. Esta técnica, enmarcada en enfoques comunicativos y experienciales del aprendizaje, permite a los estudiantes asumir distintos personajes o situaciones, facilitando así la interpretación de contenidos, el trabajo en grupo y el desarrollo de habilidades lingüísticas en contextos simulados (Zayas, 2010; Cassany, 2006).

Los directores destacan que esta estrategia es utilizada en el noveno grado como una forma de dinamizar la lectura, promover la reflexión crítica y estimular la producción verbal, tanto en castellano como en guaraní. El juego de roles, además de mejorar la comprensión lectora, fortalece la empatía, el pensamiento creativo y la argumentación, al situar al estudiante en escenarios donde debe tomar decisiones, debatir o defender un punto de vista en función del personaje que representa.

Desde el plano pedagógico, su implementación exige una planificación didáctica intencionada, la selección de textos adecuados y la creación de un ambiente de aula que favorezca la participación sin temor al error. La evidencia empírica indica que los docentes utilizan esta estrategia de forma recurrente, ya sea como parte de actividades lúdicas o en articulación con otras técnicas interactivas y colaborativas.

#### **Evidencias empíricas**

“Sí, emplean actividades lúdicas, juegos de roles, dramatizaciones, lectura guiada e interactiva.” (Entrevista 4)

“Sí, como juegos de roles, lecturas dramatizadas, trabajo en grupo y análisis de textos en ambos idiomas.” (Entrevista 3)

“Utilizan dramatizaciones, videos, lectura guiada, y ejercicios de comprensión lectora...” (Entrevista 6)

“Los docentes usan debates, dramatizaciones, escritura colaborativa, mapas conceptuales...” (Entrevista 5)

Los resultados de esta investigación cualitativa evidencian que los juegos de roles son una estrategia recurrentemente utilizada por los docentes del noveno grado, reconocida por los directores como una herramienta didáctica eficaz para estimular la comprensión lectora, la expresión oral y la participación activa de los estudiantes.

La técnica suele integrarse con otras actividades lúdicas e interactivas, como dramatizaciones, debates o trabajo en grupo, permitiendo representar situaciones reales o ficticias que facilitan la apropiación del contenido: “sí, emplean actividades lúdicas, juegos de roles, dramatizaciones, lectura guiada e interactiva” (Entrevista 4).

Asimismo, se destaca su utilidad en escenarios bilingües y diversos: “sí, como juegos de roles, lecturas dramatizadas, trabajo en grupo y análisis de textos en ambos idiomas” (Entrevista 3). Esta estrategia también se vincula con el uso de medios audiovisuales y propuestas centradas en el desarrollo de competencias comunicativas: “utilizan dramatizaciones, videos, lectura guiada, y ejercicios de comprensión lectora...” (Entrevista 6).

Por otro lado, su implementación se ve reforzada por otras prácticas colaborativas como la escritura en grupo y el uso de organizadores gráficos: “los docentes usan debates, dramatizaciones, escritura colaborativa, mapas conceptuales” (Entrevista 5). En conjunto, las evidencias sugieren que los juegos de roles no solo dinamizan el aula, sino que también promueven una construcción activa y significativa del conocimiento textual.

#### **4.6.2.3- Subcategoría: Traducciones y audiovisuales**

Los resultados de esta investigación cualitativa indican que los docentes del noveno grado emplean con frecuencia estrategias basadas en traducciones y el uso de recursos audiovisuales como parte de su práctica pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora. Desde la perspectiva de los directores entrevistados, estas herramientas cumplen un rol importante para contextualizar el contenido, facilitar el acceso al significado y estimular el interés del estudiantado, especialmente en contextos bilingües donde el guaraní y el castellano conviven en el aula. Las actividades de traducción se orientan, en muchos casos, a la transferencia comprensiva de textos entre lenguas, lo cual refuerza la competencia léxica, semántica y sintáctica de los estudiantes (Bastidas, 2014).

En cuanto a los recursos audiovisuales como videos, presentaciones interactivas, canciones o animaciones, los directores valoran que contribuyen a captar la atención del alumno, facilitar la comprensión global del texto y activar esquemas previos. Estos medios, cuando se articulan con actividades lectoras, permiten integrar lo visual, lo auditivo y lo verbal en el proceso de construcción de significado (Cassany, 2006). Además, su uso favorece un enfoque multimodal de la enseñanza de la lectura, adaptado a los estilos de aprendizaje actuales y a las nuevas alfabetizaciones.

La evidencia empírica sugiere que estas estrategias no se utilizan de forma aislada, sino combinadas con otras prácticas como la lectura guiada, la dramatización o la escritura colaborativa, ampliando así el abanico de recursos metodológicos disponibles para los docentes.

Los resultados de esta investigación muestran que los docentes valoran los proyectos de lectura como una estrategia que motiva a los estudiantes, los compromete con la lectura de textos completos (literarios e informativos), y favorece el desarrollo de habilidades interpretativas, analíticas y comunicativas. La implementación de estas propuestas permite avanzar hacia una comprensión lectora más profunda y contextualizada, al tiempo que refuerza la formación integral del alumnado.

### **Evidencias empíricas**

“Utilizan dramatizaciones, videos, lectura guiada, y ejercicios de comprensión lectora con diferentes tipos de textos.” (Entrevista 6)

“Además del trabajo con textos, usan medios audiovisuales para motivar a los estudiantes.” (Entrevista 4)

“Sí, las guías del MEC son una base, pero también se utilizan libros externos, sitios web educativos y recursos audiovisuales.” (Entrevista 2)

“Creo que sería muy útil incorporar más talleres de escritura creativa, clubes de lectura, y el uso de aplicaciones digitales...” (Entrevista 5)

En los resultados de esta investigación cualitativa se destaca que los docentes del noveno grado incorporan de manera creciente estrategias basadas en el uso de traducciones y recursos audiovisuales como complemento a las prácticas tradicionales de lectura y escritura. Según los directores entrevistados, los materiales visuales y digitales cumplen un papel clave

en la motivación, comprensión y participación activa del estudiantado, especialmente en contextos donde se busca dinamizar el trabajo con textos.

Así, se señala que “además del trabajo con textos, usan medios audiovisuales para motivar a los estudiantes” (Entrevista 4), y que esta práctica incluye el uso de dramatizaciones, videos y ejercicios adaptados a diferentes tipos de textos (Entrevista 6).

Asimismo, los docentes no se limitan a los materiales oficiales, sino que complementan con otros recursos: “sí, las guías del MEC son una base, pero también se utilizan libros externos, sitios web educativos y recursos audiovisuales” (Entrevista 2).

Incluso, algunos directores sugieren ampliar estas propuestas con nuevas herramientas tecnológicas: “creo que sería muy útil incorporar más talleres de escritura creativa, clubes de lectura, y el uso de aplicaciones digitales...” (Entrevista 5).

En conjunto, las citas revelan un enfoque metodológico abierto e integrador, donde lo audiovisual y lo digital son considerados aliados pedagógicos para enriquecer la comprensión lectora y estimular el aprendizaje.

#### **4.6.2.4- Subcategoría: Uso de estrategias tradicionales y actuales**

Los resultados de esta investigación cualitativa muestran que los docentes del noveno grado combinan estrategias tradicionales con enfoques pedagógicos más actuales en su práctica de enseñanza de la lectura y escritura. Desde la mirada de los directores entrevistados, esta coexistencia de metodologías responde a la diversidad del cuerpo docente, que incluye tanto profesionales con formación reciente como otros con amplia trayectoria, así como a la necesidad de adaptarse al contexto sociocultural y lingüístico de los estudiantes. Así, mientras algunos docentes mantienen prácticas centradas en la gramática, la traducción o la lectura literal, otros incorporan técnicas interactivas, colaborativas y digitales propias del enfoque comunicativo y constructivista (Cassany, 2006; Zayas, 2010).

La articulación de estas estrategias no es vista como contradictoria, sino como una forma de eclecticismo metodológico que permite atender los distintos estilos de aprendizaje, ritmos de trabajo y niveles de competencia lingüística presentes en el aula. Desde el plano teórico, esta combinación de enfoques puede enriquecer la experiencia lectora del alumnado, siempre que se mantenga una coherencia didáctica y una intención clara en su aplicación (Bastidas, 2014). Además, la utilización de recursos tanto clásicos (manuales, lecturas modelo,

ejercicios de memorización) como contemporáneos (TIC, lectura crítica, escritura colaborativa) refleja una apertura del docente hacia la actualización sin renunciar a las herramientas consolidadas de su formación.

Los directores coinciden en que esta mezcla de estrategias es habitual en las aulas y valoran positivamente que los docentes tengan la capacidad de elegir y adaptar su enfoque en función del grupo, del texto trabajado y del objetivo de aprendizaje.

### **Evidencias empíricas**

“He observado que algunos docentes combinan lecturas clásicas con actividades digitales. Mientras unos mantienen ejercicios de análisis gramatical, otros optan por foros virtuales y escritura colaborativa para reforzar la comprensión.” (Entrevista 3)

“No todos lo aplican de la misma forma. Algunos priorizan la gramática y la traducción, mientras que otros utilizan más dinámicas participativas. Existe una variación según la formación y experiencia del docente.” (Entrevista 4)

“Hay docentes que aún utilizan dictados y resúmenes como parte de su rutina, pero también integran herramientas digitales como presentaciones interactivas o videos para complementar los contenidos.” (Entrevista 6)

“Algunos profesores siguen estructurando sus clases con esquemas tradicionales, como la lectura en voz alta y cuestionarios, pero los combinan con dinámicas actuales como debates o análisis de noticias en línea.” (Entrevista 1)

En los resultados de esta investigación cualitativa se evidencia que los docentes del noveno grado combinan estrategias tradicionales y actuales en sus prácticas de enseñanza de la comprensión lectora, adoptando un enfoque metodológico flexible y adaptativo.

Los directores entrevistados coinciden en que esta diversidad responde tanto a la formación como a la experiencia profesional de cada docente, lo que genera una variedad de estilos pedagógicos dentro del aula: “no todos lo aplican de la misma forma. Algunos priorizan la gramática y la traducción, mientras que otros utilizan más dinámicas participativas” (Entrevista 4).

El equilibrio metodológico se manifiesta en propuestas que integran lecturas clásicas y análisis gramatical con foros virtuales y escritura colaborativa: “he observado que algunos

docentes combinan lecturas clásicas con actividades digitales. Mientras unos mantienen ejercicios de análisis gramatical, otros optan por foros virtuales y escritura colaborativa para reforzar la comprensión” (Entrevista 3).

También se identifican prácticas que aún incluyen dictados, resúmenes y lectura en voz alta, pero que se complementan con herramientas digitales y estrategias interactivas: “hay docentes que aún utilizan dictados y resúmenes como parte de su rutina, pero también integran herramientas digitales como presentaciones interactivas o videos para complementar los contenidos” (Entrevista 6); “algunos profesores siguen estructurando sus clases con esquemas tradicionales, como la lectura en voz alta y cuestionarios, pero los combinan con dinámicas actuales como debates o análisis de noticias en línea” (Entrevista 1).

Estos hallazgos reflejan un enfoque pedagógico que no descarta lo tradicional, sino que lo transforma al integrarlo con prácticas más innovadoras y participativas.

#### **4.6.3- Categoría: Seguimiento institucional y formación docente**

Los resultados de esta investigación cualitativa evidencian que el seguimiento institucional y la formación docente son factores clave para garantizar la correcta implementación de estrategias metodológicas orientadas a la mejora de la comprensión lectora en el noveno grado de la Educación Escolar Básica (EEB). Desde la perspectiva de los directores entrevistados, el acompañamiento pedagógico se realiza principalmente a través de observaciones de clases, revisión de planificaciones didácticas, uso de rúbricas e instancias de retroalimentación, aunque con diferencias marcadas en cuanto a frecuencia, sistematicidad y profundidad del proceso.

En cuanto a la formación docente, los participantes señalaron que, si bien existen planes de capacitación, estos suelen ser limitados, esporádicos y poco específicos en relación con la enseñanza de las lenguas oficiales en contextos bilingües. Esta realidad contrasta con los lineamientos del Plan de Acción Educativa 2018–2023, que establece como una prioridad la expansión gradual de innovaciones pedagógicas mediante la formación docente continua, en el marco del Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Paraguay. MEC, s.f.).

El documento institucional señala además que una enseñanza de calidad en áreas instrumentales como Lengua y Matemática requiere de docentes capacitados en didácticas específicas, particularmente en el abordaje de la comprensión lectora en lengua materna (L1) y

segunda lengua (L2) (Ministerio de Educación y Ciencias [MEC], 2022). Asimismo, el plan maestro de Educación Bilingüe promovido por el MEC contempla líneas de acción como la capacitación sistemática en estrategias de lectura y escritura, el planeamiento didáctico contextualizado y el acompañamiento docente mediante visitas técnicas y aplicación de pruebas estandarizadas para medir el avance en comprensión lectora (MEC, 2020).

Los hallazgos del presente estudio coinciden con estas directrices al evidenciar que las instituciones educativas requieren fortalecer sus mecanismos de seguimiento y ofrecer formaciones continuas, contextualizadas y pertinentes que respondan a las necesidades reales del aula bilingüe. En este sentido, los directores reconocen la necesidad de contar con mayor apoyo institucional, tanto en recursos como en formación, para consolidar un modelo de enseñanza basado en la mejora continua y en el desarrollo de competencias lectoras significativas en ambas lenguas oficiales.

A continuación, se observa la red semántica obtenida del ATLAS. ti versión 25

### Red Semántica 6

*Categoría 3: Seguimiento institucional y formación docente*



**Nota.** Red Semántica obtenida de la entrevista a docentes en el software ATLAS. ti, con referencia a la categoría 3

La Red Semántica 6, correspondiente a la Categoría 3: Seguimiento institucional y formación docente, representa las interrelaciones entre los mecanismos que aplican los directivos para acompañar y mejorar las prácticas pedagógicas del profesorado en el marco del desarrollo de la comprensión lectora. Esta categoría, integrada dentro del eje general Conocimiento acerca de las estrategias metodológicas, se organiza en cuatro subcategorías clave: Planeamiento didáctico basado en plataformas, Observación de clases, Evaluación docente con instrumentos y Limitada oferta de formación continua.

El planeamiento didáctico basado en plataformas emerge como una práctica común, en la que los docentes combinan recursos institucionales, como las guías del MEC, con materiales propios o de editoriales externas: “elaboran su planificación partiendo de las orientaciones del MEC, pero también incluyen recursos de Santillana, Atlas y otras editoriales” (Entrevista 5). Esta subcategoría se conecta estrechamente con la evaluación docente con instrumentos, ya que los directores valoran la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado a través de observaciones y revisión de productos: “evaluamos esto mediante observaciones y revisión de sus planificaciones mensuales” (Entrevista 3).

Asimismo, la observación de clases es identificada como una herramienta fundamental para monitorear el desempeño docente. En varios testimonios se menciona el uso de rúbricas u otros instrumentos estandarizados para sistematizar el seguimiento: “sí, hago observaciones semestrales. Uso una rúbrica para registrar aspectos metodológicos...” (Entrevista 6). Esta práctica se asocia también con los procesos de retroalimentación y acompañamiento pedagógico directo.

Finalmente, la red pone en evidencia una limitada oferta de formación continua, situación reconocida por los directores como un desafío institucional. Aunque se mencionan jornadas pedagógicas semestrales, se advierte que estas no siempre responden de manera específica a las necesidades metodológicas de la enseñanza bilingüe: “sí, organizamos jornadas pedagógicas semestrales. Nos enfocamos en comprensión lectora, escritura y evaluación” (Entrevista 2). Esta debilidad estructural está asociada, a su vez, con la necesidad de fortalecer los otros componentes de la categoría, lo cual sugiere que la falta de formación incide directamente en la calidad del planeamiento, la observación y la evaluación docente.

En conjunto, esta red semántica refleja una estructura de seguimiento aún en construcción, donde coexisten esfuerzos individuales e institucionales por consolidar procesos

pedagógicos eficaces, aunque condicionados por la escasa sistematización de la capacitación continua y la necesidad de mayor articulación entre los distintos dispositivos de acompañamiento docente.

#### **4.6.3.1- Subcategoría: Planeamiento didáctico basado en plataformas**

Los resultados de esta investigación cualitativa indican que el planeamiento didáctico que desarrollan los docentes del noveno grado de la EEB se realiza, en la mayoría de los casos, con base en orientaciones oficiales del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), pero también con un alto grado de personalización y uso de materiales complementarios. Los directores entrevistados señalaron que los docentes combinan las guías metodológicas institucionales con plataformas educativas, recursos editoriales y materiales diseñados por ellos **mismos**, lo cual evidencia una práctica pedagógica flexible y contextualizada.

Desde el punto de vista teórico, el planeamiento didáctico constituye una herramienta esencial para organizar y anticipar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y su calidad influye directamente en el desarrollo de las competencias lectoras y en el rendimiento académico del estudiante (MEC, 2020). En contextos de educación bilingüe, este planeamiento debe contemplar el tratamiento metodológico de ambas lenguas oficiales, considerando las particularidades culturales y lingüísticas del grupo escolar.

Los testimonios recogidos reflejan que, si bien existe una base estructural común proporcionada por el MEC, el docente adapta y selecciona recursos de acuerdo con el nivel de sus estudiantes y los desafíos del aula. Esta capacidad de ajustar el contenido a la realidad educativa es clave para garantizar una enseñanza pertinente y significativa, particularmente en el área de comprensión lectora en castellano y guaraní.

#### **Evidencias empíricas**

Hacen ambas cosas. Usan las guías del MEC, pero también preparan material propio según el nivel del grupo.” (Entrevista 6)

“Usan ambos. Las guías del MEC sirven como base, pero personalizan mucho los contenidos.” (Entrevista 3)

“Preparan sus propios materiales, aunque se guían con los textos del MEC. Hay flexibilidad en la selección de actividades.” (Entrevista 2)

“Elaboran su planificación partiendo de las orientaciones del MEC, pero también incluyen recursos de Santillana, Atlas y otras editoriales.” (Entrevista 5)

Los resultados de esta investigación cualitativa revelan que los docentes del noveno grado realizan su planeamiento didáctico combinando recursos oficiales del MEC con materiales propios y editoriales complementarias, lo que demuestra una práctica pedagógica flexible y adaptada a las necesidades del grupo.

Los directores destacan que las guías del MEC funcionan como una base común, pero que los docentes suelen enriquecerlas con estrategias y contenidos personalizados: “usan las guías del MEC, pero también preparan material propio según el nivel del grupo” (Entrevista 6); “las guías del MEC sirven como base, pero personalizan mucho los contenidos” (Entrevista 3). Esta tendencia también se refleja en la incorporación de recursos externos: “elaboran su planificación partiendo de las orientaciones del MEC, pero también incluyen recursos de Santillana, Atlas y otras editoriales” (Entrevista 5).

Además, se observa una actitud profesional de autonomía pedagógica, al señalar que “preparan sus propios materiales, aunque se guían con los textos del MEC. Hay flexibilidad en la selección de actividades” (Entrevista 2). En conjunto, estas evidencias indican que el planeamiento no se limita a una aplicación mecánica del currículo, sino que se ajusta activamente a las realidades del aula mediante el uso combinado de plataformas, recursos impresos y digitales.

#### 4.6.3.2- Subcategoría: Observación de clases

En esta investigación cualitativa se identificó que la **observación de clases** constituye uno de los mecanismos principales de **seguimiento institucional** para valorar la aplicación de estrategias metodológicas en la enseñanza de la comprensión lectora. Según los directores entrevistados, estas observaciones permiten recoger información directa sobre la práctica pedagógica, evaluar el uso de metodologías activas y brindar retroalimentación a los docentes. En muchos casos, estas visitas al aula se realizan con apoyo de **rúbricas, listas de cotejo u otros instrumentos**, lo que da estructura al proceso y permite monitorear aspectos como la participación estudiantil, el uso del tiempo, los recursos empleados y la coherencia con la planificación.

Desde la perspectiva pedagógica, la observación docente sistemática no solo cumple una función evaluativa, sino también formativa, ya que ofrece al docente la posibilidad de reflexionar sobre su práctica y recibir sugerencias para mejorarla (Zabalza, 2007; Imbernón, 2002). Para que este mecanismo sea eficaz, es necesario que se implemente de manera periódica, objetiva y con un enfoque de acompañamiento y mejora continua. En contextos bilingües como el paraguay, la observación permite también verificar el uso adecuado y contextualizado del guaraní y el castellano en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los testimonios de los directores coinciden en la importancia de esta práctica institucional, aunque se advierten diferencias en cuanto a su frecuencia y sistematicidad. En general, se valora que la observación directa en el aula permite evidenciar el grado de dominio del enfoque metodológico por parte del docente y detectar oportunidades de intervención pedagógica.

### **Evidencias empíricas**

“Sí, hago observaciones semestrales. Uso una rúbrica para registrar aspectos metodológicos, participación de los alumnos y uso de recursos.” (Entrevista 6)

“Sí, al menos una vez por trimestre. Uso una ficha de observación y luego hacemos una retroalimentación con el docente.” (Entrevista 3)

“Sí, realizo observaciones sistemáticas cada trimestre. Utilizo listas de cotejo y luego doy retroalimentación a cada docente.” (Entrevista 4)

“Sí, es una práctica institucional. Realizamos observaciones cada mes, con un instrumento estandarizado.” (Entrevista 5)

Los resultados de esta investigación cualitativa evidencian que la **observación de clases** es una práctica institucional consolidada en varias de las escuelas analizadas, utilizada como herramienta clave para monitorear y mejorar la implementación de estrategias metodológicas en el aula.

Los directores señalan que estas observaciones se realizan con distinta frecuencia mensual, trimestral o semestral y que se apoyan en instrumentos técnicos como rúbricas, fichas o listas de cotejo que permiten registrar aspectos específicos de la práctica docente, tales como el enfoque metodológico utilizado, la participación estudiantil y el uso de recursos didácticos. Por ejemplo, uno de los entrevistados comentó: “sí, hago observaciones semestrales. Uso una

rúbrica para registrar aspectos metodológicos, participación de los alumnos y uso de recursos” (Entrevista 6), mientras que otro indicó que estas observaciones son sistemáticas y están acompañadas de retroalimentación: “sí, realizo observaciones sistemáticas cada trimestre. Utilizo listas de cotejo y luego doy retroalimentación a cada docente” (Entrevista 4).

Asimismo, se reconoce la importancia de institucionalizar esta práctica: “sí, es una práctica institucional. Realizamos observaciones cada mes, con un instrumento estandarizado” (Entrevista 5).

Las evidencias revelan que la observación en el aula no solo permite evaluar el cumplimiento de lo planificado, sino también generar espacios de reflexión y mejora continua para el equipo docente.

#### **4.6.3.3- Subcategoría: Evaluación docente con instrumentos**

En el análisis cualitativo de esta investigación, la evaluación del desempeño docente a través de instrumentos técnicos y criterios definidos se identifica como una práctica habitual en varias de las instituciones educativas estudiadas. Los directores participantes manifestaron que, además de observar clases, realizan una valoración sistemática del trabajo docente mediante rúbricas, listas de cotejo, análisis de planificaciones y resultados de aprendizaje. Estas herramientas permiten no solo constatar la aplicación del enfoque metodológico propuesto, sino también generar instancias de retroalimentación, planificación conjunta y toma de decisiones pedagógicas fundamentadas.

Desde un enfoque pedagógico, la evaluación docente con fines formativos y de mejora continua constituye una estrategia clave para elevar la calidad educativa (Zabalza, 2007). Este tipo de evaluación permite al directivo acompañar al docente en su proceso profesional, valorar la coherencia entre lo planificado y lo ejecutado, y propiciar el desarrollo de competencias metodológicas vinculadas con la enseñanza de la comprensión lectora. En contextos bilingües, además, la evaluación se convierte en un espacio para observar cómo se articulan las dos lenguas oficiales en la práctica pedagógica y si el tratamiento didáctico es acorde al perfil del grupo.

Los hallazgos muestran que la evaluación no se limita a un control administrativo, sino que forma parte de un sistema de seguimiento institucional más amplio, donde el uso de instrumentos claros y adaptados al contexto contribuye al fortalecimiento del rol docente y a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## **Evidencias empíricas**

“Evaluamos esto mediante observaciones y revisión de sus planificaciones mensuales.” (Entrevista 3)

“Sí, mediante supervisiones, revisión de planificaciones y análisis de las producciones escritas de los estudiantes.” (Entrevista 2)

“Lo compruebo a través de la revisión de sus planificaciones, los resultados de los estudiantes y las observaciones que realizo en el aula.” (Entrevista 4)

“Se aplica una ficha de seguimiento donde se analiza la coherencia entre lo planificado y lo que realmente se implementa en clase.” (Entrevista 5)

Los resultados de esta investigación cualitativa revelan que la evaluación del desempeño docente se lleva a cabo mediante el uso de instrumentos técnicos que permiten un seguimiento sistemático de la planificación y su aplicación en el aula.

