



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA
PARA LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN.**

Tutor:

Profesor Nelson Ramos

Autoras:

Campos Lagrave, Andrea Fabiola

CI 20.034.304

Parababi Hernández, María Saraith

C.I: 18.972.321

Caracas, Febrero de 2015



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN**



**LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA
PARA LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN.**

Trabajo de Grado presentado ante la Universidad Central de Venezuela para
optar al título de Licenciatura en Educación. Mención Desarrollo de los
Recursos Humanos

Caracas, Febrero de 2015



VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Escuela de Educación en su sesión 1554 de fecha 21-01-2015 para evaluar el Trabajo de Licenciatura presentado por ANDREA F. CAMPOS, C.I. 29.034.304; MARÍA SARAIH PARABIBI C.I. 18.972.321; bajo el Título: LA COMPRESIÓN LECTORA COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN, para optar el Título de LICENCIADO EN EDUCACIÓN, mención DRRHH, dejan constancia de lo siguiente:

1. Hoy 25-02-2015 nos reunimos en la sede de la Escuela de Educación para que su(s) autor(es) lo defendiera(n) en forma pública.
2. Culminada la Defensa Pública del referido Trabajo de Licenciatura, conforme a lo dispuesto en el Art. 14 del "Reglamento de Trabajos de Licenciatura de las escuelas de la Facultad de Humanidades y Educación" adoptando como criterios para otorgar la calificación: rigurosidad en el razonamiento, coherencia en la exposición, claridad y pertinencia en los procesos metodológicos empleados, adecuación del sustento teórico, así como la calidad de la exposición oral y de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por el jurado, acordamos calificarlo como:

APLAZADO APROBADO otorgándole la mención:
SUFICIENTE DISTINGUIDO SOBRESALIENTE

3. Las razones que justifican la calificación otorgada son las siguientes: Reúne los elementos considerables para la elaboración de los trabajos de grado y aporta rasgos para la discusión de la comprensión de la lectura en estudiantes Universitarios.

Maria Cecilia Ferreira
Prof. Maria Cecilia Ferreira

Nelson Ramos
Tutor Nelson Ramos

Ramón Carragüe
Prof. Ramón Carragüe



APROBACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe Profesor Nelson Ramos, de la Universidad Central de Venezuela, adscrito a la Escuela de Educación, en mi carácter de tutor del Trabajo de Grado titulado La Comprensión Lectora como Herramienta Pedagógica para los estudiantes de la Escuela de Educación, realizado por las ciudadanas Campos Lagrave Andrea Fabiola C.I.20.034.304 y Parababi Hernández María Saraith C.I.18.972.321, manifiesto que he revisado en su totalidad la versión definitiva de los ejemplares de este trabajo y certifico que se le incorporaron las observaciones y modificaciones indicadas por el jurado evaluador durante la discusión del mismo.

En Caracas a los 19 días del mes de marzo del 2015.

Prof. Nelson Ramos

C.I.: 3.629.402

Autoras:

Campos Lagrave, Andrea Fabiola

CI 20.034.304

Parababi Hernández, María Saraith

C.I: 18.972.321

Tutor: Profesor Nelson Ramos

Fecha: Junio de 2014

RESUMEN

La lectura es una competencia fundamental para el desarrollo y la formación del ser humano. Sin embargo, diversos estudios denotan que existen debilidades notorias en el desarrollo de esta competencia desde los primeros niveles del Sistema Educativo. Por tal motivo, los docentes deben contar con una formación adecuada para promover el cambio necesario, pero para ello, es importante que ellos mismos superen las posibles debilidades que tienen en este sentido. Lo cual les permitirá, primero que nada, un buen desempeño estudiantil durante su carrera y, una vez egresados, un buen dominio que les permita promover el proceso lector en sus alumnos. Esta investigación tuvo como objetivo central “Diseñar un taller teórico-práctico de comprensión lectora como herramienta pedagógica para los estudiantes de segundo año de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.” Para ello, se tomó como base el modelo ADDIE, por lo que se partió de un diagnóstico para detectar las necesidades concretas y se procedió al diseño e implementación de la propuesta formativa particular. Como resultado se logró mejorar sustancialmente los niveles de comprensión lectora y el tiempo lector de una gran parte de los estudiantes que participaron, al mismo tiempo que se comprobó la necesidad, importancia y valoración que dan los estudiantes a propuestas como esta. En tal sentido, se concluye la necesidad de replicar experiencias como estas para solventar fallas que poseen quienes ingresan a la carrera y a su vez asegurar su mejor desempeño durante su formación y ejercicio profesional.

Palabras clave: comprensión lectora, tiempo lector, desempeño estudiantil

UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN

Authors:

Campos Lagrave, Andrea Fabiola

CI 20.034.304

Parababi Hernández, María

Saraith C.I: 18.972.321

Tutor: Profesor Nelson Ramos

Date: February 2014

ABSTRACT

Reading is a fundamental competence development and training of human beings. However, several studies denote that there are glaring weaknesses in the development of this competence from the first levels of the education system. Therefore, teachers should have adequate training to promote the necessary change, but it is important that they outweigh any weaknesses they have in this regard. Which will enable them, first of all, a good student achievement during his career and, after graduation, a good command support to promote the reading process in their students. This research had as its central objective "Designing a theoretical and practical workshop reading comprehension as a teaching tool for students of second year of the School of Education of the Central University of Venezuela." This was taken as a basis the ADDIE model, what is left of a diagnostic to detect the specific needs and proceeded to the design and implementation of the particular training proposal. As a result it was possible to substantially improve the levels of reading comprehension and time reader much of the students who participated, while the need, importance and value they give students proposals as this was found. In this regard, the need to replicate experiences how are you to solve faults proseen who enter the race and in turn ensure.

Keywords: reading, time reader, student performance.

AGRADECIMIENTO

Infinitamente le doy gracias a mi Dios. Gracias a Él estoy donde estoy hoy, y solo a Él le debo quien soy, pues con su misericordia y amor me ha llenado de bendiciones como esta. Gracias por la vida que me has dado.

A mis padres, que con amor y sabiduría me han guiado; mis hermanos que siempre han estado a conmigo como mis ejemplos; mis tías que han sido mi segundo hogar. En fin, a toda mi familia Campos y Lagrave, quienes han sido mis motores de vida, mi base, mi razón.

Gracias a Bryan Díaz, gracias por acompañarme a lo largo de este trabajo y de mis estudios, gracias por ser mi compañero de aventuras y mi mejor consejero, mi escucha activa, mi novio, mi amigo.

A mis amigas: Andreína quien más que una amiga ha sido mi hermana, mi confidente y mi cómplice. Gracias por todos esos empujones que muchas veces tuviste que darme, gracias por tu amistad sincera, por tus consejos, por todos estos años de amistad. Saraith: gracias por compartir esta aventura de la tesis conmigo.

Gracias a todos los profesores que han invertido su valioso tiempo para formarme como profesional, para darme enseñanzas de por vida... Gracias a Antonio, por ser mi profesor y mi amigo, y gracias a Nelson, por su paciencia y dedicación en este camino de la tesis

En fin, a todas esas personas que han llegado a mi vida para enseñarme y hacerla mejor con todas las experiencias vividas, solo queda decirles GRACIAS.

Andrea F. Campos Lagrave

AGRADECIMIENTO

Existe una frase que dice “El tiempo de Dios es perfecto” y así lo ha sido en mi vida; Mamá no me equivoco si digo que eres para mí la mejor del mundo la cual ha depositado en mí su amor, confianza, apoyo y valores esenciales y no puedo esperar menos de ti, ya que eres hija de una bella dama, y esa es mi abuela, la estrella más hermosa que hoy adorna el cielo.

A mis hermanos son mis ángeles de la guarda, mis ejemplos, y grandes consejeros; Gracias por cuidar de mí.

Don pedro, apostaste a mí y aquí está el resultado, Eres en mi vida lo que más se parece a un papa, y estaré eternamente agradecida.

A mi abuela y tíos personas luchadoras y honradas ustedes son figuras fundamentales en mi vida; Holly tú también mereces estar aquí eres parte de mi familia.

A los profesores Ramón Ferrer, Maricela Vázquez, Claribel Pereira, Rodolfo Ron, Antonio Jaimes y a nuestro tutor Nelson Ramos quienes me proporcionaron herramientas necesarias dentro de mi formación como profesional, por ser mis guías y pilares en este camino.

De igual forma el tiempo de Dios fue totalmente perfecto para conocer a grandes personas como Andreina Zambrano quien representa para mí la humildad, Andrea Campos además de mi compañera de tesis fuiste mi complemento en esta etapa, gracias por ser paciente, por entenderme y por formar parte de este logro, Pele de Sousa representas la sinceridad, ustedes son un tesoro valioso que me regalo la Universidad; Así como regalos que te da la vida al premiarme con tu amistad Claudia Fajardo, llena de virtudes, enseñanzas, risas, lagrimas, anhelos, sueños, y muchas cosas en común que te hacen ser una amiga única a ustedes Gracias.

A Vero Rocha, te agradezco por estar, por tolerar mis lágrimas, acompañar mis alegrías, por ser incondicional este lugar se lo gano tu personalidad única y raramente encantadora, tu alegre sentido del humor al cual se asemeja al de mi hermosa madre.

Son muchas las personas especiales a las que me gustaría mencionar y agradecerles por su amistad, ánimo, apoyo y compañía en esta etapa de mi

vida, algunas están, aquí otras en mis recuerdos y en el corazón sin importar donde estén quiero darles las gracias por formar parte de mí y colaborar con Dios para que su tiempo fuera especial y perfecto.

María S., Parababi Hernández

DEDICATORIA

Pablo Andrés, Camila, Juan Pablo: Esto es para ustedes, porque ustedes me motivan a ser mejor, a superar los retos, a crecer. Porque ustedes se han vuelto en mi sístole y mi diástole. Porque ustedes merecen todo lo bueno, esto es dedicado a ustedes.

Andrea F. Campos Lagrave

DEDICATORIA

A la “Casa que vence la sombras” la Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación y en ella a los distintos profesores quienes con el profesionalismo y ética que proporcionan en las aulas nos guían a formarnos como profesionales con conocimientos necesarios que serán de utilidad en el campo laboral y al servicio de la sociedad.

María S., Parababi Hernández

INDICE DE CONTENIDOS

| | Pág. |
|--|------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I- OBJETO DE ESTUDIO | |
| 1.1-Planteamiento del problema. | 3 |
| 1.2-Objetivos | 9 |
| 1.3-Justificación | 10 |
| CAPÍTULO II- MARCO TEÓRICO | |
| 2.1- Antecedentes de la investigación | 15 |
| 2.2- Marco teórico referencial | 18 |
| 2.2.1- La lectura | 18 |
| 2.2.2- Comprensión lectora | 21 |
| 2.2.2.1 – La comprensión lectora como herramienta Pedagógica | |
| 2.2.2.2 – El tiempo lector y su vinculación al aprovechamiento de la lectura | |
| 2.2.2.3- La metacognición como estrategia de comprensión lectora | |
| 2.2.3- Fundamentación Teórica del Aprendizaje | 35 |
| 2.2.4- El diseño instruccional | 39 |
| 2.2.4.1- Modelos de diseño instruccional | 43 |
| 2.3- Bases Legales | 52 |
| CAPÍTULO III- MARCO METODOLÓGICO | |
| 3.1- Diseño de la investigación | 54 |
| 3.2- Tipo de investigación | 54 |
| 3.3-Poblacion y muestra | 55 |
| 3.4-Tecnicas de recolección de datos | 58 |
| 3.5-Metodo de procesamiento y análisis de los resultados | 58 |
| CAPÍTULO IV- DISEÑO Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN. | |
| 4.1- Fases de la propuesta | 60 |

| | |
|-----------------------------------|-----|
| CONCLUSIONES | 81 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 84 |
| ANEXOS | 93 |
| ANEXO 1 | 92 |
| ANEXO 2 | 97 |
| ANEXO 3 | 102 |
| ANEXO 4 | 115 |

LISTA DE GRÁFICOS

| GRÁFICOS | Pág. |
|---|-------------|
| Gráfico No. 1- Distribución de respuestas en la evaluación diagnóstica | 69 |
| Gráfico No. 2.- Niveles de comprensión lectora evidenciados por los alumnos en la prueba diagnóstica | 70 |
| Gráfico No. 3.- Distribución del tiempo lector evidenciado por los alumnos en la prueba diagnóstica | 73 |
| Gráfico No. 4.- Valoración del taller por parte de los estudiantes | 84 |

INTRODUCCIÓN

La lectura es un proceso que forma parte importante de las sociedades en la actualidad. A través de ella, los sujetos se apropian y construyen significados. De esta manera, el desarrollo del proceso lector ha estado como eje central en los currículos escolares y desde muy pequeños se trabaja en las aulas de clase para favorecer el desarrollo de la competencia lectora.

Tal como lo señalan Díaz y Hernández (2002) "la comprensión de textos está presente en los escenarios de todos niveles educativos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surgen a partir de los textos escritos..." (P. 234).

Sin embargo, los estudios en torno a este tema reportan debilidades que se evidencian en los distintos niveles del Sistema Educativo, y se intensifican en las Universidades, pues la formación de profesionales requiere de un alto nivel de comprensión lectora. Esta problemática resulta doblemente preocupante en la carrera de Educación, ya que no solo afecta el desempeño estudiantil de quien se forma, sino que acarrea dificultades posteriores en el ejercicio profesional cuando se asume la responsabilidad de formar a los alumnos para la lectura.

De tal manera que, en la presente investigación se presenta el diseño, la implementación y la validación de un taller teórico-práctico para contribuir en la mejora de la comprensión lectora en estudiantes que inician su carrera en Educación.

El trabajo está organizado de la siguiente forma:

En el Capítulo I, se describe el objeto de estudio y las razones que justifican su abordaje y atención, para definir los objetivos investigativos.

En el Capítulo II, se exponen las bases teóricas en las que se fundamenta la investigación, de igual forma los antecedentes teóricos que anteponen el tema a tratar.

En el Capítulo III, se describe la metodología empleada para lograr cada uno de los objetivos planteados.

Finalmente, el Capítulo IV se describe la propuesta formativa diseñada siguiendo el modelo ADDIE y los resultados alcanzados en cada una de las fases que este modelo contempla.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

En los últimos años la necesidad de aprendizaje se ha incrementado, el saber ya no es una opción sino un requerimiento para poder egresar de manera exitosa del sistema escolar, ingresar en el ámbito laboral y para el progreso de la sociedad. Aprendemos de todo lo que nos rodea, e incluso, aprendemos fuera del ámbito escolar.

La formación del estudiante y el rendimiento escolar dependen de algunos factores que contribuyen a que lo impartido dentro del aula sea aprendizaje significativo. Estos factores tienen que ver con el plantel educativo, el clima en el hogar, la personalidad del educando y hasta el método de enseñanza. En consecuencia, los estudiantes aun teniendo necesidad e interés de aprender, tropiezan con múltiples obstáculos que les impiden alcanzar sus metas. De esta manera, se desencadena en ellos la desmotivación por el estudio y la pérdida de esperanza. Muchos de estos estudiantes desconocen el origen de sus fallas y las herramientas para atacarlas.

Parafraseando a Ríos (2004), se puede decir que hoy en día, una gran cantidad de estudiantes no comprenden lo que leen, les resulta difícil guiar una serie de ideas o pensamientos hasta la construcción e interpretación del mensaje escrito, originado en la información proporcionada por un texto y de sus conocimientos previos.

A partir de esto, se puede inferir que los educandos al no comprender la información que se les presenta, tampoco podrán incorporarla a sus estructuras cognoscitivas.

Aunado a esto, Berbin (1982) señala que:

Constituye una queja casi unánime en diferentes esferas de la vida nacional, la afirmación de que la mayoría del contingente humano que ingresa a los niveles medio y superiores de la educación, como al mercado de trabajo, a desempeñar puestos de responsabilidad, tienen un rendimiento por debajo de las expectativas, como consecuencias esenciales de no saber leer adecuadamente. (p. 20)

De acuerdo a lo planteado, se puede decir que el bajo nivel educativo con el que egresan los estudiantes del sistema escolar se ha constituido un problema prácticamente unánime, que afecta a más personas de las que se piensa. Como consecuencia de esto, se han estado desarrollando profesionales con un bajo rendimiento, afectando así el desenvolvimiento en su área laboral, lo que perjudica su crecimiento tanto personal como profesional.

Por otra parte, existe una gran variedad de posiciones con respecto al concepto y definición de la lectura, esta diversidad de concepciones se origina debido a que al paso del tiempo, el término de la lectura ha evolucionado. Referente a esto, Dubois (1996) expresa que hasta los años sesenta del siglo XX la lectura era visualizada como un conjunto de habilidades, donde el énfasis estaba en desintegrar el proceso en sus diferentes componentes. El primero de ellos era el reconocimiento de las palabras, seguido por la comprensión y asimilación como último nivel, es decir, el lector era extraño al texto y viceversa.

A mediados de los años setenta, con los avances de la psicolingüística, entendiendo ésta según Frías (2002) como la “disciplina que trata de descubrir cómo se produce y se comprende el lenguaje por un lado y cómo se adquiere y se pierde el lenguaje por otro” (p. 121), se origina la perspectiva interactiva de la lectura, que considera a ésta como un proceso en el que interactúan y juegan un papel fundamental los conocimientos o experiencias previas que tiene el individuo para lograr así la construcción del significado.

Para finales de la década de los setenta, se origina una nueva denominación para afrontar el proceso de la lectura. Aparece el término de transacción que Rosenblatt (citado por Dubois, 1996) lo explica como una dirección que va más allá de lo interactivo y plantea que en el texto existe el significado “en potencia” pero que es “actualizado” por el lector.

Mi punto de vista del proceso de la lectura como “transaccional” afirma que la obra literaria ocurre en relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión de lector y texto en una síntesis única que constituye el “significado”, ya se trate de un informe científico o de un poema. (p. 67)

Es por ello, que con la evolución del término de lectura ha cambiado la manera de percibir el acto de leer, puesto que se ha vuelto más un proceso creativo, divertido, de interacción entre el lector con el texto, para disfrutar así cualquier clase de lectura, desde las lecturas educativas propuestas por el docente dentro del aula de clases, hasta las lecturas que se hacen por placer.

