

DINÁMICA DE GRUPO COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LA COMUNIDAD DE POCBC, CAMPECHE, MÉXICO.

Teresa de Jesús Moo Dzib

Instituto Campechano

Calle 10 #357 Col. Centro C.P. 24000, Campeche, Campeche, México

Autor para la correspondencia: t_moo_dzib@hotmail.com

Recepción: 29 de abril de 2018

Aprobación: 17 de agosto de 2018

RESUMEN

México culturalmente es un país con bajo índice de lectura, sobre todo en las localidades de los municipios en donde los recursos de nivel socioeconómico son bajos; en la educación primaria, es difícil adentrar al alumno hacia la comprensión lectora a la cual, se le ha buscado diversas soluciones en los últimos años como una necesidad de incrementar el rendimiento del educando. A partir de lo anterior se propuso un análisis de las dinámicas de grupo como estrategia para mejorar la comprensión lectora de una manera divertida y dinámica (literal, reorganización, inferencial y crítico) en un grupo de segundo grado de primaria en la localidad de Pocaboc, Hecelchakán, Campeche, México. El diseño corresponde a pre-experimentos, debido a que se trabajó con un solo grupo, siendo el único grupo con el que cuenta la primaria. Para los resultados de la investigación se utilizó las pruebas pretest-postest, con base en la cual se realizó la comparación de los datos obtenidos previamente y después de la aplicación de las dinámicas de grupo; dicho instrumento fué un cuestionario el cual midió los componentes de comprensión lectora, este contiene 24 preguntas divididas en cuatro textos, evaluando a 28 niños de segundo grado. La información obtenida fué tabulada y graficada porcentualmente. Los datos muestran que los alumnos mejoraron su comprensión lectora ya que los resultados en la evaluación inicial son menores que las obtenidas en la evaluación final, es decir, que O1 evaluación inicial (6.03) es significativamente menor que O2 evaluación final (6.57) existiendo una diferencia de 0.54 entre un promedio y otro. La conclusión reveló que el uso de las dinámicas de grupo tiene un efecto positivo para mejorar la comprensión lectora de los alumnos propiciando que los sujetos participen activamente en cada una de las actividades.

PALABRAS CLAVE

Estrategia de lectura, proceso de enseñanza- aprendizaje, trabajo cooperativo, educación primaria.

ABSTRACT

Mexico culturally is a country with low reading index, especially in the localities of the municipalities where resources

of socioeconomic level are low; In primary education, it is difficult to introduce the student to reading comprehension, which has been sought various solutions in recent years as a need to increase the performance of the student. Based on the above, an analysis of group dynamics was proposed as a strategy to improve reading comprehension in a fun and dynamic way (literal, reorganization, inferential and critical) in a group of second grade of primary school in the town of Pochob, Hecelchakán, Campeche, Mexico. The design corresponds to pre-experiments, because we worked with only one group, being the only group that has the primary. For the results of the research, the pretest-posttest tests were used, based on which the comparison of the previously obtained data and after the application of the group dynamics was made; This instrument was a test which measured the components of reading comprehension, it contains 24 questions divided into four texts, evaluating 28 second-grade children. The information obtained was tabulated and graphed, percentage. The data show that the students improved their reading comprehension since the results in the initial evaluation are lower than those obtained in the final evaluation, that is, that the initial evaluation (6.03) is significantly lower than the O2 final evaluation (6.57). 0.54 difference between an average and another. The conclusion revealed that the use of group dynamics has a positive effect to improve the reading comprehension of the students, encouraging the subjects to participate actively in each of the activities.

KEYWORDS

Reading strategy, teaching-learning process, cooperative work, primary education.

INTRODUCCIÓN

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación Desarrollo Económico (OCDE) evalúa cada tres años, la formación de los conocimientos y competencias de los alumnos que están al final de su enseñanza obligatoria, hacia los 15 años o están a punto de integrarse a la vida laboral, esta información permite a los países asociados tomar las decisiones pertinentes para mejorar los niveles educativos, así mismo, evalúa las áreas de matemáticas, lectura y ciencias, de tal manera que en cada edición se ha centrado en una de las tres áreas (Santillana, 2002).