Los directores entrevistados coincidieron en que esta práctica incluye la revisión periódica de planificaciones, la observación directa de clases y el análisis de las producciones estudiantiles como evidencias del proceso de enseñanza. Así, uno de ellos manifestó: “evaluamos esto mediante observaciones y revisión de sus planificaciones mensuales” (Entrevista 3), mientras que otro agregó que también se examinan los resultados del alumnado: “sí, mediante supervisiones, revisión de planificaciones y análisis de las producciones escritas de los estudiantes” (Entrevista 2).

Esta valoración integral se complementa con la comparación entre lo proyectado y lo realmente ejecutado: “se aplica una ficha de seguimiento donde se analiza la coherencia entre lo planificado y lo que realmente se implementa en clase” (Entrevista 5). En la misma línea, otro directivo expresó: “lo compruebo a través de la revisión de sus planificaciones, los resultados de los estudiantes y las observaciones que realizo en el aula” (Entrevista 4).

Las citas anteriores evidencian que la evaluación docente no se limita a lo formal, sino que constituye una herramienta clave para el acompañamiento pedagógico y la mejora continua de las prácticas educativas.

#### 4.6.3.4- Subcategoría: Limitada oferta de formación continua

Los resultados de esta investigación cualitativa ponen en evidencia que la formación continua del cuerpo docente en temas relacionados con la comprensión lectora y la enseñanza bilingüe sigue siendo un desafío institucional. Si bien algunos directores mencionan la existencia de planes de capacitación, estos tienden a ser poco sistemáticos, de escasa frecuencia o limitados en alcance, lo que afecta la actualización pedagógica y metodológica de los educadores. Esta situación es especialmente crítica en contextos bilingües, donde se requiere una preparación específica para abordar la enseñanza en dos lenguas oficiales y adaptar las estrategias a la diversidad lingüística del estudiantado (MEC, 2022).

Desde una perspectiva teórica, la formación docente continua es considerada una condición indispensable para garantizar la calidad educativa. Imbernón (2002) plantea que el desarrollo profesional docente debe ser permanente, contextualizado y orientado a la mejora de la práctica. En ese sentido, los directores entrevistados reconocen que, aunque se han realizado algunas jornadas o talleres, estas acciones resultan insuficientes para fortalecer de manera sostenida las competencias didácticas del profesorado. En varios casos, las propuestas de formación no abordan de forma específica las estrategias para la comprensión lectora o el tratamiento metodológico del castellano y el guaraní en el aula.

Los hallazgos indican la necesidad urgente de establecer políticas institucionales **claras y sostenidas** que prioricen la formación en servicio, articulando propuestas del MEC con necesidades reales del contexto escolar. La falta de oportunidades formativas impacta no solo en la enseñanza de la lectura, sino también en el desarrollo integral de las competencias docentes en el marco de la Educación Bilingüe.

#### Evidencias empíricas

“Tenemos un plan básico de capacitación anual. Sin embargo, reconocemos que necesitamos ampliar la oferta formativa.” (Entrevista 6)

“Sí, aunque de manera limitada. Ofrecemos dos capacitaciones al año enfocadas en metodologías activas.” (Entrevista 3)

“Sí, organizamos jornadas pedagógicas semestrales. Nos enfocamos en comprensión lectora, escritura y evaluación.” (Entrevista 2)

“Contamos con un plan anual de capacitación docente, aunque no siempre es específico en lectura.” (Entrevista 1)

Los resultados de esta investigación cualitativa revelan que la oferta de formación continua para docentes, si bien existe en las instituciones analizadas, resulta limitada en frecuencia, alcance y especificidad, especialmente en relación con la enseñanza de la comprensión lectora en contextos bilingües.

Los directores coinciden en que las acciones formativas se desarrollan de forma esporádica, con cobertura parcial y sin una orientación clara hacia las necesidades metodológicas del aula. Uno de ellos menciona: “tenemos un plan básico de capacitación anual. Sin embargo, reconocemos que necesitamos ampliar la oferta formativa” (Entrevista 6), mientras que otro reconoce que “sí, aunque de manera limitada. Ofrecemos dos capacitaciones al año enfocadas en metodologías activas” (Entrevista 3). A pesar de algunos esfuerzos institucionales, como la realización de jornadas pedagógicas semestrales centradas en lectura, escritura y evaluación (Entrevista 2), también se señala que “el plan anual de capacitación docente no siempre es específico en lectura” (Entrevista 1).

Las citas evidenciadas reflejan una necesidad latente de fortalecer los programas de formación docente en servicio, con mayor frecuencia, pertinencia y enfoque pedagógico contextualizado.

#### 4.6.4- Triangulación de los datos cualitativos por Categoría de la entrevista realizada a los directores

**Tabla 42**

*Triangulación de la categoría Conocimiento del enfoque metodológico docente*

| Subcategoría                | Entrevista                                                                                                                                                              | Entrevista                                                                                                   | Entrevista                                                                                            | Entrevista                                                                                 | Aspectos donde concuerdan                                                                  | Aspectos donde difieren                                                            | Síntesis                                                                                                 |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Enfoque comunicativo</b> | “Sí, los docentes del noveno grado aplican principalmente el enfoque comunicativo, aunque algunos lo complementan con técnicas del enfoque tradicional.” (Entrevista 4) | “Sí, los docentes aplican principalmente un enfoque comunicativo.” (Entrevista 3)                            | “En general utilizan un enfoque comunicativo.” (Entrevista 6)                                         | “Sí, conozco que los docentes aplican un enfoque comunicativo-funcional...” (Entrevista 5) | Coinciden en que el enfoque comunicativo es el más aplicado en el noveno grado.            | Algunos lo aplican de forma pura, otros lo combinan con el enfoque tradicional.    | El enfoque comunicativo predomina en las aulas, aunque su aplicación es flexible y adaptada al contexto. |
| <b>Enfoque ecléctico</b>    | “Algunos priorizan la gramática y la traducción, mientras que otros utilizan más dinámicas participativas.” (Entrevista 4)                                              | “Algunos combinan elementos del enfoque ecléctico para adaptarse a las necesidades del aula.” (Entrevista 6) | “Algunos también integran elementos del enfoque ecléctico para enriquecer sus clases.” (Entrevista 3) | “No todos. Algunos prefieren métodos más tradicionales...” (Entrevista 3)                  | Todos reconocen que algunos docentes combinan métodos tradicionales con enfoques actuales. | La combinación de métodos varía según experiencia docente y necesidades del grupo. | Existe una tendencia a combinar metodologías, reflejando un enfoque ecléctico práctico.                  |

|                                             |                                                                                                                       |                                                                                 |                                                                                                       |                                                                                                                     |                                                                                                                                  |                                                                                     |                                                                                                                        |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Efectividad del enfoque</b>              | “Considero que es efectivo porque promueve la participación activa de los estudiantes...”<br>(Entrevista 4)           | “Sí, es efectivo porque promueve el uso real del lenguaje...”<br>(Entrevista 2) | “Es bastante efectivo porque promueve el desarrollo de competencias comunicativas.”<br>(Entrevista 5) | “Considero que sí es efectivo, especialmente cuando el docente logra involucrar al estudiante...”<br>(Entrevista 6) | Todos perciben el enfoque comunicativo como efectivo si se aplica con participación y propósito.                                 | La percepción de efectividad depende del nivel de dominio metodológico del docente. | El enfoque comunicativo es percibido como efectivo si promueve la participación activa y la producción textual.        |
| <b>Criterios para evaluar su aplicación</b> | “Lo compruebo a través de la revisión de sus planificaciones, los resultados de los estudiantes...”<br>(Entrevista 4) | “Sí, mediante supervisiones, revisión de planificaciones...”<br>(Entrevista 2)  | “Evaluamos esto mediante observaciones y revisión de sus planificaciones...”<br>(Entrevista 3)        | “Se aplica una ficha de seguimiento donde se analiza la coherencia...”<br>(Entrevista 5)                            | Coinciden en que la evaluación del enfoque se basa en evidencias como planificaciones, observaciones y resultados estudiantiles. | Diferencias en los instrumentos usados y frecuencia del seguimiento.                | La evaluación del enfoque se realiza mediante criterios concretos y evidencia pedagógica observada por los directores. |

**Nota.** La tabla muestra la triangulación de los datos cualitativos obtenidos en entrevistas a directores sobre el conocimiento del enfoque metodológico aplicado por los docentes. Se incluyen citas textuales representativas, los aspectos en los que coinciden y difieren los entrevistados, así como una síntesis interpretativa elaborada por la investigadora.

**Tabla 43**

*Triangulación de la categoría Conocimiento de las estrategias aplicadas por los docentes*

| Subcategoría                              | Entrevista                                                                                                        | Entrevista                                                                                                 | Entrevista                                                           | Entrevista                                                                                                   | Aspectos donde concuerdan                                                                                   | Aspectos donde difieren                                                                | Síntesis                                                                                                     |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Actividades lúdicas e interactivas</b> | “Sí, emplean actividades lúdicas, juegos de roles, dramatizaciones, lectura guiada e interactiva.” (Entrevista 4) | “Sí, como juegos de roles, lecturas dramatizadas, trabajo en grupo y análisis de textos...” (Entrevista 3) | “Utilizan dramatizaciones, videos, lectura guiada...” (Entrevista 6) | “Creo que sería muy útil incorporar más talleres de escritura creativa, clubes de lectura...” (Entrevista 5) | Coinciden en que estas actividades estimulan la participación y la comprensión lectora.                     | Algunos aplican estas actividades de forma más estructurada, otros de forma más libre. | Las actividades lúdicas e interactivas son valoradas por su impacto positivo en la motivación y comprensión. |
| <b>Juegos de roles</b>                    | “Sí, como juegos de roles, lecturas dramatizadas, trabajo en grupo y análisis de textos...” (Entrevista 3)        | “Los docentes usan debates, dramatizaciones, escritura colaborativa...” (Entrevista 5)                     | “Sí, emplean actividades lúdicas, juegos de roles...” (Entrevista 4) | “Se utilizan dramatizaciones, videos...” (Entrevista 6)                                                      | Todos reconocen el valor de los juegos de roles como estrategia para fomentar expresión oral y comprensión. | Diferencias en la frecuencia de uso y el tipo de dinámicas utilizadas.                 | Los juegos de roles refuerzan la expresión oral y la comprensión a través de la representación.              |
| <b>Traducciones y audiovisuales</b>       | “Utilizan dramatizaciones, videos, lectura guiada, y ejercicios de                                                | “Además del trabajo con textos, usan medios audiovisuales                                                  | “Sí, las guías del MEC son una base, pero también se utilizan libros | “Creo que sería muy útil incorporar el uso de aplicaciones                                                   | Concuerdan en que los recursos audiovisuales apoyan la                                                      | Varía el tipo de recurso audiovisual y su                                              | El uso de traducciones y recursos audiovisuales enriquece la                                                 |

|                                                    |                                                                                                           |                                                                                                      |                                                                                                                            |                                                                                                            |                                                                                       |                                                                                                        |                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                    | comprensión lectora...” (Entrevista 6)                                                                    | para motivar...” (Entrevista 4)                                                                      | externos, sitios web educativos...” (Entrevista 2)                                                                         | digitales.” (Entrevista 5)                                                                                 | motivación y el aprendizaje del estudiante.                                           | integración en la clase.                                                                               | enseñanza y adapta los contenidos al contexto.                                                                   |
| <b>Uso de estrategias tradicionales y actuales</b> | “No todos lo aplican de la misma forma. Algunos priorizan la gramática y la traducción...” (Entrevista 4) | “Algunos siguen incluyendo prácticas del enfoque tradicional en ciertas actividades.” (Entrevista 5) | “Algunos priorizan la gramática y la traducción, mientras que otros utilizan más dinámicas participativas.” (Entrevista 4) | “He observado que algunos docentes combinan lecturas clásicas con actividades digitales...” (Entrevista 3) | Reconocen que los docentes combinan enfoques tradicionales con metodologías actuales. | Diferencias en el grado de integración entre métodos tradicionales y actuales según el perfil docente. | El enfoque mixto refleja una adaptación flexible de las estrategias docentes según las características del aula. |

**Nota.** La tabla muestra la triangulación de los datos cualitativos obtenidos en entrevistas a directores sobre el conocimiento de las estrategias aplicadas por los docentes. Se incluyen citas textuales representativas, los puntos de consenso y divergencia entre los entrevistados, así como una síntesis interpretativa elaborada por la investigadora.

**Tabla 44**

*Triangulación de la categoría Seguimiento institucional y formación docente*

| Subcategoría                                        | Entrevista                                               | Entrevista                                                         | Entrevista                                  | Entrevista                                  | Aspectos donde concuerdan                      | Aspectos donde difieren                    | Síntesis                                   |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <b>Planeamiento didáctico basado en plataformas</b> | “Hacen ambas cosas. Usan las guías del MEC, pero también | “Usan ambos. Las guías del MEC sirven como base, pero personalizan | “Preparan sus propios materiales, aunque se | “Elaboran su planificación partiendo de las | Todos coinciden en que el planeamiento combina | Algunos dependen más de las guías del MEC, | El planeamiento didáctico es flexible y se |

|                                            |                                                                                                                    |                                                                                                                          |                                                                                                                     |                                                                                                                            |                                                                                          |                                                                   |                                                                                                  |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                            | preparan material propio según el nivel del grupo.” (Entrevista 6)                                                 | mucho los contenidos.” (Entrevista 3)                                                                                    | guían con los textos del MEC. Hay flexibilidad...” (Entrevista 2)                                                   | orientaciones del MEC, pero también incluyen recursos de Santillana...” (Entrevista 5)                                     | materiales oficiales con recursos propios.                                               | otros elaboran materiales desde cero.                             | adapta a las necesidades del grupo, usando una base común del MEC.                               |
| <b>Observación de clases</b>               | “Sí, hago observaciones semestrales. Uso una rúbrica para registrar aspectos metodológicos...” (Entrevista 6)      | “Sí, al menos una vez por trimestre. Uso una ficha de observación y luego hacemos una retroalimentación.” (Entrevista 3) | “Sí, realizo observaciones sistemáticas cada trimestre. Utilizo listas de cotejo...” (Entrevista 4)                 | “Sí, es una práctica institucional. Realizamos observaciones cada mes, con un instrumento estandarizado.” (Entrevista 5)   | Todos aplican observaciones con instrumentos y brindan retroalimentación a los docentes. | Varía la frecuencia: mensual, trimestral o semestral.             | La observación de clases es una práctica institucional relevante para el seguimiento pedagógico. |
| <b>Evaluación docente con instrumentos</b> | “Lo compruebo a través de la revisión de sus planificaciones, los resultados de los estudiantes...” (Entrevista 4) | “Evaluamos esto mediante observaciones y revisión de sus planificaciones mensuales.” (Entrevista 3)                      | “Sí, mediante supervisiones, revisión de planificaciones y análisis de las producciones escritas...” (Entrevista 2) | “Se aplica una ficha de seguimiento donde se analiza la coherencia entre lo planificado y lo implementado.” (Entrevista 5) | Coinciden en que se evalúa mediante revisión de planificaciones y observación directa.   | Diferencias en los instrumentos y en el nivel de sistematización. | La evaluación docente combina distintas fuentes de evidencia para retroalimentar la práctica.    |
| <b>Limitada oferta de</b>                  | “Tenemos un plan básico de capacitación                                                                            | “Sí, aunque de manera limitada. Ofrecemos dos                                                                            | “Sí, organizamos jornadas                                                                                           | “Contamos con un plan anual de                                                                                             | Todos reconocen que la formación                                                         | Varían los enfoques temáticos y la                                | La formación continua requiere                                                                   |

|                           |                                                                                              |                                                                          |                                                                                                        |                                                                                   |                                        |                                             |                                                                                         |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>formación continua</b> | anual. Sin embargo, reconocemos que necesitamos ampliar la oferta formativa.” (Entrevista 6) | capacitaciones al año enfocadas en metodologías activas.” (Entrevista 3) | pedagógicas semestrales. Nos enfocamos en comprensión lectora, escritura y evaluación.” (Entrevista 2) | capacitación docente, aunque no siempre es específico en lectura.” (Entrevista 1) | continua es limitada y poco frecuente. | frecuencia de las capacitaciones ofrecidas. | fortalecimiento o institucional para ser más sistemática, contextualizada y pertinente. |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|

**Nota.** La tabla sintetiza la triangulación de los datos cualitativos obtenidos en entrevistas a directores sobre el seguimiento institucional y la formación docente. Se incluyen citas textuales representativas, los aspectos en los que coinciden y difieren los participantes, así como una síntesis interpretativa elaborada por la investigadora.

#### 4.7- Triangulación de fuentes, de entrevistas de docentes y directores

**Tabla 45**

*Triangulación de fuentes, de entrevistas de docentes y directores*

| <b>Categoría</b>                                        | <b>Hallazgos relevantes</b>         | <b>Citas docentes</b>                                                            | <b>Citas directoras</b>                                                                          | <b>Coincidencias</b>                                                                           | <b>Divergencias</b>                                                                                                | <b>Síntesis</b>                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Conocimiento del enfoque metodológico docente</b> | Predominio del enfoque comunicativo | “El enfoque comunicativo permite mayor participación y comprensión.” (Docente 2) | “Sí, los docentes del noveno grado aplican principalmente el enfoque comunicativo.” (director 4) | Ambos valoran el enfoque comunicativo por su utilidad en la interacción y comprensión lectora. | Los docentes mencionan su aplicación práctica; los directores observan su uso general sin profundizar en técnicas. | Existe consenso sobre el enfoque predominante, aunque varían los niveles de análisis entre docentes y directivos. |

|                                                                      |                                                              |                                                                                                          |                                                                                            |                                                                                                          |                                                                                                                 |                                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>2. Conocimiento de las estrategias aplicadas por los docentes</b> | Uso de estrategias lúdicas e interactivas                    | “Utilizo juegos de roles y dramatizaciones para motivar a los estudiantes.” (Docente 5)                  | “Sí, emplean actividades lúdicas, juegos de roles, dramatizaciones.” (director 4)          | Ambos coinciden en que las actividades lúdicas son clave para motivar y desarrollar comprensión lectora. | Los docentes explican cómo aplican las estrategias; los directores se enfocan en identificarlas.                | Las estrategias lúdicas son ampliamente reconocidas; la diferencia radica en la profundidad de la descripción de su implementación. |
| <b>3. Seguimiento institucional y formación docente</b>              | Observación y evaluación docente como herramientas de mejora | “Recibimos retroalimentación luego de las observaciones, aunque no siempre con regularidad.” (Docente 3) | “Sí, realizo observaciones sistemáticas cada trimestre con listas de cotejo.” (director 4) | Ambos grupos coinciden en la importancia de la observación como parte del seguimiento institucional.     | Los docentes perciben falta de regularidad; los directores afirman aplicar el procedimiento de forma periódica. | La observación docente es una práctica reconocida, pero hay diferencias en la percepción sobre su frecuencia y seguimiento.         |

**Nota.** La tabla muestra la triangulación de fuentes entre entrevistas realizadas a docentes y directores. Se incluyen citas textuales representativas de ambos grupos, los aspectos en los que coinciden y difieren, así como una síntesis interpretativa elaborada por la investigadora.

#### 4.8-Triangulación de datos cuantitativos y cualitativos

El enfoque mixto con diseño de triangulación concurrente aplicado en esta investigación permitió integrar los hallazgos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión más completa del fenómeno estudiado.

En los resultados cuantitativos, se evidenciaron correlaciones significativas entre los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico–valorativo) y el rendimiento académico en castellano y guaraní ( $r_s$  entre 0.455 y 0.901,  $p < .001$ ). Asimismo, los análisis de varianza (ANOVA) y las pruebas post hoc de Tukey confirmaron diferencias significativas en el rendimiento académico entre los estudiantes agrupados en niveles de comprensión baja, media y alta, constatando que quienes alcanzan un mayor dominio lector logran calificaciones superiores.

En los hallazgos **cualitativos**, docentes y directores resaltaron que estrategias como la lectura silenciosa, la lectura comentada e interactiva, los proyectos de lectura y la producción escrita favorecen la comprensión en diferentes niveles. Además, coincidieron en que los estudiantes con mayores dificultades requieren apoyos diferenciados y acompañamiento constante, lo que se corresponde con la evidencia estadística de un rendimiento inferior en quienes se ubican en niveles bajos de comprensión.

La triangulación de ambos enfoques confirma que la tendencia observada en los análisis estadísticos se valida con las percepciones de los actores educativos. El desarrollo de la comprensión lectora emerge como un factor determinante del rendimiento académico, cuyo fortalecimiento depende tanto de estrategias pedagógicas eficaces en el aula como de un seguimiento institucional sistemático.

#### Discusión

Los hallazgos obtenidos guardan coherencia con investigaciones previas que subrayan la relevancia de la comprensión lectora como predictor del rendimiento académico. Molina (2020) evidenció que los estudiantes con mayores habilidades lectoras alcanzan un mejor desempeño escolar, dado que el dominio de los niveles literal, inferencial y crítico constituye la base del aprendizaje significativo. Del mismo modo, los resultados que muestran diferencias significativas según niveles de comprensión se alinean con lo planteado por Solano, González y García (2016), quienes demostraron que los estudiantes con mayor control lector desarrollan procesos de autorregulación más efectivos y obtienen calificaciones superiores.

En el contexto paraguayo, los resultados evidencian en el informe del MEC (2019), el cual alertó que siete de cada diez estudiantes de 15 años se encuentran por debajo del nivel mínimo de competencia lectora, explicando en parte las dificultades académicas observadas en este estudio. Complementariamente, Ávalos (2020) destacó que la evaluación formativa resulta clave para identificar debilidades en los distintos niveles de comprensión y orientar intervenciones más pertinentes, lo cual se relaciona con la necesidad de implementar estrategias diferenciadas para estudiantes de nivel bajo, medio y alto, como se constató en este trabajo.

Los datos cualitativos también refuerzan lo planteado por Almeida (2022), quien señaló que la falta de hábitos lectores, la pobreza de vocabulario y la ausencia de estrategias de comprensión impactan negativamente en el rendimiento académico. Esto coincide con las percepciones de los docentes entrevistados, que reconocieron la importancia de la lectura silenciosa, la producción escrita y los proyectos de lectura para fomentar la autonomía y la motivación de los estudiantes.

En síntesis, la triangulación de los datos confirma que la comprensión lectora constituye un predictor central del rendimiento académico, en concordancia con lo expresado por García (2012) y Hernández (2015), quienes sostienen que las habilidades lectoras no solo condicionan el desempeño en el área de Lengua, sino también en Matemáticas, Ciencias y otras disciplinas que requieren comprensión de textos para el aprendizaje.

## CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como finalidad analizar los niveles de comprensión lectora en castellano y guaraní y su relación con el rendimiento académico en las asignaturas de Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê, en estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica del área 11-31 de la ciudad de San Lorenzo, Paraguay, durante el año 2023. A través de un enfoque mixto, se combinaron datos cuantitativos y cualitativos para obtener una visión integral del fenómeno, permitiendo identificar patrones, correlaciones y percepciones sobre la enseñanza de la comprensión lectora en contextos bilingües. A continuación, se presentan las conclusiones organizadas según los objetivos específicos planteados.

En relación al primer objetivo “describir los niveles de comprensión lectora alcanzados en castellano y guaraní por los estudiantes del noveno grado”. Los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes se sitúa en un nivel medio de desempeño en ambas lenguas, lo cual sugiere un dominio aceptable de las habilidades lectoras básicas e intermedias. No obstante, se detectaron marcadas debilidades en la dimensión crítico-valorativa, especialmente en la lengua guaraní, lo que revela una dificultad importante para formular juicios críticos, interpretar de forma profunda y vincular el contenido textual con la realidad. Este hallazgo enfatiza la necesidad de desarrollar estrategias de enseñanza más orientadas al pensamiento reflexivo y a la comprensión profunda, sobre todo cuando se trabaja con textos en la lengua materna de menor uso formal. Las variaciones observadas según la lengua predominante también ponen en evidencia la importancia de partir del idioma de mayor familiaridad para consolidar las competencias lectoras.