Cabe destacar que estudios recientes han revelado que existe por parte de muchos estudiantes e incluso en los no educandos, una escasa predisposición hacia la lectura, puesto que los mismos poseen pocos hábitos

de estudio, evidenciándose en un rendimiento escolar bajo. Según Vargas (2006), expresa que:

La educación venezolana durante los últimos años ha sido objeto de críticas que han centrado su atención en la necesidad de buscar alternativas que solucionen las deficiencias que presentan los niños y niñas para comprender e interpretar textos informativos y las dificultades que manifiestan para expresarse con claridad, coherencia y precisión. (p. 5).

Aunado a esto, Serron en el año 1983 (citado por Morles 1999), llevó a cabo una investigación con la finalidad de conocer *cuánto leían los estudiantes de la Región Central de Venezuela*. Evidenciando que el 53% de los estudiantes de quinto y sexto grado de Educación Básica, no leen el periódico ni ningún otro material, solamente las lecturas asignadas como tarea escolar, igualmente el 33% de los estudiantes de Educación Superior y el 31% de los cursantes de la mención Castellano y Literatura del Instituto Pedagógico (p. 68)

Partiendo de las citas anteriormente expuestas, se puede decir que la sociedad actual en la que nos desarrollamos, requiere de una educación mas humanizada, centrada en el afianzamiento de los conocimientos mediante la creatividad y la innovación, para que así los educandos puedan realmente aprender. Sin embargo, el sistema escolar actual no contribuye con el aprendizaje significativo en los estudiantes, comete el error de simplemente impartir información esperando que los educandos puedan enfrentarse a problemáticas a las que no están capacitados de resolver, se espera que los estudiantes aprendan pero no se les enseñan estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, Castedo (2000) señala que

El docente controla toda la situación: él escoge las lecturas, propone las preguntas y decide cuáles son las respuestas

correctas. La situación es una lectura mecánica. Expuestos cotidianamente a tales prácticas, nuestros alumnos salen de la escuela creyendo que la lectura no tiene sentido fuera de ella... Por ello, es necesario un cambio en la acción pedagógica y enseñarles a los alumnos que leer es construir significados. (p. 19)

De esta forma, se puede decir que en el sistema educativo actual, la preocupación principal no es otra que los educandos “adquieran” la mayor cantidad de conocimientos posibles, de manera que los docentes, la mayoría de las veces premian la memorización y obvian la construcción y la creación de los propios conocimientos.

De igual manera, es importante señalar que la lectura, según indica Solé (1992) no sólo sirve para apropiarse de conocimientos nuevos, para muchas personas leer es un medio de disfrute, un instrumento que permite compartir vivencias y mundos distintos a los propios, cuya consecuencia trasciende lo cognitivo, para llegar a despertar pasiones, emociones y hasta transportar al lector al mundo del texto leído. Respecto a esto, señala que:

Ante la gran significación del proceso de la lectura, en la escuela, hay que considerar todo aquello que es necesario para que la lectura permita el aprendizaje; por ello, la necesidad de enseñar las estrategias que permiten comprender y aprender lo que se lee, como condición para afrontar con éxito los retos que ella misma plantea y como camino privilegiado para aprender a aprender, lo que permite afrontar entonces algunos desafíos más interesantes que encontramos a lo largo de la vida. (p.23)

Es preciso añadir también que para Escalante (1991), “leer no es decodificar solamente. El leer implica además, adquirir significado” (p.25). Es por ello que con el fin de adquirir habilidades que permitan al estudiante obtener una mejor vivencia al momento de realizar lecturas, aprendizajes de

manera significativa y autónoma, se han originado múltiples teorías de enseñanza-aprendizaje e incluso de comprensión lectora pero no todas ellas se adaptan a las necesidades de todos los estudiantes, pocas teorías logran calar en la vida de los educandos, transformándolos en seres dispuestos y con ganas de seguir instruyéndose.

En relación a lo expresado anteriormente, se toma en cuenta a la comprensión lectora como un medio indispensable que todo estudiante debe manejar, puesto que por medio de ella se alcanza el aprendizaje significativo de cualquier tema, se entienden instrumentos, se perciben las orientaciones a seguir, pero sobre todo se forma el estudiante como un ser crítico y reflexivo. En referencia a esto, Ameruoso (1998) afirma que:

La enseñanza de la Educación Básica se ha destruido y no sólo el descubrimiento de la historia lo demuestra, sino que también los escasos conocimientos sobre el lenguaje y gramática hacen que los jóvenes no sepan leer y escribir. Incluso los estudiantes terminan la Universidad y no saben leer y escribir correctamente. (p. 2)

A lo anterior se adiciona, según Morles (1998) que las causas de esta situación son el resultado de la inexistencia de una práctica sistemática donde el estudiante sienta el deseo de practicar la lectura, así como también placer y amor al leer. Por otra parte, los docentes para dar cumplimiento a los objetivos programados, utilizan métodos que no son acordes con las necesidades de sus estudiantes, y como consecuencia los estudiantes se vuelven seres pasivos, incapaces de reflexionar y memorísticos, causando una preparación académica de baja calidad. “En las aulas de clases la lectura es una actividad antipática, desagradable, torturante, poco útil y muchas veces instrumentos de sanción” (p. 14).

Partiendo de lo anteriormente expuesto, es de vital importancia que se lleve a cabo una práctica pedagógica participativa e interactiva, donde los procesos fundamentales de enseñanza y el aprendizaje se unifiquen con las funciones del lenguaje, comprensión y expresión, por medio de la ejecución de estrategias que desarrollen la comprensión lectora, es por ello que la UNESCO (2000), al abordar la problemática mundial acerca de la lectura, ha señalado que “Los libros y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos” (p. 4)

Con el fin de disminuir el analfabetismo funcional, que Solé (1999) lo define como las “personas que pese a haber asistido a la escuela y habiendo “aprendido” a leer y a escribir, no pueden utilizar de forma autónoma la lectura y la escritura en las relaciones sociales ordinarias” (p. 27), es necesario que el docente en su desenvolvimiento como profesional, utilice estrategias mediante las cuales pueda fomentar en sus estudiantes que el acto de leer no se basa únicamente en descifrar una cantidad de frases dentro de un texto escrito, sino que la lectura trasciende y va más allá de todo esto.

En base a lo anterior, se puede decir que por medio de la lectura se trata de reconstruir el texto, interactuando el lector con la información que se encuentra en el material escrito y enfatizando con ello que en el proceso de la lectura, el lector es un personaje activo, ya que crea el sentido del texto valiéndose del material, de sus propios conocimientos y de su propósito de lectura. Sin embargo, Carlino (2005) describe una situación que se evidencia en gran parte de los contextos universitarios:

Los profesores solemos ubicar a los alumnos en clase a escuchar nuestras explicaciones y tomar apuntes (de los que nos desentendemos). Asimismo, esperamos que los estudiantes -fuera de la clase- lean la bibliografía proporcionada (pero no nos

ocupamos de ello). Es decir, concebimos nuestro rol como transmisores de información; recíprocamente, los alumnos se ven a ellos mismos como receptores de nuestros conocimientos. A pocos sorprende este esquema porque es al que nos hemos acostumbrado. (p.1)

De igual manera, autores como Narváez y Cadena (2009) plantean que son reiterativas las quejas de los profesores y explican que:

Suele escucharse que los estudiantes universitarios no leen los documentos que se les asignan como bibliografía obligatoria y, en el caso de que lo hagan, en las evaluaciones se constata que han realizado interpretaciones parciales o inadecuadas de ellos (p.57)

Actualmente, en la Escuela de Educación se evidencia este tipo de problema. Existe una gran apatía hacia la lectura y cada vez son menos los estudiantes que realmente se apropian de los significados expuestos en las lecturas pautadas, lo que conlleva al bajo rendimiento que tienen los futuros educadores del país, aplazar y hasta repetir año de estudio, y por último la deserción de nuestros estudiantes.

En este mismo orden de ideas, Márquez (2011) añade a estas denuncias que:

Es probable que algunos alumnos lean por imposición, pero no estaremos contribuyendo a despertar el placer de la lectura en sí misma, a crear hábito de lectura, a hacer disfrutar con ella a nuestros estudiantes, y a la posibilidad de conquistar nuevos lectores (p.2)

Esta situación resulta preocupante. Los estudiantes que ingresan a la Escuela de Educación son en su mayoría bachilleres de la República que han egresado del sistema escolar básico con un déficit de lectura, y es por todo esto que nos lleva a investigar la comprensión lectora como herramienta

pedagógica para los estudiantes del segundo año de la Escuela, con el fin de aportar soluciones a esta problemática que irá en ascenso si no se corrige.

Es por ello que se plantean las siguientes interrogantes en la investigación:

¿Es viable diseñar un taller teórico-práctico para la comprensión lectora como herramienta pedagógica para los estudiantes del segundo año de la Escuela de Educación?

¿Es posible determinar a través de un diagnóstico el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes del segundo año de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela?

¿Cuáles son los elementos que como herramienta pedagógica tiene la comprensión lectora para desarrollarlo en los estudiantes del segundo año de la Escuela de Educación?

Un taller teórico-práctico que se establezca como herramienta pedagógica para que los estudiantes del segundo año de la Escuela de Educación comprendan la lectura como herramienta; ¿solventará y mejorará la comprensión lectora de los mismos?

¿Cuál sería el proceso para validar un taller teórico-práctico de comprensión lectora que se utiliza como herramienta pedagógica en los estudiantes del segundo año de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela?

Objetivo General

Diseñar un taller teórico-práctico de comprensión lectora como herramienta pedagógica para los estudiantes de segundo año de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes de segundo año de la Escuela de Educación.
2. Diseñar un taller teórico-práctico para potenciar la comprensión lectora de los estudiantes del segundo año de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, siguiendo las fases del Modelo ADDIE.
3. Validar un taller teórico-práctico de comprensión lectora implementado con los estudiantes de segundo año de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Justificación

El placer por la lectura cada día va más en descenso, hoy en día son menos las personas que leen por placer o por interés.

Es muy común escuchar en estudiantes que no comprenden los materiales asignados por los docentes en las diferentes asignaturas. Esta deficiencia ocurre comúnmente por las dificultades al momento de comprender la lectura, repercutiendo en todo el proceso de aprendizaje puesto que una de las claves primordiales para que los humanos tengamos acceso a los conocimientos es la habilidad para comprender lo que se lee.

Alliende y Condemarín (2000) se enfatizan en la comprensión lectora, concibiéndola como global e indivisible, es decir, que al momento que se lee cualquiera que sea el texto, se debe comprender, de lo contrario no hay lectura.

Toda lectura, propiamente tal, es, pues, comprensiva.
Aprender a leer es aprender a comprender textos escritos.

(La decodificación es sólo una base inicial necesaria). De acuerdo a esto, una persona ha aprendido a leer sólo cuando es capaz de comprender una gran variedad de textos escritos; en particular, aquellos que le son necesarios para su desarrollo personal y para su adecuado desenvolvimiento en la vida social. (p.18)

Cada docente debe buscar estrategias que faciliten la adquisición de hábitos de lectura por parte de los estudiantes, no es solo ayudarles a crear un hábito lector, sino de suministrar estrategias y técnicas para la comprensión lectora, que les permita adquirir y mejorar su autonomía en la conquista de conocimientos en los diferentes ámbitos correspondientes a los contenidos programados.

Tomando en consideración la Misión de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, la cual tiene como finalidad “Formar educadores capaces de actuar como ciudadanos y ciudadanas integrales, críticos, abiertos y creativos”, además de considerarse “Creadora de conocimientos y de praxis pedagógicas innovadoras” (Misión de la Escuela de Educación 1953), se establece que para cumplir con dicha finalidad, es preciso proponer y crear nuevas estrategias y prácticas educativas, para que las aulas de clases se conviertan en ambientes favorables en los cuales los estudiantes encuentren herramientas esenciales que contribuyan con la formación creativa dentro del proceso de aprendizaje.

El presente estudio surge debido a la experiencia vivida por parte de las investigadoras en el período de clases durante la formación. Al momento de abordar tantas teorías pedagógicas, que son vitales para la identificación como futuro docente, se originaron múltiples fallas en el proceso de aprendizaje.

Esta investigación se justifica y se aborda por las siguientes razones: Desde el punto de vista práctico, ya que estará a la disposición de docentes y estudiantes que en un futuro no muy lejano serán los próximos educadores de la sociedad en la que nos desenvolvemos, para que así puedan revertir la apatía existente hacia la lectura ya que el estudiante debe ser partícipe en todos los procesos de su formación, y estos lo motiven a contribuir en el desenvolvimiento de la comunicación a través de la comprensión de textos.

Desde el ámbito institucional ya que ofrece a docentes una información de gran importancia acerca la utilidad de un taller para reforzar y mejorar la comprensión lectora, que favorecerá la práctica pedagógica, permitiéndoles a los estudiantes alcanzar de manera óptima y efectiva sus competencias en el área de la lectura. Teniendo en cuenta que la población de estudio serán los futuros docentes, es importante señalar tal como lo expresa Morles (1994), que “tendrá más éxito como facilitador del aprendizaje quien mejor conozca las características del aprendiz y aquellas del contexto que pudieran afectar su proceso de aprendizaje”. (p. 113)

Desde el punto de vista social, debido a que son cada vez más las personas que no muestran interés por la lectura y mucho menos por comprenderla, afectando así el desarrollo psíquico-social y hasta emocional, generando seres poco activos antes una sociedad que se actualiza cada vez con más vertiginosidad.

Estas acciones buscan solventar la problemática planteada, pues si un estudiante no lee, ni escribe correctamente y coherentemente, difícilmente podrá desarrollarse como un ser humano preparado para afrontar retos a nivel personal, social y cultural. En referencia a esto, Berbin (1982) plantea que el problema de la comprensión lectora seguirá siendo grave si no se afronta con la importancia que se merece y firmeza, “pero no es sólo del

nivel universitario donde debe prestársele atención, sino a todos los niveles, comenzando con el de la prelectura en la etapa preescolar”. (p. 22)

Será una contribución al progreso de los estudiantes para que desarrollen sus técnicas de comprensión de la lectura, reconozcan y valoren la importancia de leer todo tipo de contenido y fomente el análisis, la coherencia y la producción de textos mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual forma implica un aporte para los docentes y personas que tengan interés por el tema.

Pacheco (1991) expresa que:

De la manera como se organice y se facilite este proceso dependerá en parte del aprendizaje de la lectura en nuestros alumnos y aún más dependerá su éxito académico, pues cuando se ha aprendido a leer se tienen las bases sólidas para toda futura educación e instrucción. (p. 9).

En este sentido, los docentes de todos los niveles deben concientizar de la relevancia de la lectura como una acción enriquecedora que favorece, pero no como una práctica esquematizada y memorizada, sino que por el contrario los educandos pueden comprender la información proporcionada por un texto y aprovechar la misma para reflexionar, es decir, enseñar a aprender de manera diferente e innovadora.

Por consiguiente, sería oportuno someter el taller teórico-práctico que será diseñado a un proceso de experimentación a fin de determinar la efectividad y eficiencia de su aplicación en el campo de la enseñanza y la comprensión lectora; teniendo en cuenta que la mejor manera de comprobar si una actividad instruccional es efectiva o no, es llevándolo al plano experimental, es decir, aplicarla. Tal como lo plantea Irwin (2000), al señalar que:

“...todas estas nuevas estrategias de adiestramiento originadas en la búsqueda por hacer más efectivo este proceso deben ser evaluadas en términos de garantizar que

la instrucción y los conocimientos o técnicas importadas sean aceptadas por los individuos, que estos aprendan, que lo apliquen en sus labores.” (p.17)

Partiendo de esta idea, vale acotar la efectividad de un taller como recurso didáctico para el desarrollo de la comprensión lectora, se considera una gestión de gran importancia, ya que de lograrse resultados positivos con su aplicación se estaría obteniendo una alternativa válida y confiable para la enseñanza de esta importante área del lenguaje, y para la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje en general, sin perder de vista que la comprensión lectora es también parte de la competencia comunicativa. Tal como lo expresa Camacho (2004), afirmando que “la lectura es el pilar básico del estudio, puesto que toda la actividad de la vida académica se sustenta en ella” (p. 1).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se desarrollan los contenidos teóricos que sustentan a esta investigación, los antecedentes relacionados con trabajos de investigación realizados, así como también las bases teóricas que sirven de apoyo para la comprensión de los hallazgos de la investigación y por último las bases legales que la sustentan.

2.1- Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes hacen referencia a una serie de estudios previos relacionados al problema planteado, durante el desarrollo de este sistema se encontraron los siguientes antecedentes realizados como trabajos de grados, aportando diversas experiencias para la investigación.

Existen innumerables investigaciones y estudios en lo que a comprensión lectora se refiere

López (2013) en su investigación titulada “Diagnóstico de la comprensión lectora en alumnos universitarios de la carrera de Ingeniería” presentada ante el “VII Congreso Internacional Cátedra Unesco. Lectura y escritura: Continuidades, rupturas y reconstrucciones”, tiene como principal objetivo: Determinar cuál es el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los alumnos ingresantes a la Facultad de Ingeniería, de la Universidad de Piura, pertenecientes al Programa Beca 18 (2013). La metodología utilizada por López se basó en el paradigma cualitativo, identificando que el método empleado fue la descripción, pues se describió un fenómeno. En relación a la población y muestra de estudio, debido a la

naturaleza de la investigación, se escogió un total de 66 estudiantes quienes estaban ingresando al programa Beca 18.

Como resultado de dicha investigación, se observa que los estudiantes pertenecientes a la población seleccionada, tienen una baja comprensión lectora en sus diferentes niveles (literal, inferencial, criterial).

Aunado a esto, **Tapia (2012)** en su investigación denominada “Propuesta Metodológica para desarrollar la comprensión lectora en las Instituciones Educativas de las Fuerzas Armadas del Ecuador” expuesta ante el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es, tiene como objetivo general “verificar el nivel de comprensión lectora de los oficiales alumnos de la Academia de Guerra de la Fuerza Terrestre.