En México el informe PISA (2015) indica que el país se encuentra por debajo del promedio de la OCDE (493 puntos) en lectura el promedio obtenido (423 puntos), aproximadamente el 20% de los estudiantes de los diferentes países miembros de la OCDE no obtienen el nivel mínimo de competencias en lectura (por debajo del nivel 2), considerado como el nivel de competencia en donde los estudiantes empiezan a construir las habilidades lectoras que les permitirá desenvolverse eficaz y productivamente en la sociedad moderna. Asimismo, se señala para México que el 42% de los estudiantes se encuentran por debajo del nivel 2 de lectura, visualizándose que desde el 2009 la proporción de estudiantes mexicanos no han logrado alcanzar el nivel mínimo de competencia en lectura. Desde este punto de vista, se observa que la población escolarizada tiene un nivel insuficiente de lectura ocasionando problemas aún en sus estudios superiores.

En este sentido, la lectura es una herramienta importante para el aprendizaje escolar básico y para seguir

construyendo a lo largo de la vida (Delors, 1998), indicándonos que desde los primeros años de vida la educación básica es el cimiento de la formación de la comprensión lectora en el alumno; la cual se ha considerado como una de las habilidades importantes que cada persona debe estimular durante su formación académica dentro y fuera de ella. La comprensión lectora es un proceso simultáneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y conocimientos del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad de acuerdo a Ronsenblatt (1978). En la práctica cotidiana del educando se ha observado que muchos alumnos no han desarrollado la capacidad de interpretar y razonar adecuadamente diversos textos, presentando serias dificultades en la comprensión lectora lo que constituye un problema en el proceso de enseñanza - aprendizaje (Aguirre, 2000; Peredo, 2001; Guevara, 2008).

Mientras tanto, la escuela mexicana no ha logrado formar lectores, que comprendan lo que leen o desarrollar el hábito hacia la lectura usándola para las actividades cotidianas que se encuentran en el entorno, por lo anterior, es necesario mejorar la comprensión lectora de los alumnos empezando desde la educación básica, no es tarea fácil ya que existen factores internos y externos que dificultan el desarrollo de la comprensión lectora Carrasco (2003). Es por ello que muchos investigadores han realizado diferentes estudios acerca de la comprensión lectora con el propósito de mejorar la lectura.

Al respecto, Hernández Enríquez (2007), realizó una investigación en el municipio de San José, Escuintla Guatemala, para determinar las estrategias que utiliza el docente de sexto grado de primaria para la comprensión lectora, estuvieron sujetas tres escuelas del municipio encuestando a profesores, directores y alumnos, encontrando que los alumnos tienen problemas de comprensión lectora, los maestros no aplican las técnicas y estrategias apropiadas, el director no supervisa el plan de estudio del maestro. También Psykhe Santiago (2014), realizó un estudio para investigar los efectos de un programa basado en la enseñanza recíproca sobre la comprensión lectora, hábitos lectores y fluidez a 239 alumnos de tercero y sexto de primaria de cinco escuelas públicas de Vizcaya y Alava, España, a través de un pretest y postest, los resultados revelaron que la intervención tuvo efectos positivos en la comprensión lectora pero no logró efectos en los hábitos lectores y en la fluidez. De igual manera, García Chuc (2012), realizó una investigación en Umán, Mérida, Yucatán para evaluar la comprensión lectora de los alumnos de sexto grado aplicando a 275 alumnos una Prueba ACL-5 de Català et al. (2007), y un guion de entrevista pertenecientes a seis escuelas, se reveló que la mayoría de los estudiantes se ubican en niveles bajos de comprensión lectora y muy pocos se ubican en niveles altos, en la entrevista se evidencia la falta de habilidades para la comprensión de la lectura del sujeto de estudio, así como la falta de familiaridad con el uso del diccionario.

En la actualidad, uno de los principales problemas a los que se enfrentan los profesores del nivel básico, es la comprensión lectora, Díaz (2000) señala que cuando un alumno no aprende, el docente tiene que innovar su método empleado. Siendo la escuela primaria un medio importante en donde los alumnos deben ir estimulando y desarrollando poco a poco la comprensión lectora. En este sentido, la dinámica de grupo fué establecida en la teoría de Kurt Lewin mediante el concepto básico de teoría de campo de la conducta del grupo. Según Kurt Lewin, (1944) es una disciplina, enfocado a estudiar las fuerzas que interactúan en la conducta del grupo a fin de analizar la situación grupal como un todo, con estructura propia, siendo el grupo un formidable instrumento para conocerse a sí mismo y a los que se encuentran a su alrededor, viviendo su

momento, compitiendo entre sí, trabajando individualmente y al mismo tiempo trabajar cooperativamente estando interesado en el trabajo de los otros, así como el suyo propio. De tal manera, para Cairney (1996) la lectura es un proceso donde el lector elabora una reflexión propia acerca del texto. La comprensión se alcanza al decodificar, razonar y emitir juicio del texto. Por ello, es necesario proponer estrategias para fortalecer y motivar la lectura a partir de los primeros años ya que en esta etapa los niños apenas comienzan a leer, se debe aprovechar este momento tratando de captar su interés, ya que, si en la lectura se incluyen dinámicas de grupo u otras estrategias, los niños estarán dispuestos a participar de manera activa, por lo tanto estarán aprendiendo a leer por placer y no forzosamente.