Con respecto al segundo objetivo de la investigación “determinar la relación estadística entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico”. Se comprobó que existe una correlación estadísticamente significativa entre los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico-valorativo) y el rendimiento académico en ambas asignaturas lingüísticas. Las correlaciones fueron positivas y moderadas, lo que indica que, a mayores niveles de comprensión lectora, mejor es el rendimiento académico de los estudiantes en Lengua Castellana y Guaraní Ñe'ê.

En cuanto al tercer objetivo que fue “comparar el rendimiento académico en Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê según niveles de comprensión lectora”- Los análisis de diferencia de medias confirmaron diferencias estadísticamente significativas. Los estudiantes

con niveles altos de comprensión lograron rendimientos académicos superiores en comparación con sus pares con niveles medios y bajos. Esta tendencia se mantuvo tanto en castellano como en guaraní, lo que indica que el desarrollo lector influye de manera consistente en el desempeño escolar sin importar la lengua. Estas diferencias refuerzan la urgencia de implementar intervenciones pedagógicas diferenciadas, que respondan a las necesidades específicas de cada grupo lector, particularmente en el cierre del ciclo de la Educación Escolar Básica.

De acuerdo a los datos cualitativos recolectados referente al cuarto objetivo “describir las estrategias metodológicas que emplean los docentes para desarrollar la comprensión lectora”. Los testimonios recogidos revelaron una variedad de estrategias metodológicas utilizadas para fomentar la comprensión lectora. Entre ellas se mencionaron la lectura guiada, el subrayado, el trabajo en grupo, el análisis textual y la incorporación de preguntas inferenciales. Sin embargo, muchos docentes también señalaron limitaciones importantes, como la escasez de materiales didácticos en lengua guaraní, la falta de capacitaciones específicas para enseñar lectura crítica en ambas lenguas, y el desafío de adaptar los métodos a las realidades lingüísticas de los estudiantes. Estas dificultades reflejan no solo una carencia de recursos, sino también la necesidad de políticas educativas que fortalezcan la formación docente en educación bilingüe y doten a los profesores de herramientas concretas para trabajar la comprensión en dos lenguas oficiales.

En el último objetivo “caracterizar los conocimientos que poseen los directores acerca de las estrategias metodológicas que aplican los docentes”. Los directores de las instituciones participantes expresaron un conocimiento general sobre las estrategias utilizadas por los docentes en sus respectivas escuelas. Reconocen que las prácticas metodológicas están orientadas mayormente hacia la comprensión literal e inferencial, y que existen avances en la implementación de metodologías participativas. No obstante, también se evidenció una necesidad de mayor involucramiento institucional en el seguimiento pedagógico, así como de capacitación continua en planificación y monitoreo de procesos lectores. El acompañamiento institucional resulta clave para asegurar la coherencia entre la propuesta pedagógica y su ejecución, especialmente en escuelas que funcionan en contextos de diversidad lingüística y cultural.

A la luz de los resultados obtenidos, puede afirmarse que se ha comprobado la hipótesis general del estudio, al demostrarse una relación estadísticamente significativa entre los niveles de comprensión lectora y el rendimiento académico en las asignaturas de Lengua Castellana y Guaraní Ñe'ê. También se validaron las hipótesis específicas, dado que se establecieron correlaciones significativas entre la comprensión lectora y el rendimiento en cada lengua, así como diferencias significativas en los logros académicos según los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes.

Los hallazgos de esta investigación permiten concluir que la comprensión lectora, en sus distintos niveles, es un factor clave en el rendimiento académico en contextos bilingües. La existencia de correlaciones y diferencias significativas entre las variables estudiadas refuerza la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas que aborden las debilidades específicas detectadas, especialmente en la comprensión crítica en guaraní. Asimismo, se evidencia el valor de una formación docente continua, así como del acompañamiento institucional para consolidar procesos de enseñanza de la lectura en ambos idiomas oficiales. Este estudio ofrece un aporte sustantivo al campo de la educación bilingüe en Paraguay y abre nuevas líneas de acción e investigación para el fortalecimiento de las competencias lectoras en el sistema educativo.

## RECOMENDACIONES

Con base en los hallazgos obtenidos en la presente investigación, se proponen las siguientes recomendaciones orientadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora en contextos bilingües. Estas sugerencias se presentan de manera jerárquica, desde los actores de mayor alcance en la toma de decisiones hasta los responsables de la implementación directa en el aula.

### **A los tomadores de decisiones (Ministerio de Educación y Ciencias – MEC)**

1. Impulsar políticas públicas que garanticen la equidad lingüística, asegurando que todas las instituciones educativas dispongan de recursos necesarios para la enseñanza de la lectura en castellano y en guaraní, así como el acceso a capacitaciones y asesoramiento técnico en la didáctica específica de la educación bilingüe.
2. Diseñar materiales didácticos contextualizados tanto en lengua castellana como en guaraní, que incluyan textos de diversas tipologías, culturalmente relevantes y adecuados a los intereses y niveles de desarrollo lector de los estudiantes, favoreciendo un aprendizaje equilibrado en ambas lenguas.
3. Aplicar diagnósticos periódicos de comprensión lectora a nivel nacional, que permitan identificar los niveles de desempeño y orientar o reorientar las políticas de intervención pedagógica.

### **A las autoridades institucionales (directores y equipos técnicos)**

4. Establecer un sistema de monitoreo pedagógico institucional para acompañar de manera sistemática las prácticas lectoras en el aula y retroalimentar su efectividad.
5. Promover proyectos integradores de lectura en el currículo escolar, que combinen el trabajo en ambas lenguas oficiales y fomenten el uso funcional de la lectura en diversas áreas del conocimiento.
6. Incentivar espacios de lectura colaborativa y análisis textual grupal, como clubes de lectura, tertulias literarias, maratón de lectura y debates escolares, que fortalezcan el pensamiento crítico y el intercambio cultural.

### **A los docentes**

7. Fortalecer la enseñanza de la comprensión crítica en ambas lenguas oficiales, con énfasis en el desarrollo de habilidades valorativas en guaraní, mediante actividades de análisis, argumentación y reflexión textual.
8. Implementar programas de formación continua en metodologías de enseñanza de las lenguas y en las lenguas, en contextos bilingües, priorizando estrategias que desarrollen las dimensiones literal, inferencial y crítico-valorativa.
9. Fomentar el uso de la lengua materna como punto de partida en la enseñanza de la comprensión lectora, respetando los códigos lingüísticos del estudiante y facilitando la transferencia progresiva hacia la segunda lengua, para ello, iniciar la escolaridad con base a los resultados del Test de Competencia Lingüística en ambas lenguas oficiales.
10. Articular acciones entre docentes de Lengua Castellana y de Guaraní Ñe'ẽ, unificando criterios pedagógicos y coordinando estrategias para fortalecer el aprendizaje lector desde una perspectiva complementaria y no fragmentada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaya, M., López, L., & Hernández, R. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(3), 1–14. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e02.1805>
- Acosta Alcorta, E. R., & Sosa Aquino, O. (2022). Niveles de comprensión lectora y su relación con rendimiento académico castellano – guaraní. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 11(2), 106–120. <https://doi.org/10.26885/rcei.11.2.106>
- Ávalos, M. (2020). Evaluación formativa de comprensión lectora en sexto grado [Tesis de grado, Universidad Nacional de Asunción]. Repositorio Institucional UNA.
- Anaya, L. V., Hernández, I. A., & Pérez, C. M. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela Normal*, 8(2), 45–56.
- Almeida, S. M. (2022). Algunas causas del bajo nivel de la comprensión lectora en la educación actual. *Revista Científica de la Facultad de Filosofía – UNA*, 14(1), 116–130. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/2717/2474>
- Anderson, R. C., & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). Longman.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *Taxonomía del aprendizaje: Una revisión de taxonomía de Bloom*. Allyn & Bacon.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Barrera, P., & Teberosky, A. (2011). *Aprender a leer y escribir en contextos multilingües*. Graó.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Bazo, P., & Martínez, M. C. (2013). Evaluación auténtica y competencias básicas: Estrategias para el aula. Graó.
- Bastidas, J. A. (2014). Metodologías y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras: Perspectivas actuales. Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Bartlett, F. C. (1932). Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Brown, H. D. (2007). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (3rd ed.). Pearson Longman.
- Brown, H. D. (2001). La enseñanza de inglés como lengua extranjera (3.<sup>a</sup> ed.). Pearson Educación.
- Castillo, N. et al. (2021). Programa de intervención psicopedagógica para fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de quinto grado de educación básica. *Revista Científica Internacional Arandu UTIC*, 12(1), 3487–3514. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i1.822>
- Castillo, N. et al. (2020). Factores que intervienen en el desinterés por la lectura en jóvenes bachilleres. <https://bit.ly/3Ko1bqm>
- Camargo, L., Salazar, M., & Rodríguez, F. (2013). La comprensión lectora como proceso en la educación básica. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 89–104.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Anagrama.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>

- Constitución Nacional de la República del Paraguay. (1992). Constitución de la República del Paraguay. Asamblea Nacional Constituyente. <https://www.bacn.gov.py/constitucion-nacional>
- Cordero, R., Pérez, L., & Vargas, M. (2013). La evaluación educativa en el contexto internacional: El caso del Programa PISA. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 45–60.
- Cuñachi, E. L., Gutarra, M. L., & Landeo, M. F. (2018). Comprensión lectora y aprendizaje en el área de Comunicación Integral en estudiantes de Educación Básica Alternativa del distrito de Chaclacayo, UGEL 06 Ate-Vitarte [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29872>
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*.
- Cummins, J. (1984). Bilingualism and special education: *Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Colomer, T., & Camps, A. (2009). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización y cultura escrita*. Graó.
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19(4), 450–466.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (4.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz, F. (2002). *Enseñanza y aprendizaje: hacia una teoría constructivista*. McGraw-Hill Interamericana. (Citado en Gómez, J. [2010]).
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Denzin y Lincoln (2005) afirman que la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p. 643).
- Donna, D. (2000). *Leer y comprender: El desafío de la lectura*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Espinoza, B. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes de quinto año de *EGB*. Academia Aeronáutica Mayor Pedro Traversari.
- Educación en Paraguay. (2018). Informe sobre el estado de la educación en Paraguay: Resultados de PISA y SNEPE. *Revista Educación en Paraguay*, 3(1), 22–39.
- Elías, J. (2007). Bilingüismo y enseñanza del guaraní: debates actuales en el sistema educativo paraguayo. *Revista Paraguaya de Educación*, 2(1), 1–12.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Figueredo, A. (2019). La lectura como actividad sociocultural en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Lectura*, 52(2), 45–58.
- Figueroa, J. (2004). *Evaluación del rendimiento académico y calidad educativa*. Editorial Trillas.
- Gathercole, S. E., Lamont, E., & Alloway, T. P. (2006). Working memory in the classroom. In S. J. Pickering (Ed.), *Working Memory and Education* (pp. 219–240). Academic Press.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 25 Step by Step: A Simple Guide and Reference* (15th ed.). Routledge.
- García, M. (2012). *Comprensión lectora en niños de escuelas primarias públicas de Umán*. Universidad Autónoma de Yucatán.
- García-García, M. Á., Arévalo-Duarte, M. A., & Hernández-Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155–174. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n32.2018.8516>

- García, A., Arévalo, M., & Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. <https://bit.ly/2XVW8lO>
- García, J. N., & Marbán, J. M. (2016). Comprensión y expresión escrita en la educación obligatoria: Evaluación e intervención. Narcea.
- García-Madruga, J. A., Martín, E., & Villarroel, C. (2008). Comprensión lectora y conocimiento: Una revisión del papel del conocimiento previo en la comprensión. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 179–194
- García-García, M., Arévalo-Duarte, A., & Hernández-Suárez, C. (2018). Comprensión lectora y rendimiento académico: una relación necesaria. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1–21. <https://doi.org/10.11144/rym221.gg>
- García, A. A. (2012). Comprensión lectora en niños de escuelas primarias públicas de Umán [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Yucatán]. Repositorio Institucional de la UADY. <https://www.merida.universia.net/publicaciones/compreension-lectora-uman-uady>
- Guzmán, B., Véliz, M., & Reyes, F. (2016). Memoria operativa, comprensión lectora y rendimiento escolar. *Literatura y Lingüística*, 35, 379–404. <https://doi.org/10.29344/07165811.35.851>
- Goodman, K. (1996). *On reading*. Heinemann.
- Gómez, J. (2010). *La comprensión lectora: fundamentos teóricos y prácticos*. Editorial Universitaria
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Falmer Press.
- Hernández, N. (2015). Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes universitarios [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Hernández, N. (2015). Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en estudiantes universitarios [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/14712>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Education.

- Hernández, A. (2015). Estrategias metacognitivas y comprensión de lectura en los estudiantes [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1074>
- Isabel, C., & Cuetos, F. (2010). Psicología de la lectura. Editorial Síntesis
- Imbernón, F. (2002). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Graó.
- Jiménez, R. (2000). Evaluación del aprendizaje escolar: Conceptos, técnicas e instrumentos. Editorial Magisterio
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394.
- López Melero, M. (2010). La evaluación educativa: Una mirada transformadora. Octaedro.
- Ley N.ª 28/92. (1992). Por la cual se establece la obligatoriedad de la enseñanza de las lenguas oficiales de la República del Paraguay. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/381/ley-n-28>
- Ley N.ª 1.264/98. (1998). Ley General de Educación. Ministerio de Educación y Ciencias. <https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/651/ley-n-1264-general-de-educacion>
- Lomas, C. (1999). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Graó.
- Marín, M. (2009). La lectura como proceso permanente en el desarrollo del pensamiento. Editorial Académica Española.
- Mateos, M., & Solé, I. (2009). Evaluación del aprendizaje de la comprensión lectora. *Revista de Educación*, (349), 145-170.
- MEC – Ministerio de Educación y Cultura. (2006). Guía metodológica para la implementación de la educación bilingüe en la Educación Escolar Básica. Dirección General de Currículum. <https://www.mec.gov.py>
- MEC. (2019). Informe Nacional de Resultados – SNEPE Lectura y Matemática. Ministerio de Educación y Ciencias.
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2020). Manual para elaboradores del plan maestro. Asunción, Paraguay.

- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2022). Informe final sobre pruebas estandarizadas. Asunción, Paraguay.
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2007). Informe Nacional de Resultados del SNEPE. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2015). Informe de resultados de la evaluación nacional del desempeño escolar. MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2018). Resultados PISA-D Paraguay 2017. Dirección de Evaluación, MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2019). Informe de calidad educativa del Paraguay. MEC.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1999). Educación bilingüe intercultural en Argentina: Experiencias y desafíos. Buenos Aires: Secretaría de Educación
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2020). Manual para elaboradores del plan maestro. Dirección General de Desarrollo Educativo. <https://www.mec.gov.py>
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC). (2015). Paquete pedagógico para el desarrollo del plan lector. Dirección General de Desarrollo Educativo. <https://www.mec.gov.py>
- Molina Ibarra, C. de los Á. (2020). Comprensión lectora y rendimiento escolar. Revista Boletín Redipe, 9(1), 121–131. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/900>  
<https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.900>
- Muñoz, A., & Álvarez, M. E. (2010). La evaluación auténtica: Una alternativa de evaluación para el aprendizaje significativo. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 3(2), 1–12.
- Núñez, C., & Donoso, M. (2000). Procesos lectores: Desarrollo de estrategias de comprensión. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- OCDE. (2021). Marco de lectura de PISA 2021. <https://www.oecd.org/pisa/>
- OCDE. (2017). Marco teórico de PISA para el desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://doi.org/10.1787/9789264281820-es>

- OCDE. (2017). PISA 2015 Resultados: Excelencia y equidad en la educación. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-es>
- Ortiz, P. (2021). Estrategias de evaluación de la comprensión lectora en escuelas del área metropolitana de Asunción. *Revista Paraguaya de Educación*, 17(2), 55-70.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe – UNESCO (OREALC/UNESCO). (2016). Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE): Resultados nacionales Paraguay. UNESCO.
- Paraguay. Ministerio de Educación y Ciencias. (s.f.). Plan de Acción Educativa 2018–2023. Asunción.
- Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura (2014). Programa de Estudio: Lengua y Literatura Castellana. 9º grado Educación Escolar Básica
- Paraguay: Ministerio de Educación y Cultura (2014). Programa de Estudio: Guaraní Ñe'ẽ ha Ñe'ẽhaipyre del 9º grado Educación Escolar Básica
- Pérez Zorrilla, A. (2005). Didáctica de la lectura: teoría y práctica. Ediciones Aljibe
- Postulantes a becas. (2016, febrero 15). *ABC Color*. <https://www.abc.com.py>
- P., J. (1996). Educación y bilingüismo en Bolivia: Entre la diversidad y la equidad. *Revista Andina de Educación*, 5(2), 45–58.
- Pimentel Mello, H., & Vasconcellos Dos Santos, R. (2010). Políticas lingüísticas y educación bilingüe en Brasil: Avances y tensiones. *Revista Latinoamericana de Política Lingüística*, 3(1), 78–96.
- Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children. International Universities Press.
- Pinzas, J. (1995). Leer pensando. Asociación de Investigación Aplicada y Extensión Pedagógica Sofía Pinzas.
- Ramírez Benítez, E. L. (2014). Influencia de la comprensión lectora en la resolución de problemas matemáticos en los alumnos del tercer ciclo de la educación escolar básica y educación media. *Revista Científica Estudios e Investigaciones*, 3(1), 69–88. Recuperado de <https://revista.unibe.edu.py/index.php/rcei/article/view/157>

- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2013). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas: Una descripción* (3.<sup>a</sup> ed.). Cambridge University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1996). *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance VI* (pp. 573–603). Academic Press.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), 43–61. <https://doi.org/10.35362/rie590805>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Snow, C. (2012). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Solano Pinto, N., Manzanal Martínez, A. I., & Jiménez-Taracido, L. (2016). Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria. *Psicología Escolar e Educacional*, 20(3), 447–456 <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031101>
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Tobón, S. (2013). *Evaluación de los aprendizajes en el enfoque por competencias*. Ecoe Ediciones.
- Trujillo, F., Ortega, J. L., & García, E. (2011). *Didáctica del bilingüismo*. Editorial Octaedro.
- Valdez Asto, J. L. (2022). Comprensión lectora y rendimiento académico. *TecnoHumanismo. Revista Científica*, 2(4), 44–86. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i1.1728>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zayas, F. (2010). *Didáctica de la lengua y enfoque comunicativo*. Graó.
- Zabalza, M. A. (2007). *La función del asesoramiento y la supervisión pedagógica en los centros educativos*. Narcea.
- Zarratea, T. (2012). Caracterización sociolingüística del bilingüismo paraguayo. *Revista Ñe'ẽsãsa*, 6(1), 21

# ANEXOS

## Anexo 1. Instrumentos de Medición (Prueba Escrita)

### 1-Prueba de Comprensión Escrita- Castellano- 9.º grado EEB

Lee atentamente y luego realiza las actividades.

#### El origen del mal

León Tolstói

En medio de un bosque vivía un ermitaño, sin temer a las fieras que allí moraban. Es más, por concesión divina o por tratarlas continuamente, el santo varón entendía el lenguaje de las fieras y hasta podía conversar con ellas.

En una ocasión en que el ermitaño descansaba debajo de un árbol, se cobijaron allí, para pasar la noche, un cuervo, un palomo, un ciervo y una serpiente. A falta de otra cosa para hacer y con el fin de pasar el rato, empezaron a discutir sobre el origen del mal.

-El mal procede del hambre -declaró el cuervo, que fue el primero en abordar el tema-. Cuando uno come hasta hartarse, se posa en una rama, grazna todo lo que le viene en gana y las cosas se le antojan de color de rosa. Pero, amigos, si durante días no se prueba bocado, cambia la situación y ya no parece tan divertida ni tan hermosa la naturaleza. ¡Qué desasosiego! ¡Qué intranquilidad siente uno! Es imposible tener un momento de descanso. Y si vislumbro un buen pedazo de carne, me abalanzo sobre él, ciegamente. Ni palos ni piedras, ni lobos enfurecidos serían capaces de hacerme soltar la presa. ¡Cuántos perecemos como víctimas del hambre! No cabe duda de que el hambre es el origen del mal.

El palomo se creyó obligado a intervenir, apenas el cuervo hubo cerrado el pico.

-Opino que el mal no proviene del hambre, sino del amor. Si viviéramos solos, sin hembras, sobrellevaríamos las penas. Más ¡ay!, vivimos en pareja y amamos tanto a nuestra compañera que no hallamos un minuto de sosiego, siempre pensando en ella “¿Habrà comido?”, nos preguntamos. “¿Tendrà bastante abrigo?” Y cuando se aleja un poco de nuestro lado, nos sentimos como perdidos y nos tortura la idea de que un gavilán la haya despedazado o de que el hombre la haya hecho prisionera. Empezamos a buscarla por doquier, con loco afán; y, a veces, corremos hacia la muerte, pereciendo entre las garras de las aves de rapiña o en las mallas de una red. Y si la compañera desaparece, uno no come ni bebe; no hace más que buscarla y llorar. ¡Cuántos mueren así entre nosotros! Ya ven que todo el mal proviene del amor, y no del hambre.

-No; el mal no viene ni del hambre ni del amor -arguyó la serpiente-. El mal viene de la ira. Si viviésemos tranquilos, si no buscásemos pendencia, entonces todo iría bien. Pero, cuando algo se arregla de modo distinto a como quisiéramos, nos arrebatamos y todo nos ofusca. Sólo pensamos en una cosa: descargar nuestra ira en el primero que encontramos. Entonces, como locos, lanzamos silbidos y nos retorremos, tratando de morder a alguien. En tales momentos, no se tiene piedad de nadie; mordería uno a su propio padre o a su propia madre; podríamos comernos a nosotros mismos; y el furor acaba por perders. Sin duda alguna, todo el mal viene de la ira.

El ciervo no fue de este parecer.

-No; no es de la ira ni del amor ni del hambre de donde procede el mal, sino del miedo. Si fuera posible no sentir miedo, todo marcharía bien. Nuestras patas son ligeras para la carrera y nuestro cuerpo vigoroso. Podemos defendernos de un animal pequeño, con nuestros cuernos, y la huida nos preserva de los grandes. Pero es imposible no sentir miedo. Apenas cruje una rama en el bosque o se mueve una hoja, temblamos de terror. El corazón palpita, como si fuera a salirse del pecho, y echamos a correr. Otras veces, una liebre que pasa, un pájaro que agita las alas o una ramita que cae, nos hace creer que nos persigue una fiera; y salimos disparados, tal vez hacia el lugar del peligro. A veces, para esquivar a un perro, vamos a dar con el cazador; otras, enloquecidos de pánico, corremos sin rumbo y caemos por un precipicio, donde nos espera la muerte. Dormimos preparados para echar a correr; siempre estamos alerta, siempre llenos de terror. No hay modo de disfrutar de un poco de tranquilidad. De ahí deduzco que el origen del mal está en el miedo.

Finalmente intervino el ermitaño y dijo lo siguiente:

-No es el hambre, el amor, la ira ni el miedo, la fuente de nuestros males, sino nuestra propia naturaleza. Ella es la que engendra el hambre, el amor, la ira y el miedo.

Tomado de: Tolstoi, L. (s/f). El origen del mal. Recuperado de: <https://ciudadseva.com/texto/el-origen-del-mal/>

**Marca la opción correcta de acuerdo al texto leído:**

1. El autor del texto es:

A. Augusto Roa Bastos.

B. Mario Halley Mora.

C. León Tolstói.

D. Es de autor anónimo.

2. De acuerdo con el texto anterior, los personajes de la narración son:

A. El ermitaño, la serpiente, los lobos y el árbol.

B. El ermitaño, el cuervo, la serpiente, el gavián y el árbol.

C. El ermitaño, el cuervo, el palomo y la serpiente.

D. El ermitaño, el cuervo, el palomo, la serpiente y el ciervo.

3. El personaje principal de la narración es:

A. El ermitaño.

B. El cuervo.

C. El palomo.

D. La serpiente.

4. Lee el siguiente fragmento del texto:

“En una ocasión en que el ermitaño descansaba debajo de un árbol, se cobijaron allí, para pasar la noche, un cuervo, un palomo, un ciervo y una serpiente. A falta de otra cosa para hacer y con el fin de pasar el rato, empezaron a discutir sobre el origen del mal”.

¿Cuál de las siguientes palabras significa lo mismo de la palabra “cobijaron”?