Estableciéndose como medio para lograrlo los siguientes objetivos específicos: Identificar el nivel de aplicabilidad de comprensión lectora de los oficiales estudiantes de la Academia de Guerra de la Fuerza Terrestre, en el diseño y estructura de ensayos cortos y resúmenes de las obras leídas; diseñar una propuesta metodológica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de las Escuelas de Formación de las Fuerzas Armadas.

La investigación de **Tapia (2012)** tiene como principal función diagnosticar el nivel de comprensión lectora en el que se encuentran los oficiales de la Fuerza Terrestre, para así construir estrategias metodológicas que sean implementadas en la escuelas de formación de las Fuerzas, apoyándose en el modelo educativo como fundamento pedagógico y en la ejecución del mismo en los niveles de planificación curricular y en este sentido ofrecer mejoras a un problema que es coyuntural.

Por otra parte, **Arrieta y Meza (2005)** basaron su investigación en “La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios”. Dicho

estudio nace por la preocupación existente en los docentes de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia, pues detectaron grandes dificultades por parte de los estudiantes universitarios en el manejo del idioma castellano, particularmente en la redacción y comprensión lectora y luego de realizar un estudio investigativo se detectó analfabetismo funcional futuros profesionales en Idiomas Modernos.

Como conclusión, Arrieta y Meza (2005) consideran de carácter urgente y necesario desarrollar en los estudiantes destrezas que conlleven a un nivel de comprensión lectora y redacción exigidos en el ámbito universitario.

En la misma línea de ideas, Torres (2000) realizó un estudio de investigación denominado “La comprensión lectora desde la perspectiva de la investigación andragógica”; teniendo como objetivos: conocer el nivel de comprensión lectora que tiene el participante adulto del NURR; realizar un diagnóstico para conocer el nivel de comprensión lectora que tiene el participante adulto del NURR y por último, determinar el nivel de comprensión lectora que tiene el participante adulto en la muestra estudiada.

Este estudio nace con el propósito de hacer un aporte en relación al aprendizaje del adulto, puesto que al finalizar la investigación, los resultados pueden ser utilizados como punto de referencia para un futuro seguimiento. Aunado a esto, el estudio beneficiaría también a los participantes pues se les motivaría a buscar sus propias estrategias que le permitan mejorar su nivel de comprensión lectora una vez conociendo el nivel actual.

Estos antecedentes expuestos anteriormente fueron escogidos debido a la semejanza que poseen los objetivos y la metodología, con el de la presente investigación, y que están dirigidos a fomentar una solución a cierta problemática suscitada en los estudiantes, siendo estos antecedentes de gran utilidad, debido a que se pudieron consultar teorías y metodologías

distintas que ayudarán al diseño del taller para la comprensión lectora, permitiéndole a esta investigación enriquecerse de opiniones y conocimientos que ya han sido avalados.

2.2- Bases Teóricas

2.2.1-La lectura

La educación venezolana tiene como principal función propiciar en los niños, niñas y adolescentes las bases para afrontar las distintas competencias que le permitirán integrarse en la sociedad, así como también recorrer con éxito los distintos niveles educativos. En este sentido, el Ministerio de Educación y Deportes (2005) plantea que “el lenguaje se considera un instrumento del pensamiento, un medio de comunicación que abarca tanto los procesos productivos de la lengua (hablar y escribir) como los receptivos (escuchar y leer). (p. 4)

Aunado a esto, Gispert (1999) afirma que “el lenguaje permite la comunicación social, el acceso al conocimiento, la organización del pensamiento, la representación de la realidad y la regulación de las conductas” (p. 1157). Es decir, el lenguaje se considera una herramienta que es utilizada por el ser humano en búsqueda de la apropiación, desenvolvimiento e incorporación a la sociedad a través de la expresión de ideas, necesidades, experiencias y sentimientos por medio de la palabra hablada, escrita, gestos, actitudes y comportamientos.

Uno de los procesos de interacción del ser humano se realiza mediante el acto de la lectura, que Silva (2006) afirma que “consiste en un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (p. 1).

La lectura es una destreza cognoscitiva realmente importante que permite al ser humano orientar su destino y encontrar su verdad a los

hechos. Es también una actitud mental que evoluciona la emotividad y la inteligencia con el fin de lograr en las personas la sensibilidad para así transformar su realidad, comprender el medio, reforzar su identidad y procurar el reencuentro con su persona, su cultura y con la sociedad. En base a esto, Sastrías (1997) afirma que “leer es un acto por el cual se otorga significado a hechos, cosas y fenómenos, y mediante el cual también se devela un mensaje cifrado, sea éste un mapa, un gráfico, un texto” (p. 2).

Por otra parte, Mooney citado por Klinger y Vadillo (1999) indica que “los niños aprenden a hablar cuando están rodeados de gente que les habla, de la misma forma, dice, aprenden a leer al ver y escuchar a otros interpretar un textos cuando les leen” (p. 109).

Por su parte, Larrosa (2003) engloba el concepto de lectura como experiencia, a través de una frase simple pero certera: “La experiencia será lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa” (p. 28); la lectura debe dejar de ser entendida como un proceso que se reduce a la decodificación e inclusive como uno que lleva a una simple comprensión de lo escrito, y es que leer es estar en contacto con lo desconocido, que pronto será conocido, a través del placer, los sentidos y una motivación propia.

En la medida que el individuo lee se apropia de más información, enriquece su vocabulario y por consecuencia el desempeño del mismo en los distintos ámbitos profesionales será más exitoso y eficiente, en vista que la lectura permite no solo conocer, sino también recrear, analizar, reflexionar y por lo tanto pensar. Así lo afirma Jolibert y otros (1998) cuando señala que “un texto nos manda centenares de señales, de informaciones para interpretar en la construcción de su significado. No hay porque reducir estas señales sólo a las letras, como lo hacen los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura” (p. 207).

Aunado a esto, Freire (1981) establece que la importancia del acto de leer, es un proceso que engloba desde escribir el texto hasta leerlo, involucrando la comprensión crítica que se origina no sólo por la decodificación del lenguaje escrito, sino porque avanza y prolonga el conocimiento; en otras palabras se alcanza realizar una lectura de lo que tiene un contexto o se percibe en el mismo y el segundo al decodificar lo escrito o realizar la lectura de la palabra en los primeros niveles educativos, momentos fundamentales para equilibrar la curiosidad y la práctica del estudiante dejando de lado la memorización mecánica para aprender la significación profunda del texto. Finalmente el acto de leer implica siempre percepción crítica, interpretación y reescritura.

Según González (s.a.)

La lectura se convierte en un factor muy importante para lograr éxito, tanto en el estudio como en el trabajo y en la vida social, es poseer habilidad lectora. El buen estudiante, el profesional competente y el ciudadano destacado ha sido siempre un buen lector (p. 17).

Partiendo de lo que González (s.a.) expresa, se puede afirmar que las personas que son más partícipes en la lectura, son aquellas que alcanzarán mayor éxito en su vida profesional, se integrarán mejor en el medio social, destacándose en las actividades que realice.

Por otra parte, Pipkin (1998) establece la lectura como:

...una actividad cognoscitiva, que implica una relación constructiva en la que interactúan texto y lector. El lector construye una representación mental del texto –modelo de significado- que es una de las representaciones posibles de éste. Es decir que la lectura es la interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporciona el texto, de sus características y de los conocimientos del lector. (p. 37)

En este sentido, Dubois (1996) y Pipkin (1998) concuerdan al señalar que en la lectura se produce una interacción entre el texto y el lector, y que por medio de las experiencias previas se logra construir los significados.

2.2.2- Comprensión lectora

La lectura y la comprensión lectora son dos aspectos que no pueden ser desligados, ambos forman un todo indivisible en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pertenecientes a la habilidad de leer.

De acuerdo con Dubois (1991), si se observa en retrospectiva todas las investigaciones en lo que a comprensión lectora se refiere que se han realizado en las últimas décadas, se puede notar que existen tres conceptos teóricos en relación al proceso de la lectura. El primer concepto que prevaleció hasta mediados de los años sesenta aproximadamente, considera la lectura como un conjunto de habilidades o como una completa transferencia de información. El segundo concepto concibe que la lectura es el resultado de la interrelación entre el pensamiento y el lenguaje, y paralelamente, el tercer concepto define a la lectura como un proceso de acuerdo entre el lector y el texto

Aunado a esto, desde mediados de los años setenta también surgen estudios que plantean una orientación comunicativa y funcional de la lengua, dentro de la cual se enmarca el desarrollo de la comprensión lectora. A partir de esta orientación se aprecia que el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso que comienza a una edad muy temprana y se amplía durante toda la vida; también considera que en la sociedad en la que nos desenvolvemos está llena de estímulos escritos que los niños ven en sus hogares, calles y demás centros. Gracias a dichos estímulos, los niños llegan a la escuela siendo hablantes competentes, y con algún tipo de conocimiento acerca de la

comunicación escrita. Sin embargo, es de vital importancia que los estudiantes desarrollen medios intelectuales, y simultáneamente refuercen y usen de manera adecuada sus conocimientos; para que así los estudiantes descubran el significado de lo que leen y puedan así expresarse de manera lógica y coherente por escrito.

En este sentido, Martínez (2000) señala que:

El cambio de enfoques sobre la lectura implica que hasta ahora se entiende como un proceso que va mucho más lejos que el desciframiento de signos. Al revisar las definiciones actuales de lectura que se hacen desde el campo teórico, se percibe que la actividad de leer siempre subyace la comprensión de lo que se lee. En general, las definiciones de lectura hacen hincapié en la interacción del lector con el texto y en la construcción de significados. (p. 185)

Partiendo de lo que expresa Martínez, se puede definir la comprensión lectora como un proceso por el cual el lector interactúa con el texto, se apropia y construye significados a partir de lo que lee. Aunado a esto, los métodos para el desarrollo de la comprensión lectora son entendidos como los ejercicios que organiza y ejecuta el docente para proporcionar a los estudiantes oportunidades de interacción con los textos y de construcción de significados a partir de lo leído.

Rivas (2000) expresa que la lectura es un proceso complejo enfocado en la comprensión de lo que se lee, y que requiere de la cooperación del lector para conseguir un trabajo de construcción del significado. Por ende, el acto de leer sobrelleva más que comprender, ya que también engloba la construcción del significado.

Igualmente, afirma Spiro (1980), lo que el texto significa para el lector, es algo más de lo que pueda derivarse de cualquier análisis lingüístico o lógico de los elementos presentes en él. El texto es parte evidentemente del

proceso creador del significado, pero debe considerarse en relación con las situaciones contextuales y con las actividades del lector, quien intentará construir un producto de comprensión que tenga sentido dentro de su perspectiva individual del mundo.

Según Lernes (1985), los resultados de los estudios basados en la lectura y la psicolingüística, realizados en los últimos años, han llevado a estos autores a una coincidir que el conocimiento previo que tenga el lector, es un factor fundamental en el proceso de la construcción de significados. Paralelamente considera que el conocimiento previo, está constituido no solamente por lo que el sujeto sabe sobre el tema, sino también por su estructura cognoscitiva, es decir, la manera en que está estructurado su conocimiento, los instrumentos de asimilación con los que cuenta, por su competencia lingüística en general y por su conocimiento de la lengua escrita en particular.

De acuerdo a lo planteado por Lernes (1985), el lector ofrece su participación, aportando al acto de leer toda su experiencia, conocimientos, capacidades intelectuales, sus vivencias, emociones y actitudes. Dentro de este orden de ideas, Smith (1999), precursor del enfoque psicolingüístico, también hace énfasis en el aspecto interactivo del proceso de la lectura, cuando afirma que al leer, se interactúa la información no visual que posee el lector que no es más que su competencia lingüística, los conocimientos previos que posea sobre el tema tratado en el texto y el manejo de las estrategias que interactúan en el proceso de leer.

Por consiguiente, para este autor, la comprensión lectora es la relación entre lo que se está atendiendo en la información visual, con la que ya se tiene en la mente, es decir los conocimientos previos y el texto en el que se está relacionando el lector. Indica también que lo principal de la comprensión es la anticipación, asimismo pone en primer lugar la agilidad

cognitiva del lector; el significado no está en el texto, es construido por el lector mediante su interacción con el material escrito.

Cada uno de estos elementos, lo ayudan para lograr el significado del texto y para estar en condiciones de interpretarlo y valorarlo. El lector anticipa tanto el significado como la estructura del texto en función de sus competencias lingüísticas y de su conocimiento del mundo para lograr la comprensión, centro del proceso lector en los procesos holísticos.

Por consiguiente, es imprescindible que el estudiante descubra un sentido al realizar el acto cognitivo que supone leer, lo que demanda que el estudiante conozca qué va a leer, con qué fin va a leerlo; exige también disponer de recursos como conocimientos previos y relevantes, motivación por el texto que se dispondrá a leer, e interés a lo largo de la lectura.

2.2.2.1- Comprensión lectora como herramienta pedagógica

Del análisis del significado del proceso de comprensión lectora se desprenden los distintos usos que se le pueden dar. Así, la vinculación de la lectura con el aprendizaje resulta muy pertinente, ya que a través de la lectura, el estudiante se acerca a información novedosa y si lo hace de manera comprensiva, activa sus conocimientos previos y las relaciones de significatividad con la información para construir conocimientos nuevos. De esta manera, la comprensión lectora se convierte en una poderosa herramienta pedagógica que el docente puede aprovechar. Ochoa (2013) explica que:

los usos de la lectura en los procesos de enseñanza se llevan a cabo en una serie de hábitos y ejercicios que median los aprendizajes encaminados por la "lectura"...interviene de manera directa a los

receptores o lectores frente a un proceso de adquisición de conocimientos que hace posible el desarrollo de habilidades que potencian las comprensiones y perspectivas de aprendizaje. (p. 13)

En este mismo orden de ideas, Solé (2001) afirma que si se instruye a un estudiante a leer comprensivamente y apropiarse de conocimientos por medio de la lectura, se le está preparando para que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de manera autónoma en una diversidad de situaciones. Por su parte, Chartier (2008) hace referencia a la frase: “Leer para aprender”, el autor explica que:

Desde el siglo XIX el saber leer y la práctica de la lectura definen las condiciones del acceso a los conocimientos. Leer es el instrumento imprescindible sin el cual aprender es imposible. Analfabetismo e ignorancia se han vuelto sinónimos” (p.23)

En tal sentido, es necesario asegurar que el estudiante cuente con las herramientas para enfrentar comprensivamente el texto que se le propone. Frente a estas ideas Castronovo (2007) explica que:

La actividad de estudio en la universidad depende del propio esfuerzo del estudiante y requiere de su formación como lector y escritor autónomo y crítico. La lectura acompaña, como pocas otras actividades, la formación del estudiante universitario” (p. 3)

Debido a lo expuesto, resulta importante garantizar que el proceso lector del estudiante universitario se ajuste a la actividad productiva y significativa que se desea. Goodman (1976) sostiene que el acto de leer es un proceso interactivo entre el lenguaje y pensamiento, demandando la interrelación de información. Es un proceso donde el lector necesita de habilidades, de estrategias de lectura, y conocimiento semántico, sintáctico y gráfico de su lengua. En consecuencia, el sujeto efectúa la parte activa en la construcción de las ideas de forma adecuada; reconstruyendo de acuerdo a su asimilación y conclusiones de la lectura, el sentido del mensaje transmitido por el escritor a través del texto; esto con el fin de que la idea no

está en el material escrito, sino que se encuentra en la mente del escritor y del lector.

El acto de leer es un proceso de creación del significado, en el cual el lector emplea diversas estrategias que le permiten construir permanentemente teorías, confirmarlas o rechazarlas; todo ello con la intención de obtener algún significado positivo como conclusión de la lectura. En este proceso se activa el aprendizaje. En este caso, parafraseando a Goodman (1976), quien considera que la lectura es un proceso psicolingüístico en el cual se promueve una interacción entre el pensamiento y el lenguaje, se puede inferir que el conocimiento del lenguaje permite que el lector genere activamente una serie de teorías en relación con lo que está leyendo, con lo cual se reafirma el uso pedagógico que se le puede dar a la lectura.

Es así que, la lectura según Goodman (1976), se convierte en “un juego de adivinanzas psicolingüísticas, por medio del cual el lector como usuario del lenguaje, reconstruye, lo mejor que puede, un mensaje codificado por un escritor en forma gráfica” (p. 62). Por consiguiente, la comprensión la describe “como un proceso de muestreo”, predicción, prueba de hipótesis y autocorrección” (p. 62), muy vinculado a las ideas fundamentales de la teoría constructivista de aprendizaje.

Por su parte, Solé (1994) explica que hay que asegurarse que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de

plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Según el autor precitado, se pueden contemplar tres momentos, y en cada uno se plantean situaciones de aprendizaje:

- 1- Antes de la lectura, respondiendo a preguntas tales como:
 - ¿Para qué voy a leer?
 - ¿Qué sé de este texto?
 - ¿De qué trata este texto?
 - ¿Qué me dice su estructura?
- 2- Durante la lectura, realizando tareas como:
 - Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto.
 - Formular preguntas sobre lo leído
 - Aclarar posibles dudas acerca del texto.
 - Releer partes confusas.
 - Consultar el diccionario.
 - Pensar en voz alta para asegurar la comprensión.
 - Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.
3. Después de la lectura, con actividades como:
 - Hacer resúmenes.
 - Formular y responder preguntas.
 - Recontar.
 - Utilizar organizadores gráficos.

De esta manera, el autor precitado describe actividades que pueden ser propiciadas por el docente para favorecer la lectura comprensiva en sus estudiantes. Estas fueron contempladas para el taller que se diseñó e implementó con los estudiantes del segundo año de la carrera de Educación. Se asume que la idea es brindar herramientas al estudiante para potenciar su propia comprensión lectora, sin embargo, esto no significa que cada

profesor debe efectuar estas actividades con los alumnos cada vez que propone una lectura para el desarrollo de un contenido. La idea es que se le brinde la formación al estudiante universitario al inicio de la carrera de manera que desarrolle las habilidades y las aplique en su proceso lector. De esta manera se garantizará la potencialidad pedagógica de la lectura en este nivel educativo.