El objetivo de esta investigación se centró en analizar las dinámicas de grupo como estrategia para ayudar a mejorar la comprensión lectora de los niños de segundo grado de primaria de la escuela Leopoldo Arana Cabrera de la localidad de Pocboc, Hecelchakán, Campeche, México.

MATERIALES Y MÉTODOS

ÁREA DE ESTUDIO

La localidad de Pocboc está situada en el Municipio de Hecelchakán en el Estado de Campeche. Su población es de 1,624 habitantes teniendo 814 hombres y 810 mujeres, geográficamente, se encuentra a 9 metros de altitud, cabe mencionar que el total de la población está dividida de la siguiente manera: el 3.39% proviene fuera del Estado de Campeche encontrándose que el 11.58% de la población es analfabeta (el 8.35% de los hombres y el 14.81% de las mujeres) por lo tanto, el grado de escolaridad es del 7.52 (8.07 en hombres y 6.99 en mujeres) teniendo que el 89.41% de la población es indígena y el 44.21% de los habitantes habla una lengua indígena, también el 0.74% de la población habla una lengua indígena pero no habla español y el 41.13% de la población mayor de 12 años está ocupada laboralmente (el 59.95% de los hombres y el 22.22% de las mujeres) (INEGI, 2015).

La escuela Leopoldo Arana Cabrera se encuentra ubicada en la localidad de Pocboc, perteneciente en el municipio de Hecelchakán en el estado de Campeche, México, tomándose como población a los 155 alumnos distribuidos en siete grupos, la muestra elegida fué el segundo grado grupo "A" siendo el único grupo que cursa el grado, compuesto por 28 alumnos de 7-9 años de edad, lo cual corresponde a un 18% del total de la población, este estaba conformado de la siguiente manera: el 75% de sexo masculino y el 25% de sexo femenino y en las edades tenemos, con el 64.3% (siete años), el 28.6%(ocho años) y el 7.1% (nueve años).

MUESTREO

La muestra es no probabilística o muestra dirigida ya que el caso elegido y la selección fue orientada por las características de la investigación que se realizó (Jhonson, 2014, Hernández Sampieri, 2013). La investigación se llevó a cabo con un grupo, correspondiente a los alumnos de segundo grado de primaria debido a que sólo se cuenta con una escuela de este nivel, cada grado cuenta con un grupo a excepción de sexto grado.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación es preexperimental, porque no cumple con las características correspondientes de un experimento puro. Los preexperimentos se caracterizan por ser un diseño de investigación para un sólo grupo, con un nivel de control mínimo, mayormente se usa como un primer acercamiento hacia un problema de la investigación en la realidad (Hernández, 2006). El preexperimento utilizado fué diseño de pretest-postest (Ary, 1989), con el grupo de segundo grado de primaria. De igual manera, se ha desarrollado dentro de un enfoque cuasiexperimental, que manipula al menos una variable independiente siendo la dinámica de grupo, en donde se desea observar el efecto que se obtendría sobre la variable dependiente en este caso la comprensión lectora, en este tipo de diseño los individuos no se incluyen al azar, ni se busca emparejar, sino que este grupo ya estaba formado con anterioridad antes del experimento, es decir, son grupos intactos (Hernández et al., 2006).

Al respecto, para el diseño de pretest-postest se administró un cuestionario al grupo que integra el experimento dando referencia del nivel que tenía el grupo; después el grupo recibió el tratamiento experimental (las dinámicas de grupo) las cuales, se planificaron y ejecutaron siendo ocho dinámicas de grupo durante ocho sesiones con una hora aproximadamente abarcando los niveles de comprensión lectora (nivel literal, inferencial, reorganizativo y crítico) en las actividades, más tarde se aplicó una prueba posterior al tratamiento, los datos obtenidos previamente y posteriormente se compararon. La simbología que se utilizará para representar el tratamiento hacia el grupo mediante la aplicación de pruebas será la siguiente:

G = grupo experimental

O1= pretest

X = tratamiento

O2 = postest

INSTRUMENTO

El instrumento utilizado fué el cuestionario siendo uno de los más utilizados para la recolección de datos, es decir, consiste en un conjunto de preguntas con una o más variables a medir (Hernández et al., 2014). Por lo tanto, este cuestionario fué elaborado y diseñado en opción múltiple, para medir los conocimientos de comprensión lectora de los alumnos, las preguntas de cada texto estaban dirigidas de acuerdo a cada componente de comprensión lectora (literal, inferencial, reorganizativo y crítico).