A. Abrigaron.

B. Defendieron.

C. Resguardaron.

D. Cubrieron.

5. En el texto se afirma que el ermitaño entendía el lenguaje de las fieras y hasta podía conversar con ellas:

A. Por concesión divina o por tratarlas continuamente.

B. Por tratarlas continuamente o porque se hicieron amigos.

C. Por amar la naturaleza o por valorar a los animales.

D. Por conocer el lenguaje de la naturaleza o por concesión divina.

6. Según el texto leído, la serpiente intervino luego de que lo hicieran:

A. El cuervo y el palomo.

B. El cuervo y el ciervo.

C. El palomo y el ermitaño.

D. El palomo y el ciervo.

7. Lee el siguiente fragmento:

“En medio de un bosque vivía un ermitaño, sin temer a las fieras que allí moraban. Es más, por concesión divina o por tratarlas continuamente, el santo varón entendía el lenguaje de las fieras y hasta podía conversar con ellas”.

- ¿Para qué se utiliza la expresión “Es más” en el fragmento?

A. Para añadir una idea que complementa la anterior.

B. Para presentar una idea similar a la anterior.

C. Para incluir una idea que explica la anterior.

D. Para introducir una idea opuesta a la anterior.

8. De acuerdo al texto “El origen del mal”, las expresiones como “¡Qué intranquilidad siente uno!”, “¡Cuántos perecemos víctimas del hambre!” y “¡Cuántos mueren así entre nosotros!”, el narrador pretende principalmente:

A. Preocupar a los interlocutores.

B. Despertar la furia de los interlocutores.

C. Llamar la atención de los interlocutores.

D. Hacer cómplices de sus ideas a los interlocutores.

9. ¿Cuál de los siguientes fragmentos presenta la idea principal del texto?

A. “Nadie está exento de inclinarse hacia el lado del mal”.

B. “Todos poseemos creencias sobre el mal”.

C. “La fuente de nuestros males es nuestra propia naturaleza humana”.

D. “El mal se origina en cada uno”.

10. Según el texto: “El origen del mal”, ¿en qué momento del día crees que los cuatro animales se cobijaron en el árbol bajo el cual descansaba el ermitaño?

A. A la madrugada.

B. A la mañana.

C. A la siesta.

D. A la tardecita.

11. Teniendo en cuenta el relato que brinda el texto leído, ¿qué otro título podría tener?

A. Las creencias sobre el origen del mal.

B. El mal existe en todas partes.

C. El mal no tiene origen certero.

D. La idea del ermitaño sobre el origen del mal.

12. En el cuento leído, los personajes discutieron sobre el origen del mal, ¿cuál de los cinco argumentos te parece el más acertado? El de:

A. El cuervo.

B. El palomo.

C. La serpiente.

D. El ciervo.

E. El ermitaño.

13. Teniendo en cuenta el relato del texto leído, ¿qué sentimientos te genera?

A. Amor y ternura.

B. Nostalgia, soledad.

C. Duda, confusión.

D. Ningún sentimiento.

14. Alguna vez, ¿fuiste protagonista de un mal hecho a alguien, o que te hayan hecho? Fundamenta tu elección.

A. Sí. Porque: \_\_\_\_\_

B. No. Porque: \_\_\_\_\_

C. Tal vez. Porque: \_\_\_\_\_

D. No lo he pensado. Porque: \_\_\_\_\_

15. ¿Vivirías como el ermitaño del texto? Fundamenta tu elección.

A. Sí. Porque: \_\_\_\_\_

B. No. Porque: \_\_\_\_\_

C. Tal vez. Porque: \_\_\_\_\_

D. No lo he pensado. Porque: \_\_\_\_\_

Elaboración propia.2023.

## 2- Prueba de Comprensión Escrita- Guaraní- 9.º grado EEB

Emoñe'ê ko moñe'êrâ ha upéi ejapo tembiapo ojejeruréva.

Perurima oikóramoguare Pa'i ramo

(Ndojekuaái ihaihare)

Oñemboja karai Rréi ra'y rehe omondaha tupãogui peteĩ kagua itajúva. Oikuaaségui, Pa'i oporandu karai Rréipe ha kóva péicha ombohováí:

- Ko'êrõ aháta nde rógape ajapóvo ndéve mbohapy porandu rembohovaiva'erâ hekoitépe, ÿro katu, rejekukáta.

Pa'i upe ka'arúpe ojejuhu Perurima ndive ha omombe'u chupe mba'épa ojapose hese karai Rréi. Ani haña ojejuka Pa'ípe, Perurima ojerure ichupe isotána rehe, oiko haña ha'e Pa'írõ, ha oha'arõ Rréipe.

Pa'i rógape, ko'ẽmba porãma rupi Rréi oguahẽ, ha Peru ohuæuaitĩ chupe Pa'i ramo, isotána reheve. Upépe karai Rréi ojapo chupe mbohapy porandu:

R- Mbovýpa cherepy.

P – Nderepy 29 guarani y medio.

R – Mba'éichaiko upévante cherepýta, arekóva 5 rréino chemba'eteéva, he'i karai Rréi.

He'i chupe Peru:

P – Nderepýma voi katu, yma ningo mundojára rehe oñeñemu 30 pesétante.

R – Ereko un punto – he'i chupe Rréi. Oporandu jey Perúpe:

R – Mbovy méropa oguereko yvága yvýgui.

P – 9.999.999.999.

Karai Rréi ndikatúi omedi oikuaa haña ha he'i Perúpe:

R – Rembohovái ramo chéve ko porandu ame'êta ndéve che rajy cherakate'ýveha.

R – Mba'épa che aimo'ã aína.

P – Nde reimo'äreína reñemongetaha Pa'i ndive.

R – Upéa añete – he'i chupe karai Rréi.

Ipahápe he'i chupe Peru:

P – Rejavy karai Rréi, Perúndi reñe'ẽreína.

Ha ogueraha chugui itajýra peteĩmi.

**Emongora oi poráva he'ihachaite moñe'êrâ remoñe'êva'ekuépe.**

1. Moñe'êrâ remoñe'êva'ekue haihára ha'e:

A. Félix de Guaranía.

B. Feliciano Acosta.

C. Ndojekuaái ihaihare.

2. Remoñe'ê haguéicha ambue moñe'êrâ, avakúera oíva ipypéniko ha'e:

A. Karai Rréi ra'y, Pa'i ha Perurima.

B. Karai Rréi, Pa'i ha Perurima.

C. Karai Rréi, Pa'i, Perurima ha karai Rréi rajy.

3. Avatee moñe'êrâmeguaniko ha'e:

A. Perurima.

B. Pa'i.

C. Karai Rréi.

4. Emoñe'ê ko moñe'êrâ vore:

“Oñemboja karai Rréi ra'y rehe omondaha”. Mavaitéva ñe'êpa ko'áva apytégui he'ise “oñemboja” ojepuruháicha jehaipyrépe:

A. Oje'e hese.

B. Oñemoi ijypýpe.

C. Ojoja hese.

5. Moñe'êrâmeniko he'i Perurima ojejure hague Pa'ípe isotána. Perurima ojapo upéicha:

A. Ohayhúgui pa'ípe.

B. Oikosetereígui pa'író.

C. Ani ha'gua ojejuka Pa'ípe.

6. Remoñe'ê haguéicha ambue moñe'êrâme, oñemboja karai Rréi ra'y rehe omondaha tupâógui peteĩ kagua itajúva. Perurima ojejure Pa'ípe isotána:

A. Pa'i oporandu mboyve karai Rréipe kagua itajúva oñemondava'ekue tupâógui rehe.

B. Pa'i oporandu rire karai Rréipe kagua itajúva oñemondava'ekue tupâógui rehe.

C. Pa'i oporandu aja karai Rréipe kagua itajúva oñemondava'ekue tupâógui rehe.

7. Emoñe'ê ko moñe'êrâ vore:

Pa'i oporandu karai Rréipe ha kóva péicha ombohová:

- Ko'ērō aháta nde rógape ajapóvo ndéve mbohapy porandu rembohovaiva'erâ hekoitépe, ýro katu, rejejukáta.

- Mba'erápiko ojepuru "ýrō katu", jehaipyre vorépe:

A. Ombojoaju haæua ñe'ë ndohóiva ojuehe he'isévape. Peteïva ndoikóiramo oikóne ambue.

B. Ombojoaju haæua ñe'ë ohóva ojuehe, peteï mba'e oikórō oikóne avei upeichaite ambue mba'ére.

C. Ombojoaju haæua ñe'ë, peteïva he'iha mba'épa oiko ha ambuéva mba'eräpa ojejapo upéva.

8. Remoñe'êhaguéicha jehaipyrépe oî ko'áva ñe'ê: "he'i karai Rréi", "he'i chupe Peru", "Oporandu jey Perúpe", "he'i Perúpe", "he'i chupe karai Rréi", "ipahápe he'i chupe Peru", haihára ohai péicha ikatu haæuáicha:

A. Omokyre'ý omoñe'êvape.

B. Omombáy omoñe'êvape.

C. Omyesakâ mba'éichapa oho hese pe ñomongeta.

9. Mavaitévapa ko'áva apytégui omohesakâve jehaipyre kuaarapoite:

A. "Perurima oikóramo guare pa'írō heko katupyrýgui".

B. "Perurima oñembohorýramo guare karai Rréire ikachiâigui".

C. "Perurima ipu'akavéramo guare karai Rréire iñarandu ka'aty ha ijastútogui".

10. Remoñe'êhaguéicha: "Perurima oikóramo guare Pa'i ramo", ¿mba'e aravoitépe Rréi oæuahe Pa'i rógape?

A. Ko'êjúvo.

B. Ko'êsakâvo.

C. Ko'êsoróvo.

11. Reikuaávo omombe'úva jehaipyrépe, mba'éichapa ikatúne avei oñembohéra ko moñe'êra:

A. "Perurima kuimba'e katupyry".

B. "Perurima aguará'icha iletrádo".

C. "Perurima oséro guare karai Rréi ru'âme".

12. Rehechakuaávo mba'éguipa oñe'ê moñe'êrâ. Mávaitéva ava rembiapópa oî porâ, ndéve ramo æuarâ:

A. Pa'i.

B. Rréi.

C. Perurima.

D. Mavavéva.

13. Mba'épa reñandu remoñe'ê rire ko moñe'êra:

A. Tory ha vy'a.

B. Vy'a'y ha ñembyasy.

C. Ndopokói cherehe.

14. Reporombotavy mavapa peteî árape, térâ oîma nembotavyva'ekue. Emombe'u mbykymi upe reiporavóvagai.

A. Héê: \_\_\_\_\_

B. Nahániri: \_\_\_\_\_

C. Ikatu: \_\_\_\_\_

D. Nachemandu'ái: \_\_\_\_\_

15. Reikónepa Perurimáicha reporombotavy. Emombe'u mbykymi upe reiporavóvagai.

A. Héê: \_\_\_\_\_

B. Nahániri: \_\_\_\_\_

C. Ikatu: \_\_\_\_\_

D. Anichéne: \_\_\_\_\_

Elaboración propia.2023.

## **Anexo 2. Validación de los instrumentos por el Método de Juicio de Expertos**

*“Niveles de Comprensión lectora en ambas lenguas oficiales y su relación con el rendimiento académico de estudiantes que culminan la Educación Escolar Básica (9.º grado), en el contexto de implementación de la Educación Bilingüe (castellano-guaraní)”.*

### **Validación de los Test de Comprensión lectora castellano – guaraní y las Guías de Entrevista para directivos y docentes**

#### **Estimado Profesional:**

Me es grato dirigirme a Usted, a objeto de solicitar su importante colaboración para validar los instrumentos de investigación de la tesis doctoral respecto a los niveles de comprensión lectora en ambas lenguas oficiales de estudiantes que culminan la Educación Escolar Básica (EEB), en el contexto de implementación de la Educación Bilingüe (castellano-guaraní). Las pruebas de comprensión lectora castellano-guaraní serán aplicadas a estudiantes del noveno grado de EEB, del departamento Central y las guías de entrevista, a los directores y docentes de las instituciones respectivas.

Su visión profesional será muy importante 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 estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica, en el contexto de implementación de la Educación Bilingüe (castellano-guaraní) del currículum oficial del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), en cinco instituciones del distrito de San Lorenzo, departamento Central, año 2023

**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 |

| Niveles de comprensión lectora | Indicadores                                        | Ítems                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Claridad |   |   |   | Coherencia |   |   |   | Relevancia |   |   |   |
|--------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---|---|---|------------|---|---|---|------------|---|---|---|
|                                |                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 4        | 3 | 2 | 1 | 4          | 3 | 2 | 1 | 4          | 3 | 2 | 1 |
| Nivel literal                  | -Reconoce el autor del texto leído.                | 1. El autor del texto es:<br>A. Augusto Roa Bastos.<br>B. Mario Halley Mora.<br>C. León Tolstói.<br>D. Es de autor anónimo.                                                                                                                                                                                                  |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
|                                | -Identifica personajes de la narración.            | 2. De acuerdo con el texto anterior, los personajes de la narración son:<br>A. El ermitaño, la serpiente, los lobos y el árbol.<br>B. El ermitaño, el cuervo, la serpiente, el gavián y el árbol.<br>C. El ermitaño, el cuervo, el palomo y la serpiente.<br>D. El ermitaño, el cuervo, el palomo, la serpiente y el ciervo. |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
|                                | -Distingue personaje principal de los secundarios. | 3. El personaje principal de la narración es:<br>A. El ermitaño.<br>B. El cuervo.<br>C. El palomo.<br>D. La serpiente.                                                                                                                                                                                                       |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
|                                | -Relaciona causas que generan efectos.             | 4. En el texto se afirma que el ermitaño entendía el lenguaje de las fieras y hasta podía conversar con ellas:<br>A. Por concesión divina o por tratarlas continuamente.<br>B. Por tratarlas continuamente o porque se hicieron amigos.<br>C. Por amar la naturaleza o por valorar a los animales.                           |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |

|                   |                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|                   |                                                                         | D. Por conocer el lenguaje de la naturaleza o por concesión divina.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                   | -Sitúa acciones en orden de sucesión.                                   | 5. Según el texto leído, la serpiente intervino luego de que lo hicieran:<br>A. El cuervo y el palomo.<br>B. El cuervo y el ciervo.<br>C. El palomo y el ermitaño.<br>D. El palomo y el ciervo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Nivel inferencial | -Reconoce el significado contextual de las palabras.                    | 1. Lee el siguiente fragmento del texto:<br>“En una ocasión en que el ermitaño descansaba debajo de un árbol, se cobijaron allí, para pasar la noche, un cuervo, un palomo, un ciervo y una serpiente. A falta de otra cosa para hacer y con el fin de pasar el rato, empezaron a discutir sobre el origen del mal”.<br>¿Cuál de las siguientes palabras significa lo mismo de la palabra “cobijaron”?<br>A. Abrigaron.<br>B. Defendieron.<br>C. Resguardaron.<br>D. Cubrieron.                                                                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                   | -Identifica la función de los conectores textuales en fragmentos dados. | 2. Lee el siguiente fragmento:<br>“En medio de un bosque vivía un ermitaño, sin temer a las fieras que allí moraban. Es más, por concesión divina o por tratarlas continuamente, el santo varón entendía el lenguaje de las fieras y hasta podía conversar con ellas”.<br>- ¿Para qué se utiliza la expresión “Es más” en el fragmento?<br>A. Para añadir una idea que complementa la anterior.<br>B. Para presentar una idea similar a la anterior.<br>C. Para incluir una idea que explica la anterior.<br>D. Para introducir una idea opuesta a la anterior. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |



|  |                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  | -Critica las ideas de los personajes del texto prefiriendo un argumento. | 2. En el cuento leído, los personajes discutieron sobre el origen del mal, ¿cuál de los cinco argumentos te parece el más acertado?<br>El de:<br>A. El cuervo.<br>B. El palomo.<br>C. La serpiente.<br>D. El ciervo.<br>E. El ermitaño. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | -Considera sus propios sentimientos generados por la lectura del texto.  | 3. Teniendo en cuenta el relato del texto leído, ¿qué sentimientos te genera?<br>A. Amor, ternura.<br>B. Nostalgia, soledad.<br>C. Duda, confusión.<br>D. Ningún sentimiento.                                                           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | -Reflexiona sobre sus actos relacionados al tema del texto leído.        | 4. alguna vez, ¿fuiste protagonista de un mal hecho a alguien, o que te hayan hecho?<br>Fundamenta tu elección.<br>A. Sí. Porque: _____<br>B. No. Porque: _____<br>C. Tal vez. Porque: _____<br>D. No lo he pensado. Porque: _____      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | -Juzga acciones de personajes del texto leído.                           | 5. ¿Vivirías como el ermitaño del texto?<br>Fundamenta tu elección.<br>A. Sí. Porque: _____<br>B. No. Porque: _____<br>C. Tal vez. Porque: _____<br>D. No lo he pensado. Porque: _____                                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

**Firma y aclaración del Evaluador.....**

| Niveles de comprensión lectora | Indicadores                                                    | Ítems                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Claridad |   |   |   | Coherencia |   |   |   | Relevancia |   |   |   |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---|---|---|------------|---|---|---|------------|---|---|---|
|                                |                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 4        | 3 | 2 | 1 | 4          | 3 | 2 | 1 | 4          | 3 | 2 | 1 |
| Nivel literal                  | -Ohechakuaa jehaipyre haihára.                                 | 1. Moñe'êrâ remoñe'êva'ekue haihára ha'e:<br>A. Félix de Guaranía.<br>B. Feliciano Acosta.<br>C. Ndojekuaái ihaihare.                                                                                                                                                                                                                                                                                   |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
|                                | -Oikuaa mavamávapa avakuéra moñe'êrâ megua.                    | 2. Remoñe'ê haguéicha ambue moñe'êrâ, avakuéra oíva ipypéniko ha'e:<br>A. Karai Rréi ra'y, Pa'i ha Perurima.<br>B. Karai Rréi, Pa'i ha Perurima.<br>C. Karai Rréi, Pa'i, Perurima ha karai Rréi rajy.                                                                                                                                                                                                   |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
|                                | -Oiporavo avatee umi avatee'y apytégui.                        | 3. Avatee moñe'êrâmeguaniko ha'e:<br>A. Perurima.<br>B. Pa'i.<br>C. Karai Rréi.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
|                                | Ohechakuaa mba'épa oiko ha mba'érepa oiko oje'éva jehaipyrépe. | 4. Moñe'êrâmeniko he'i Perurima ojejure hague Pa'ípe isotána. Perurima ojapo upéicha:<br>A. Ohayhúgui pa'ípe.<br>B. Oikosetereígui pa'irô.<br>C. Ani ha'gua ojejuka Pa'ípe.                                                                                                                                                                                                                             |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
|                                | -Omohenda umi oje'éva oikohagueicha ite moñe'êrâme.            | 5. Remoñe'ê haguéicha ambue moñe'êrâme, oñemboja karai Rréi ra'y rehe omondaha tupâógui peteî kagua itajúva. Perurima ojejure Pa'ípe isotána:<br>A. Pa'i oporandu mboyve karai Rréipe kagua itajúva oñemondava'ekue tupâógui rehe.<br>B. Pa'i oporandu rire karai Rréipe kagua itajúva oñemondava'ekue tupâógui rehe.<br>C. Pa'i oporandu aja karai Rréipe kagua itajúva oñemondava'ekue tupâógui rehe. |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
|                                | -Ohechakuaa mba'etépa he'ise umi ñe'ê                          | 1. Emoñe'ê ko moñe'êrâ vore:<br>"Oñemboja karai Rréi ra'y rehe omondaha".                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |

|                   |                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-------------------|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Nivel inferencial | ojepuruhaicha ite moñe'êrâme.                                              | Mavaitéva ñe'êpa ko'áva apytégui he'ise “oñemboja” ojepuruháicha jehaipyrépe:<br>A. Oje'e hese.<br>B. Oñemoi ijypýpe.<br>C. Ojoja hese.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                   | -Oikuaa mba'erâpa ojepuru jehaipyrépe umi ñe'êjoajuha.                     | 2. Emoñe'ê ko moñe'êrâ vore:<br>Pa'i oporandu karai Rréipe ha kóva péicha ombohová:<br>- Ko'êrô aháta nde rógape ajapóvo ndéve mbohapy porandu rembohovaiva'e râ hekoitépe, ýro katu, rejejukáta.<br>- Mba'erâpiko ojepuru “ýrô katu”, jehaipyre vorépe:<br>A. Ombojoaju haæua ñe'ê ndohóiva ojuehe he'isévape. Peteíva ndoikóiramo oikóne ambue.<br>B. Ombojoaju haæua ñe'ê ohóva ojuehe, peteí mba'e oikórô oikóne avei upeichaite ambue mba'ére.<br>C. Ombojoaju haæua ñe'ê, peteíva he'íha mba'êpa oiko ha ambuéva mba'erâpa ojejapo upéva. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                   | -Ohechakuaa mba'eicharupí pa ojepuru ojehaikuévo umi ñe'ê oíva moñe'êrâme. | 3. Remoñe'êhaguéicha jehaipyrépe oí ko'áva ñe'ê: “he'í karai Rréi”, “he'í chupe Peru”, “Oporandu jey Perúpe”, “he'í Perúpe”, “he'í chupe karai Rréi”, “ipahápe he'í chupe Peru”, haihára ohai péicha ikatu haæuáicha:<br>A. Omokyre'ý omoñe'êvape.<br>B. Omombáy omoñe'êvape.<br>C. Omyesakâ mba'êichapa oho hese pe ñomongeta.                                                                                                                                                                                                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                   | -Ohechakuaa moñe'êrâ kuaarapoite.                                          | 4. Mavaitévapa ko'áva apytégui omohesakáve jehaipyre kuaarapoite:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |



|  |                     |                                       |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|---------------------|---------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  | moñe'êrâme<br>rehe. | C. Ikatu: _____<br>D. Anichéne: _____ |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|---------------------|---------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**Firma y aclaración del Evaluador.....**

### Grilla para evaluación de la Guía de Entrevista a Directivos

| Categorías                                      | Sub categorías                                                                         | Guía de Entrevista                                                   | Claridad |   |   |   | Coherencia |   |   |   | Relevancia |   |   |   |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----------|---|---|---|------------|---|---|---|------------|---|---|---|
|                                                 |                                                                                        |                                                                      | 4        | 3 | 2 | 1 | 4          | 3 | 2 | 1 | 4          | 3 | 2 | 1 |
| <b>Estrategias de lectura implementadas</b>     | Lectura silenciosa                                                                     | 1.- ¿Qué tipo de estrategias de lectura utiliza con sus estudiantes? |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
|                                                 | Lectura interactiva                                                                    | 2.- ¿Cómo aplican los estudiantes esas estrategias en clase?         |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
|                                                 | Lectura comentada                                                                      | 3.- ¿Qué tipo de actividades realiza después de la lectura?          |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
|                                                 | Lectura con cuestionarios y exposiciones                                               | 4.- ¿Cómo evalúa la comprensión lectora?                             |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
| <b>Recursos y enfoques metodológicos</b>        | Enfoque comunicativo y ecléctico                                                       | 5.- ¿Qué enfoques metodológicos utiliza?                             |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
|                                                 | Uso de planeamientos y textos del MEC                                                  | 6.- ¿Qué recursos o materiales didácticos aplica?                    |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
|                                                 | Proyectos de lectura                                                                   | 7.- ¿Qué tipo de textos trabajan en clase?                           |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
|                                                 | Producción escrita: textos narrativos, literarios, ensayos argumentativos y reflexivos | 8.- ¿Cómo planifica el desarrollo de la comprensión lectora?         |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
| <b>Evaluación y seguimiento del aprendizaje</b> | Indicadores para la producción oral y escrita                                          | 9.- ¿Cómo evalúa la comprensión lectora de sus estudiantes?          |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
|                                                 | Instrumentos de evaluación                                                             | 10.- ¿Qué instrumentos utiliza?                                      |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |

|                                                                   |                                              |                                                                                                                                                        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|                                                                   | Evaluación de vocabulario y argumentación    | 11-¿Cómo identifica a los estudiantes con dificultades?                                                                                                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                   | Apoyo a estudiantes con dificultades         | 12-¿Qué estrategias aplica con estudiantes rezagados?                                                                                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Conocimiento del enfoque metodológico docente</b>              | Enfoque comunicativo                         | 12- Conoce el enfoque metodológico utilizado por los docentes del noveno grado para la enseñanza de la lectura y escritura en ambas lenguas oficiales? |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                   | Enfoque ecléctico                            | 14-¿Es efectivo este enfoque? ¿Por qué?                                                                                                                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                   | Efectividad del enfoque                      | 15-¿Todos los docentes utilizan el mismo enfoque?                                                                                                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                   | Criterios para evaluar su aplicación         | 16-¿Los docentes dominan la metodología? ¿Cómo lo comprueba?                                                                                           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Conocimiento de las estrategias aplicadas por los docentes</b> | Actividades lúdicas e interactivas           | 17- ¿Conoce algunas estrategias del enfoque aplicado en el noveno grado?                                                                               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                   | Juegos de roles                              | 18-. ¿Podría mencionar otras estrategias que mejoren la lectura y escritura?                                                                           |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                   | Traducciones y audiovisuales                 | 19. Qué tipo de estrategias en relación de traducciones y audiovisuales utilizan?                                                                      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                   | Uso de estrategias tradicionales y actuales  | 20- Los docentes elaboran sus planeamientos o usan materiales institucionales?                                                                         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| <b>Seguimiento institucional y formación docente</b>              | Planeamiento didáctico basado en plataformas | 21- Utilizan los docentes guías metodológicas del MEC u otros recursos?                                                                                |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                                                   | Observación de clases                        | 22- La institución cuenta con plan de capacitación?                                                                                                    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

|  |                                       |                                                                  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  | Evaluación docente con instrumentos   | 23-¿Acostumbra observar clases? ¿Qué procedimiento sigue?        |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | Limitada oferta de formación continua | 24-¿Qué sugerencias propone para mejorar la comprensión lectora? |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

**Firma y aclaración del Evaluador.....**


**Universidad IBEROAMERICANA**

**Postgrado**  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

*"Niveles de Comprensión lectora en ambas lenguas oficiales y su relación con el rendimiento académico de estudiantes que culminan la Educación Escolar Básica (9.º grado), en el contexto de implementación de la Educación Bilingüe (castellano-guaraní)"*

**Validación de los Test de Comprensión lectora castellano – guaraní y los Guías de Entrevista para directivos y docentes del área de Lengua**

**Estimada Profesional: María Isabel Roa,** Jefa del Dpto. del área de Lengua del Ministerio de Educación y Ciencias- MEC

Me es grato dirigirme a Usted, a objeto de solicitar su importante colaboración para validar los instrumentos de investigación de la tesis doctoral respecto a los niveles de comprensión lectora en ambas lenguas oficiales de estudiantes que culminan la Educación Escolar Básica (EEB), en el contexto de implementación de la Educación Bilingüe (castellano-guaraní). Las pruebas de comprensión lectora castellano-guaraní serán aplicadas a estudiantes del noveno grado de EEB, del departamento Central y las guías de entrevista, a los directores y docentes de las instituciones respectivas.