Por su parte, Kabalen y Sánchez (1997) identifican tres niveles de lectura con énfasis en los procesos cognoscitivos que se dan en la estructura mental del lector:

1. Lectura de Nivel Literal:

Se basa en obtener la información proporcionada únicamente por el texto, es decir, que se hace uso y se extrae explícitamente de lo que dice el autor a través del texto, sin que el lector le agregue alguna interpretación o conclusión. En este proceso se llevan a cabo los métodos de la observación, relación, comparación, análisis, síntesis y evaluación. Es importante señalar que la observación es una estrategia que permanece activa durante todo el acto de la lectura, con el fin de identificar las características de una situación, permitiendo analizar el contenido del texto. Mientras que la comparación es detallada como un proceso que admite seleccionar pares de características y las situaciones descritas.

Aunado a esto, la clasificación jerárquica permite la categorización de un conjunto de situaciones de acuerdo a clases y subclases ubicadas en jerarquía. Por otra parte, la síntesis se denomina como una estrategia donde el lector manifiesta una conducta que admite integrar las partes, las propiedades y las relaciones de una situación específica para formar un todo más

complejo. Y en lo que a evaluación se refiere, es el método por el cual el lector emite un juicio de valor con respecto a una situación.

2. Nivel Inferencial Crítico:

De acuerdo con Kabalen y Sánchez (1997) se establecen conexiones entre lo que se está leyendo para concluir con datos que no aparecen explícitamente en la lectura, es decir hace inferencia de lo leído. Aparte de los procesos señalados anteriormente, en este nivel de lectura se hace énfasis en la decodificación, inferencia, razonamiento e interpretación. Entendiéndose por decodificación como el proceso mediante el cual el lector entiende la imagen descrita en la lectura, haciéndose una representación mental de la palabra. Este proceso depende de la experiencia que tenga el lector, por lo tanto, dicha imagen será distinta de una persona a otra, debido a que cada uno agrega información propia.

En cuanto al razonamiento, los autores lo dividen en inductivo y deductivo. Con respecto al primero, expresan que permite realizar una generalización a partir de la observación, y que el razonamiento deductivo es visualizado como una estrategia que permite crear inferencias que conllevan a una conclusión específica a partir de un enunciado general.

Por otra parte, la interpretación del texto se refiere a la integración y al análisis de la estructura, del contenido y de la información presente en el texto escrito. Este proceso involucra nutrir el mensaje del autor con otras variables no presentes en el texto y que son pertinentes según el lector.

3. Nivel Analógico Crítico:

Este nivel consiste en relacionar lo que se decodifica con lo referente a otra información de un texto o realidad. Implica constituir

nexos analógicos y producir juicios de valor referente a lo leído. En referencia a la construcción e interpretación de las analogías verbales, se trata de una habilidad en la cual se establece una correlación entre los nexos del primer orden, por lo que en la lectura el lector busca una relación analógica dentro y hacia el extremo del texto.

Cada uno de los niveles descritos exige el desarrollo de habilidades de lectura cada vez más complejas y progresivas. Lo deseable es que un estudiante en el nivel Universitario, logre alcanzar el analógico crítico para que la comprensión lectora sea realmente una herramienta pedagógica para el docente. En este sentido, Castronovo (2007) indica que en los contextos universitarios se ubica la “Necesidad de desarrollar habilidades de lectura propias del nivel superior y que son tareas que resultan de responsabilidad de las instituciones y los docentes universitarios”(p.3).

Por ello, se insiste en la presente investigación en la necesidad de efectuar el diagnóstico del nivel lector a fin de detectar las necesidades presentes en los alumnos y diseñar estrategias que lo ayuden a alcanzar el nivel esperado. Este diagnóstico debe ser efectuado al inicio de la carrera, de manera que se potencie el uso pedagógico de la lectura para el aprendizaje, entendiendo que la mayoría de las asignaturas de la carrera se apoyan en esta estrategia.

2.2.2.2- El tiempo lector y su vinculación al aprovechamiento pedagógico de la lectura

Otro elemento que resulta fundamental e íntimamente ligado a la lectura y su uso pedagógico es la velocidad lectora. No basta con desarrollar la comprensión lectora del estudiante, si el tiempo que debe invertir en la lectura de un material sobrepasa la disponibilidad temporal real o le impide responder a todas las asignaturas que le solicitan este tipo de

actividad. De esta manera, se observa que en la universidad cada docente le propone al estudiante una serie de lecturas para el desarrollo de los contenidos y la potenciación del aprendizaje. Si un estudiante cursa más de tres materias simultáneas, podría llegar a tener más de tres lecturas de diversas magnitudes que debe realizar en una semana. En tal sentido, es necesario también desarrollar habilidades para optimizar el tiempo lector, esto es disminuir la cantidad de tiempo que invierte para leer y comprender una lectura.

Tal como lo expresa Arias (2003), en nuestra cultura, la lectura se realiza de izquierda a derecha. En este proceso, el principal órgano lector es el ojo. Sin embargo, el ojo no se desliza de forma continua, sino que se mueve dando breves saltos. Estas breves detenciones se denominan "fijaciones". El buen lector hace fijaciones amplias. En cada una de ellas capta con claridad cuatro o cinco letras y percibe otras palabras no tan claras, pero que el cerebro sí reconoce y capta. Se trata de conseguir, por tanto, que el ojo capte, en una sola fijación, el mayor número posible de palabras. Por lo tanto, si se está leyendo un párrafo las fijaciones del ojo son muchas es decir que se captan pocas palabras en una fijación es porque no hay un hábito constante de lectura; así que el perfeccionamiento de la lectura se logra con el desarrollo de estos movimientos del ojo por medio de la práctica la práctica y la repetición de la lectura.

De esta manera, el concepto de tiempo lector representa un componente importante de la eficacia en lectura. Gárate (S/F) explica que:

Una lectura eficaz, se corresponde con la comprensión total de la información leída. Por tanto una concepción completa de "lectura" no se puede abordar desde la velocidad o desde la comprensión de manera aislada, puesto que los dos elementos se complementan de manera activa y dinámica como el proceso mismo de leer.

De acuerdo con Pikulski (2005) y Rasinski y otros (2011a, 2011b), el logro en fluidez lectora puede ser descrito con una metáfora del tránsito del lector a lo largo de un puente, desde las *primeras etapas de dominio en los procesos de decodificación*, hasta que *alcanza la competencia en comprensión de textos*. La mayor parte de las investigaciones actuales convienen en que la fluidez lectora la adquieren los estudiantes, una vez que inicialmente han aprendido la decodificación grafema/fonema, y a través de la competencia que lleguen a alcanzar en dos componentes estrechamente asociados a un adecuado nivel de comprensión lectora:

1. El automatismo en el reconocimiento de palabras.

El automatismo es ese aspecto de la fluidez lectora que caracteriza a un lector que no sólo lee las palabras *con precisión y exactitud*, sino también *sin esfuerzo alguno*, con rapidez. Una buena competencia en este aspecto libera sus recursos cognitivos para dedicarlos a la tarea importante de procesar la comprensión del texto. Tal como lo explican los autores precitados, este automatismo se logra a través del encuentro frecuente con las palabras escritas. Cada uno de estos encuentros genera una representación mental de dichas palabras en la memoria del lector. Una vez se incrementa el encuentro con esas palabras, se automatiza progresivamente el reconocimiento de dichas representaciones mentales que el niño ha sido capaz de construir sobre ellas, para así poder recuperarlas de su memoria.

2. La prosodia o expresividad en la lectura del texto:

Un lector que lee prosódicamente es aquel que lee con una voz expresiva para conectar la fluidez con la comprensión. La experiencia nos muestra que, cuando un alumno lee prosódicamente está tratando de

supervisar y controlar la comprensión de lo que está leyendo, respetando las correspondientes pausas, las marcas textuales de expresividad, el fraseo correcto del texto, etc. Sin duda, *la lectura prosódica se debe enseñar y evaluar*. Hoy se plantean nuevos procedimientos de evaluación cualitativa, como son las rúbricas, *construidas con descriptores, que favorece el que el alumno adquiera una cierta competencia en el seguimiento y control metacognitivo sobre la tarea lectora, para poder así construir la comprensión del texto que está leyendo*.

Ese seguimiento y control asociado a la construcción de la comprensión del texto se caracteriza por la habilidad de los lectores para saber cuándo hacer una pausa entre las distintas frases que lee, cuándo poner énfasis en la lectura de determinadas palabras, cuándo elevar o bajar el tono de voz en la lectura del texto en función de los signos de puntuación, etc. Aquellos alumnos que leen prosódicamente obtienen mejores resultados en comprensión lectora que aquellos otros que no lo hacen (Rasinski et al. 2011a)

2.2.2.3- La metacognición como estrategia de comprensión lectora.

La metacognición ha sido muy estudiada en los últimos 30 años. Autores como Martín (1995) considera que no es suficiente tener el conocimiento, pues es más importante conocer cómo se van a emplear y controlar los propios procesos cognoscitivos en una situación de aprendizaje. De esta manera, en la actualidad se considera a la metacognición como una actividad consciente, del individuo y realizada por estudiantes eficaces al momento de estudiar y de resolver las tareas académicas.

De esta manera, ha sido comprobada la necesidad de aplicar estrategias metacognoscitivas para mejorar el proceso lector. Para Defior

(1996) si el estudiante no se da cuenta de que no comprende el texto, no hará un mayor esfuerzo para buscar otras estrategias de lectura para corregir las dudas. De esta manera, si en lugar de tomar conciencia de las fallas y asumir correctivos (leer más despacio, aclarar dudas con el profesor y compañeros, buscar el significado de las palabras desconocidas, etc.) continúa leyendo, fallará en la comprensión.

En este orden de ideas, para Gil, Riggs y Cañizales (2001) explican que la metacognición “es la capacidad que posee una persona para controlar y asumir su propio aprendizaje” (p.29). Por su parte, Ríos (1991) plantea que este proceso implica el control consciente de los procesos cognoscitivos del individuo tales como la atención, la memoria y la comprensión. Defior (1996) agrega que la metacognición involucra el conocer y controlar la propia actividad cognoscitiva del sujeto que la lleva a cabo, por lo tanto, implica dos procesos, el primero, la conciencia de las habilidades y estrategias necesitadas, y el segundo, estar capacitado para evaluar lo que ha hecho. Martínez (2004) por su parte, plantea que “las estrategias metacognoscitivas se refieren a las acciones que realiza el sujeto antes, durante y después de que tengan lugar sus procesos de aprendizaje con la finalidad de optimizar su ejecución o rendimiento, lo cual implica una toma de conciencia”. (p.114).

De esta manera, la aplicación conciente de estrategias al momento de leer optimizan la comprensión. Gil, Riggs y Cañizales (ob. Cit.) señalan que los estudiantes metacognoscitivos desarrollan confianza en que pueden aprender, llegan a conclusiones precisas acerca del aprendizaje exitoso, aparean las estrategias con la demanda del aprendizaje, buscan expandir su repertorio de estrategias de aprendizaje, se toman un tiempo para pensar en su modo de pensar y se ven a sí mismos como aprendices permanentes.

De acuerdo a lo antes expuesto, todo este proceso requiere una docencia mediadora, que active esos pasos, basada en una evaluación

continua y formativa, que demuestra que sí es posible obtener resultados positivos cuando los estudiantes están motivados y son cognitivamente hábiles (Martínez y Galán: 2000). Son mvariadas las investigaciones que se han desarrollado en torno a la metacognición como estrategia de comprensión lectora (Marrón: 2001; Gil, Riggs y Cañizales: 2001).

2.2.3 Fundamentación Teórica del Aprendizaje

Un elemento central de los objetivos de esta investigación, radica en el diseño de una propuesta instruccional que será implementada a fin de superar debilidades o fortalecer (según sean los resultados del diagnóstico que se aplicará) el proceso de comprensión lectora en estudiantes de la Carrera de Educación. De esta manera, resulta importante acotar que las teorías e investigaciones sobre el aprendizaje frecuentemente ofrecen información sobre las relaciones entre los componentes de la instrucción y el diseño de la instrucción, indicando como una técnica o una estrategia de instrucción puede corresponder mejor, en un determinado contexto, con unos estudiantes específicos (Keller, 1979).

Por ello, resulta importante ahondar en las características fundamentales de las principales teorías sobre el aprendizaje. Estas son: conductista, cognitivista y constructivista. Cada una de ellas, ofrece un campo de acción instruccional sujeto a una visión particular del aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso complejo que ha generado numerosas interpretaciones y teorías de como se efectúa realmente. El aprendizaje ha sido definido de varias maneras por numerosos teóricos, investigadores y profesionales de la educación. Cada una de las teorías del aprendizaje ofrece una definición específica.

- Conductismo:

El conductismo iguala al aprendizaje con los cambios en la conducta observable, bien sea respecto a la forma o a la frecuencia de esas conductas. El aprendizaje se logra cuando se demuestra o se exhibe una respuesta apropiada a continuación de la presentación de un estímulo ambiental específico. Esta teoría focaliza en la importancia de las consecuencias de estas conductas y mantiene que las respuestas a las que se les sigue con un refuerzo tienen mayor probabilidad de volver a sucederse en el futuro. No se hace ningún intento de determinar la estructura del conocimiento de un estudiante, ni tampoco de determinar cuáles son los procesos mentales que ese estudiante necesita usar. Pozo (2006) explica que desde la teoría conductista: “El origen del conocimiento serían las sensaciones, hasta el punto que ninguna idea podría contener información que no hubiese sido recogida previamente por los sentidos” (p. 25). De esta manera, se asume al estudiante como reactivo a las condiciones del ambiente y no como sucede en otras teorías, donde se considera que asume una posición activa en el descubrimiento del mismo.

- Cognoscitivismo:

A finales de los años 50, la teoría de aprendizaje comenzó a apartarse del uso de los modelos conductistas hacia un enfoque que descansaba en las teorías y modelos de aprendizaje provenientes de las ciencias cognitivas. Psicólogos y educadores iniciaron la idea de dejar el énfasis o interés centrado en las conductas observables y abiertas y en su lugar acentuaron procesos cognitivos más complejos como el del pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información (Snelbecker, 1983). Las teorías cognitivas enfatizan la adquisición del conocimiento y estructuras mentales internas. Tal como lo describe Pozo (2006) esta teoría surge de la mano con los modelos informáticos o computacionales y se le llegó a denominar “Teoría del

procesamiento de información” haciendo referencia al principal uso otorgado a estas máquinas. Lo cierto es que desde esta teoría el aprendizaje se equipara a cambios discretos entre los estados del conocimiento más que con los cambios en la probabilidad de respuesta. Las teorías cognitivas se dedican a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y se ocupan de como la información es recibida, organizada, almacenada y localizada. La adquisición del conocimiento se describe como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante. De esta manera, el estudiante es visto como un participante muy activo del proceso de aprendizaje.

- Constructivismo:

El constructivismo es una teoría que equipara al aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias (Bednar, 1991). Aún cuando el constructivismo se considera una rama del cognitivismo (ambas teorías conciben el aprendizaje como una actividad mental), se diferencia de las teorías cognitivas tradicionales en varias formas. La mayoría de los psicólogos cognitivos consideran que la mente es una herramienta de referencia para el mundo real; los constructivistas creen que la mente filtra lo que nos llega del mundo para producir su propia y única realidad (Jonassen 1991). Así, se considera a la mente como la fuente de todo significado. De esta manera, Los constructivistas no comparten con los cognitivistas ni con los conductistas la creencia que el conocimiento es independiente de la mente y puede ser "representado" dentro del alumno. De esta manera, los constructivistas no niegan la existencia del mundo real, pero sostienen que lo que conocemos de él nace de la propia interpretación de nuestras experiencias. Se asume que los humanos crean significados, no los adquieren. Dado que de cualquier experiencia pueden derivarse muchos significados posibles, no podemos pretender lograr un significado predeterminado y “correcto”. Es así como, se considera que los estudiantes

no transfieren el conocimiento del mundo externo hacia su memoria; más bien construyen interpretaciones personales del mundo basados en las experiencias e interacciones individuales. En consecuencia, las representaciones internas están constantemente abiertas al cambio.

- Teoría social del aprendizaje:

Bandura y otros estudiosos promovieron la idea de que la gente aprende de sus entornos sociales. En particular, Bandura postula que el aprendizaje es resultado de una relación recíproca a tres bandas entre el entorno, los procesos cognitivos y las conductas (Schunk,1996). La gente aprende de observar las acciones de los demás; es lo que se conoce como modelado. El aprendizaje indirecto que se obtiene de observar a los demás puede ser de naturaleza informativa y motivacional. Los investigadores han determinado que cuando la gente observa un modelo, mejora su propia eficacia para aprender. A través de la observación de un modelo positivo, una persona obtiene una aproximación básica de las habilidades y de la propia eficacia para aprender esas habilidades; las habilidades básicas se perfeccionan con una práctica continuada (que depende de la propia eficacia).

Sea cual sea la teoría de aprendizaje que se asuma, hay que tener en cuenta, que generalmente se produce aprendizaje a partir de una combinación de múltiples factores como son: la motivación, la activación de los conocimientos previos, las actividades de aprendizaje, los materiales, las habilidades, los procesos, las actitudes, el entorno de interacción, la orientación, la reflexión y la evaluación, y que todo ello, juntamente con la estrategia docente, será decisivo para determinar el tipo de material didáctico o recurso de aprendizaje (Sangrà 2000, y Guàrdia 2000).

Sin embargo, cuando se hace referencia a la comprensión lectora como herramienta pedagógica, ya fue mencionada en el apartado anterior la

significatividad que tiene la teoría constructivista debido al proceso de interacción que exige el propio proceso lector, la activación de conocimientos previos y la derivación de ideas nuevas y desarrollo de nuevos significados que se vinculan con los significados que ya posee la persona en su estructura mental, todo lo cuál trae consigo la comprensión lectora. En tal sentido, para efectos de esta investigación, se asumirá el enfoque constructivista del aprendizaje para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora.