Este cuestionario fué aplicado como evaluación inicial y final, con 24 preguntas de opción múltiple, que están divididas en cuatro textos (autor anónimo): 1) Un día de pesca (contiene ocho preguntas: que analizan el nivel literal, reorganizativo y crítico). 2) El asno y el hielo (con seis preguntas: que analizan el nivel inferencial, reorganizativo y crítico). 3) Paco y Ana van al circo (con cinco preguntas, que analizan el nivel literal, inferencial y reorganizativo). 4) La gallina de los huevos de oro (con cinco preguntas que analizan el nivel inferencial,

reorganizativo y crítico).

Las lecturas anteriores están diseñadas para alumnos de segundo grado de primaria. Para evitar un sesgo en la aplicación del cuestionario se modificaron los personajes de los textos y las preguntas se mezclaron.

CONFIABILIDAD

La confiabilidad del instrumento se realizó calculando el coeficiente del alfa de Cronbach, cuyo resultado fue 0.846, obteniendo un buen grado de confiabilidad, por consiguiente indica que es viable para ser aplicado en este estudio de investigación.

PROCEDIMIENTO DE LAS FASES PARA LA IMPLEMENTACIÓN

En la fase 1, se aplicó la prueba diagnóstica con el cuestionario elaborado el cual contenía 24 preguntas dividido en 4 textos con sus respectivas preguntas lo cual permitió conocer el nivel de la comprensión lectora de los alumnos previo al tratamiento. En la fase 2. Después de haber aplicado la evaluación inicial se prosigue a la aplicación de la propuesta las dinámicas de grupo en donde se planificaron y ejecutaron ocho dinámicas de grupo durante 8 sesiones una hora aproximadamente cada sesión, teniendo como objetivo trabajar los componentes de la comprensión lectora (literal, inferencial, reorganizativo y crítico). Como se muestra en el Cuadro 1. En la fase 3. Aplicación del cuestionario se modificaron los personajes de los textos y las preguntas se mezclaron, con el fin de comprobar el impacto de la propuesta de intervención.

RESULTADOS

Se realizó una comparación entre los conocimientos previos y los que se obtuvieron posterior a la aplicación del tratamiento, para realizar esta comparación se analizaron los resultados adquiridos en la pretest y en la postest. Para observar cuantos alumnos obtuvieron respuestas correctas e incorrectas en cada una de las preguntas de los diferentes niveles de (CL) y cómo fueron cambiando los resultados de los alumnos en la aplicación del pretest a postest.

EN LA PRETEST DEL GRUPO

Se presentan los aciertos y errores en el Cuadro 2, obtenidos en los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial, reorganizativo y crítico). Comenzando en el nivel literal en donde se obtuvieron 100 aciertos (59.52%) y 68 errores (40.48%). En el nivel reorganizativo tenemos 67 aciertos (39.88%) y 101 errores (60.12%). En el nivel inferencial se observa 74 (44.05%) aciertos y 94 errores (55.95%). En el nivel crítico se presenta 56 (33.33%) aciertos y 112 (66.67%) errores. De acuerdo a los resultados y porcentajes obtenidos de los cuatro niveles se concluye que en el nivel crítico se obtuvo entre los errores y los aciertos una diferencia del 33.34% teniendo un máximo de 112 errores siendo la menos favorecida, evidenciándose que los alumnos presentan dificultades para realizar su propio juicio del texto.

EN LA POSTEST DEL GRUPO

Seguidamente en el Cuadro 3 se señalan los aciertos y errores obtenidos en los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial, reorganizativo y crítico) en efecto en el indicador del nivel literal se obtuvo 136 aciertos (80.85%) y 32 errores (19.05%). En el nivel reorganizativo expone 74 aciertos (44.05%) y 94 errores (55.95%). En el nivel inferencial se obtuvieron 82 aciertos (48.8%) y 86 errores (51.2%). En el nivel crítico, se tiene 62 (36.91%) de aciertos y 106 errores (63.09%). Observándose que de igual manera, el nivel crítico fué en donde se manifestaron más errores que aciertos. Seguido del nivel reorganizativo, en donde también se demuestra que los alumnos tuvieron dificultades.