Su visión profesional será muy importante 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 estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica, en el contexto de implementación de la Educación Bilingüe (castellano-guaraní) del currículum oficial del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), en cinco instituciones del distrito de San Lorenzo, departamento Central, año 2023.

**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 aporte.

Escala a utilizar para evaluar:

|   |            |
|---|------------|
| 4 | Excelente  |
| 3 | Buena      |
| 2 | Aceptable  |
| 1 | Deficiente |

*Ysaac Rios*

| Niveles de comprensión lectora | Indicadores                                        | Ítems                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Claridad |   |   |   | Coherencia |   |   |   | Relevancia |   |   |   |
|--------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---|---|---|------------|---|---|---|------------|---|---|---|
|                                |                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 4        | 3 | 2 | 1 | 4          | 3 | 2 | 1 | 4          | 3 | 2 | 1 |
| Nivel literal                  | -Reconoce el autor del texto leído.                | 1. El autor del texto es:<br>A. Augusto Roa Bastos.<br>B. Mario Huérfano.<br>C. León Tolstói.<br>D. Es de autor anónimo.                                                                                                                                                                                                      | X        |   |   |   | X          |   |   |   | X          |   |   |   |
|                                | -Identifica personajes de la narración.            | 2. De acuerdo con el texto anterior, los personajes de la narración son:<br>A. El ermitaño, la serpiente, los lobos y el árbol.<br>B. El ermitaño, el cuervo, la serpiente, el gaviota y el árbol.<br>C. El ermitaño, el cuervo, el palomo y la serpiente.<br>D. El ermitaño, el cuervo, el palomo, la serpiente y el ciervo. | X        |   |   |   | X          |   |   |   | X          |   |   |   |
|                                | -Distingue personaje principal de los secundarios. | 3. El personaje principal de la narración es:<br>A. El ermitaño.<br>B. El cuervo.<br>C. El palomo.<br>D. La serpiente.                                                                                                                                                                                                        | X        |   |   |   | X          |   |   |   | X          |   |   |   |
|                                | -Relaciona causas que generan efectos.             | 4. En el texto se afirma que el ermitaño entendía el lenguaje de las fieras y hasta podía conversar con ellas:<br>A. Por concesión divina o por tratos continuos.<br>B. Por concesión divina o por tratos continuos.<br>C. Por concesión divina o por tratos continuos.<br>D. Por concesión divina o por tratos continuos.    | X        |   |   |   | X          |   |   |   | X          |   |   |   |

3

M. B. R. R.

| BLOQUE II: LECTURA Y COMPRENSIÓN |                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |          |   |   |   |            |   |   |   |            |   |   |   |
|----------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---|---|---|------------|---|---|---|------------|---|---|---|
| Niveles de comprensión lectora   | Indicadores                                          | Ítems                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Claridad |   |   |   | Coherencia |   |   |   | Relevancia |   |   |   |
|                                  |                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 4        | 3 | 2 | 1 | 4          | 3 | 2 | 1 | 4          | 3 | 2 | 1 |
| Nivel inferencial                | -Reconoce el significado contextual de los palabras. | 1. Lee el siguiente fragmento del texto:<br>"En una mañana en que el ermitaño, descomulgado del mundo de los hombres, se retiró a su cueva, para pasar la noche, un ciervo, un palomo, un cuervo y una serpiente."<br>A. Texto de una novela para niños y con el fin de pasar el rato, entretenimiento o distracción.<br>B. Texto de una novela para niños y con el fin de pasar el rato, entretenimiento o distracción.<br>C. Texto de una novela para niños y con el fin de pasar el rato, entretenimiento o distracción.<br>D. Texto de una novela para niños y con el fin de pasar el rato, entretenimiento o distracción. | X        |   |   |   | X          |   |   |   | X          |   |   |   |
|                                  | -Identifica la función de los personajes.            | 2. Lee el siguiente fragmento del texto:<br>"En una mañana en que el ermitaño, descomulgado del mundo de los hombres, se retiró a su cueva, para pasar la noche, un ciervo, un palomo, un cuervo y una serpiente."<br>A. Texto de una novela para niños y con el fin de pasar el rato, entretenimiento o distracción.<br>B. Texto de una novela para niños y con el fin de pasar el rato, entretenimiento o distracción.<br>C. Texto de una novela para niños y con el fin de pasar el rato, entretenimiento o distracción.<br>D. Texto de una novela para niños y con el fin de pasar el rato, entretenimiento o distracción. | X        |   |   |   | X          |   |   |   | X          |   |   |   |

4

M. B. R. R.

Escaneado con CamScanner

|                     |                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |   |  |  |  |  |  |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--|--|--|--|--|
|                     | completano<br>due<br>informazioni<br>alla<br>domanda.                                  | Qual'immagine del film<br>troverà nei suoi ricordi<br>personali le informazioni<br>sui di Brontë (sugli di suoi<br>personaggi o<br>ambienti)?<br>A. A la madre di lui.<br>B. A la madre di lui.<br>C. A la madre.<br>D. A la madre.                                                  | A |  |  |  |  |  |
| Miglior valutazione | Aggiunge la<br>idea del<br>film<br>relativamente<br>alla sua<br>preferenza al<br>tema. | 5. Temo che in questa<br>di indaga sui ricordi di<br>Brontë, i quali sono<br>personali, perché sono?<br>A. La memoria della<br>origine del film.<br>B. Il mio amore<br>per la storia.<br>C. Il mio amore<br>per la storia.<br>D. La idea del racconto<br>sulla origine del film.     | B |  |  |  |  |  |
|                     | Critica la<br>idea del film<br>personale<br>della<br>preferenza<br>per<br>argomento.   | 6. Da un punto di vista,<br>la memoria<br>personale della<br>origine del film, i quali<br>sono informazioni la<br>memoria di una<br>memoria? E di che.<br>A. E di che.<br>B. E di che.<br>C. E di che.<br>D. E di che.                                                               | B |  |  |  |  |  |
|                     | Considera<br>non proprio<br>personale<br>e personale<br>per la<br>memoria del<br>film. | 7. Temo che in questa<br>di indaga sui ricordi di<br>Brontë, i quali sono<br>personali, perché sono?<br>A. La memoria della<br>origine del film.<br>B. La memoria della<br>origine del film.<br>C. La memoria della<br>origine del film.<br>D. La memoria della<br>origine del film. | B |  |  |  |  |  |
|                     | Preferisce<br>sulla sua<br>memoria<br>relativa<br>e al tema<br>del film.               | 8. Aggiunge la, l'idea<br>personale della sua<br>memoria a quella, in<br>che la sua memoria<br>personale la<br>memoria.<br>A. La memoria.<br>B. La memoria.<br>C. La memoria.<br>D. La memoria.                                                                                      | B |  |  |  |  |  |
|                     | Aggiunge<br>memoria del<br>personale<br>del film.                                      | 9. Aggiunge la, l'idea<br>personale della sua<br>memoria a quella, in<br>che la sua memoria<br>personale la<br>memoria.<br>A. La memoria.<br>B. La memoria.<br>C. La memoria.<br>D. La memoria.                                                                                      | B |  |  |  |  |  |

Firma y calificación del Evaluador:

Grilla para evaluación de la Prueba de Compresión interna-gusarri

[illegible]

1

✓

[illegible]

1

مجلس

[illegible]

Novo Instituto Rio  
Grande de Ensino  
e Lazer



| Categorías                             | Sub-categorías                                  | Código de Entrevista                                                                                                                                                                                                 | Ciudad |   |   |   | Cobarrutín |   |   |   | Referente |   |   |   |
|----------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---|---|---|------------|---|---|---|-----------|---|---|---|
|                                        |                                                 |                                                                                                                                                                                                                      | 1      | 2 | 3 | 4 | 1          | 2 | 3 | 4 | 1         | 2 | 3 | 4 |
| Efectividad de estrategias de lenguaje | Estrategias metalingüísticas                    | 1.- ¿Cómo se evalúan metalingüísticamente los discursos del sistema grande para la construcción de los lenguajes oficiales en la que se aplica a la lengua o a la escritura en dichos lenguajes oficiales? ¿Por qué? | X      |   |   |   | X          |   |   |   | X         |   |   |   |
|                                        | Efectividad del lenguaje metalingüístico        | 2.- En el caso de sistemas de lenguaje, ¿cómo se evalúan los discursos oficiales en el proceso de construcción? ¿Por qué?                                                                                            | X      |   |   |   | X          |   |   |   | X         |   |   |   |
|                                        | Apliación del lenguaje metalingüístico          | 3.- ¿Cómo se aplican los discursos de lenguaje, que imparten, sobre un lenguaje del sistema chico, sobre el sistema chico?                                                                                           | X      |   |   |   | X          |   |   |   | X         |   |   |   |
|                                        | Construcción del lenguaje metalingüístico       | 4.- En el sistema, ¿cómo se construyen los discursos de la metalingüística para la construcción de los lenguajes? ¿Cómo se construyen?                                                                               | X      |   |   |   | X          |   |   |   | X         |   |   |   |
|                                        | Estrategias o metalingüísticas aplicadas        | 5.- ¿Cómo se aplican las estrategias metalingüísticas del lenguaje oficial en el sistema grande para la construcción de la lengua y escritura?                                                                       | X      |   |   |   | X          |   |   |   | X         |   |   |   |
|                                        | Uso de estrategias o metalingüísticas aplicadas | 6.- ¿Cómo se aplican las estrategias metalingüísticas del lenguaje oficial en el sistema grande para la construcción de la lengua y escritura?                                                                       | X      |   |   |   | X          |   |   |   | X         |   |   |   |

16

*J. J. J.*

|                                                                                          |                                        |                                                                                                                            |   |  |  |  |   |  |  |  |   |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|--|--|--|---|--|--|--|---|--|--|--|
| Estrategias de construcción para la Educación Bilingüe y el Bilingüe                     | Metalingüística                        | 11.- ¿Cómo se construyen los discursos oficiales para la construcción de la lengua y la escritura?                         | X |  |  |  | X |  |  |  | X |  |  |  |
|                                                                                          | Tipos de lenguajes                     | 12.- ¿Qué tipo de lenguajes (discursos) se construyen en los sistemas de lenguaje y escritura? ¿Cómo se construyen?        | X |  |  |  | X |  |  |  | X |  |  |  |
|                                                                                          | Aplicación                             | 13.- ¿Cómo se aplican los discursos oficiales en el proceso de construcción de la lengua y escritura? ¿Cómo se construyen? | X |  |  |  | X |  |  |  | X |  |  |  |
| Estrategias de construcción de la metalingüística en el sistema de la Educación Bilingüe | Metalingüística                        | 14.- ¿Cómo se construyen los discursos oficiales para la construcción de la lengua y escritura? ¿Cómo se construyen?       | X |  |  |  | X |  |  |  | X |  |  |  |
|                                                                                          | Proceso de construcción                | 15.- ¿Cómo se construyen los discursos oficiales?                                                                          | X |  |  |  | X |  |  |  | X |  |  |  |
|                                                                                          | Uso de metalingüística                 | 16.- ¿Cómo se aplican los discursos oficiales en el proceso de construcción de la lengua y escritura?                      | X |  |  |  | X |  |  |  | X |  |  |  |
|                                                                                          | Estrategias metalingüísticas aplicadas | 17.- ¿Cómo se aplican los discursos oficiales en el proceso de construcción de la lengua y escritura?                      | X |  |  |  | X |  |  |  | X |  |  |  |
|                                                                                          | Construcción de los metalingüísticos   | 18.- ¿Cómo se construyen los discursos oficiales en el proceso de construcción de la lengua y escritura?                   | X |  |  |  | X |  |  |  | X |  |  |  |
|                                                                                          | Aplicación de metalingüística          | 19.- ¿Cómo se aplican los discursos oficiales en el proceso de construcción de la lengua y escritura?                      | X |  |  |  | X |  |  |  | X |  |  |  |
|                                                                                          | Construcción de los metalingüísticos   | 20.- ¿Cómo se construyen los discursos oficiales en el proceso de construcción de la lengua y escritura?                   | X |  |  |  | X |  |  |  | X |  |  |  |

17

*J. J. J.*



### Anexo 3. Nota de solicitud a las instituciones educativas

Asunción, 02 de octubre de 2023.-

Prof. Mag. Esmirna Brockel. Directora.

Esc. Básica N.º 1881 “República Árabe-Siria”

Presente

Me dirijo a Usted con el debido respeto para exponerle cuanto sigue: Me encuentro realizando mi trabajo de Tesis del Doctorado en Educación en la Universidad Iberoamericana de Asunción; “Niveles de Comprensión Lectora en ambas lenguas oficiales (castellano y guaraní) y su incidencia en el rendimiento académico de Estudiantes del Noveno Grado de la EEB - 2023”, por lo que preciso aplicar entrevistas (vía formulario Google) a directivos; director, coordinadores pedagógicos, técnicos, y a docentes de las áreas de castellano y guaraní de los estudiantes mencionados más arriba. Además, la aplicación de Pruebas de Comprensión Lectora en ambas lenguas oficiales a los estudiantes en estudio, de la institución a su digno cargo (se pretende utilizar misma vía de aplicación de las entrevistas).

Por lo expuesto, le ruego tenga a bien facilitarme en la nota de respuesta algunos datos solicitados y las planillas electrónicas de calificaciones (de todas las áreas académicas) de la primera etapa de los estudiantes del 9.º grado EEB.

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.

Si desea obtener más información sobre esta investigación, puede contactar con:

Dra. Olga Sosa Aquino (91) 888715

Tutor

Estefana Acosta A. (83) 437242

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

Asunción, 02 de octubre de 2023.

Prof. Mag. Carlos Quiñónez, Director.

Eje. Básiex N.º 23 "España"  
Presente

Me dirijo a Usted con el debido respeto para exponerle cuanto sigue. Me encuentro realizando mi trabajo de Tesis del Doctorado en Educación en la Universidad Iberoamericana de Asunción. "Niveles de Comprensión Lectora en ambas lenguas oficiales (castellana y guaraní) y su incidencia en el rendimiento académico de Estudiantes del Noveno Grado de la EEB - 2023", por lo que pretendo aplicar entrevistas (vía formulario Google) a directivos, director, coordinadores pedagógicos, docentes, y a docentes de las áreas de castellano y guaraní de los estudiantes mencionados más arriba. Además, la aplicación de Pruebas de Comprensión Lectora en ambas lenguas oficiales a los estudiantes en estudio, de la institución a su digno cargo (se pretende utilizar misma vía de aplicación de las entrevistas).

Por lo expuesto, le ruego seaga a bien facilitarme en la nota de respuesta algunos datos solicitados y las planillas electrónicas de calificaciones (de todas las áreas académicas) de la primera etapa de los estudiantes del 9.º grado EEB.

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

Si desea obtener más información sobre esta investigación, puede contactar con:

Dra. Olga Sosa Aquino (91) 888715.

Estefana Acosta A. (85) 437242.

Tutor

Responsable de la investigación

Universidad Iberoamericana. Teléf. 021.448-148

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



RECIBIDO 06 OCT 2023  
Dra. Olga Sosa Aquino  
Dra. Estefana Acosta A.  
Dra. Y. J. J. J.

Estefana Acosta Alcorta

Obs. Se adjunta un formato sugerido:

RECIBIDO 06 OCT 2023

| Cantidad total de Directivos con su cargo de la institución | Cantidad total de Estudiantes del 9.º ciclo EEB | Cantidad total de Docentes del 9.º grado EEB | Cantidad total de Docentes del 9.º ciclo EEB | Nombre del Docente del Área de Lengua castellana        | Nombre del Docente del Área de Lengua guaraní | Frecuencia de Educación Bilingüe implementada en el 9.º ciclo de la EEB |
|-------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| 1                                                           | 198                                             | 66                                           | 32                                           | Victoria Cordero Alencastro<br>Eugenia Jara Godoy Leiva | Victoria Almarazdywa<br>Victoria Rojas Páez   |                                                                         |



MINISTERIO DE  
**EDUCACIÓN  
Y CIENCIAS**  
PARAGUAY

PARAGUÁI  
**TEKOMBO'E  
HA' TEMBIKUAA**  
MOTENONDEHA



*Escuela Básica N° 4211*

*Prof. Taciana Villasanti de Villalba*

Reducto - San Lorenzo

San Lorenzo del Campo Grande 03 de octubre de 2023.

Sra. Mgtr. Estefanía Acosta Alcorta

Presente.

Ref. Aprobación de trabajo de investigación "Niveles de

Comprensión Lectora en ambas lenguas oficiales"

Tengo el agrado de dirigirme a usted, en el marco de referencia a la solicitud realizada a la Esc. Bás. N° 4211 "Profesora Taciana V. de Villalba" en fecha 02 de octubre del corriente año con el fin de realizar su trabajo de Tesis del Doctorado en Educación en la Universidad Iberoamericana de Asunción; **"Niveles de Comprensión Lectora en ambas lenguas oficiales (castellano y guaraní) y su incidencia en el rendimiento académico de Estudiantes del Noveno Grado de la EEB - 2023"**.

Dentro del tenor de su solicitud y por este medio se acepta la misma, garantizando un apoyo de parte de los directivos y docentes para la aplicación de las Pruebas y entrevistas, dentro de las posibilidades en horarios de clase hasta la primera quincena de este mes, ya que estaríamos iniciando las actividades y documentaciones de cierre del año lectivo.

Sin otro particular, hago propicia la ocasión para saludarle atentamente.

Prof. Lic. Cristina Brites|Sosa

Directora, Esc. Bás. N° 4211 "Prof. Taciana V. de Villalba"

## Anexo 4. Carta de Consentimiento Informado

### 4.1-Director

Sr. Director,

Al saludarla muy atentamente, solicito, tenga a bien, brindar su apoyo al estudio, que me encuentro realizando como tesis para obtener el título de Doctora en Educación, cuyo objetivo es: *Análisis los niveles de comprensión lectora y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica, en el contexto de implementación de la Educación Bilingüe (castellano-guaraní) del currículum oficial del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), en instituciones del distrito de San Lorenzo, departamento Central, año 2023.*

Se le hará una entrevista individual en profundidad para obtener información sobre los niveles de comprensión lectora en ambas lenguas oficiales en el marco de *implementación de la Educación Bilingüe en el noveno grado de la Educación Escolar Básica del sistema educativo en el Paraguay*, conociendo su participación en los niveles de toma de decisión y aplicación de esta política pública, desde el rol de director 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, requiero su autorización para grabar/procesar la entrevista, lo que permitirá recuperar 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 forma parte del protocolo en el marco del estudio.

De acuerdo a su disponibilidad para la entrevista, por favor indicarme, día y hora que mejor se adecue a su agenda diaria, el encuentro se extenderá máximo 30 minutos, a partir del 17 al 20 de octubre, de 2023.

Día: Viernes 17 de octubre

Hora de inicio: 08:00 hrs.

Nombre y Apellido

Carlos María Quirós Fariño

Firma:

Fecha:

22-10-2023

Se aguarda la devolución de respuesta en [estefana.ramirez@unilink.com](mailto:estefana.ramirez@unilink.com) o al WhatsApp 0983 437242

Al agradecer su apoyo hago propicia la ocasión para reiterarle mi atenta salud.



Estefana Ramirez Acosta Alcorta

## 4.2-Padres de familias

San Lorenzo, octubre 2023

Señores Padres o Tutores Legales

Presente

Asunto: Solicitud de consentimiento informado para participación en estudio educativo

Estimados padres o tutores:

Por medio de la presente, nos dirigimos a ustedes para solicitar su consentimiento a fin de que su hijo/a participe en la investigación titulada: "Niveles de comprensión lectora en ambas lenguas oficiales y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica", llevada a cabo con fines académicos y científicos.

El objetivo de este estudio es analizar los niveles de comprensión lectora en castellano y guaraní y su relación con el rendimiento académico en las áreas de Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê. Para ello, se aplicará una prueba escrita bilingüe mediante un formulario en línea, utilizando la plataforma Google Forms, al que los estudiantes accederán desde un dispositivo con conexión a internet, en un espacio y horario previamente establecidos por la institución educativa.

Deseamos garantizar que:

La participación de su hijo/a es totalmente voluntaria.

La prueba no genera ningún tipo de riesgo físico, emocional ni académico. Toda la información recopilada será tratada de forma anónima y confidencial. Los datos obtenidos se utilizarán únicamente con fines investigativos y de mejora educativa, y no afectarán de ninguna manera el desempeño escolar de los estudiantes. La participación consiste únicamente en responder un formulario digital que incluye preguntas diseñadas para evaluar distintos niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica) en Castellano y Guaraní. La duración estimada es de aproximadamente 40 minutos.

Si usted está de acuerdo con que su hijo/a participe, le solicitamos completar y firmar el consentimiento adjunto. Su autorización es fundamental para garantizar una participación ética y responsable.

Agradecemos profundamente su colaboración.

Atentamente,

Doctoranda Estefana Ramona Acosta Alcorta

### CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PADRE/MADRE/TUTOR LEGAL

Yo, María Eugenia Villar padre/madre/tutor legal del/la estudiante Verónica Villar Fariña del noveno grado de la Educación Escolar Básica, autorizo su participación en la investigación mencionada.

He sido informado/a de los objetivos y condiciones del estudio, y comprendo que la prueba será aplicada de forma virtual mediante Google Forms, en un entorno controlado por la institución educativa.

Entiendo que la participación es voluntaria, que no conlleva ningún riesgo, y que los resultados serán utilizados exclusivamente con fines académicos.

Firma del padre/madre/tutor:

## 4.3-Docentes

Asunción, octubre 2023

Señor/a Docente

Presente

Asunto: Consentimiento informado para entrevista en investigación educativa

Estimado/a docente:

Nos dirigimos a usted con el propósito de invitarle a participar en una investigación académica titulada: "Niveles de comprensión lectora en ambas lenguas oficiales y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica", cuyo objetivo es analizar los niveles de comprensión lectora en castellano y guaraní y su vínculo con el rendimiento escolar.