2.2.4 El diseño instruccional

Son múltiples las definiciones que se han realizado sobre Diseño Instruccional. Dorrego (1995) concibe el diseño instruccional como:

...un proceso sistemático mediante el cual se analizan las necesidades y metas de la enseñanza y a partir de ese análisis se seleccionan y desarrollan las actividades y recursos para alcanzar esas metas, así como los procedimientos para evaluar el aprendizaje en los alumnos y para revisar toda la instrucción. (p. 16)

Por su parte, Molenda (1997), el diseño instruccional nació de la psicología conductista (“aprender mediante la de respuesta”) y de la ingeniería de sistemas que influyen en las ciencias del diseño. La ingeniería de sistemas proporcionó un marco de trabajo sistemático para analizar el problema teniendo en cuenta todas las interacciones externas e internas a la vez que toda la situación se ve en su contexto.

Según las distintas teorías del aprendizaje, descritas anteriormente, el diseño instruccional es visto también de diferentes maneras:

Según la teoría conductista: muchos de los supuestos y características básicas del conductismo están incorporadas en las prácticas actuales del diseño de instrucción. El conductismo se usó como la base para el diseño de muchos de los primeros materiales audiovisuales y dio lugar a muchas estrategias relacionadas de enseñanza, tales como las máquinas de enseñanza de Skinner y los textos programados. Ejemplos más recientes incluyen los principios utilizados en la instrucción asistida por computadoras y el aprendizaje para el dominio. Entre los supuestos o principios específicos directamente pertinentes al diseño de instrucción se incluyen los siguientes (las posibles aplicaciones al diseño instruccional actual se indican entre corchetes al final del principio enumerado):

- Un énfasis en producir resultados observables y mensurables en los estudiantes [objetivos de conducta, análisis de tareas, evaluación basada en criterios]
- Evaluación previa de los estudiantes para determinar donde debe comenzar la instrucción [análisis del estudiante]
- Énfasis en el dominio de los primeros pasos antes de progresar a niveles más complejos de desempeño [secuencia de la presentación, aprendizaje para el dominio]
- Uso de refuerzos para impactar al desempeño [premios tangibles, retroalimentación informativa]
- Uso de modelaje y práctica para asegurar una fuerte asociación estímulo-respuesta [secuencia de la práctica desde lo simple a lo complejo].

Según la teoría cognoscitivista: autores como Ertmer y Newby (1993) indican que muchas de las estrategias de instrucción promovidas y utilizadas por los cognitivistas, también lo son por los conductistas, aunque por razones diferentes. Un obvio punto en común es el uso de la

retroalimentación. Un conductista usa la retroalimentación (refuerzo) para modificar la conducta en la dirección deseada, mientras que un cognitivista haría uso de la retroalimentación (conocimiento de los resultados) para guiar y apoyar las conexiones mentales exactas (Thompson, Simonson, y Hargrave, 1992). Entre los supuestos o principios específicos cognocitivistas directamente pertinentes al diseño de instrucción se incluyen los siguientes (las posibles aplicaciones al diseño instruccional actual se indican entre corchetes al final del principio enumerado):

- Énfasis en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje [autocontrol, entrenamiento metacognitivo (por ejemplo técnicas de autoplanificación, monitoreo y revisión)].
- Uso de análisis jerárquico para identificar e ilustrar relaciones de prerrequisito [procedimientos de análisis de tareas cognitivas].
- Énfasis en la estructuración, organización y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento [uso de estrategias cognitivas tales como esquematización, resumen, síntesis, y organizadores avanzados, etc.].
- Creación de ambientes de aprendizaje que permitan y estimulen a los estudiantes a hacer conexiones con material previamente aprendido [evocación de prerrequisitos, uso de ejemplos pertinentes, analogías].

Según los constructivistas: El diseñador especifica los métodos y estrategias instruccionales que ayudarán al estudiante explorar activamente tópicos/ambientes complejos y/o temas y lo conducirá a pensar en un área determinada como pensaría un experto de este campo. El conocimiento no es abstracto, está ligado al contexto en estudio y a las experiencias que el participante lleva al contexto. Como tales, a los estudiantes se les motiva a construir su propia comprensión y luego validar, a través de negociaciones

sociales, esas nuevas perspectivas. El contenido no está pre especificado; la información producto de diversas fuentes es primordial. Algunas de las estrategias específicas utilizadas por los constructivistas incluyen: situar las tareas en contextos del "mundo real"; usar pasantías cognitivas (modelaje y monitoreo del estudiante para conducirlo al desempeño experto); presentación de perspectivas múltiples (aprendizaje cooperativo para desarrollar y compartir puntos de vista alternativos); negociación social (debate, discusión, presentación de evidencias); el uso de ejemplos. Entre los supuestos o principios específicos constructivistas directamente pertinentes al diseño de instrucción se incluyen los siguientes (las posibles aplicaciones al diseño instruccional se indican entre corchetes al final del principio enumerado):

- Un énfasis en la identificación del contexto en el cual las habilidades serán aprendidas y subsecuentemente aplicadas [aprendizaje anclado en contextos significativos].
- Un énfasis en el control por parte del estudiante y en la capacidad para manipular él mismo la información [utilizar activamente lo que se aprende].
- La necesidad de que la información se presente en una amplia variedad de formas [volver sobre el contenido en distintos momentos, en contextos reestructurados, para propósitos diferentes y desde diferentes perspectivas conceptuales].
- Apoyar el uso de las habilidades de solución de problemas que permitan al estudiante ir más allá de la información presentada [desarrollo de habilidades de reconocimiento de patrones, presentación de formas alternas de presentar problemas].
- Evaluación enfocada hacia la transferencia de conocimiento y habilidades [presentación de problemas y situaciones novedosas que difieran de las condiciones de la instrucción inicial].

2.2.4.1- Modelos de Diseño Instruccional:

En la literatura especializada se hace referencia a diversos modelos para efectuar un diseño instruccional. El proceso de diseño general de todas las ciencias del diseño (como la ingeniería o las tecnologías de la información), está basado en una metodología del diseño que incluye fases de organización, desarrollo y evaluación (Clark 2002; Molenda 1997). Un modelo de diseño instruccional es una descripción del proceso de diseño.

Existen variados modelos para el desarrollo de un diseño instruccional. A continuación se describen los más mencionados en la literatura:

Modelo de Dick y Carey

Walter Dick y Lou Carey (1990) desarrollaron un modelo para el diseño de sistemas instruccionales basado en la idea de que existe una relación predecible y fiable entre un estímulo (materiales didácticos) y la respuesta que se produce en un alumno (el aprendizaje de los materiales). El diseñador tiene que identificar las competencias y habilidades que el alumno debe dominar y a continuación seleccionar el estímulo y la estrategia instruccional para su presentación.

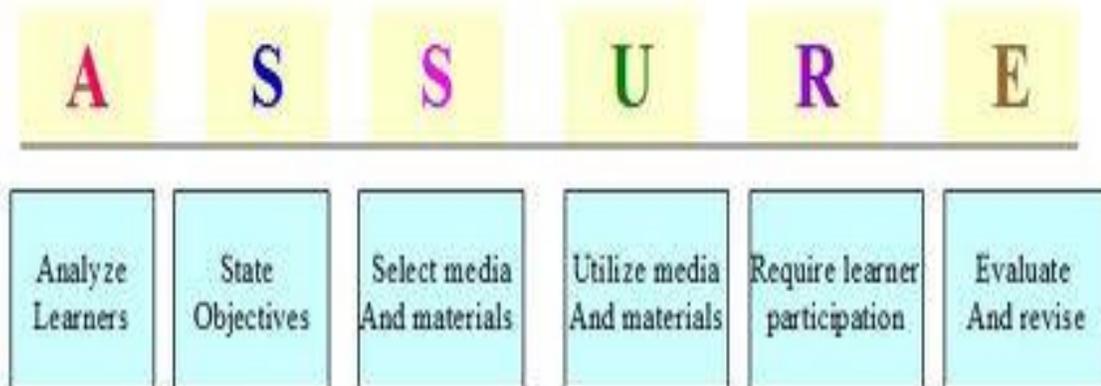
El modelo de Dick y Carey establece una metodología para el diseño de la instrucción basada en un modelo reduccionista de la instrucción de romper en pequeños componentes. La instrucción se dirige específicamente en las habilidades y conocimientos que se enseñan y proporciona las condiciones para el aprendizaje. Las fases de este modelo son:

1. Identificar la meta instruccional.
2. Análisis de la instrucción.
3. Análisis de los estudiantes y del contexto.
4. Redacción de objetivos.
5. Desarrollo de Instrumentos de evaluación.
6. Elaboración de la estrategia instruccional.
7. Desarrollo y selección de los materiales de instrucción.
8. Diseño y desarrollo de la evaluación formativa.
9. Diseño y desarrollo de la evaluación sumativa.
10. Revisión de la instrucción

Este modelo, debido a las características descritas, resulta muy conductista asumiendo la predictibilidad de los resultados como consecuencia de ciertas estrategias. Por tal motivo, se considera poco apropiado para el diseño instruccional que se desea desarrollar.

Modelo ASSURE de Heinich y col.

Heinich, Molenda, Russell y Smaldino (1993) desarrollaron el modelo ASSURE incorporando los eventos de instrucción de Robert Gagné para asegurar el uso efectivo de los medios en la instrucción. El modelo ASSURE tiene sus raíces teóricas en el constructivismo, partiendo de las características concretas del estudiante, sus estilos de aprendizaje y fomentando la participación activa y comprometida del estudiante. ASSURE presenta seis fases o procedimientos:



1. Analizar las características del estudiante. Antes de comenzar, se debe conocer las características de los estudiantes, en relación a:
 - Características Generales: nivel de estudios, edad, características sociales, físicas, etc.
 - Capacidades específicas de entrada: conocimientos previos, habilidades y actitudes.
 - Estilos de Aprendizaje.
2. Establecimiento de objetivos de aprendizaje, determinando los resultados que los estudiantes deben alcanzar al realizar el curso, indicando el grado en que serán conseguidos.
3. Selección de estrategias, tecnologías, medios y materiales.
 - Método Instruccional que se considera más apropiado para lograr los objetivos para esos estudiantes particulares.
 - Los medios que serían más adecuados: texto, imágenes, video, audio, y multimedia.
 - Los materiales que servirán de apoyo a los estudiantes para el logro de los objetivos.
4. Organizar el escenario de aprendizaje. Desarrollar el curso creando un escenario que propicie el aprendizaje, utilizando los medios y

materiales seleccionados anteriormente. Revisión del curso antes de su implementación, especialmente si se utiliza un entorno virtual comprobar el funcionamiento óptimo de los recursos y materiales del curso.

5. Participación de los estudiantes. Fomentar a través de estrategias activas y cooperativas la participación del estudiante.
6. Evaluación y revisión de la implementación y resultados del aprendizaje. La evaluación del propio proceso llevará a la reflexión sobre el mismo y a la implementación de mejoras que redunden en una mayor calidad de la acción formativa.

Modelo de Gagné y Briggs

El modelo desarrollado por Gagné y Briggs (1992), se basa en la teoría de uno de sus autores (Gagné) y en la teoría de sistemas. Aún cuando Gagné empieza sus estudios desde un enfoque muy cercano al conductista, poco a poco fue incorporando elementos de distintas teorías sobre el aprendizaje. Así, se observan integrados algunos elementos conductuales con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y el aprendizaje social de Bandura, todos explicados en forma sistemática y organizada bajo el modelo que denominó de procesamiento de información.

Para este autor el aprendizaje se caracteriza por la permanencia de un cambio o disposición humana que no ha sido producido por procesos madurativos. Así, el modelo de Gagné y sus procesos pueden ser explicados como el ingreso de información a un sistema estructurado donde esta información será modificada y reorganizada a través de su paso por algunas estructuras hipotéticas y, fruto de este proceso, esa información procesada produce la emisión de una respuesta. Las teorías del procesamiento de la

información ofrecen a Gagné el esquema explicativo básico para las condiciones del aprendizaje.

Gagné explica que el sujeto aprende de forma progresiva, alcanzado diferentes etapas o secuencias de desarrollo, durante cada una de las cuales realiza un proceso específico que constituye un avance para el logro deseado. A esto el autor denominó: eventos de instrucción. Desde este punto de vista, al docente le corresponde diseñar cada uno de estos eventos para favorecer el desarrollo de las secuencias de aprendizaje.

El autor explica que existen 9 eventos de instrucción que se deben tener en cuenta:

1. Ganar la atención
2. Informar a los alumnos cuáles son los objetivos del aprendizaje
3. Evocar los conocimientos previos
4. Presentar el Contenido (nueva información)
5. Proveer guía en el aprendizaje
6. Provocar el desempeño (práctica)
7. Proveer Feedback (retroalimentación)
8. Evaluar el desempeño
9. Mejorar la retención y la transferencia

El modelo que presentan estos autores se encuentra conformado por 14 pasos (distribuidos en 4 sistemas).

Nivel del sistema

1. Análisis de necesidades, objetivos y prioridades.
2. Análisis de recursos, restricciones y sistemas de distribución alternativos.

3. Determinación del alcance y secuencia del currículum y cursos; dueño del sistema de distribución.

Nivel del curso

4. Análisis de los objetivos del curso.
5. Determinación de la estructura y secuencia del curso.

Nivel de la lección

6. Definición de los objetivos de desempeño.
7. Preparación de planes (o módulos) de la lección.
8. Desarrollo o selección de materiales y medios.
9. Evaluación del desempeño del estudiante.

Nivel de sistema final

10. Preparación del profesor.
11. Evaluación formativa.
12. Prueba de campo, revisión.
13. Instalación y difusión.
14. Evaluación sumatoria.

Modelo ADDIE

El modelo ADDIE es un proceso de diseño Instruccional interactivo, en donde los resultados de la evaluación formativa de cada fase pueden conducir al diseñador instruccional de regreso a cualquiera de las fases previas. El producto final de una fase es el producto de inicio de la siguiente fase.



ADDIE es el modelo básico de diseño instruccional, pues contiene las fases básicas del mismo. ADDIE es el acrónimo del modelo, atendiendo a sus fases:

Análisis. El paso inicial es analizar el alumnado, el contenido y el entorno cuyo resultado será la descripción de una situación y sus necesidades formativas. En esta fase se determinan los siguientes aspectos:

1. Las características de la audiencia
2. Lo que necesita aprender la audiencia
3. El presupuesto disponible
4. Los medios de difusión
5. Si existen limitaciones
6. Fecha límite para entregar o implantar la instrucción
7. Las actividades que necesitan hacer los estudiantes para el logro de las competencias

Diseño. Se desarrolla un programa del curso deteniéndose especialmente en el enfoque pedagógico y en el modo de secuenciar y organizar el contenido.

En esta fase se realizan las siguientes acciones:

1. Selección del mejor ambiente (ya sea electrónico o tradicional) examinando los tipos de destrezas cognitivas que se requieren para el logro de la meta.
2. Señalamiento de los objetivos instruccionales
3. Selección de estrategias pedagógicas.
4. Bosquejo de unidades, lecciones y módulos.
5. Diseño del contenido del curso teniendo en cuenta los medios interactivos electrónicos

Desarrollo. La creación real (producción) de los contenidos y materiales de aprendizaje basados en la fase de diseño. En esta fase se debe efectuar lo siguiente:

1. Se selecciona, obtiene o se crea el medio requerido.
2. Se utiliza la Internet para presentar la información en formatos variados.
3. Se determinan las interacciones apropiadas. Las mismas deben dirigir al estudiante hacia una experiencia creativa, innovadora y de exploración.
4. Planificación de actividades que le permitan al estudiantado construir un ambiente social de apoyo.

Implementación. Ejecución y puesta en práctica de la acción formativa con la participación de los alumnos. Durante esta fase se debe contemplar lo siguiente:

1. Reproducción y distribución del material.
2. Desarrollo del curso.
3. Resolución de problemas técnicos eventuales

Evaluación. Esta fase consiste en llevar a cabo la evaluación formativa de cada una de las etapas del proceso ADDIE y la evaluación sumativa a través de pruebas específicas para analizar los resultados de la acción formativa.

Este modelo es considerado como genérico, en la literatura consultada, ya que es lo suficientemente flexible para permitir la modificación y elaboración basada en las necesidades de la situación Instruccional. La siguiente tabla (modificada de Seels& Glasgow, 1990) demuestra las tareas específicas y los resultados de cada fase del Modelo:

Cuadro No. 1 Tareas y resultados según Modelo ADDIE

| Fases | Tareas | Resultados |
|--|---|--|
| Análisis El proceso de definir que es aprendido | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de necesidades • Identificación del Problema • Análisis de tareas | <ul style="list-style-type: none"> • Perfil del estudiante • Descripción de obstáculos • Necesidades, definición de problemas |
| Diseño El proceso de especificar cómo debe ser aprendido | <ul style="list-style-type: none"> • Escribir los objetivos • Desarrollar los temas a evaluar • Planear la instrucción • Identificar los recursos | <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos medibles • Estrategia Instruccional • Especificaciones del prototipo |
| Desarrollo El proceso de autorización y producción de los materiales | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con productores • Desarrollar el libro de trabajo, organigrama y programa • Desarrollar los ejercicios prácticos • Crear el ambiente de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Storyboard • Instrucción basada en la computadora • Instrumentos de retroalimentación • Instrumentos de medición • Instrucción mediada por computadora • Aprendizaje colaborativo • Entrenamiento basado en el Web |
| Implementación El proceso de instalar el | <ul style="list-style-type: none"> • Entrenamiento docente • Entrenamiento Piloto | <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios del estudiante |

| | | |
|--|---|---|
| proyecto en el contexto del mundo real | | <ul style="list-style-type: none"> • Datos de la evaluación |
| <p>Evaluación</p> <p>El proceso de determinar la adecuación de la instrucción</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Datos de registro del tiempo • Interpretación de los resultados de la evaluación • Encuestas a graduados • Revisión de actividades | <ul style="list-style-type: none"> • Recomendaciones • Informe de la evaluación • Revisión de los materiales • Revisión del prototipo |

Fuente: San Jose State University, Instructional Technology Program

Debido a las características de flexibilidad y amplitud que posee este modelo, ha sido el seleccionado para efectuar el diseño propuesto en la presente investigación. Sin embargo, se tomarán en cuenta los aspectos y recomendaciones de índole afectivas que se incluyen en los dos modelos anteriores, por considerar importante las estrategias motivacionales para propiciar el trabajo comprometido de los alumnos.