COMPARACIÓN DE LA PRETEST Y LA POSTEST

En el Cuadro 4 se presenta la comparación por indicador de las preguntas y porcentajes respondidos correctamente en el pretest y el postest en los niveles de comprensión lectora. De estas evidencias se identificó que en el indicador literal muestra 100 aciertos en la pretest (59.52%) y en la postest se obtuvo 136 aciertos (80.95%), se muestra un aumento del 21.43%. En el nivel reorganizativo en pretest se obtuvo 67 aciertos (39.88%), en postest tenemos 74 aciertos (44.05%), con un aumento del 4.17% entre la pretest y postest. En el nivel inferencial, en pretest se observa 74 aciertos (44.05%) y en postest 82 aciertos (48.8%), se dio un aumento del 4.75% entre la pretest y la postest. Por último, en el nivel crítico, se obtuvo en la pretest 56 aciertos (33.33%); en postest se tiene 62 aciertos (36.91%), con un aumento de 3.58%, con las evidencias anteriores se puede observa que en cada nivel se presentó un aumento positivo, por lo tanto, de los resultados obtenidos se demuestra que en los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial, reorganizativo y crítico) de la pretest a la postest hubo un aumento considerado en cada nivel, sin embargo, el nivel crítico fue el componente más bajo de los cuatro y el que obtuvo menor aumento para su desarrollo, es decir, que los estudiantes no realizan su propio juicio evaluativo de la información del texto evidenciándose que tienen mayor dificultad.

PRETEST POR GÉNERO

En el Cuadro 5 se indica la comparación de aciertos y errores obtenidos tanto por los hombres como por las mujeres en la pretest así como sus respectivos porcentajes. Observándose que en el nivel literal tanto los hombres como las mujeres obtuvieron el mismo porcentaje en sus aciertos (59.52%). En el nivel reorganizativo se encuentra un porcentaje de 37.30% de los aciertos de los hombres y las mujeres obtuvieron 47.61% teniendo una diferencia de 10.31%, es decir que las mujeres obtuvieron más aciertos que los hombres. En el nivel inferencial tenemos un 43.65% de preguntas respondidos correctamente por los hombres, en contra, las mujeres obtuvieron 45.23% haciendo una diferencia del 1.58% en donde las mujeres acertaron más que los hombres. Y por último los resultados del nivel crítico se traduce en que los hombres obtuvieron 33.33% de las preguntas respondidos correctamente al igual que las mujeres. Se observa que en el nivel crítico tanto hombres como mujeres presentaron problemas al momento de emitir su propio juicio en las preguntas.

POSTEST POR GÉNERO

En el Cuadro 6 se muestra la comparación de aciertos obtenidos tanto por los hombres como por las mujeres en la posttest. En el nivel literal se evidencia que tanto los hombres como las mujeres obtuvieron el mismo porcentaje de preguntas correctos (80.95%). En el nivel reorganizativo, se observa que los hombres obtuvieron un porcentaje de (46.82%) más alto que las mujeres (35.71%). En el nivel inferencial encontramos que las mujeres acertaron (50%) más en sus preguntas que los hombres (48.41%). En el nivel crítico se muestra que los hombres obtuvieron un porcentaje de (38.09) más alto que las mujeres en sus aciertos (33.33%). Al respecto, se describe que tanto hombres como mujeres obtuvieron un porcentaje menor en el nivel crítico en comparación con los otros niveles.

En el Cuadro 7 se concluye un incremento de 0.54 de la pretest a la posttest se concluye que el tratamiento dinámicas de grupo obtuvo un aumento positivo después de su aplicación.

DISCUSIÓN

Esta investigación se realizó para someter a prueba si la propuesta de las dinámicas de grupo son una herramienta efectiva para la enseñanza en el aula; se planteó si las dinámicas de grupo son adecuadas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de primaria de la Escuela Leopoldo Arana Cabrera (SGPELAC). De acuerdo a lo anterior, la variable independiente: dinámica de grupo arrojó un incremento positivo de 0.54 sobre la variable dependiente en este caso la comprensión lectora, la cual fué corroborada mediante un análisis de los resultados obtenidos en el pretest y posttest aplicadas específicamente. Para Solé (1999), las estrategias de comprensión lectora son contenidos que nos ayudan a fortalecer el aprendizaje, es necesario aplicarlas ya que estas no se desarrollan espontáneamente, tienden a llevar un proceso para alcanzar un determinado objetivo. Si comparamos los resultados obtenidos durante la investigación observamos que la relación es inexacta y parcial ya que cada grupo, cada niño, cada entorno es un mundo cambiante por los factores externos e internos que lo rodean; sin embargo, es importante reforzar las estrategias del maestro; se debe buscar una mejora continua.