Como parte del componente cualitativo del estudio, se prevé realizar una entrevista semiestructurada a docentes de Lengua y Literatura Castellana y Guaraní Ñe'ê del noveno grado. La entrevista tendrá una duración aproximada de 30 minutos y se enfocará en aspectos pedagógicos relacionados con las prácticas de lectura, las estrategias utilizadas y las percepciones sobre el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes bilingües.

A fin de asegurar el cumplimiento de los principios éticos de la investigación científica, le informamos que:

Su participación es totalmente voluntaria y podrá retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

La información que usted brinde será tratada de forma confidencial y anónima. Los datos obtenidos se utilizarán exclusivamente con fines académicos.

No existen riesgos físicos ni psicológicos asociados a su participación.

Si usted acepta participar, le solicitamos firmar el consentimiento que se presenta a continuación.

Agradecemos su colaboración y disposición para contribuir con este estudio que busca mejorar la calidad educativa en contextos bilingües.

Atentamente,

Doctoranda Estefana Ramona Alcorta

Teléfono 0983/437242

### CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL DOCENTE

Yo, , docente de la asignatura Lengua y Literatura Castellana, del noveno grado de la Educación Escolar Básica, manifiesto haber sido informado/a adecuadamente sobre los objetivos y condiciones de la investigación titulada "Niveles de comprensión lectora en ambas lenguas oficiales y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del noveno grado de la Educación Escolar Básica".

Declaro mi consentimiento para participar voluntariamente en una entrevista semiestructurada, entendiendo que la información proporcionada será utilizada exclusivamente con fines académicos, manteniendo la confidencialidad de mi identidad.

Firma del docente:





PLANILLA DE CALIFICACIONES 3° CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14  
AÑO 2023

Institución: 8540- ESCUELA BÁSICA N° 25 ESPAÑA  
Grado/Sección: 9º Grado/A Turno: Tarde

Sector: Oficial Región: R Central  
Mes: Noviembre Período: Ordinario

Ciudad: San Lorenzo  
Modalidad: EEB

Barrio/Ciña: SAN PEDRO

|         |                                      | Indicadores |                    | SABER |                    | TRABAJAR           |                     | Existencia de habilidades y actitudes |                      | Aprender                    |                                         | No Aprender          |                  | No Externar         |                     |                    |
|---------|--------------------------------------|-------------|--------------------|-------|--------------------|--------------------|---------------------|---------------------------------------|----------------------|-----------------------------|-----------------------------------------|----------------------|------------------|---------------------|---------------------|--------------------|
| Sub-O   |                                      | P           | M                  | P     | M                  | P                  | M                   | P                                     | M                    | P                           | M                                       | P                    | M                | P                   | M                   |                    |
| Calidad |                                      | 12          | 18                 | 0     | 0                  | 0                  | 0                   | 12                                    | 17                   | 8                           | 18                                      | 2                    | 1                | 0                   | 0                   |                    |
| Tiempo  |                                      | 28          |                    | 0     |                    | 1                  |                     | 28                                    |                      | 28                          |                                         | 1                    |                  | 0                   |                     |                    |
|         |                                      |             |                    |       |                    |                    |                     |                                       |                      |                             |                                         |                      |                  |                     |                     |                    |
| Nº      | Apellido(s) Nombre(s)                | Edad        | Nº de Calificación | Edad  | Grupos y Librerías | Grupos y Librerías | Ediciones de libros | Matemática                            | Historia y Geografía | Formación Ética y Ciudadana | Ciencias de la naturaleza y de la salud | Trabajo y Tecnología | Educación Física | Taller de proyectos | Taller de proyectos | Página de gráficos |
| 1       | ARLON JORDAN, GIOVANNI ALEXANDER     | 13año       | 8622857            | 1.0   | 2 - (10400)        | 3 - (10400)        | 3 - (10400)         | 2 - (10400)                           | 2 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 2 - (10400)                             | 2 - (10400)          | 3 - (10400)      | 28                  | 0                   | 0                  |
| 2       | ALBERTO RUIRIZ, ARIANA MARCELO       | 13año       | 8633788            | 1.0   | 2 - (10400)        | 3 - (10400)        | 3 - (10400)         | 3 - (10400)                           | 2 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 3 - (10400)                             | 3 - (10400)          | 3 - (10400)      | 27                  | 0                   | 0                  |
| 3       | BOSCH JAVIER, JUAN DAMIAN            | 13año       | 7427781            | 1.0   | 3 - (10400)        | 3 - (10400)        | 3 - (10400)         | 3 - (10400)                           | 3 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 2 - (10400)                             | 3 - (10400)          | 3 - (10400)      | 28                  | 0                   | 0                  |
| 4       | ELIZABETH VELAZQUEZ, FERNANDO JORDAN | 13año       | 8610283            | 1.0   | 3 - (10400)        | 2 - (10400)        | 3 - (10400)         | 3 - (10400)                           | 3 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 3 - (10400)                             | 2 - (10400)          | 3 - (10400)      | 27                  | 0                   | 0                  |
| 5       | ELIZABETH VELAZQUEZ, FERNANDO JORDAN | 13año       | 7403282            | 1.0   | 2 - (10400)        | 3 - (10400)        | 3 - (10400)         | 3 - (10400)                           | 2 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 2 - (10400)                             | 3 - (10400)          | 3 - (10400)      | 27                  | 0                   | 0                  |
| 6       | ELIZABETH VELAZQUEZ, FERNANDO JORDAN | 13año       | 8673329            | 1.0   | 3 - (10400)        | 3 - (10400)        | 3 - (10400)         | 2 - (10400)                           | 2 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 3 - (10400)                             | 3 - (10400)          | 3 - (10400)      | 27                  | 0                   | 0                  |
| 7       | DOVAL, EDITH, RAFAEL LUIS            | 13año       | 8603811            | 1.0   | 2 - (10400)        | 2 - (10400)        | 3 - (10400)         | 2 - (10400)                           | 2 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 2 - (10400)                             | 2 - (10400)          | 3 - (10400)      | 28                  | 0                   | 0                  |
| 8       | EDUARDO FELIX, FERNANDO JORDAN       | 13año       | 8621207            | 1.0   | 3 - (10400)        | 3 - (10400)        | 3 - (10400)         | 3 - (10400)                           | 3 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 3 - (10400)                             | 3 - (10400)          | 3 - (10400)      | 28                  | 0                   | 0                  |
| 9       | EDUARDO FELIX, FERNANDO JORDAN       | 13año       | 8670763            | 1.0   | 3 - (10400)        | 3 - (10400)        | 3 - (10400)         | 3 - (10400)                           | 3 - (10400)          | 2 - (10400)                 | 2 - (10400)                             | 3 - (10400)          | 3 - (10400)      | 28                  | 0                   | 0                  |
| 10      | FORBES, JAVIER, LUIS                 | 13año       | 8627782            | 1.0   | 3 - (10400)        | 3 - (10400)        | 3 - (10400)         | 3 - (10400)                           | 3 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 2 - (10400)                             | 3 - (10400)          | 3 - (10400)      | 28                  | 0                   | 0                  |
| 11      | FORBES, JAVIER, LUIS                 | 13año       | 8603800            | 1.0   | 3 - (10400)        | 3 - (10400)        | 3 - (10400)         | 3 - (10400)                           | 3 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 3 - (10400)                             | 3 - (10400)          | 3 - (10400)      | 28                  | 0                   | 0                  |
| 12      | LOPEZ, CARLOS, JAVIER                | 13año       | 7403281            | 1.0   | 2 - (10400)        | 2 - (10400)        | 3 - (10400)         | 3 - (10400)                           | 1 - (10400)          | 1 - (10400)                 | 2 - (10400)                             | 2 - (10400)          | 3 - (10400)      | 27                  | 0                   | 0                  |
| 13      | LUIS ALBERTO, ALEXANDER JORDAN       | 13año       | 7403281            | 1.0   | 3 - (10400)        | 3 - (10400)        | 3 - (10400)         | 3 - (10400)                           | 3 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 3 - (10400)                             | 3 - (10400)          | 3 - (10400)      | 28                  | 0                   | 0                  |
| 14      | MARIN FERNANDEZ, DIEGO JOSE          | 13año       | 7343714            | 1.0   | 2 - (10400)        | 3 - (10400)        | 3 - (10400)         | 2 - (10400)                           | 3 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 2 - (10400)                             | 2 - (10400)          | 3 - (10400)      | 27                  | 0                   | 0                  |
| 15      | MARIN FERNANDEZ, DIEGO JOSE          | 13año       | 8603802            | 1.0   | 2 - (10400)        | 3 - (10400)        | 3 - (10400)         | 3 - (10400)                           | 3 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 2 - (10400)                             | 3 - (10400)          | 3 - (10400)      | 27                  | 0                   | 0                  |
| 16      | MARIN FERNANDEZ, DIEGO JOSE          | 13año       | 8634009            | 1.0   | 3 - (10400)        | 2 - (10400)        | 3 - (10400)         | 3 - (10400)                           | 3 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 3 - (10400)                             | 3 - (10400)          | 3 - (10400)      | 28                  | 0                   | 0                  |
| 17      | MEYER, FERNANDO, JUAN JAVIER         | 13año       | 8603823            | 1.0   | 3 - (10400)        | 3 - (10400)        | 3 - (10400)         | 3 - (10400)                           | 3 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 3 - (10400)                             | 3 - (10400)          | 3 - (10400)      | 28                  | 0                   | 0                  |
| 18      | MIRTA ELIZ, MARCELO JAVIER           | 13año       | 8602219            | 1.0   | 2 - (10400)        | 3 - (10400)        | 3 - (10400)         | 3 - (10400)                           | 3 - (10400)          | 2 - (10400)                 | 2 - (10400)                             | 2 - (10400)          | 3 - (10400)      | 27                  | 0                   | 0                  |
| 19      | PEREZ FERNANDEZ, ANDRÉS FELIX        | 13año       | 7403281            | 1.0   | 2 - (10400)        | 3 - (10400)        | 3 - (10400)         | 2 - (10400)                           | 2 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 2 - (10400)                             | 2 - (10400)          | 3 - (10400)      | 27                  | 0                   | 0                  |
| 20      | REDAUNI JAVIER, FERNANDO JORDAN      | 13año       | 7343714            | 1.0   | 3 - (10400)        | 3 - (10400)        | 3 - (10400)         | 3 - (10400)                           | 3 - (10400)          | 3 - (10400)                 | 2 - (10400)                             | 3 - (10400)          | 3 - (10400)      | 28                  | 0                   | 0                  |

Pag. 1

PLANILLA DE CALIFICACIONES 3° CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14  
AÑO 2023

Institución: 8540- ESCUELA BÁSICA N° 25 ESPAÑA  
Grado/Sección: 9º Grado/A Turno: Tarde

Sector: Oficial Región: R Central  
Mes: Noviembre Período: Ordinario

Ciudad: San Lorenzo  
Modalidad: EEB

Barrio/Ciña: SAN PEDRO

|         |  | Indicadores |    | SABER |   | TRABAJAR |   | Existencia de habilidades y actitudes |    | Aprender |    | No Aprender |   | No Externar |   |
|---------|--|-------------|----|-------|---|----------|---|---------------------------------------|----|----------|----|-------------|---|-------------|---|
| Sub-O   |  | P           | M  | P     | M | P        | M | P                                     | M  | P        | M  | P           | M | P           | M |
| Calidad |  | 12          | 18 | 0     | 0 | 0        | 0 | 12                                    | 17 | 8        | 18 | 2           | 1 | 0           | 0 |
| Tiempo  |  | 28          |    | 0     |   | 1        |   | 28                                    |    | 28       |    | 1           |   | 0           |   |

|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|--|--|--------------------|--|--------------------|--|--------------------|--|--------------------|--|--------------------|--|--------------------|--|--------------------|--|--------------------|--|
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  |
|  |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos y Librerías |  | Grupos             |  |                    |  |                    |  |

Observaciones: ver

PLANILLA DE CALIFICACIONES 3º CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14  
AÑO 2023

Institución: 8553 - ESCUELA BÁSICA N° 4209 SAN RAMÓN  
Grado/Sección: 9º Grado/A Turno: Mañana  
Sector: Oficial Región: R Central Ciudad: San Lorenzo Barrio/Ciña: SAN RAMÓN  
Mes: Noviembre Período: Ordinario Modalidad: EEB

|         | Indicadores |    |  | Saber |   |  | Trabaja |   |  | Exhibe |    |  | Aprende |    |  | No Aprende |   |  | No Exhibe |   |  |
|---------|-------------|----|--|-------|---|--|---------|---|--|--------|----|--|---------|----|--|------------|---|--|-----------|---|--|
| Símbolo | P           | M  |  | P     | M |  | P       | M |  | P      | M  |  | P       | M  |  | P          | M |  | P         | M |  |
| Cuadro  | 10          | 11 |  | 0     | 0 |  | 0       | 0 |  | 10     | 11 |  | 10      | 10 |  | 0          | 1 |  | 0         | 0 |  |
| Total   |             | 11 |  |       | 0 |  |         | 0 |  |        | 11 |  |         | 10 |  |            | 1 |  |           | 0 |  |

| Nº | Apellido(s), Nombre(s)              | Sexo | Nº de CMAS | Edad | Área y Subárea Matemática | Área y Subárea Ciencias | Educación Artística | Historia   | Idioma y Lengua | Formación Ética y Ciudadana | Ciencia de la Naturaleza y de la Salud | Trabajo y Tecnología | Educación Física | Total de puntos | Promedio en la grilla | Pasa al grado |
|----|-------------------------------------|------|------------|------|---------------------------|-------------------------|---------------------|------------|-----------------|-----------------------------|----------------------------------------|----------------------|------------------|-----------------|-----------------------|---------------|
| 1  | QUINO PEREZ, ESTER ROSAL            | F    | 621379     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 22              | 3                     | Si            |
| 2  | QUINONES JAVIER, DIEGO LUIS         | V    | 621371     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 16              | 4                     | Si            |
| 3  | QUINONES DE SILVA, DORIS CORONADO   | F    | 621382     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 21              | 3                     | Si            |
| 4  | QUINONES RODRIGUEZ, JULIA ARIEL     | F    | 728883     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 10              | 4                     | Si            |
| 5  | QUINONES HERNANDEZ, HUGO ALBERTO    | M    | 721103     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 10              | 4                     | Si            |
| 6  | QUINONES CARMEN, JENNY MARIEL       | F    | 730127     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 20              | 4                     | Si            |
| 7  | QUINONES VILLALBA, VICTOR EMANUEL   | V    | 777963     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 11              | 3                     | Si            |
| 8  | QUINONES HERNANDEZ, JESUS FALGADO   | V    | 712979     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 19              | 4                     | Si            |
| 9  | QUINONES SAGI, JORGE LUIS           | V    | 601020     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 19              | 4                     | Si            |
| 10 | QUINONES MARA, HERNANDEZ            | F    | 821129     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 10              | 4                     | Si            |
| 11 | QUINONES RODRIGUEZ, JAVIER JAVIER   | V    | 770101     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 10              | 4                     | Si            |
| 12 | QUINONES RODRIGUEZ, ALVARO NATALIO  | V    | 771188     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 10              | 3                     | Si            |
| 13 | QUINONES ESTEBAN, ALVARO ENRIQUE    | V    | 730103     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 19              | 2                     | No            |
| 14 | QUINONES VILLALBA, VICTOR EMANUEL   | V    | 821129     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 19              | 3                     | Si            |
| 15 | QUINONES VERA, JERONIMO DAVID       | V    | 827039     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 20              | 4                     | Si            |
| 16 | QUINONES CASTELLANO, EVA RAFAEL     | F    | 879039     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 28              | 3                     | Si            |
| 17 | QUINONES FLORENTINO, OLIVERA JAVIER | F    | 728109     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 21              | 3                     | Si            |
| 18 | QUINONES RODRIGUEZ, NORMA LUIS      | F    | 731181     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 23              | 3                     | Si            |
| 19 | QUINONES HERNANDEZ, JAVIER JAVIER   | V    | 730103     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 19              | 4                     | Si            |
| 20 | QUINONES VILLALBA, VICTOR EMANUEL   | V    | 821129     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 10              | 4                     | Si            |

Pag. 1

PLANILLA DE CALIFICACIONES 3º CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14  
AÑO 2023

Institución: 8553 - ESCUELA BÁSICA N° 4209 SAN RAMÓN  
Grado/Sección: 9º Grado/A Turno: Mañana  
Sector: Oficial Región: R Central Ciudad: San Lorenzo Barrio/Ciña: SAN RAMÓN  
Mes: Noviembre Período: Ordinario Modalidad: EEB

|         | Indicadores |    |  | Saber |   |  | Trabaja |   |  | Exhibe |    |  | Aprende |    |  | No Aprende |   |  | No Exhibe |   |  |
|---------|-------------|----|--|-------|---|--|---------|---|--|--------|----|--|---------|----|--|------------|---|--|-----------|---|--|
| Símbolo | P           | M  |  | P     | M |  | P       | M |  | P      | M  |  | P       | M  |  | P          | M |  | P         | M |  |
| Cuadro  | 10          | 11 |  | 0     | 0 |  | 0       | 0 |  | 10     | 11 |  | 10      | 10 |  | 0          | 1 |  | 0         | 0 |  |
| Total   |             | 11 |  |       | 0 |  |         | 0 |  |        | 11 |  |         | 10 |  |            | 1 |  |           | 0 |  |

| Nº | Apellido(s), Nombre(s)        | Sexo | Nº de CMAS | Edad | Área y Subárea Matemática | Área y Subárea Ciencias | Educación Artística | Historia   | Idioma y Lengua | Formación Ética y Ciudadana | Ciencia de la Naturaleza y de la Salud | Trabajo y Tecnología | Educación Física | Total de puntos | Promedio en la grilla | Pasa al grado |
|----|-------------------------------|------|------------|------|---------------------------|-------------------------|---------------------|------------|-----------------|-----------------------------|----------------------------------------|----------------------|------------------|-----------------|-----------------------|---------------|
| 21 | VILLALBA JESUS, JAVIER JAVIER | V    | 827039     | 18   | 3 - (3A00)                | 3 - (3A00)              | 3 - (3A00)          | 3 - (3A00) | 3 - (3A00)      | 3 - (3A00)                  | 3 - (3A00)                             | 3 - (3A00)           | 3 - (3A00)       | 21              | 3                     | Si            |

**PLANILLA DE CALIFICACIONES 3º CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14**  
**AÑO 2023**

**Institución:** 8476 - ESCUELA BÁSICA N° 4211 PROFESORA TAGANA VILLASANTI DE VILLALBA    
**Sector:** Oficial    
**Región:** R Central    
**Ciudad:** San Lorenzo    
**Barrio/Ciudad:** VIRGEN DEL ROSARIO  
**Grado/Sección:** 9º Grado/A    
**Turno:** Mañana    
**Mes:** Noviembre    
**Periodo:** Ordinario    
**Modalidad:** EEB

| Situación  | 1er Ciclo |    | 2do Ciclo |   | 3er Ciclo |   | Exámenes Nacionales de 4to Año |    | Aprobados |    | No Aprobados |   | No Examinados |   |
|------------|-----------|----|-----------|---|-----------|---|--------------------------------|----|-----------|----|--------------|---|---------------|---|
|            | P         | M  | P         | M | P         | M | P                              | M  | P         | M  | P            | M | P             | M |
| Cantidad   | 5         | 11 | 0         | 0 | 0         | 0 | 5                              | 11 | 5         | 11 | 0            | 0 | 0             | 0 |
| Porcentaje | 100       |    | 0         |   | 0         |   | 100                            |    | 100       |    | 0            |   | 0             |   |

| Nº | Apellido(s) y Nombre(s)          | Día   | Nº de Calificación | Fecha | Lengua y Literatura |              | Lengua y Literatura |              | Matemática |              | Historia y Geografía |              | Ciencias Exactas y Naturales |              | Tecnología y Arte |              | Educación Física |              | Total de puntos | Promedio | Pasa o no |
|----|----------------------------------|-------|--------------------|-------|---------------------|--------------|---------------------|--------------|------------|--------------|----------------------|--------------|------------------------------|--------------|-------------------|--------------|------------------|--------------|-----------------|----------|-----------|
|    |                                  |       |                    |       | Lengua y Literatura | Calificación | Lengua y Literatura | Calificación | Matemática | Calificación | Historia y Geografía | Calificación | Ciencias Exactas y Naturales | Calificación | Tecnología y Arte | Calificación | Educación Física | Calificación |                 |          |           |
| 1  | JAVIERO GARCIA, JAVIER           | Verde | 1521234            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 2  | DELORENZO BENITEZ, MELISSA       | Verde | 1521235            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 3  | ELIETE RODRIGUEZ, JULIAN         | Verde | 1521236            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 4  | RODRIGUEZ RODRIGUEZ, BRUNO       | Verde | 1521237            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 5  | FRANCO, RAQUEL                   | Verde | 1521238            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 6  | RODRIGUEZ FLORENTIN, CHRISTOPHER | Verde | 1521239            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 7  | RODRIGUEZ PASCUAL, JOSEFIN       | Verde | 1521240            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 8  | LOPEZ CASTELLANO, LUCAS          | Verde | 1521241            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 9  | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521242            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 10 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521243            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 11 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521244            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 12 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521245            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 13 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521246            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 14 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521247            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 15 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521248            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 16 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521249            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 17 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521250            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 18 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521251            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 19 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521252            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 20 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521253            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 21 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521254            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 22 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521255            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 23 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521256            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 24 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521257            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 25 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521258            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 26 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521259            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 27 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521260            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 28 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521261            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 29 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521262            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |
| 30 | RODRIGUEZ GUARINO, LUCAS         | Verde | 1521263            | 15    | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000)          | 3            | 3 - (3000) | 3            | 3 - (3000)           | 3            | 3 - (3000)                   | 3            | 3 - (3000)        | 3            | 3 - (3000)       | 3            | 3               | 3        | Si        |

**PLANILLA DE CALIFICACIONES 3º CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14**  
**AÑO 2023**

**Institución:** 8476 - ESCUELA BÁSICA N° 4211 PROFESORA TAGANA VILLASANTI DE VILLALBA    
**Sector:** Oficial    
**Región:** R Central    
**Ciudad:** San Lorenzo    
**Barrio/Ciudad:** VIRGEN DEL ROSARIO  
**Grado/Sección:** 9º Grado/A    
**Turno:** Mañana    
**Mes:** Noviembre    
**Periodo:** Ordinario    
**Modalidad:** EEB

| Situación  | 1er Ciclo |    | 2do Ciclo |   | 3er Ciclo |   | Exámenes Nacionales de 4to Año |    | Aprobados |    | No Aprobados |   | No Examinados |   |
|------------|-----------|----|-----------|---|-----------|---|--------------------------------|----|-----------|----|--------------|---|---------------|---|
|            | P         | M  | P         | M | P         | M | P                              | M  | P         | M  | P            | M | P             | M |
| Cantidad   | 5         | 11 | 0         | 0 | 0         | 0 | 5                              | 11 | 5         | 11 | 0            | 0 | 0             | 0 |
| Porcentaje | 100       |    | 0         |   | 0         |   | 100                            |    | 100       |    | 0            |   | 0             |   |

PLANILLA DE CALIFICACIONES 3º CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14  
AÑO 2023