2.3 BASES LEGALES

Fundamentación Legal

La fundamentación legal de esta investigación viene dada mediante la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación, la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes y el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente.

2.3.1 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Artículo 102. La Educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El estado lo asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La Educación es un servicio público y

está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores, con la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal.

Artículo 103. Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones u oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La Educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de las Organizaciones de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados o privadas de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación en el sistema educativo.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Toda investigación estará enmarcada en procedimientos metodológicos y operaciones que permitan obtener, resultados viables que conduzcan a la solución o mejoramiento del problema en estudio.

Diseño de la Investigación

Este estudio de investigación se encuentra bajo el diseño de campo, ya que se obtuvo toda la información a partir de datos primarios, es decir, de los estudiantes que serán objeto de estudio en el taller teórico-práctico. Con respecto a la investigación de campo, Arias (2006) sostiene:

La Investigación de campo como aquella que consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna, es decir que el investigador obtiene la información pero no altera las condiciones existentes. (p. 31).

De esta manera, por las características y objetivos propuestos para esta investigación, resulta pertinente desarrollar un estudio de campo que permita obtener la información directamente de los sujetos involucrados, implicando la movilización de las investigadoras al recinto universitario para efectuar la consulta e implementar un taller teórico práctico para atender las necesidades detectadas.

Tipo de la Investigación

La presente investigación es de carácter descriptiva, ya que como lo define Tamayo y Tamayo (2009):

Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre

conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o fusiona en el presente (p.53)

Por consecuente se afirma que esta investigación se efectuó sobre realidades e interpretaciones concretas. La consulta efectuada a los estudiantes del segundo año de la Escuela de Educación tuvo la finalidad de describir y analizar la situación actual con relación al proceso de comprensión lectora, a objeto de diagnosticar las necesidades de formación y presentar un taller pertinente.

Paralelamente se realizó una búsqueda previa documental, a fin de recolectarse documentos informativos, en libros, folletos, entre otros, tales como fuentes almacenadas en soportes informativos, páginas web. De esta manera, esta investigación estuvo fundada en enfoques conceptuales y reflexiones de diversos autores expertos en el área de estudio.

Seguidamente se manejaron datos numéricos, tales como la cantidad de estudiantes que participaron en el taller teórico-práctico que fueron utilizados para la muestra. En donde se les aplicó una prueba diagnóstico y se cuantificó la información a través de cuadros y gráficos.

Arias (2006), define La Investigación Documental como un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales y/o electrónicas.

Población

Según Arias (2006) "es un conjunto finito o infinito de elementos o características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones

de la investigación. Esta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio”.

La población de estudio, estuvo integrada por todos los estudiantes pertenecientes al segundo año de la escuela de Educación, de la Universidad Central de Venezuela, tanto del turno diurno como del nocturno.

Muestra

La muestra, tal como lo afirma Balestrini (2001), “es en esencia un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características, al que llamamos población” (p. 141).

La muestra que fue objeto de estudio estuvo constituida por una sección del segundo año, del turno nocturno, de la Escuela Educación de la Universidad Central de Venezuela, lo que equivale al 32,09% de la población total. A partir de esta muestra y con apoyo de estudios previos en el área se obtendrán los resultados de la presente investigación

Cabe destacar que la selección se llevó a cabo siguiendo los criterios requeridos por azar simple, donde cada elemento de la población tiene la probabilidad de estar incluido en la muestra, para ello se eligió un día cualquiera para la aplicación del instrumento de recolección de datos, en durante el turno diurno.

Tabla No. 1 Distribución de alumnos del segundo año de la carrera de Educación (UCV) periodo académico 2013-2014

| | Segundo Año (Turno) | Estudiantes |
|------------------|----------------------------|--------------------|
| Población | Diurno | 102 |
| | Nocturno | 32 |
| Muestra | Diurno | 43 |

Fuente: Campos, Parababi (2014)

Fases para la consecución de los Objetivos de Investigación

- **Fase 1:** Se realizó un diagnóstico que permitió determinar y comprender la problemática de la comprensión lectora en los estudiantes del segundo año de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela
- **Fase 2:** Se ejecutó una revisión de documentación bibliográfica, web, revistas y/o publicaciones para establecer trabajos previos que aporten a la presente investigación la información necesaria para el taller teórico-práctico de comprensión lectora como herramienta pedagógica.
- **Fase 3:** Se determinó la muestra a quién estuvo dirigido el taller teórico-práctico de comprensión lectora como herramienta pedagógica.
- **Fase 4:** Se procedió al diseño del taller teórico-práctico de comprensión lectora como herramienta pedagógica.
- **Fase 5:** Se procesaron y analizaron los datos obtenidos al finalizar el taller teórico-práctico.
- **Fase 6:** Se evaluó el taller teórico-práctico por medio del juicio de expertos en el área.

Técnica e Instrumentos de Análisis y Recolección de Datos

Técnicas

Las técnicas hacen referencia a los métodos que fueron aplicados para la obtención de la información que fue utilizada en el proyecto de investigación para el cumplimiento de los objetivos planteados, es decir, a la manera en cómo se recabó dicha información dentro del proyecto a objeto de estudio.

En el mismo orden de ideas, Arias (2006) señala que: “Se entenderá por técnica, el procedimiento o forma particular de obtener datos o información.” (p. 67).

De igual manera, para la obtención de los datos necesarios para llevar a cabo la presente investigación se utilizó la encuesta, la cual permitió conocer las motivaciones, actitudes y / u opiniones de los individuos con relación al objeto de estudio.

Instrumento

Según Tamayo y Tamayo (2009) “deberán ser estructurados de acuerdo al tipo de investigación adoptado y cumplir los requisitos fundamentales de validez y confiabilidad” (p.215)

La prueba se diseñó a través de ejercicios de lectura que midieron el resultado de la comprensión, palabras por minuto, ejercicios de visión periférica, entre otros.

Se manejaron dos pruebas, una prueba para conocer el estado inicial de los estudiantes pertenecientes a la muestra con respecto a la

comprensión lectora, y la segunda prueba se aplicó luego de impartir el taller teórico-práctico para así conocer el resultado y la efectividad del mismo.

Desde esta perspectiva, las pruebas evaluaron la intensidad o posición mental y consciente manifestada en relación a opiniones y actitudes de los alumnos, midiendo la frecuencia y otorgándoles una ponderación a cada respuesta. Los resultados de ambas pruebas fueron cotejados a través de escalas valorativas.

Las pruebas fueron aplicadas a todo y cada uno de los miembros de la muestra, en el mismo lugar donde estudian, este instrumento sirvió de ayuda para proponer un taller para mejorar la comprensión lectora.

CAPÍTULO IV DISEÑO Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE FORMACIÓN

Para el desarrollo de la propuesta formativa planteada en los objetivos de esta investigación, las autoras asumieron el Modelo de Diseño Instruccional denominado ADDIE (descrito en el marco teórico). Dicha decisión obedece a las características globales que presenta este modelo y a su carácter cíclico y continuo, que permite efectuar permanentemente la evaluación de cada una de sus fases y conducir al diseñador instruccional de regreso a cualquiera de las fases previas de ser necesario. De igual manera, la selección obedece a las características de flexibilidad y amplitud que posee este modelo. De cualquier modo, se incluyeron criterios de índole afectivos considerados en otros modelos analizados en el marco teórico, con estrategias motivacionales para propiciar el trabajo comprometido de los alumnos.

Vale destacar que este modelo contempla las etapas y componentes básicos de un diseño instruccional. A su vez, las fases descritas abarcan cada uno de los objetivos formulados para este estudio, por lo que resulta muy adecuado para este trabajo.

Fase 1 Análisis: esta fase contempla el diagnóstico de la audiencia para determinar sus necesidades específicas de aprendizaje, sus potencialidades, sus limitaciones, etc. Esta fase se corresponde con el objetivo específico: ***Diagnosticar el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes de segundo año de la Escuela de Educación.*** A su vez, la fase contempla un estudio de factibilidad de emprender una propuesta instruccional lo cuál fue incorporado como parte de las actividades que solicita el modelo.

Fase 2 Diseño: contempla la elaboración de la propuesta formativa como tal, con sus objetivos, contenidos, estrategias, etc. Esta fase exige un alto nivel de toma de decisiones pedagógicas y se corresponde con el objetivo: ***Diseñar un taller teórico-práctico para potenciar la comprensión lectora de los estudiantes del segundo año de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, siguiendo las fases del Modelo ADDIE.***

Fase 3 Desarrollo: contempla la elaboración de los materiales instruccionales y se toman las provisiones logísticas para la implementación de la propuesta formativa. Esta fase no se encuentra especificada en ninguno de los objetivos explícitos de la presente investigación, sin embargo, es considerada una fase intrínseca del proceso previo a la implementación.

Fase 4 Implementación: se refiere a la puesta en marcha de la propuesta formativa diseñada. Contempla, además la resolución de problemas que se puedan presentar durante la ejecución.

Fase 5 Evaluación: en esta fase se prevén todas las acciones que permitan ir verificando la eficiencia y la eficacia de las decisiones y acciones pedagógicas. Permite verificar cuales han sido las fortalezas o aciertos para mantenerlos y, a su vez, cuáles han sido los desaciertos o fallas que deben ser corregidos. De igual manera, permite verificar los logros alcanzados con los estudiantes. Esta fase permite lograr el último objetivo específico de esta investigación: ***Validar un taller teórico-práctico de comprensión lectora implementado con los estudiantes de segundo año de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.***

Teniendo en cuenta las características y fases del modelo ADDIE, se presentan a continuación las tareas realizadas en cada una y los resultados obtenidos:

Fase 1 Análisis:

Para esta fase resultó necesario contar con un instrumento tipo cuestionario que permitiera identificar las necesidades específicas de los estudiantes de segundo año de la carrera de Educación, con relación a su nivel de comprensión lectora. Para ello, se aplicó un ejercicio práctico que fue tomado del material “Métodos de estudio y lectura integral” de Camacho (2007). Este ejercicio (ver anexo 1) fue aplicado y resuelto individualmente por los estudiantes y posteriormente analizados por las investigadoras. Vale la pena destacar que las preguntas contempladas en este ejercicio se limitan a lo que Kabalen y Sánchez (1997) describe como nivel literal de comprensión lectora. Es decir, se formulan preguntas que solicitan información que está expresada en el texto, sin exigir interpretaciones ni inferencias críticas. Esto permitió delimitar el diagnóstico al primer nivel de comprensión lectora descrita por los autores a fin de verificar los niveles de logro al respecto.

A efectos de procesar los resultados arrojados por el instrumento, se establecieron porcentajes de comprensión lectora atendiendo al número de respuestas acertadas seleccionadas por cada estudiante para cada pregunta. Así, el instrumento contenía 10 preguntas asociadas al texto y que permitían verificar su comprensión por parte de cada estudiante. Estas preguntas fueron de selección simple, en las cuales se le presentó al estudiante una serie de opciones de respuestas para que seleccionara la que consideraba respondía la pregunta, según lo que contenía el texto leído. Vale destacar que una de las características de las preguntas de opción simple es que sólo existe una respuesta acertada, el resto de las opciones representan “distractores” o respuestas no acertadas. Teniendo en cuenta esto, el procesamiento de los resultados se realizó tomando en cuenta las respuestas acertadas del estudiante en cada una de las preguntas, lo cual permitió establecer el porcentaje de comprensión lectora de la siguiente

forma: 100% de comprensión lectora: cuando las 10 opciones seleccionadas fueron las consideradas acertadas; y así sucesivamente.

Por su parte el tiempo lector representa la cantidad de tiempo expresado en minutos y segundos, que requirió cada estudiante para efectuar la lectura propuesta. Para registrar este tiempo lector, se le pidió a cada estudiante que levantara la mano al momento de terminar de leer, de esta manera las facilitadoras se acercaban a su pupitre a anotar en su instrumento el tiempo cronometrado.

A continuación se describen los resultados obtenidos en esta fase de análisis de necesidades educativas de los estudiantes en el área de comprensión lectora y tiempo lector:

Cuadro No. 2

Descripción de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica.

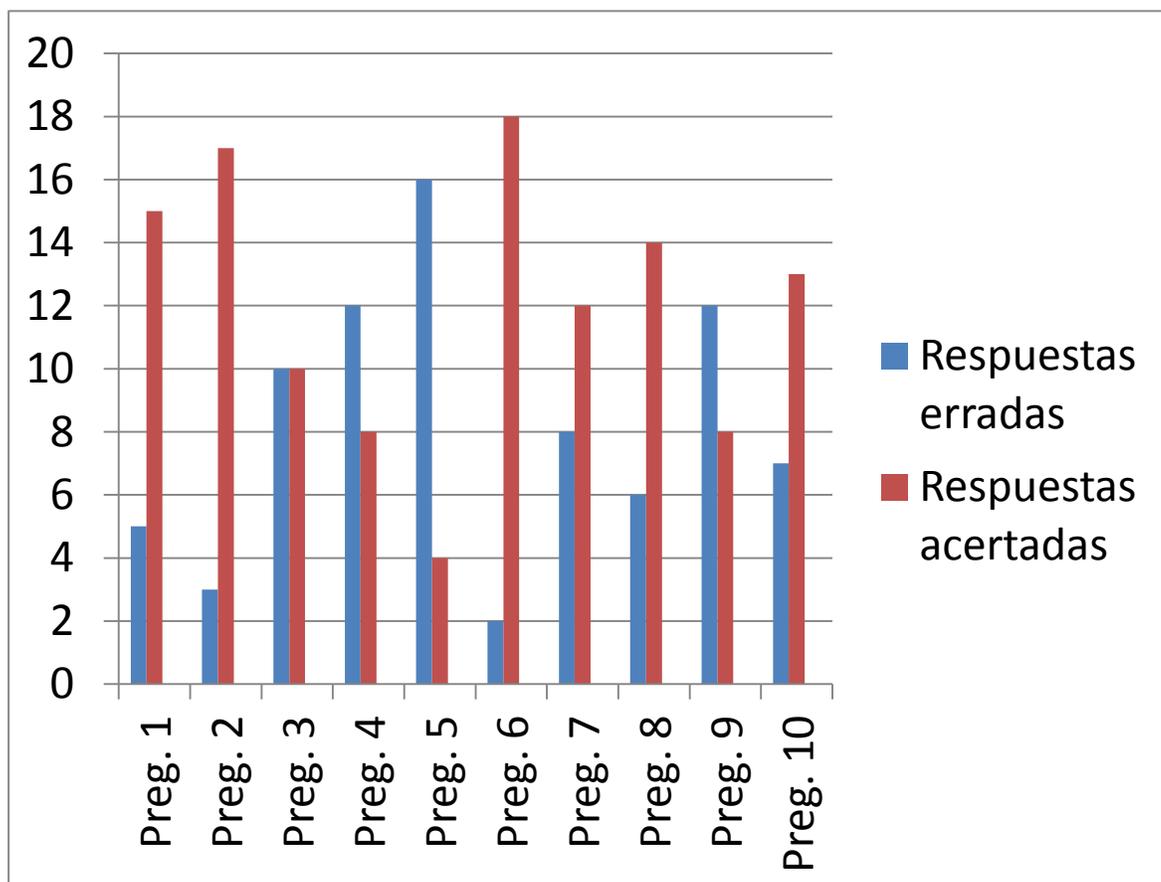
| | | PREGUNTAS | | | | | | | | | | Tiempo Lector | Nivel de Comprensión Lectora |
|---------|----|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---------------|------------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| MUESTRA | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3,4 | 80,0% |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4,3 | 80,0% |
| | 3 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4,1 | 70,0% |
| | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3,9 | 50,0% |
| | 5 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3,5 | 60,0% |
| | 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4,8 | 70,0% |
| | 7 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5,1 | 80,0% |
| | 8 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2,9 | 60,0% |
| | 9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2,5 | 40,0% |
| | 10 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3,4 | 60,0% |
| | 11 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3,2 | 50,0% |
| | 12 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3,6 | 60,0% |
| | 13 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 2,6 | 40,0% |
| | 14 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 4,7 | 70,0% |
| | 15 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 4,2 | 80,0% |
| | 16 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3,9 | 50,0% |
| | 17 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4,1 | 50,0% |
| | 18 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3,5 | 60,0% |
| | 19 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 4 | 50,0% |
| | 20 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 3,9 | 40,0% |

Tal como se puede apreciar en el cuadro descriptivo general de resultados, las preguntas en las que los estudiantes mostraron mayor fortaleza o comprensión lectora fueron la 6 y la 2 (con menos de cinco estudiantes con error). Por su parte, en las que se evidenciaron mayor

cantidad de errores o debilidades fue en la 3, 4, 5 y 9, con diez o más estudiantes con error en su respuesta. Para mayor claridad podemos observar el siguiente gráfico:

Gráfico No 1.

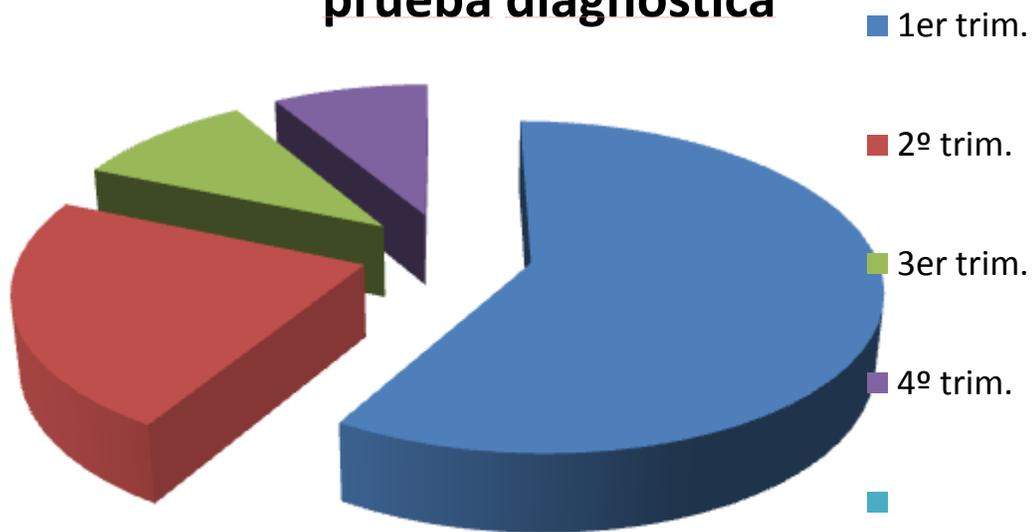
1 Distribución de respuestas en la evaluación diagnóstica.