En la investigación de Hernández Enríquez (2007), el autor concluye que los alumnos que estudian su educación primaria tienen dificultades en su aprendizaje de comprensión lectora, los resultados obtenidos en esta investigación coinciden ya que en la evaluación diagnóstica los alumnos tuvieron dificultades obteniendo un promedio de 6.03 grupal, se evidencia que aún hay estudiantes que tienen problemas para leer.

Los estudiantes SGPELAC tuvieron dificultades en el nivel reorganizativo en la evaluación diagnóstica, estos resultados concuerdan con Vega Vázquez (2012), quien nos indica que los alumnos tuvieron dificultades en este nivel ubicándose en un nivel bajo, evidenciándose que los alumnos presentan problemas al momento de reordenar las ideas a partir de la información obtenida para hacer una síntesis comprensiva del texto.

De los resultados obtenidos se presentó que de los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial, reorganizativo y crítico) de la pretest a la posttest presentó un aumento positivo en cada nivel, sin embargo el nivel crítico fue el componente más bajo de los cuatro y el que obtuvo menor aumento para su desarrollo, es decir, que los estudiantes no realizan su propio juicio evaluativo de la información del texto; este resultado concuerda con Arriaga Méndez (2004) quien comprobó que los alumnos van desarrollando niveles de comprensión lectora paulatinamente, pero en el nivel crítico o de valoración es el que mayor dificultad se presentó en el alumnado para su desarrollo.

La lectura comprensiva va desde las exigencias conceptuales procedimentales, realizadas en los textos, observar su relación con los contextos comunicativos, esto es esencialmente dinámico y el lector lo puede realizar en el momento de establecer conexiones coherentes, entre la estructura de la información que posee y la nueva que posee el texto; propiciando que los alumnos obtengan el placer por la lectura, disfrutando cada párrafo de la lectura y sientan la curiosidad del mensaje que desea el texto dar al lector, de esta manera enfrentarán los obstáculos y desafíos que presenta la vida cotidiana y durante su formación académica, siendo la sociedad quien le ofrezca un mundo de materiales impresos como: revistas, historietas, cuentos, periódicos etc. Para realizar el acto de leer en cualquier momento y en cualquier lugar.

La complejidad de la lectura va cambiando día a día, a medida que la tecnología y los nuevos conocimientos se modernicen, pero al presentar nuevos juegos o pasatiempos se despertará el interés y la curiosidad de ir más allá en la realización de la lectura.

CONCLUSIÓN

Los resultados obtenidos en las pruebas pretest y posttest presentaron un incremento positivo de 0.54 sobre la comprensión lectora en general, la cual fué corroborada en el análisis de la muestra realizada en el pre y posttest aplicadas específicamente. Si comparamos los resultados obtenidos durante la investigación observamos que la relación es inexacta y parcial ya que cada grupo cada niño, cada entorno es un mundo cambiante por los factores externos e internos que lo rodean; sin embargo, es importante reforzar las estrategias del maestro; se debe buscar una mejora continua.

Se evidenció la importancia de usar las dinámicas de grupo como estrategia para mejorar la comprensión lectora ya que existió una mejor relación de los alumnos con sus compañeros en las dinámicas de grupo realizadas. Los alumnos se mostraron motivados e interesados por las lecturas realizadas en cada dinámica y en cada una de las actividades. Se logró la participación de la lectura en la mayoría de los alumnos en los textos aplicados en el tratamiento. Así como la participación en equipos en cada una de las actividades realizadas después de las lecturas. Los resultados obtenidos en el posttest mostraron un aumento significativo en cada uno de los niveles de la (CL). Sin embargo, de los cuatro niveles de la comprensión lectora los alumnos presentaron problemas en el nivel crítico tanto en el pretest como en el posttest ya que fué el nivel menos favorecido, desde este punto de vista se debe seguir trabajando en cada nivel pero se debe trabajar más duro en el nivel crítico.

AGRADECIMIENTO

La autora agradece a la Directora Silvia Leonor Balam Xaman por permitir realizar esta investigación en la escuela Leopoldo Arana Cabrera. Al Profesor Alonso Javier Balam Huchín, titular del grupo de segundo grado por permitir realizar las dinámicas de grupo en el aula y con el alumnado. Al Doctor Guadalupe Cú Balan quien apoyo en la elaboración de esta investigación. A la Profesora Marisol Tello Rodríguez por la revisión de la ortografía y el análisis de la investigación. Al Doctor William Cetzal-Ix por las correcciones pertinentes y guiarnos en la realización de la estructura del artículo.