Institución: 8576 - ESCUELA BÁSICA N° 5629 CAPITÁN JUAN SPERATTI Sector: Oficial Región: R Central Ciudad: San Lorenzo Barrio/Ciña: SAN ISIDRO  
Grado/Sección: 9º Grado/A Turno: Tarde Mes: Noviembre Período: 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 | 3         | 9 | 0       | 0 | 0           | 0 | 3                           | 9 | 3         | 9 | 0            | 0 | 0             | 0 |
| Totales  | 12        |   | 0       |   | 0           |   | 12                          |   | 12        |   | 0            |   | 0             |   |

|    |                                    |       |              | Lengua y Literatura Castellana |                                | Lengua y Literatura Guaraní |                     | Educación Artística |                      | Matemática                  |                                         | Historia y Geografía |                  | Formación Ética y Ciudadana |               | Ciencias de la Naturaleza y de la Salud |  | Trabajo y Tecnología |  | Educación Física |  |  |  |  |
|----|------------------------------------|-------|--------------|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------------|---------------------|----------------------|-----------------------------|-----------------------------------------|----------------------|------------------|-----------------------------|---------------|-----------------------------------------|--|----------------------|--|------------------|--|--|--|--|
| N° | Apellido(s), Nombre(s)             | Sexo  | N° de Cédula | Edad                           | Lengua y Literatura Castellana | Lengua y Literatura Guaraní | Educación Artística | Matemática          | Historia y Geografía | Formación Ética y Ciudadana | Ciencias de la Naturaleza y de la Salud | Trabajo y Tecnología | Educación Física | Total de puntos             | Término medio | Pasa de grado                           |  |                      |  |                  |  |  |  |  |
| 1  | ARRIOLA CACERES, DARA MARILETH     | Mujer | 6227014      | 14                             | 4 - (cuatro)                   | 3 - (tres)                  | 5 - (cinco)         | 4 - (cuatro)        | 3 - (cinco)          | 5 - (cinco)                 | 5 - (cinco)                             | 3 - (tres)           | 5 - (cinco)      | 41                          | 5             | Si                                      |  |                      |  |                  |  |  |  |  |
| 2  | ARRIOLA CACERES, EMILIA DAUTI      | Mujer | 6324237      | 15                             | 5 - (cinco)                    | 3 - (tres)                  | 5 - (cinco)         | 3 - (tres)          | 5 - (cinco)          | 5 - (cinco)                 | 5 - (cinco)                             | 4 - (cuatro)         | 5 - (cinco)      | 40                          | 4             | Si                                      |  |                      |  |                  |  |  |  |  |
| 3  | ASTORGA CABALLERO, JUAN JAVIER     | Varen | 5770104      | 17                             | 2 - (dos)                      | 2 - (dos)                   | 5 - (cinco)         | 3 - (tres)          | 4 - (cuatro)         | 4 - (cuatro)                | 3 - (tres)                              | 4 - (cuatro)         | 4 - (cuatro)     | 31                          | 3             | Si                                      |  |                      |  |                  |  |  |  |  |
| 4  | CANTERO ACOSTA, DARIO JOSUE        | Varen | 7199517      | 14                             | 4 - (cuatro)                   | 2 - (dos)                   | 4 - (cuatro)        | 4 - (cuatro)        | 4 - (cuatro)         | 4 - (cuatro)                | 5 - (cinco)                             | 4 - (cuatro)         | 5 - (cinco)      | 36                          | 4             | Si                                      |  |                      |  |                  |  |  |  |  |
| 5  | CARDOSO GONZALEZ, FRANCISCO MANUEL | Varen | 6650487      | 15                             | 4 - (cuatro)                   | 3 - (tres)                  | 4 - (cuatro)        | 4 - (cuatro)        | 4 - (cuatro)         | 5 - (cinco)                 | 4 - (cuatro)                            | 3 - (tres)           | 5 - (cinco)      | 36                          | 4             | Si                                      |  |                      |  |                  |  |  |  |  |
| 6  | DUARTE CARDOSO, BRAYAN DAVID       | Varen | 6075123      | 16                             | 3 - (tres)                     | 2 - (dos)                   | 4 - (cuatro)        | 3 - (tres)          | 4 - (cuatro)         | 4 - (cuatro)                | 4 - (cuatro)                            | 3 - (tres)           | 5 - (cinco)      | 32                          | 4             | Si                                      |  |                      |  |                  |  |  |  |  |
| 7  | DUARTE CARDOSO, ELIAS EZEQUEL      | Varen | 8246171      | 14                             | 3 - (tres)                     | 3 - (tres)                  | 4 - (cuatro)        | 3 - (tres)          | 4 - (cuatro)         | 4 - (cuatro)                | 5 - (cinco)                             | 3 - (tres)           | 5 - (cinco)      | 34                          | 4             | Si                                      |  |                      |  |                  |  |  |  |  |
| 8  | GARCIA VERA, RODRIGO GABRIEL       | Varen | 7736082      | 14                             | 2 - (dos)                      | 3 - (tres)                  | 5 - (cinco)         | 3 - (tres)          | 4 - (cuatro)         | 5 - (cinco)                 | 4 - (cuatro)                            | 3 - (tres)           | 5 - (cinco)      | 34                          | 4             | Si                                      |  |                      |  |                  |  |  |  |  |
| 9  | GRANDE FALCON, ELIAS ABRAMAM       | Varen | 7771634      | 16                             | 3 - (tres)                     | 2 - (dos)                   | 4 - (cuatro)        | 3 - (tres)          | 4 - (cuatro)         | 4 - (cuatro)                | 4 - (cuatro)                            | 3 - (tres)           | 5 - (cinco)      | 32                          | 4             | Si                                      |  |                      |  |                  |  |  |  |  |
| 10 | SAUCEDO, DAIVIANA ARACELI          | Mujer | 7977515      | 15                             | 4 - (cuatro)                   | 3 - (tres)                  | 5 - (cinco)         | 3 - (tres)          | 5 - (cinco)          | 5 - (cinco)                 | 4 - (cuatro)                            | 5 - (cinco)          | 5 - (cinco)      | 39                          | 4             | Si                                      |  |                      |  |                  |  |  |  |  |
| 11 | VELAZCO MANUELLO, BRUNO DE JESUS   | Varen | 6326420      | 15                             | 3 - (tres)                     | 2 - (dos)                   | 4 - (cuatro)        | 3 - (tres)          | 4 - (cuatro)         | 4 - (cuatro)                | 4 - (cuatro)                            | 3 - (tres)           | 5 - (cinco)      | 32                          | 4             | Si                                      |  |                      |  |                  |  |  |  |  |
| 12 | VEGROS CABALLERO, THIAGO DANIEL    | Varen | 8300654      | 14                             | 4 - (cuatro)                   | 2 - (dos)                   | 4 - (cuatro)        | 3 - (tres)          | 5 - (cinco)          | 4 - (cuatro)                | 5 - (cinco)                             | 3 - (tres)           | 5 - (cinco)      | 35                          | 4             | Si                                      |  |                      |  |                  |  |  |  |  |

PLANILLA DE CALIFICACIONES 3º CICLO - RESOLUCIÓN N° 1525/14  
AÑO 2023

Institución: 8534 - ESCUELA BÁSICA N° 1881 REPÚBLICA ÁRABE SIRIA Sector: Oficial Región: R Central Ciudad: San Lorenzo Barrio/Ciña: SAN RAFAEL  
Grado/Sección: 9º Grado/A Turno: Mañana Mes/Año: Noviembre/2023 Período: Complementario 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 | 0         | 0 | 0       | 0 | 0           | 0 | 0                           | 0 | 1         | 11 | 0            | 1 | 0             | 0 |
| Totales  | 0         |   | 0       |   | 0           |   | 0                           |   | 12        |    | 1            |   | 0             |   |

|    |                                    |        |              | Lengua y Literatura Castellana | Lengua y Literatura Guaraní    | Educación Artística         | Matemática          | Historia y Geografía | Formación Ética y Ciudadana | Ciencias de la Naturaleza y de la Salud | Trabajo y Tecnología                    | Educación Física     |                  |                 |               |               |
|----|------------------------------------|--------|--------------|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|---------------------|----------------------|-----------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------|------------------|-----------------|---------------|---------------|
| Nº | Apellido(s), Nombre(s)             | Sexo   | Nº de Cédula | Edad                           | Lengua y Literatura Castellana | Lengua y Literatura Guaraní | Educación Artística | Matemática           | Historia y Geografía        | Formación Ética y Ciudadana             | Ciencias de la Naturaleza y de la Salud | Trabajo y Tecnología | Educación Física | Total de puntos | Término medio | Pasa de grado |
| 1  | ADORNO ADORNO, CRISTIAN DAVID      | Varden |              | 14                             | Aprobado                       | Aprobado                    | Aprobado            | 2 - (dos)            | Aprobado                    | Aprobado                                | Aprobado                                | Aprobado             | Aprobado         | 29              | 3             | Si            |
| 2  | ALBISO MUÑEZ, ORLANDO              | Varden |              | 14                             | Aprobado                       | Aprobado                    | Aprobado            | 2 - (dos)            | Aprobado                    | Aprobado                                | Aprobado                                | 3 - (tres)           | Aprobado         | 28              | 3             | Si            |
| 3  | ARAUJO FERNANDEZ, WALTER WILDER    | Varden | 6640476      | 14                             | 2 - (dos)                      | 2 - (dos)                   | Aprobado            | 2 - (dos)            | 2 - (dos)                   | 2 - (dos)                               | 2 - (dos)                               | 2 - (dos)            | Aprobado         | 21              | 2             | Si            |
| 4  | ARISTQUI TORRES, DYLAN LEONEL      | Varden |              | 14                             | 2 - (dos)                      | 2 - (dos)                   | Aprobado            | 3 - (tres)           | 2 - (dos)                   | 2 - (dos)                               | 4 - (cuatro)                            | 3 - (tres)           | Aprobado         | 26              | 3             | Si            |
| 5  | ASUA TORALES, WILLIAM GIOVANNI     | Varden | 400749060    | 14                             | 2 - (dos)                      | Aprobado                    | Aprobado            | Aprobado             | Aprobado                    | Aprobado                                | Aprobado                                | Aprobado             | Aprobado         | 28              | 3             | Si            |
| 6  | BENITEZ BENITEZ, ENZO FABIAN       | Varden | 7653872      | 15                             | Aprobado                       | Aprobado                    | Aprobado            | Aprobado             | 2 - (dos)                   | 2 - (dos)                               | Aprobado                                | Aprobado             | Aprobado         | 26              | 3             | Si            |
| 7  | FERREIRA CORBALAN, RICARDO EZEQUEL | Varden | 8182387      | 15                             | 2 - (dos)                      | Aprobado                    | Aprobado            | 3 - (tres)           | 2 - (dos)                   | 2 - (dos)                               | 3 - (tres)                              | 2 - (dos)            | Aprobado         | 25              | 3             | Si            |
| 8  | FIGUEROA NAVARRO, VICTOR MANUEL    | Varden |              | 14                             | 1 - (uno)                      | 2 - (dos)                   | Aprobado            | 1 - (uno)            | 2 - (dos)                   | Aprobado                                | Aprobado                                | 2 - (dos)            | Aprobado         | 21              | 2             | No            |
| 9  | FRANCO MORENO, ELIAS JESUS         | Varden | 7890289      | 16                             | 2 - (dos)                      | 2 - (dos)                   | 2 - (dos)           | 2 - (dos)            | 2 - (dos)                   | 2 - (dos)                               | 3 - (tres)                              | 2 - (dos)            | Aprobado         | 21              | 2             | Si            |
| 10 | MORALES VILLANUEVA, MARIA SOLEDAD  | Mujer  | 7366893      | 16                             | Aprobado                       | Aprobado                    | Aprobado            | 3 - (tres)           | Aprobado                    | Aprobado                                | Aprobado                                | Aprobado             | Aprobado         | 32              | 4             | Si            |
| 11 | MORENO BENITEZ, ADRIAN SALVADOR    | Varden | 7860353      | 15                             | Aprobado                       | 3 - (tres)                  | Aprobado            | 3 - (tres)           | 2 - (dos)                   | 2 - (dos)                               | 3 - (tres)                              | 2 - (dos)            | Aprobado         | 24              | 3             | Si            |
| 12 | REINE REINE, CRISTOFER             | Varden |              | 14                             | 2 - (dos)                      | Aprobado                    | Aprobado            | 2 - (dos)            | 2 - (dos)                   | 2 - (dos)                               | Aprobado                                | Aprobado             | Aprobado         | 29              | 3             | Si            |
| 13 | RODRIGUEZ RQAS, KEVIN MATHEAS      | Varden | 7997757      | 15                             | 2 - (dos)                      | Aprobado                    | Aprobado            | 2 - (dos)            | Aprobado                    | Aprobado                                | Aprobado                                | 2 - (dos)            | Aprobado         | 25              | 3             | Si            |

## ANEXO 6. Evidencia de Software utilizado y respuesta en Excel de las pruebas

### Planilla Excel (Descargado de Google Forms)

| A                   | B          | C                                                | D                    | E                       | F                    | G                     | H                       | I                      | J                     |
|---------------------|------------|--------------------------------------------------|----------------------|-------------------------|----------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------|-----------------------|
| Marca temporal      | Puntuación | Institución                                      | Datos del Estudiante | 1. El autor del texto   | 2. De acuerdo con el | 3. El personaje princ | 4. Lee el siguiente fr  | 5. En el texto se afir | 6. Según el texto leí |
| 10/13/2023 8:29:13  | 2 / 15     | Escuela canción Villa Sofía                      | A. Augusto Roa Basto | B. El ermitaño, el cuer | B. El cueno          | C. Resguardaron       | B. Por tratarlas contin | B. El cueno y el cien  |                       |
| 10/13/2023 9:01:54  | 7 / 15     | Escuela taciara villa s Thiago yidan franci ro C | León Tolstói.        | D. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | C. Resguardaron       | A. Por concesión divn   | A. El cueno y el palo  |                       |
| 10/13/2023 9:03:02  | 8 / 15     | Taciara villasanti de v Crithian valdez          | C. León Tolstói.     | D. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | C. Resguardaron       | A. Por concesión divn   | A. El cueno y el palo  |                       |
| 10/13/2023 9:04:06  | 7 / 15     | 4211 Taciara villasanti Jesús Olmedo             | C. León Tolstói.     | D. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | C. Resguardaron       | A. Por concesión divn   | A. El cueno y el palo  |                       |
| 10/13/2023 9:04:07  | 7 / 15     | Escuela Básica N°4211 Lucas Jeremías López       | C. León Tolstói.     | D. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | C. Resguardaron       | A. Por concesión divn   | A. El cueno y el palo  |                       |
| 10/13/2023 9:04:07  | 7 / 15     | Escuela básica n° 4211 Lucas Fabricio Monge      | C. León Tolstói.     | D. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | C. Resguardaron       | A. Por concesión divn   | A. El cueno y el palo  |                       |
| 10/13/2023 9:04:31  | 7 / 15     | Escuela taciara de vill Lucas Ramos              | C. León Tolstói.     | D. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | C. Resguardaron       | A. Por concesión divn   | A. El cueno y el palo  |                       |
| 10/13/2023 9:04:35  | 7 / 15     | Escuela Básica 4211 Josélin Abigail Gonzal       | C. León Tolstói.     | D. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | C. Resguardaron       | A. Por concesión divn   | A. El cueno y el palo  |                       |
| 10/13/2023 9:04:49  | 7 / 15     | Taciara villasanti de V Luz Sanabria             | C. León Tolstói.     | D. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | C. Resguardaron       | A. Por concesión divn   | A. El cueno y el palo  |                       |
| 10/13/2023 9:05:54  | 8 / 15     | Escuela básica 4211 t Bruno Francisco Esco       | C. León Tolstói.     | D. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | C. Resguardaron       | A. Por concesión divn   | A. El cueno y el palo  |                       |
| 10/13/2023 9:08:07  | 7 / 15     | Taciara villasanti de v Melany delegado          | C. León Tolstói.     | D. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | C. Resguardaron       | A. Por concesión divn   | A. El cueno y el palo  |                       |
| 10/13/2023 9:09:40  | 7 / 15     | Escuela canción Villa Guadalupe Duarte Ro        | C. León Tolstói.     | D. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | C. Resguardaron       | A. Por concesión divn   | A. El cueno y el palo  |                       |
| 10/13/2023 10:19:28 | 8 / 15     | Taciara villasanti 421 Cristóther fabrizio gim   | C. León Tolstói.     | D. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | C. Resguardaron       | A. Por concesión divn   | A. El cueno y el palo  |                       |
| 10/13/2023 12:51:44 | 8 / 15     | Escuela básica 4211 t Alexis Natanael Areval     | C. León Tolstói.     | D. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | C. Resguardaron       | A. Por concesión divn   | A. El cueno y el palo  |                       |
| 10/16/2023 13:30:08 | 9 / 15     | Escuela Básica N° 56 Juan Javier Astorga ca      | C. León Tolstói.     | D. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | A. Abrigaron          | A. Por concesión divn   | A. El cueno y el palo  |                       |
| 10/16/2023 13:31:58 | 4 / 15     | Escuela Básica N° 56 Elias Ezequiel Duarte       | C. León Tolstói.     | C. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | D. Cubrieron          | B. Por tratarlas contin | C. El palomo y el em   |                       |
| 10/16/2023 13:34:32 | 9 / 15     | Escuela Básica N° 56 Brayen david duarte         | C. León Tolstói.     | D. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | C. Resguardaron       | B. Por tratarlas contin | A. El cueno y el palo  |                       |
| 10/16/2023 13:34:35 | 7 / 15     | Capitan Juan speratti Emilia Aniola              | C. León Tolstói.     | D. El ermitaño, el cuer | B. El cueno          | A. Abrigaron          | A. Por concesión divn   | A. El cueno y el palo  |                       |
| 10/16/2023 13:34:36 | 8 / 15     | Capitan Juan Speratti Clara Aniola               | C. León Tolstói.     | D. El ermitaño, el cuer | A. El ermitaño       | A. Abrigaron          | A. Por concesión divn   | A. El cueno y el palo  |                       |

| J                                              | K                                          | L                       | M                     | N                     | O                       | P                    | Q                     | R                     | S                            |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|
| 6. Según el texto leído 7. Lee el siguiente fr | 8. De acuerdo al tex 9. ¿Cuál de los sigui | 10. Según el texto: "   | 11. Teniendo en cue   | 12. En el cuento leíd | 13. Teniendo en cue     | 14. Alguna vez, ¿fue | 15. ¿Vivirías como e  |                       |                              |
| B. El cueno y el cien                          | A. Para añadir una ide                     | D. Hacer cómplices de   | B. Todos poseemos c   | B. A la mañana        | B. El mal existe en to  | C. La serpiente      | B. Nostalgia, soledad | A. xq nos beke        | C. Si                        |
| A. El cueno y el palon                         | A. Para añadir una ide                     | A. Preocupar a los intr | B. Todos poseemos c   | A. A la madrugada     | B. El mal existe en to  | E. El ermitaño       | D. Ningún sentimiento | Si porque si          | No porque no me gust         |
| A. El cueno y el palon                         | A. Para añadir una ide                     | C. Llamar la atención   | B. Todos poseemos c   | A. A la madrugada     | B. El mal existe en to  | E. El ermitaño       | D. Ningún sentimiento | No                    | No                           |
| A. El cueno y el palon                         | A. Para añadir una ide                     | A. Preocupar a los intr | B. Todos poseemos c   | A. A la madrugada     | A. Las creencias sobr   | E. El ermitaño       | D. Ningún sentimiento | No porque no lo e     | vivid Si porque hay libertad |
| A. El cueno y el palon                         | A. Para añadir una ide                     | A. Preocupar a los intr | B. Todos poseemos c   | A. A la madrugada     | B. El mal existe en to  | E. El ermitaño       | D. Ningún sentimiento | No he protagonista de | No lo he pensado             |
| A. El cueno y el palon                         | A. Para añadir una ide                     | A. Preocupar a los intr | B. Todos poseemos c   | A. A la madrugada     | B. El mal existe en to  | E. El ermitaño       | C. Duda, confusión    | No lo he pasado por   | qué amo el contacto cor      |
| A. El cueno y el palon                         | A. Para añadir una ide                     | A. Preocupar a los intr | B. Todos poseemos c   | A. A la madrugada     | B. El mal existe en to  | E. El ermitaño       | D. Ningún sentimiento | si porque si          | tal vez noo                  |
| A. El cueno y el palon                         | A. Para añadir una ide                     | A. Preocupar a los intr | B. Todos poseemos c   | A. A la madrugada     | B. El mal existe en to  | E. El ermitaño       | C. Duda, confusión    | Si, porque fue una    | con No, porque amo el cor    |
| A. El cueno y el palon                         | A. Para añadir una ide                     | A. Preocupar a los intr | B. Todos poseemos c   | A. A la madrugada     | B. El mal existe en to  | E. El ermitaño       | D. Ningún sentimiento | No por qué nunca ten  | Si por por qué sii           |
| A. El cueno y el palon                         | A. Para añadir una ide                     | C. Llamar la atención   | B. Todos poseemos c   | A. A la madrugada     | D. La idea del ermitaño | E. El ermitaño       | B. Nostalgia, soledad | Por suerte no pero    | en Si en otra vida           |
| A. El cueno y el palon                         | A. Para añadir una ide                     | A. Preocupar a los intr | B. Todos poseemos c   | A. A la madrugada     | B. El mal existe en to  | E. El ermitaño       | B. Nostalgia, soledad | No                    | No                           |
| A. El cueno y el palon                         | A. Para añadir una ide                     | A. Preocupar a los intr | B. Todos poseemos c   | A. A la madrugada     | B. El mal existe en to  | E. El ermitaño       | B. Nostalgia, soledad | No porque no me       | gust Si por que por que si   |
| A. El cueno y el palon                         | A. Para añadir una ide                     | C. Llamar la atención   | B. Todos poseemos c   | A. A la madrugada     | D. La idea del ermitaño | E. El ermitaño       | B. Nostalgia, soledad | No por que nunca me   | No                           |
| A. El cueno y el palon                         | A. Para añadir una ide                     | C. Llamar la atención   | B. Todos poseemos c   | A. A la madrugada     | D. La idea del ermitaño | E. El ermitaño       | B. Nostalgia, soledad | No no fu protagonista | No no vivria como el e       |
| A. El cueno y el palon                         | A. Para añadir una ide                     | C. Llamar la atención   | B. Todos poseemos c   | A. A la tardecita     | D. La idea del ermitaño | E. El ermitaño       | D. Ningún sentimiento | Si porque todos hacen | No porque le vivia soli      |
| C. El palomo y el ermi                         | A. Para añadir una ide                     | A. Preocupar a los intr | C. La fuente de nuest | A. A la madrugada     | A. Las creencias sobr   | E. El ermitaño       | D. Ningún sentimiento | B. No porque por qué  | B. No por qué le termo       |
| A. El cueno y el palon                         | A. Para añadir una ide                     | C. Llamar la atención   | B. Todos poseemos c   | A. A la tardecita     | D. La idea del ermitaño | E. El ermitaño       | B. Nostalgia, soledad | No                    | Si por que hace frente       |
| A. El cueno y el palon                         | C. Para incluir una ide                    | C. Llamar la atención   | B. Todos poseemos c   | A. A la tardecita     | B. El mal existe en to  | E. El ermitaño       | C. Duda, confusión    | No, no lo he pensado  | Si, porque es interesa       |
| A. El cueno y el palon                         | C. Para incluir una ide                    | C. Llamar la atención   | B. Todos poseemos c   | A. A la tardecita     | B. El mal existe en to  | E. El ermitaño       | C. Duda, confusión    | No lo he pensado, por | Si, porque fundaméntic       |

|                        |                        |                        |                                                      |                                         |
|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| 11. Teniendo en cuenta | 12. En el cuento leído | 13. Teniendo en cuenta | 14. Alguna vez, ¿fue?                                | 15. ¿Vivirías como el ermitaño del      |
| B. El mal existe en to | C. La serpiente.       | B. Nostalgia, soledad. | A xq nosbeke                                         | Csij                                    |
| B. El mal existe en to | E. El ermitaño.        | D. Ningún sentimiento  | Si porque si                                         | No porque no me gusta vivir solo        |
| B. El mal existe en to | E. El ermitaño.        | D. Ningún sentimiento  | No                                                   | Noo                                     |
| A. Las creencias sobr  | E. El ermitaño.        | D. Ningún sentimiento  | No porque no lo e vivid                              | Si porque hay libertad                  |
| B. El mal existe en to | E. El ermitaño.        | D. Ningún sentimiento  | No he protagonista de                                | No lo he pensado                        |
| B. El mal existe en to | E. El ermitaño.        | C. Duda, confusión.    | No lo he pasado por qué amo el contacto con le jente |                                         |
| B. El mal existe en to | E. El ermitaño.        | D. Ningún sentimiento  | si porque si                                         | tal vez noo                             |
| B. El mal existe en to | E. El ermitaño.        | C. Duda, confusión.    | Si, porque fue una con                               | No, porque amo el contacto con las p    |
| B. El mal existe en to | E. El ermitaño.        | D. Ningún sentimiento  | No por qué nunca teng                                | Sii por por qué sii                     |
| D. La idea del ermitañ | E. El ermitaño.        | B. Nostalgia, soledad. | Por suerte no pero en                                | Sii en otra vida                        |
| B. El mal existe en to | E. El ermitaño.        | B. Nostalgia, soledad. | No                                                   | No                                      |
| B. El mal existe en to | E. El ermitaño.        | B. Nostalgia, soledad. | No porque no me gust                                 | Si por que por que si                   |
| D. La idea del ermitañ | E. El ermitaño.        | B. Nostalgia, soledad. | No por que nunca me                                  | No                                      |
| D. La idea del ermitañ | E. El ermitaño.        | B. Nostalgia, soledad. | No no fui protagonista                               | No no viviría como el ermitaño          |
| D. La idea del ermitañ | E. El ermitaño.        | D. Ningún sentimiento  | Si porque todos hacen                                | No porque: el vivía solitaria mente y A |
| A. Las creencias sobr  | E. El ermitaño.        | D. Ningún sentimiento  | B: No .porque por qué                                | B: No por qué le temo a las fieras      |
| D. La idea del ermitañ | E. El ermitaño.        | B. Nostalgia, soledad. | No                                                   | Si por que hace frente a su problemas   |
| B. El mal existe en to | E. El ermitaño.        | C. Duda, confusión.    | No, no lo he pensado,                                | Si, porque es interesante               |
| B. El mal existe en to | E. El ermitaño.        | C. Duda, confusión.    | No lo he pensado, por                                | Si, porque fundamentó muy bien su re    |