A fin de efectuar el análisis de los porcentajes de comprensión lectora en los estudiantes diagnosticados, se presentan los resultados en la siguiente gráfica

Gráfico No. 2

Niveles de comprensión lectora evidenciados por los alumnos en la prueba diagnóstica



En el gráfico se aprecia claramente la mayor parte de los estudiantes se ubica en 60% y menos de comprensión lectora. Por tal motivo, se puede concluir que la mayor parte del grupo de estudiantes diagnosticados presenta debilidades en su comprensión lectora.

De esta manera, para efectos del propósito de esta evaluación diagnóstica, se considera importante efectuar un análisis global de los resultados obtenidos. Para ello, resultó necesario construir una escala valorativa para precisar los valores que serán considerados como: altos, medios y bajos, tal como se describe a continuación:

Tabla No. 1

Escala de valoración de la comprensión lectora

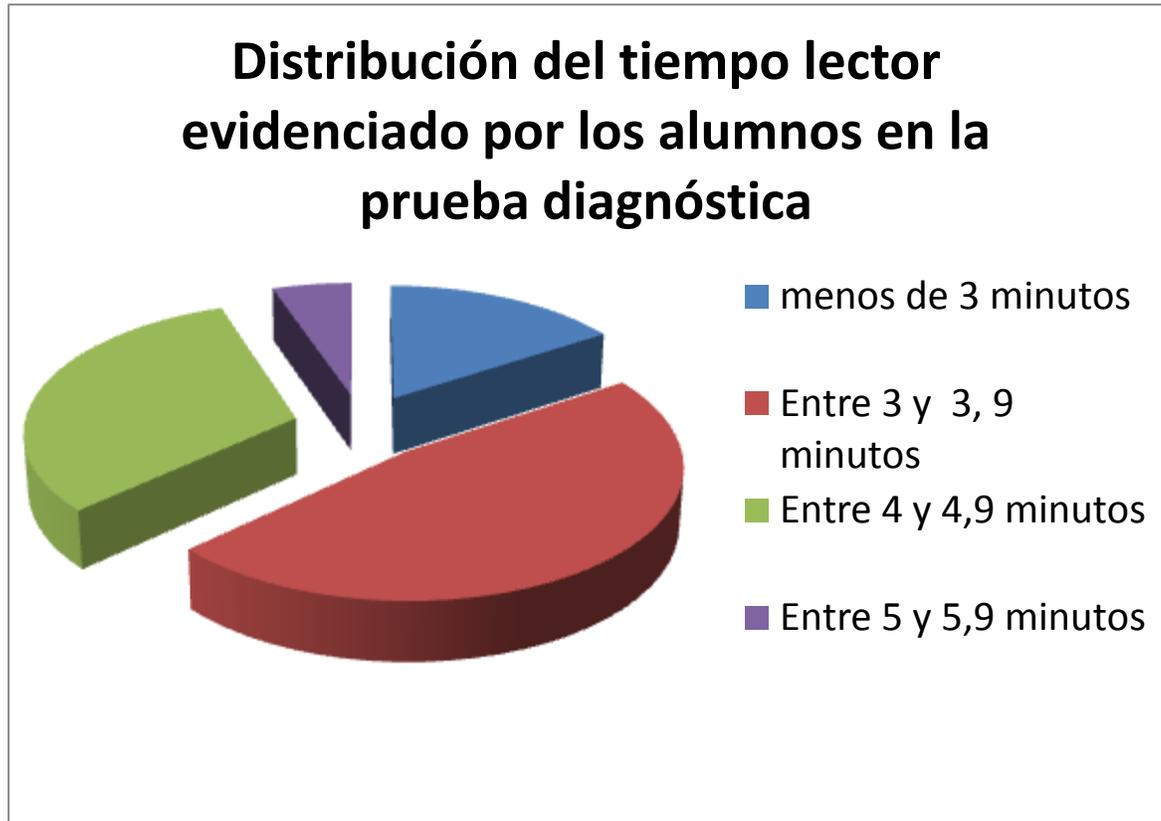
| Escala de valoración | Rango de porcentajes |
|---------------------------------|----------------------|
| Nivel alto de comprensión | 90-100% |
| Nivel medio-alto de comprensión | 70-89% |
| Nivel medio-bajo de comprensión | 50-69% |
| Nivel bajo de comprensión | Menos de 50% |

Frente a esto, se observa que los resultados globales dejan ver que de los 20 estudiantes que participaron en la prueba diagnóstica sólo 7 obtuvieron un nivel de comprensión lectora aceptable, ubicándose en un Nivel medio-alto de comprensión, sin que ninguno de ellos lograra un Nivel Alto de comprensión lectora. Por el contrario, la mayor cantidad de estudiantes se ubica en un nivel bajo de comprensión lectora. Si a esto le sumamos que la comprensión lectora evaluada con este instrumento es la del nivel literal (Kabalen y Sánchez, 1997) los resultados que se observan resultan aún más preocupantes, pues indican que la mayor parte de los estudiantes consultados evidencian muy bajo desarrollo de su nivel de comprensión literal del texto, aún cuando lo que se le exige en la mayoría de las asignaturas a nivel universitario es, al menos, un nivel inferencial crítico.

Otra variable que resultó importante diagnosticar fue la del tiempo lector. Aunque no existe una relación dependiente entre el tiempo lector y la comprensión lectora, se considera importante que el estudiante universitario evidencie el desarrollo de ambas habilidades pues las dos incidirán en la eficiencia de la lectura para el aprendizaje, tal como lo explica Gárate (S/F) descrito en el marco teórico. Para analizar los resultados referidos a esta variable, se tomó en cuenta el tiempo idea de lectura del material, el cuál es de 2 minutos en promedio según lo refiere Camacho (2007).

De esta manera, con relación al tiempo lector se obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfico No. 3



Los resultados graficados evidencian que la mayor cantidad de estudiantes requirió de 3 a 3,9 minutos para realizar la lectura propuesta. Al cruzar los resultados: tiempo lector y nivel de comprensión de lectura, no se observan relaciones directas entre estas dos variables ya que no se aprecia consistencia en niveles altos de comprensión lectora en aquellos que demoraron más en hacer la lectura ni al contrario. Sin embargo, se puede apreciar que existe consistencia en los niveles bajos tanto de comprensión lectora como de velocidad de lectura, lo cual, como ya fue referido, da información de la eficacia lectora (Gárate, S/F). Al analizar los resultados

globales se encuentra que esta eficacia lectora es baja en la mayoría de los estudiantes consultados.

En todo caso, los resultados del análisis de las variables: comprensión lectora y tiempo lector denotaron bajos niveles de desarrollo de las habilidades respectivas. En tal sentido, evidenció una necesidad de formación en ambas, por lo que resulta importante implementar acciones formativas conducentes a mejorar esta situación. Como futuros docentes, requieren desarrollar excelentes niveles en esta competencia lo cuál a su vez les brindará la posibilidad de avanzar en su formación de manera eficiente, ya que la carrera universitaria está basada en mucho manejo de lecturas.

Fase 2 Diseño:

Como resultado de la identificación de las principales necesidades de formación en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y tiempo lector, se procedió a tomar las decisiones pedagógicas pertinentes para ofrecer un taller que propicie la superación de las debilidades detectadas. A continuación se describen estas previsiones instruccionales:

Tipo de programa de formación: Taller

Duración: 4 horas (en dos sesiones de trabajo)

Objetivo General: Desarrollar habilidades específicas para el mejoramiento de la comprensión lectora y el tiempo lector.

Específicos:

1. Identificar los diversos componentes que influyen en la comprensión lectora

2. Aplicar estrategias de comprensión lectora.
3. Aplicar técnicas para el mejoramiento del tiempo lector.

Contenidos:

- Definición de lectura.
- Definición e importancia de la comprensión lectora.
- Estrategias de comprensión lectora.
- Técnicas para incrementar la velocidad en el proceso lector.

Actividades a desarrollar:

Las actividades previstas para el taller fueron seleccionadas a partir de los principios del aprendizaje cognoscitivista, descritos en el marco teórico. En particular se asumieron los siguientes:

- Actividades con énfasis en la participación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, por lo que se dedica más tiempo a la ejercitación que a la exposición magistral de contenidos.
- Uso de análisis jerárquico para identificar e ilustrar relaciones de prerrequisito, partiendo siempre de sus propias expectativas y necesidades y avanzando con análisis de logros alcanzados.
- Creación de ambientes de aprendizaje que permitan y estimulen a los estudiantes a hacer conexiones con material previamente aprendido, iniciando siempre con la activación de conocimientos previos.

A continuación se describen cada una de las actividades previstas para el taller:

| Sesión | Actividad | Duración |
|--------|--|----------|
| 1 | Presentación del taller: objetivos, contenidos, duración. | 10 min |
| | Chequeo de expectativas de los participantes. | 5 min |
| | Activación de conocimientos previos con preguntas generadoras: ¿Qué es la lectura? ¿Para qué crees que te sirve la Comprensión Lectora? ¿Con qué frecuencia lees? ¿Comprendes lo que lees? | 5 min |
| | Desarrollo de los contenidos por parte de las facilitadoras: <ul style="list-style-type: none">• Definición de lectura.• Definición e importancia de la comprensión lectora. | 30 min |
| | Realización de ejercicios para el desarrollo del contenido: Técnicas para incrementar la velocidad en el proceso lector. | 30 min |
| | Cierre de la sesión con actividad de chequeo de los contenidos abordados y de los aprendizajes logrados. Cada participante narrará su experiencia. | 10 min |
| | | |
| | Activación de conocimientos previos con preguntas generadoras: ¿Qué es la lectura? ¿Cuáles técnicas podemos aplicar para incrementar | 5 min |

| | | |
|---|--|--------|
| 2 | nuestra velocidad al leer? ¿Qué es la comprensión lectora? ¿Cuáles técnicas aplicamos para comprender un texto? | |
| | Desarrollo de los contenidos por parte de las facilitadoras: <ul style="list-style-type: none">• Técnicas para incrementar la velocidad en el proceso lector.• Técnicas para mejorar la comprensión lectora. | 20 min |
| | Realización de actividades para ejercitar el contenido: Técnicas para incrementar la velocidad en el proceso lector. | 25 min |
| | Realización de actividades para ejercitar el contenido: Técnicas para mejorar la comprensión lectora. | 25 min |
| | Cierre de la sesión con actividad evaluativa final. | 15 min |

Recursos necesarios:

-Laptop

-Video Beam

-Manual del participante con los ejercicios que se realizarán en el taller

-Prueba diagnóstica y final

Fase 3 Desarrollo:

Una vez identificadas las decisiones pedagógicas fundamentales para el taller a realizarse con los estudiantes de segundo año, se procedió a la elaboración de las actividades, ejercicios y material de apoyo didáctico

necesario para el mismo. A continuación se describen los productos desarrollados para tal fin:

- 1) Se aplicó una prueba de lectura que permitiría evaluar el nivel de comprensión y la rapidez en la lectura con propósitos diagnósticos (antes de diseñar el taller) y sumativos (para verificar los logros alcanzados por el grupo tras participar en el taller. (ver anexo 1)
- 2) Se elaboró una presentación ppt que apoya el desarrollo de las actividades didácticas planificadas y presenta a su vez, algunos de los ejercicios a realizar de forma grupal. (ver anexo 2)
- 3) Se elaboró un manual para el participante con los contenidos básicos a bordados en el taller y los ejercicios individuales que se aplicarían durante el mismo. (ver anexo 3)

Fase 4 Implementación:

Ya teniendo todos los preparativos del taller listos, se procedió a realizar el taller con los estudiantes. La actividad se efectuó los días: 25 de junio (primera sesión) y 3 de julio (segunda sesión), con un grupo de 20 participantes. Vale destacar que la realización del taller fue posible gracias a la colaboración prestada por el Prof. Nelson Ramos y Ramón Ferrer, quien nos cedió el horario correspondiente a la asignatura Currículum I, ofrecida en segundo año, durante el turno nocturno.

Durante la implementación se efectuaron diversos ejercicios destinados a incrementar el tiempo lector y mejorar la comprensión. Cada ejercicio tuvo una duración de 35 segundos y se realizaba varias veces hasta que los participantes lograban alcanzar una mejoría en el ejercicio. Esto permitió impulsar el deseo de mejorar y lograr los objetivos del taller y cada ejercicio, evitando la frustración que pudiera generar el no lograr la actividad sin que se hiciera algo al respecto.

En líneas generales, el grupo participó con entusiasmo y atención a las técnicas que se les iba proporcionando para aplicarlas en los ejercicios. Se pudieron cumplir cada una de las actividades previstas, sin necesidad de implementar variaciones significativas en la planificación original.

Fase 5 Evaluación:

Con el objeto de valorar los logros alcanzados con el desarrollo del taller implementado, se aplicó el mismo ejercicio de la fase de análisis (ver anexo 1) a fin de comparar los resultados iniciales con los finales y verificar si con el taller se lograron los objetivos previstos y de esta manera verificar su validez. A continuación se exponen los resultados:

Cuadro No. 3
Descripción de los resultados obtenidos en la prueba final.

| | | PREGUNTAS | | | | | | | | | | Tiempo Lector | Nivel de Comprensión Lectora |
|---------|----|-----------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---------------|------------------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | | |
| MUESTRA | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3,5 | 90,0% |
| | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3,4 | 80,0% |
| | 3 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2,1 | 60,0% |
| | 4 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 3,5 | 70,0% |
| | 5 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 4,2 | 80,0% |
| | 6 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3,8 | 70,0% |
| | 7 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2,6 | 60,0% |
| | 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 3,1 | 90,0% |
| | 9 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3,7 | 50,0% |
| | 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2,6 | 100,0% |
| | 11 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4,6 | 40,0% |
| | 12 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2,9 | 50,0% |
| | 13 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 2,6 | 80,0% |
| | 14 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 4,9 | 60,0% |
| | 15 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2,5 | 80,0% |
| | 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3,6 | 90,0% |
| | 17 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 4,3 | 70,0% |
| | 18 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 3,6 | 50,0% |
| | 19 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 3 | 50,0% |
| | 20 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 4,1 | 80,0% |

Para efectos de realizar un análisis comparativo de los resultados, se presenta a continuación una tabla donde se reflejan los resultados obtenidos

en las dos aplicaciones de la prueba, atendiendo a la escala valorativa propuesta para esta investigación:

Tabla No. 2

Distribución de resultados de comprensión lectora en las pruebas diagnóstica y final

| Escala de valoración | Rango de porcentajes | No. De alumnos en primera aplicación | No. De alumnos en segunda aplicación |
|---------------------------------|----------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Nivel alto de comprensión | 90-100% | 0 | 4 |
| Nivel medio-alto de comprensión | 70-89% | 7 | 8 |
| Nivel medio-bajo de comprensión | 50-69% | 10 | 7 |
| Nivel bajo de comprensión | Menos de 50% | 3 | 1 |
| Totales | | 20 | 20 |

Los resultados expresados en esta tabla dejan ver el nivel de impacto del taller efectuado, ya que, al contrario de los resultados del diagnóstico, en la aplicación final la mayor parte de los estudiantes se ubicó en los niveles Alto y Medio-alto de comprensión lectora. Logrando incluso alcanzar el nivel alto 4 de los estudiantes (nivel que estuvo desierto en la evaluación diagnóstica). Sólo preocupa el caso de un estudiante que, pese al trabajo desarrollado en el taller, mantiene un nivel bajo de comprensión lectora, lo

cual puede ser reflejo de fallas estructurales en su proceso lector que deben ser atendidas de forma más prolongada.

Por su parte, con relación al tiempo lector, en la tabla que se presenta a continuación se describen los resultados obtenidos en ambas aplicaciones para efectos de realizar el análisis comparativo:

Tabla No. 3

Distribución de resultados de tiempo lector en las pruebas diagnóstica y final

| Nivel de rapidez lectora | Rango de tiempo | No. De alumnos en evaluación diagnóstica | No. De alumnos en evaluación final |
|--------------------------|--------------------|--|------------------------------------|
| Alto | 3 minutos o menos | 3 | 7 |
| Medio | De 3,1 a 4 minutos | 10 | 8 |
| Bajo | Más de 4 minutos | 7 | 5 |
| Totales | | 20 | 20 |

Los resultados evidencian un aumento significativo en la proporción de estudiantes que pasaron al nivel alto con relación al tiempo lector. Por su parte los estudiantes que aún se mantienen en los niveles medio y bajo, requieren de mayor entrenamiento y práctica de los ejercicios que les permitirán desarrollar la destreza de lectura rápida.

Finalmente, una vez concluido el taller se aplicó un instrumento tipo cuestionario (ver anexo 2) que permitió consultar a los estudiantes sus apreciaciones con relación al taller. Este cuestionario estuvo compuesto por

tres apartados, cada uno con una serie de preguntas vinculadas, de la siguiente manera:

- I- **Información previa a la actividad:** en este apartado se le consulta al estudiante su satisfacción con relación a la presentación del taller y la descripción de las actividades y propósito del mismo.
- II- **Evaluación global de la actividad:** en este apartado se le consulta al estudiante su satisfacción en términos generales con relación a la actividad realizada.
- III- **Conocimiento adquirido:** en este apartado se le consulta al estudiante su nivel de satisfacción con relación a los contenidos y actividades abordadas, en términos de correspondencia con sus expectativas y satisfacción de necesidades.
- IV- **Evaluación del facilitador:** en este apartado se le consulta al estudiante su nivel de satisfacción con relación al trabajo desempeñado por el facilitador en las distintas etapas de desarrollo del taller.
- V- **Información general:** En este apartado se le consulta al estudiante su opinión con relación a la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos y si recomendaría este taller.