REFERENCIAS

- Aguirre, R. (2000) Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere*. 4(11), 147-150.
- Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). Características de la dinámica de grupos. En la tutoría, organización y tareas. (67-78). España: Graó.
- Arriaga Méndez, Juana. (2004). El desarrollo de la comprensión lectora a través de nuevos entornos de lectura. *Escuela de ciencias de la educación*.
- Ary, D., Novak, J., Hanesian, H. (1989). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. Segunda edición. Mc Graw-Hill. México.
- Carrasco, A. (2003). "La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VIII, núm. 17, 129-142.
- Catalá, G., Catalá, M.; Molina, E. y Monclus, R. (2007) *Evaluación de la Comprensión Lectora*. Pruebas ACL (1-6 grado de primaria). España: Editorial Graó.
- Delgado, L. I. (2011). *El juego infantil y su metodología*. Editorial: Paraninfo. ISBN 987-84-9732-821-0.
- Delors, J. (1998). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado el 20 de octubre de 2007 en www.unesco.org/delors/delors_s.pdf: UNESCO.
- Díaz barriga, Frida y otros. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. McGraw-Hill, México.
- Fernández Prados, Juan Sebastián. (2000). *Sociología de los Grupos Escolares: Sociometría y Dinámica de Grupos*. Universidad de Almería.
- García Chuc, Georgina Guadalupe. (2012). *Comprensión lectora en niños de escuelas primarias públicas de Umán*. (Tesis para el grado de maestra). Universidad Autónoma de Yucatán. Yucatán.
- Gómez Palacio, M. (2005). *El Niño y sus Primeros Años en la Escuela*. México: SEP. México: SEP.

- Guevara, Y., López, H., García, G., Delgado, U., Hermosillo, A., Hermosillo, G., & Rugerio, J. (2008) Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 13 (37), 573-597.
- Hernández Enrique, María Amparo. (2007). *Estrategias De Comprensión Lectora En Estudiantes De Sexto Grado, Del Nivel Primario, Un Estudio Realizado En El Municipio De San José, Escuintla*. (Tesis de pregrado). Facultad De Humanidades De La Universidad De San Carlos. Guatemala.
- Hernández, S. R. Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2006). *Metodología de la investigación*. 4 a. ed. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, S. R. Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6 a. ed. México: Mc Graw Hill/Interamericana editores, S. A de C. V.
- INEGI (2015) *Información estadística. Censo de Población y Vivienda 2005*. México. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx>
- Kabalen Donna, Marie y otros. (2008). *Análisis crítico de la lectura, un enfoque cognoscitivista*. México. Trillas.
- Marcano, L (2003). *Estrategas de enseñanza y aprendizaje*. Mc Graw Hill. México.
- Martínez Hernández, María Elena (2009). *Estrategias y actividades de lectura para el desarrollo de la comprensión lectora en los alumnos de segundo grado de la escuela primaria Benito Juárez*. (Tesis para el grado de maestra). Universidad Tangamanga. S.L.P.
- Peredo, M. (2007). "Lectura informativa: entrenamiento escolar y metacognición", ed. Universitaria, México.
- Pisa. (2015). *Resultados. Nota país*. México.
- Psykhe, Santiago. (2014). *La enseñanza recíproca en las aulas: efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria*. Vol.23 no.1. Pontificia universidad de Chile. Santiago- Chile.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Salinas, J. (2010). "Efectos de un programa de comprensión lectora en estudiantes de cuarto de primaria de una institución educativa del callao". Tesis para optar el grado de Magister en la Mención de Psicopedagogía. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima: USIL
- Santillana, (2002). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD, 2004. *Muestra de reactivos empleados en la evaluación PISA 2000. Aptitudes para lectura, matemáticas y ciencias*. París: OCDE. México: Aula XXI.
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Graó, Barcelona. Novena edición.
- Solé, I. (2006). *Estrategias de Lectura*. Ed. Graó, Barcelona, España.
- Solé, I. (2008). *De la lectura al aprendizaje*. In M. I. Borrero, *Lecturas complementarias para maestros*. Leer y

escribir con niños y niñas (pp. 306-317). Bogotá: Funda lectura y Fundación Corona.

Swartz, S. (2010). "Cada Niño un Lector. Estrategias Innovadoras para Enseñar a Leer y Escribir", ed. Uc, Santiago, Chile.