| Marca temporal      | Puntuación | Módulo (Institución)                        | Temimbo (Estudiante)                                                                                                    | 1. Moite òrà remofe à 2. Remofe ò haguéich 3. Avatee moite àrime 4. Enoite ò ko moite ò 5. Moite àrime niko 6. Remofe ò haguéich |
|---------------------|------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 10/17/2023 8:29:33  | 2 / 15     | Escuela                                     | Alumnos                                                                                                                 | C. Ndojekusaà ihaitare A. Karai Rêi ra'y, Pa'i C. Karai Rêi B. Oñemot iyyr'pe. A. Ohayhigu pa'ipe. C. Pa'i oporandu aja i        |
| 10/17/2023 9:25:20  | 5 / 15     | Arabe Siria                                 | Patricia Fernandez                                                                                                      | C. Ndojekusaà ihaitare A. Karai Rêi ra'y, Pa'i C. Karai Rêi A. Oje'e hese. C. Ani haigua ojejuka FA. Pa'i oporandu mbo           |
| 10/17/2023 9:28:31  | 5 / 15     | Arabe Siria                                 | Patricia Ayelen Femar                                                                                                   | C. Ndojekusaà ihaitare A. Karai Rêi ra'y, Pa'i B. Pa'i A. Oje'e hese. C. Ani haigua ojejuka FA. Pa'i oporandu mbo                |
| 10/17/2023 9:30:04  | 6 / 15     | Arabe Siria                                 | Patricia Ayelen Femar                                                                                                   | C. Ndojekusaà ihaitare A. Karai Rêi ra'y, Pa'i A. Perurima. A. Oje'e hese. C. Ani haigua ojejuka FA. Pa'i oporandu mbo           |
| 10/17/2023 9:33:46  | 7 / 15     | Arabe Siria                                 | Patricia Ayelen Femar                                                                                                   | C. Ndojekusaà ihaitare A. Karai Rêi ra'y, Pa'i B. Pa'i A. Oje'e hese. C. Ani haigua ojejuka FA. Pa'i oporandu mbo                |
| 10/17/2023 9:53:24  | 8 / 15     | Arabe Siria                                 | Patricia Ayelen Femar                                                                                                   | C. Ndojekusaà ihaitare C. Karai Rêi, Pa'i, Pe A. Perurima. A. Oje'e hese. C. Ani haigua ojejuka FA. Pa'i oporandu mbo            |
| 10/17/2023 10:30:51 | 3 / 15     |                                             |                                                                                                                         | C. Ndojekusaà ihaitare C. Karai Rêi, Pa'i, Pe C. Karai Rêi B. Oñemot iyyr'pe. C. Ani haigua ojejuka FB. Pa'i oporandu rre i      |
| 10/17/2023 10:31:38 | 10 / 15    | Esc. Bús. N° 1881. Ra Milena Nahiana Araujo | C. Ndojekusaà ihaitare B. Karai Rêi, Pa'i ha IA. Perurima. A. Oje'e hese. C. Ani haigua ojejuka FB. Pa'i oporandu rre i |                                                                                                                                  |
| 10/17/2023 10:38:31 | 4 / 15     | R.C.A. ARABE SIRIA                          | ENZO FABIÁN BENÍTA. Félix de Guarania.                                                                                  | C. Karai Rêi, Pa'i, Pe A. Perurima. A. Oje'e hese. C. Ani haigua ojejuka FC. Pa'i oporandu aja i                                 |
| 10/17/2023 10:55:34 | 9 / 15     | A.C.A. ARABE SIRIA                          | Enzo Benitez                                                                                                            | C. Ndojekusaà ihaitare B. Karai Rêi, Pa'i ha IA. Perurima. A. Oje'e hese. C. Ani haigua ojejuka FB. Pa'i oporandu rre i          |
| 10/17/2023 11:09:22 | 4 / 15     | Arabe siria                                 | Ricardo Ferreira                                                                                                        | C. Ndojekusaà ihaitare B. Karai Rêi, Pa'i ha IC. Karai Rêi B. Oñemot iyyr'pe. A. Ohayhigu pa'ipe. B. Pa'i oporandu rre i         |
| 10/17/2023 11:10:26 | 10 / 15    | Arabe siria                                 | Adriansalvador moreno                                                                                                   | C. Ndojekusaà ihaitare B. Karai Rêi, Pa'i ha IA. Perurima. A. Oje'e hese. C. Ani haigua ojejuka FB. Pa'i oporandu rre i          |
| 10/17/2023 11:11:33 | 10 / 15    | R.C.A. ARABE SIRIA                          | ENZO Benitez                                                                                                            | C. Ndojekusaà ihaitare B. Karai Rêi, Pa'i ha IA. Perurima. A. Oje'e hese. C. Ani haigua ojejuka FB. Pa'i oporandu rre i          |
| 10/17/2023 11:15:02 | 6 / 15     | República Árabe Siria                       | Lucas Sebastian Pere                                                                                                    | C. Ndojekusaà ihaitare C. Karai Rêi, Pa'i, Pe A. Perurima. A. Oje'e hese. C. Ani haigua ojejuka FA. Pa'i oporandu mbo            |
| 10/17/2023 11:16:03 | 4 / 15     | ARABE SIRIA                                 | WILLIAM GIOVANNI                                                                                                        | C. Ndojekusaà ihaitare A. Karai Rêi ra'y, Pa'i B. Pa'i C. Ojoja hese. C. Ani haigua ojejuka FB. Pa'i oporandu rre i              |
| 10/17/2023 11:20:33 | 10 / 15    | Arabe siria                                 | adriansalvador moreno                                                                                                   | C. Ndojekusaà ihaitare B. Karai Rêi, Pa'i ha IA. Perurima. A. Oje'e hese. C. Ani haigua ojejuka FB. Pa'i oporandu rre i          |
| 10/17/2023 11:34:53 | 7 / 15     | Escuela Básica Nro 11                       | Diego Damián Paris S C                                                                                                  | C. Ndojekusaà ihaitare A. Karai Rêi ra'y, Pa'i A. Perurima. C. Ojoja hese. C. Ani haigua ojejuka FC. Pa'i oporandu aja i         |
| 10/17/2023 13:14:29 | 4 / 15     | Arabe Siria                                 | Teresita Monseñat Ro                                                                                                    | C. Ndojekusaà ihaitare A. Karai Rêi ra'y, Pa'i A. Perurima. C. Ojoja hese. C. Ani haigua ojejuka FA. Pa'i oporandu mbo           |
| 10/17/2023 13:55:39 | 5 / 15     | Arabe Siria                                 | Victor Daniel Barrios                                                                                                   | C. Ndojekusaà ihaitare C. Karai Rêi, Pa'i, Pe A. Perurima. A. Oje'e hese. B. Oikosetereigui pa'i B. Pa'i oporandu rre i          |

|                                                                                                                                                                                                             |                                   |                                                                   |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--|
| 6. Remoñe ñ haguéich 7. Emoñe ñ ko moñe ñ 8. Remoñe ñ haguéich 9. Mavahéva ko ñva 10. Remoñe ñ haguéich 11. Reikuávo omomb 12. Rehechakuávo m 13. Mba'ëpa refandu r 14. Reprombotavy m 15. Reikónepa Peruri |                                   |                                                                   |  |
| C. Pa'i oporandu aja k B. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc A. 'Perunima okóramo B. Ko'ésakávo                                                                                                             | C. 'Perunima oséñ gu A. Pa'i      | B. Vy'a'y ha ñembyas Ikatu                                        |  |
| A. Pa'i oporandu mboy A. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc A. 'Perunima okóramo B. Ko'ésakávo                                                                                                              | A. 'Perunima kuimba'e B. Rrëi     | C. Ndopokõi cherehe. Araka'ëve nambotavýi Naháñini porke ndaikc   |  |
| A. Pa'i oporandu mboy A. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc A. 'Perunima okóramo B. Ko'ésakávo                                                                                                              | B. 'Perunima aguaráic A. Pa'i     | B. Vy'a'y ha ñembyas Naháñini araka'ëve nan Naháñini porke ndaikc |  |
| A. Pa'i oporandu mboy A. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc B. 'Perunima oñemboh B. Ko'ésakávo                                                                                                              | B. 'Perunima aguaráic A. Pa'i     | B. Vy'a'y ha ñembyas Naháñini araka'ëve nan Naháñini porke ndaikc |  |
| A. Pa'i oporandu mboy A. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé C. Ko'ésoróvo                                                                                                            | A. 'Perunima kuimba'e A. Pa'i     | C. Ndopokõi cherehe. Naháñini upéva naipor Naháñini porke ndaikc  |  |
| A. Pa'i oporandu mboy A. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé C. Ko'ésoróvo                                                                                                            | B. 'Perunima aguaráic D. Mavavéva | C. Ndopokõi cherehe. Naháñini araka'ëve nan Naháñini ndaiksséi pe |  |
| B. Pa'i oporandu nre k C. Ombojaju haña ñ B. Omombáy omoñe ñ B. 'Perunima oñemboh A. Ko'ájvo                                                                                                                | C. 'Perunima oséñ gu B. Rrëi      | A. Tory ha vy'a                                                   |  |
| B. Pa'i oporandu nre k A. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé C. Ko'ésoróvo                                                                                                           | C. 'Perunima oséñ gu C. Perunima  | C. Ndopokõi cherehe. Nachemandu'ái. Naháñini                      |  |
| C. Pa'i oporandu aja k B. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc A. 'Perunima okóramo B. Ko'ésakávo                                                                                                             | B. 'Perunima aguaráic C. Perunima | A. Tory ha vy'a. Che sype heta ambote ikatuete oiko che heg       |  |
| B. Pa'i oporandu nre k B. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé C. Ko'ésoróvo                                                                                                           | A. 'Perunima kuimba'e D. Mavavéva | B. Vy'a'y ha ñembyas Nachemandu'ai Ikatu                          |  |
| B. Pa'i oporandu nre k B. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc A. 'Perunima okóramo B. Ko'ésakávo                                                                                                             | C. 'Perunima oséñ gu C. Perunima  | B. Vy'a'y ha ñembyas A C                                          |  |
| B. Pa'i oporandu nre k A. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé C. Ko'ésoróvo                                                                                                           | B. 'Perunima aguaráic D. Mavavéva | D B                                                               |  |
| B. Pa'i oporandu nre k A. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé C. Ko'ésoróvo                                                                                                           | B. 'Perunima aguaráic C. Perunima | C. Ndopokõi cherehe. Nachemandu'ai Naháñini                       |  |
| A. Pa'i oporandu mboy B. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé B. Ko'ésakávo                                                                                                            | C. 'Perunima oséñ gu A. Pa'i      | C. Ndopokõi cherehe. A C                                          |  |
| B. Pa'i oporandu nre k B. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc B. 'Perunima oñemboh B. Ko'ésakávo                                                                                                             | C. 'Perunima oséñ gu A. Pa'i      | A. Tory ha vy'a. Ikatu Naháñini                                   |  |
| B. Pa'i oporandu nre k A. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé C. Ko'ésoróvo                                                                                                           | C. 'Perunima oséñ gu C. Perunima  | C. Ndopokõi cherehe. C A                                          |  |
| C. Pa'i oporandu aja k A. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé C. Ko'ésoróvo                                                                                                           | A. 'Perunima kuimba'e C. Perunima | A. Tory ha vy'a. C B                                              |  |
| A. Pa'i oporandu mboy B. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc B. 'Perunima oñemboh B. Ko'ésakávo                                                                                                              | B. 'Perunima aguaráic D. Mavavéva | B. Vy'a'y ha ñembyas Naháñini umia jejapo o Naháñini ha'e oikohai |  |
| B. Pa'i oporandu nre k B. Ombojaju haña ñ B. Omombáy omoñe ñ C. 'Perunima ipu'akavé B. Ko'ésakávo                                                                                                           | C. 'Perunima oséñ gu C. Perunima  | A. Tory ha vy'a                                                   |  |

|                                                                                                                                                                                                             |                                   |                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------|------------|
| aguéich 7. Emoñe ñ ko moñe ñ 8. Remoñe ñ haguéich 9. Mavahéva ko ñva 10. Remoñe ñ haguéich 11. Reikuávo omomb 12. Rehechakuávo m 13. Mba'ëpa refandu r 14. Reprombotavy m 15. Reikónepa Peruri mácha report |                                   |                                                         |            |
| u nre k A. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé C. Ko'ésoróvo                                                                                                                          | B. 'Perunima aguaráic B. Rrëi     | A. Tory ha vy'a. c. ikatu                               | b Naháñini |
| u nre k A. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc A. 'Perunima okóramo B. Ko'ésakávo                                                                                                                            | C. 'Perunima oséñ gu A. Pa'i      | A. Tory ha vy'a. nachemandu ai                          | naháñini   |
| u nre k B. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé B. Ko'ésakávo                                                                                                                          | B. 'Perunima aguaráic A. Pa'i     | B. Vy'a'y ha ñembyasy.                                  |            |
| u mboy C. Ombojaju haña ñ A. Omokyne'y omoñe ñ C. 'Perunima ipu'akavé B. Ko'ésakávo                                                                                                                         | B. 'Perunima aguaráic A. Pa'i     | C. Ndopokõi cherehe. Nahani mba'avea nda Nahani         |            |
| u nre k B. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc B. 'Perunima oñemboh B. Ko'ésakávo                                                                                                                            | C. 'Perunima oséñ gu C. Perunima  | C. Ndopokõi cherehe. b c                                |            |
| u aja k B. Ombojaju haña ñ A. Omokyne'y omoñe ñ B. 'Perunima oñemboh C. Ko'ésoróvo                                                                                                                          | C. 'Perunima oséñ gu C. Perunima  | C. Ndopokõi cherehe. naháñini naháñini                  |            |
| u nre k B. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé C. Ko'ésoróvo                                                                                                                          | C. 'Perunima oséñ gu C. Perunima  | C. Ndopokõi cherehe. a b                                |            |
| u nre k B. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé C. Ko'ésoróvo                                                                                                                          | C. 'Perunima oséñ gu C. Perunima  | C. Ndopokõi cherehe. B c                                |            |
| u aja k B. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc A. 'Perunima okóramo B. Ko'ésakávo                                                                                                                            | B. 'Perunima aguaráic C. Perunima | B. Vy'a'y ha ñembyas NAHÁÑIRI NAHÁÑIRI                  |            |
| u aja k B. Ombojaju haña ñ A. Omokyne'y omoñe ñ C. 'Perunima ipu'akavé B. Ko'ésakávo                                                                                                                        | C. 'Perunima oséñ gu D. Mavavéva  | C. Ndopokõi cherehe. NACHEMANDU'ÁI NAHÁÑIRI             |            |
| u aja k B. Ombojaju haña ñ A. Omokyne'y omoñe ñ C. 'Perunima ipu'akavé B. Ko'ésakávo                                                                                                                        | C. 'Perunima oséñ gu D. Mavavéva  | C. Ndopokõi cherehe. NACHEMANDU'ÁI NAHÁÑIRI             |            |
| u nre k A. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé C. Ko'ésoróvo                                                                                                                          | A. 'Perunima kuimba'e D. Mavavéva | B. Vy'a'y ha ñembyas D D                                |            |
| u nre k A. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé C. Ko'ésoróvo                                                                                                                          | A. 'Perunima kuimba'e A. Pa'i     | A. Tory ha vy'a. NAHÁÑIRI NAHÁÑIRI                      |            |
| u nre k A. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé C. Ko'ésoróvo                                                                                                                          | A. 'Perunima kuimba'e B. Rrëi     | B. Vy'a'y ha ñembyas NACHEMANDU'ÁI NAHÁÑIRI             |            |
| u nre k A. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé C. Ko'ésoróvo                                                                                                                          | B. 'Perunima aguaráic A. Pa'i     | B. Vy'a'y ha ñembyas IKATU ANICHÉNE                     |            |
| u mboy C. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc C. 'Perunima ipu'akavé B. Ko'ésakávo                                                                                                                           | A. 'Perunima kuimba'e A. Pa'i     | B. Vy'a'y ha ñembyas Naháñini Ikatu                     |            |
| u nre k B. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc B. 'Perunima oñemboh C. Ko'ésoróvo                                                                                                                            | C. 'Perunima oséñ gu D. Mavavéva  | B. Vy'a'y ha ñembyas Naháñini Naháñini, aikatu aperdene |            |
| u nre k C. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc A. 'Perunima okóramo B. Ko'ésakávo                                                                                                                            | A. 'Perunima kuimba'e C. Perunima | A. Tory ha vy'a. D D                                    |            |
| u nre k C. Ombojaju haña ñ C. Omyesaká mba'ëc A. 'Perunima okóramo B. Ko'ésakávo                                                                                                                            | A. 'Perunima kuimba'e C. Perunima | A. Tory ha vy'a. D D                                    |            |

## Base de Datos en SPSS versión 27

|    | Nombre           | Tipo     | Anchura | Decimales | Etiqueta             | Valores         | Perdidos | Columnas | Alineación | Medida  | Rol     |
|----|------------------|----------|---------|-----------|----------------------|-----------------|----------|----------|------------|---------|---------|
| 1  | Escuela          | Numérico | 2       | 0         |                      | Ninguno         | Ninguno  | 12       | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 2  | NivelLiteralC... | Numérico | 1       | 0         | Nivel Literal (Ca... | {1, Bajo}...    | Ninguno  | 12       | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 3  | NivelInferen...  | Numérico | 1       | 0         | Nivel Inferencial... | {1, Bajo}...    | Ninguno  | 12       | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 4  | NivelCritico...  | Numérico | 1       | 0         | Nivel Critico (C...  | {1, Bajo}...    | Ninguno  | 12       | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 5  | NivelLiteral...  | Numérico | 1       | 0         | Nivel Literal (Gu... | {1, Bajo}...    | Ninguno  | 12       | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 6  | NivelInferen...  | Numérico | 1       | 0         | Nivel Inferencial... | {1, Bajo}...    | Ninguno  | 12       | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 7  | NivelCritico...  | Numérico | 1       | 0         | Nivel Critico-Val... | {1, Bajo}...    | Ninguno  | 12       | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 8  | NotaenCast...    | Numérico | 3       | 1         | Rendimiento A...     | Ninguno         | Ninguno  | 12       | Derecha    | Escala  | Entrada |
| 9  | NotaenGuar...    | Numérico | 3       | 1         | Rendimiento A...     | Ninguno         | Ninguno  | 12       | Derecha    | Escala  | Entrada |
| 10 | promcast         | Numérico | 8       | 2         |                      | Ninguno         | Ninguno  | 10       | Derecha    | Escala  | Entrada |
| 11 | prom             | Numérico | 8       | 2         | Nivel de Compr...    | {1,00, Bajo}... | Ninguno  | 10       | Derecha    | Nominal | Entrada |
| 12 | sumguar          | Numérico | 8       | 2         |                      | Ninguno         | Ninguno  | 10       | Derecha    | Escala  | Entrada |
| 13 | guarani          | Numérico | 8       | 0         | Promedio Com...      | {1, Bajo}...    | Ninguno  | 10       | Derecha    | Ordinal | Entrada |
| 14 |                  |          |         |           |                      |                 |          |          |            |         |         |

### Correlaciones no paramétricas

| Correlaciones   |                            |                             | Nivel Literal (Castellano) | Nota en Castellano |
|-----------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|--------------------|
| Rho de Spearman | Nivel Literal (Castellano) | Coefficiente de correlación | 1,000                      | ,486**             |
|                 |                            | Sig. (bilateral)            | .                          | <,001              |
|                 |                            | N                           | 204                        | 204                |
|                 | Nota en Castellano         | Coefficiente de correlación | ,486**                     | 1,000              |
|                 |                            | Sig. (bilateral)            | <,001                      | .                  |
|                 |                            | N                           | 204                        | 204                |

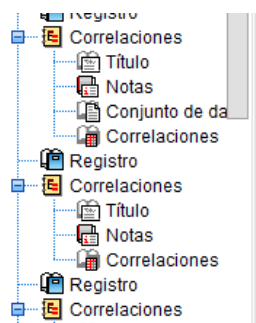
\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=NotaenCastellano NivelInferencialCastellano
/PRINT=TWOTAIL NOSIG FULL
/MISSING=PAIRWISE.

```

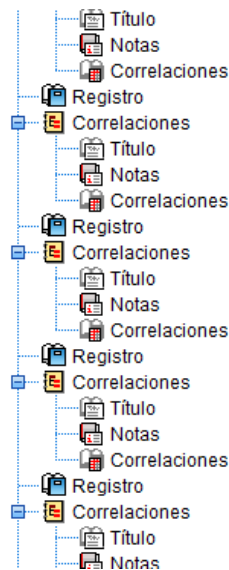
### Correlaciones



### ANOVA

| Nota en Castellano |  | Suma de cuadrados | gl  | Media cuadrática | F      | Sig.  |
|--------------------|--|-------------------|-----|------------------|--------|-------|
| Entre grupos       |  | 14,555            | 2   | 7,277            | 17,560 | <,001 |
| Dentro de grupos   |  | 55,119            | 133 | ,414             |        |       |
| Total              |  | 69,673            | 135 |                  |        |       |

### Pruebas post hoc



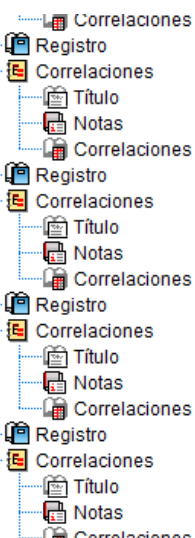
## Subconjuntos homogéneos

### Rendimiento Académico en Lengua y Literatura Castellana

|                          | Nivel Inferencial<br>(Castellano) | N  | Subconjunto para alfa = 0.05 |       |       |
|--------------------------|-----------------------------------|----|------------------------------|-------|-------|
|                          |                                   |    | 1                            | 2     | 3     |
| HSD Tukey <sup>a,b</sup> | Bajo                              | 32 | 3,669                        |       |       |
|                          | Medio                             | 43 |                              | 4,223 |       |
|                          | Alto                              | 61 |                              |       | 4,605 |
|                          | Sig.                              |    | 1,000                        | 1,000 | 1,000 |
| Tukey B <sup>a,b</sup>   | Bajo                              | 32 | 3,669                        |       |       |
|                          | Medio                             | 43 |                              | 4,223 |       |
|                          | Alto                              | 61 |                              |       | 4,605 |

Se visualizan las medias para los grupos en los subconjuntos homogéneos.

- Utiliza el tamaño de la muestra de la media armónica = 42,314.
- Los tamaños de grupo no son iguales. Se utiliza la media armónica de los tamaños de grupo. Los niveles de error de tipo I no están garantizados.



## Correlaciones

|                                  |                        | Rendimiento Académico en Guaraní | Nivel Inferencial (Guaraní) |
|----------------------------------|------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| Rendimiento Académico en Guaraní | Correlación de Pearson | 1                                | ,569**                      |
|                                  | Sig. (bilateral)       |                                  | <,001                       |
|                                  | N                      | 136                              | 136                         |
| Nivel Inferencial (Guaraní)      | Correlación de Pearson | ,569**                           | 1                           |
|                                  | Sig. (bilateral)       | <,001                            |                             |
|                                  | N                      | 136                              | 136                         |

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

```

CORRELATIONS
/VARIABLES=NotaenGuaraní NivelCriticoGuaraní
/PRINT=TWOTAIL NOSIG FULL
/MISSING=PAIRWISE.
  
```