Vega Vázquez, Cesar Hugo. (2012). Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una institución educativa de Bellavista-Callao. (Tesis para el grado de maestro de educación). Lima-Perú.

TABLAS

CUADRO 1. REPRESENTACIÓN DE LA FASE II: DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	
Fase II. Desarrollo	Objetivo: Trabajar los componentes de comprensión lectora (literal, inferencial, reorganizativa y crítica) en cada actividad de las diferentes dinámicas de grupo.
Sesión 1. Dinámica de grupo: el juego de tarjetas Lectura: los rivales y el juez	Materiales: hojas de colores y cinta
Sesión 2. Dinámica de grupo: el teléfono estropeado Lectura: día del campesino	Materiales: hojas blancas
Sesión 3. Dinámica de grupo: la pelota preguntona Lectura: Halloween	Materiales: pelota y hojas blancas
Sesión 4. Dinámica de grupo: representación Lectura: ¿Cómo podemos ahorrar agua?	Materiales: hojas blancas, papel bond
Sesión 5. Dinámica de grupo: el noticiero Lectura: El juego de campeón	Materiales: hojas blancas
Sesión 6. Dinámica de grupo: Dennis come pan Lectura: El lago de los monstruos	Materiales: hojas blancas
Sesión 7. Dinámica de grupo: la canasta revuelta Lectura: Un pobre conejito	Materiales: hojas blancas y colores
Sesión 8. Dinámica de grupo: construcción Lectura: Receta de bizcocho con yogurt	Materiales: receta, tijeras, cinta, papel bond

CUADRO 2. RESULTADOS DE LA PRETEST DEL SEGUNDO GRADO.

Indicadores	Alumnos	Reactivos	Aciertos	Errores	%A	%E
Nivel literal		168	100	68	59.52	40.48
Nivel reorganizativo		168	67	101	39.88	60.12
Nivel inferencial	28	168	74	94	44.05	55.95
Nivel crítico		168	56	112	33.33	66.67
Total		672	297	375	176.78	223.22

CUADRO 3. RESULTADOS DE LA POSTEST DEL SEGUNDO GRADO.

Indicadores	Alumnos	Reactivos	Aciertos	Errores	%A	%E
Nivel literal		168	136	32	80.95	19.05
Nivel reorganizativo		168	74	94	44.05	55.95
Nivel inferencial	28	168	82	86	48.80	51.20
Nivel crítico		168	62	106	36.91	63.09
Total		672	354	318	210.71	189.29

CUADRO 4. COMPARACIÓN POR INDICADOR DE LAS PREGUNTAS Y PORCENTAJES RESPONDIDOS CORRECTAMENTE POR EL SEGUNDO GRADO TANTO EN LA PRUEBA DEL PRETEST Y LA POSTEST

Indicadores	Pretest		Posttest	
	Aciertos	%Aciertos	Aciertos	%Aciertos
Nivel literal	100	59.52	136	80.95
Nivel reorganizativo	67	39.88	74	44.05
Nivel inferencial	74	44.05	82	48.8
Nivel crítico	56	33.33	62	36.91
Total	297	176.78	354	210.71

CUADRO 5. MUESTRA LA COMPARACIÓN DE ACIERTOS OBTENIDOS TANTO POR LOS HOMBRES COMO POR LAS MUJERES EN LA PRETEST.

Indicadores	Total de ítems por género		Ítems respondidos acertadamente		% de los ítems respondidos acertadamente	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Nivel literal	126	42	75	25	59.52	59.52
Nivel reorganizativo	126	42	47	20	37.30	47.61
Nivel inferencial	126	42	55	19	43.65	45.23
Nivel crítico	126	42	42	14	33.33	33.33
Total	504	168	219	78	173.8	185.69

CUADRO 6. MUESTRA LA COMPARACIÓN DE ACIERTOS OBTENIDOS TANTO POR LOS HOMBRES COMO POR LAS MUJERES EN LA POSTEST.

Indicadores	Total de ítems por genero		Ítems respondidos acertadamente		% de los ítems respondidos acertadamente	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Nivel literal	126	42	102	34	80.95	80.95
Nivel reorganizativo	126	42	59	15	46.82	35.71
Nivel inferencial	126	42	61	21	48.41	50
Nivel crítico	126	42	48	14	38.09	33.33
Total	504	168	270	84	214.27	199.99

CUADRO 7. RESULTADOS DE LOS PROMEDIOS OBTENIDOS ANTES Y DESPUÉS DEL TRATAMIENTO EN EL TEST IMPLEMENTADO

	Alumnos	Pretest	Postest
Grupo experimental	28	6.03	6.57