A continuación se exponen los resultados obtenidos con este cuestionario:

Cuadro No. 4

Resultados del cuestionario de valoración del taller

| 1 | INFORMACIÓN PREVIA A LA ACTIVIDAD | Promedio |
|----------|--|-----------------|
| B | 1.2.- ¿Recibió usted una introducción previa sobre la actividad por parte de las facilitadoras? | 4,56 |
| | INFORMACIÓN PREVIA A LA ACTIVIDAD | 4,56 |
| 2 | EVALUACIÓN GLOBAL DE LA ACTIVIDAD | Promedio |
| A | 2.1.- Usted evaluaría en general esta acción de formación de manera | 4,50 |
| | EVALUACIÓN GLOBAL DE LA ACTIVIDAD | 4,50 |
| 3 | CONOCIMIENTO ADQUIRIDO | Promedio |
| A | 3.1.- Los objetivos establecidos cumplieron sus expectativas de manera | 4,50 |
| B | 3.2.- El contenido programático de la acción de formación recibido cubrió sus expectativas de manera | 4,61 |
| C | 3.3.- Los conocimientos adquiridos satisfacen sus necesidades de manera | 4,56 |
| | CONOCIMIENTO ADQUIRIDO | 13,67 |

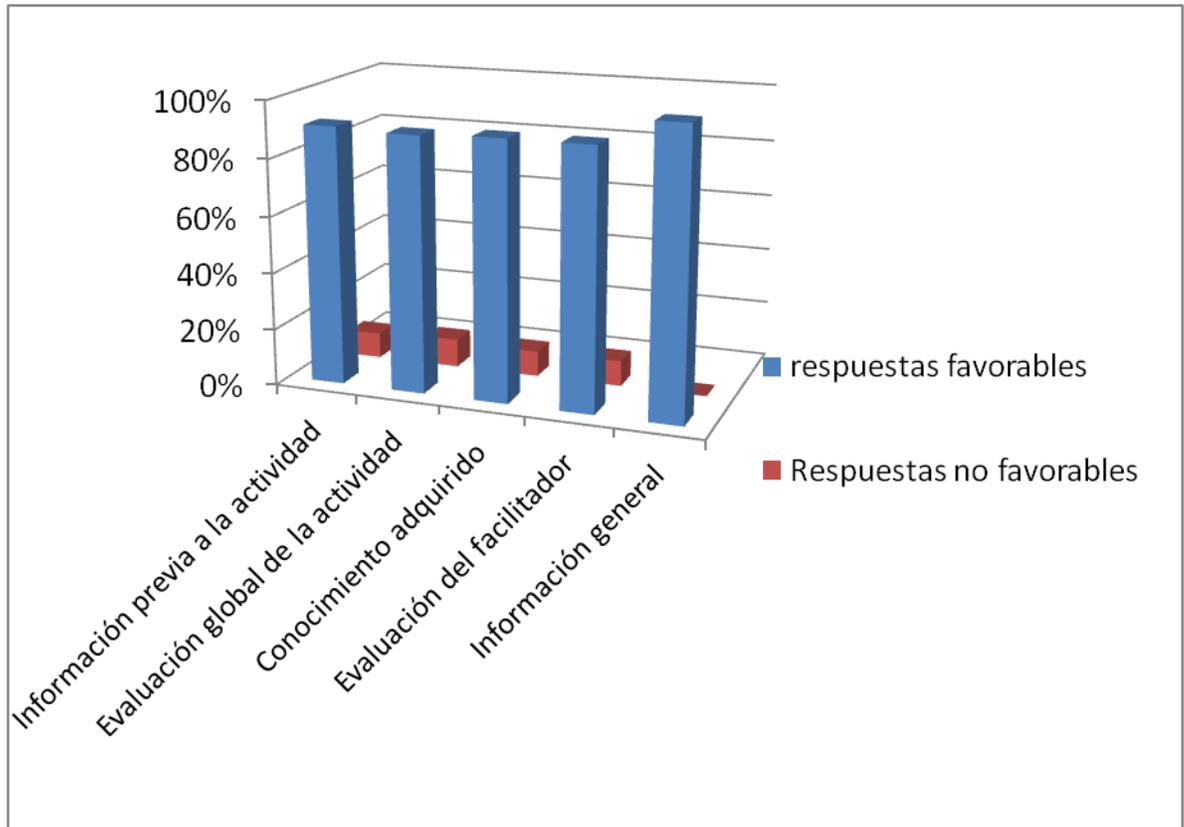
| 4 | EVALUACIÓN DEL FACILITADOR | Promedio |
|----------|--|-----------------|
| A | 4.1.- Los temas tratados por el facilitador fueron | 4,44 |
| B | 4.2.- La claridad de exposición del contenido programático por parte del facilitador fue | 4,39 |
| C | 4.3.-El manejo de las dinámicas por parte del facilitador, así como la aclaratoria de dudas | 4,56 |
| D | 4.4.-El tiempo para cada actividad fue | 4,56 |
| E | 4.5.- La disposición del facilitador para aclarar dudas tuvo un nivel | 4,72 |
| F | 4.6.- La participación activa y dinámica de los participantes fue fomentada por el facilitador | 4,78 |
| | EVALUACIÓN DEL FACILITADOR | 27,44 |

| 5 | INFORMACIÓN GENERAL | Promedio |
|----------|---|-----------------|
| A | 6.1.- ¿Le parecen aplicables los conocimientos adquiridos | 5,00 |
| B | 6.2.-¿Recomendaría esta actividad a otro compañero de clases? | 5,00 |
| | INFORMACIÓN GENERAL | 10,00 |

| Criterios | Actual | Deseado | Evaluacion Ponderada |
|--|---------------|----------------|-----------------------------|
| INFORMACIÓN PREVIA A LA ACTIVIDAD | 4,56 | 5 | 91% |
| EVALUACIÓN GLOBAL DE LA ACTIVIDAD | 4,50 | 5 | 90% |
| CONOCIMIENTO ADQUIRIDO | 13,67 | 15 | 91% |
| EVALUACIÓN DEL FACILITADOR | 27,44 | 30 | 91% |
| INFORMACIÓN GENERAL | 10,00 | 10 | 100% |
| Evaluacion Total | 60,17 | 65 | 93% |

De forma global, puede apreciarse que en cada uno de los apartados contemplados en el cuestionario de valoración del taller, los estudiantes manifestaron su agrado con la actividad realizada. En el siguiente gráfico puede apreciarse este resultado global:

Gráfico No. 4 Valoración del taller por parte de los estudiantes



De tal manera que, a la luz de las apreciaciones de los estudiantes, el taller resultó adecuado, agradable y útil para su vida estudiantil y profesional, por lo que en un 100% recomendaron su desarrollo con otros grupos. Según la escala valorativa empleada, este taller fue ubicado en el nivel de Excelente por los estudiantes que participaron.

Como parte del proceso evaluativo, las autoras de esta investigación asumen la necesidad de incorporar al diseño de este taller para una próxima aplicación, un objetivo y contenidos relacionados con el enfoque metacognitivo de la comprensión lectora. Así, podría tomarse el siguiente objetivo:

Analizar (a través de procesos de metacognición) los procesos cognoscitivos que le dan mejores resultados al momento de leer.

De igual manera, se efectuaría un taller de mayor duración en el que se puedan ejercitar más estrategias de comprensión lectora que a su vez nutran la gama de opciones que el alumno tendría para hacer su proceso metacognitivo de selección de aquellas que mejor le resultan para aumentar su propia comprensión lectora.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El proceso lector es una competencia que desarrolla el ser humano a lo largo de su vida y la educación escolarizada es la principal responsable de propiciarla, desarrollarla y fortalecerla. De esta manera, desde los primeros niveles educativos, el énfasis curricular se ubica en la enseñanza de la lectura y la escritura como actividades fundamentales para el desarrollo y desempeño estudiantil.

En el Subsistema de Educación Universitaria, las competencias de lectura y comprensión lectora resultan sumamente importantes para garantizar la profesionalización en cualquier carrera. La aproximación al conocimiento requiere de la revisión constante de materiales y documentos que el estudiante debe leer, procesar y comprender, para luego reflexionar, analizar y construir su aprendizaje. De tal manera que, resulta fundamental que se cuente con un nivel avanzado de lectura y comprensión lectora como competencia y herramienta de estudio. Ríos (2004), explica que en la actualidad existe una gran cantidad de estudiantes que no comprenden lo que leen, les resulta difícil guiar una serie de ideas o pensamientos hasta la construcción e interpretación del mensaje escrito, lo cual definitivamente obstaculiza su proceso de aprendizaje en las diferentes áreas del saber. Frente a esto, Vargas (2006) explica que en los últimos años este tema ha constituido un foco de preocupación debido a las consecuencias negativas que esto trae en la vida del sujeto y en la sociedad en general. Los docentes de los distintos niveles deben contar con una formación adecuada para promover el cambio necesario, pero para ello, es importante que ellos mismos superen las posibles debilidades que tienen en este sentido lo cual les permitirá, primero que nada, un buen desempeño estudiantil durante su carrera y, una vez egresados, un buen dominio que les permita promover el proceso lector en sus alumnos.

Por tal motivo, la presente investigación se propuso “Diseñar un taller teórico-práctico de comprensión lectora como herramienta pedagógica para los estudiantes de segundo año de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.” Este taller fue diseñado a partir del diagnóstico de necesidades efectuado con estudiantes que inician la carrera de Educación en la Universidad Central de Venezuela. Esto garantizó una atención contextualizada de las necesidades diagnosticadas.

De esta manera, como parte de los resultados del primer objetivo específico se diagnosticaron debilidades tanto en el tiempo lector como en la comprensión lectora, los cuales se mostraron por debajo de lo esperado. Así, se detectó que la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel comprensivo de “lectura literal” según Kabalen y Sánchez (1997), limitándose a extraer información literal del texto, con muy pocas evidencias de análisis crítico y asociación de ideas o analogías con situaciones reales o conocimientos previos de otras lecturas.

A partir de los resultados obtenidos en el primer objetivo investigativo, se procedió a “Diseñar e implementar un taller teórico-práctico como herramienta pedagógica para potenciar la comprensión lectora de los estudiantes del segundo año de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.” El diseño se fundamentó en el modelo ADDIE con la implementación respectiva en el segundo año de la carrera con un total de 20 participantes. Dicho taller contó con desarrollo o exposición de contenidos teóricos relacionados con el proceso lector, su importancia y tips para potenciarlo, así como, ejercitaciones permanentes para propiciar mejoras con respecto a lo diagnosticado.

Finalmente y en atención al último objetivo específico de la presente investigación, se logró validar el taller teórico-práctico con su implementación, tomando en cuenta las apreciaciones generales de los

participantes y los resultados arrojados por la evaluación final. Con respecto a esto, se pudo apreciar que los estudiantes manifestaron su agrado por el taller y la valoración como “excelente” al trabajo desarrollado en el mismo. Por su parte, los resultados finales al compararlos con la evaluación diagnóstica, evidenciaron una gran mejoría pues la mayoría de los estudiantes pasó a niveles Alto y Medio-alto de comprensión lectora. Estos niveles se corresponden con la “lectura inferencial crítica” descrita por Kabalen y Sánchez (1997) pues estos estudiantes evidenciaron el logro de mayores conexiones entre lo que estaban leyendo y análisis propios haciendo uso de datos que no aparecen explícitamente en la lectura, con el uso inferencias. De igual manera, los resultados evidencian un aumento significativo en la proporción de estudiantes que pasaron al nivel alto con relación al tiempo lector.

De esta manera, los resultados evidenciaron que el desarrollo de actividades de intervención pedagógica, puede ayudar a mejorar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes del segundo año de la carrera de Educación, lo cual seguramente incidirá en un mejor desempeño estudiantil en su escolaridad, ya que en esta carrera se trabaja mucho con la lectura. Por tal motivo, las autoras de la presente investigación concluyen en la necesidad de replicar experiencias como estas para solventar fallas que poseen quienes ingresan a la carrera y a su vez asegurar su mejor desempeño durante su formación y ejercicio profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende Felipe y Condemarín Mabel. 2000. *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Chile: Editorial Andrés Bello.}
- Ameruoso, A. (1998) *La Educación Básica Actual*. Editorial El Impulso
- Arias, J. (2003). Problemas De Aprendizaje. Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arias, F., (2006) *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. (5° Edición), Editorial Limusa. México.
- Armas, B., Gómez, F., y Hernández L. (2008). *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos de la segunda etapa de Educación Básica*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Central de Venezuela, Venezuela.
- Arrieta y Meza (2005) La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. En Revista EDUCERE, Año 4, No. 11. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19403/1/articulo4-11-5.pdf>
- Balestrini, M. (2001). *Cómo se elabora el Proyecto de Investigación*. Caracas, Venezuela: Editorial Consultores Asociados B.L.
- Berbin, L. (1982). *Consideraciones críticas sobre la Lectura en los Programas de Educación Primaria*. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación.
- Camacho, E. (2004) *Concepto de Lectura*. Disponible en: <http://muenuy.ing.ula.ve/eduardo/lectura/pdf/sesión1.pdf>. (Consultada el 08 de mayo de 2014).
- Camacho, J. (2007). *Métodos de Estudio y lectura integral*. Bogotá: Educar Editores.
- Chartier, R. (2008) Aprender a leer, leer para aprender. págs. 23-39. Extraído de: <http://www.lalectura.es/2008/chartier.pdf>

Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castedo, V. (2000) *Enseñar a aprender. Introducción a la metagonición*. Ediciones Mensajeros. Bilbao

Castronovo, (2007) La lectura en la universidad. Recuperado de <http://200.45.54.151/institucional/documentos/lecturayescritura08/castronovo.pdf>. (Consultado el 13 de febrero de 2015).

Clark, R.C.(2002). Applying cognitive strategies to instructional design. *Performance Improvement*, 41, págs. 8-14.

Dabdoub, L. (s. f.). *La creatividad en la escuela ¿una 'especie' en peligro de extinción?* México: Soluciones Creativas.

Díaz, T. (2008). *Diseño de estrategias didácticas basadas en la teoría de las Inteligencias Múltiples para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de 6to grado de Educación Básica*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Central de Venezuela. Venezuela.

Díaz Barriga y Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Editorial Mc Graw Hill. México.

Dick, W. & Cary, L. (1990). *El diseño sistémico de la instrucción*, Tercera edición, Harper Collins.

Dick, W., Carey, L. Y Carey, J. (2005). *The systematic design of instruction*, (6th ed.). USA: Person.

Dubois, M. (1996) *El proceso de la lectura*. 5ta edición, Argentina: Aique

Escalante, M. (1991) *El desarrollo de una conducta lectora a través del aprendizaje significativo*. Disponible en:

<http://ciud.laborales.unam.MX/publicaciones/revista/r7a> (Consultada el 26 de enero de 2014).

Ertmer P. y Newby, T. (1993) Performance Improvement Quarterly. Disponible en: http://crisiseducativa.files.wordpress.com/2008/03/conductismo_cognitivismo_constructivismo.pdf (Consultada el 26 de mayo de 2014).

Fidias G, Arias. *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. editorial: Episteme, c.a. 5ta edición. Caracas, Venezuela. 2006

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. Brasil: [Siglo XXI](#) editores.

Frías, X. (2002) *Introducción a la psicolingüística*. Disponible en <http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup06.pdf> (consultada el 26 de enero de 2014).

Gagne, RM, Briggs, LJ & Wagner, WW (1992). Principios de diseño instruccional (4^a ed.), Holt, Reinhart, y Winston Inc

Gárate, Y. (S/F) ¿Velocidad lectora o comprensión lectora? Documento en línea: <http://www.duoc.cl/lenguajeycomunicacion/articulo/%C2%BFvelocidad-lectora-o-comprensi%C3%B3n-lectora> (Consultada el 18 de febrero de 2015)

Gombert, E. (1992) *Manual de Psicología de la Enseñanza*

Goodman, (1982). *Hacia un modelo compensatorio interactivo de diferencias individuales en el desarrollo de la fluidez de la lectura* Buenos Aires, año XXI.

- Hernández, M. (2010) *Desarrollando la comprensión lectora en el segundo año básico a través del juego dramático y el taller de teatro escolar*. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile
- Irwin, H. (2000) *La comprensión lectora y el aprendizaje*. Impreso en talleres de la Universidad de Los Andes, Venezuela
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lernes, J. (1985) *Formar Niños Lectores de Textos*. Ediciones Pedagógicas Chilenas. Chile
- López, C. (2013) "Diagnóstico de la comprensión lectora en alumnos universitarios de la carrera de Ingeniería" Trabajo especial de grado presentado ante la Universidad de Piura (Perú).
- Kabalen D y Sánchez M (1998) *La Lectura Analítica y Crítica*. Editorial Trillas. México
- Márquez, L. (2011) *Leer por placer vs Leer por obligación*. I Congreso Internacional Virtual de la Educación Lectora.
- Molenda, M.(1997). Historical and philosophical foundations of instructional design: A North American view. In Tennyson, R.D., Schott, F., Seel, N.& Dijkstra, S. (Eds.) *Instructional Design: International Perspectives, Volume1: Theory, Research, and Models*. (págs. 41-53). Mahwah, Nueva Jersey:Lawrence Erlbaum
- Morles, A. (1994) *El Conocimiento de los Docentes sobre la Capacidad para leer y sus Estudiantes*. Revista Educación y Ciencias Humanas. Año N°3. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

- Morles, A. (1998) *Comprensión de la Lectura del Estudiante Venezolano de Educación Básica*. Reviste FEDUPEL. Caracas
- Morles (1999) *Los Libros de Texto y la Enseñanza de la Lectura en Venezuela*. Investigación y Postgrado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Vol. 14 N°2.
- Narváez, E. y Cadena, S. (2009) La Enseñanza de la Lectura Académica: Un Objeto de Formación Docente. *Revista Lectura y Vida*. 57-67
- Ochoa, Y. (2013) Alcances del uso de la lectura en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes de la licenciatura inglés-español de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana. Disponible en http://www.academia.edu/5217772/ALCANCES_DEL_USO_DE_LA_LECTURA_EN_EL_DESARROLLO_DE_LOS (consultada el 11 de febrero de 2015).
- Pacheco, M. (1991). *Metodología de Enseñanza de la Lecto-escritura*. Caracas: Cooperativa de Laboratorio Educativo
- Pikulski, J.J. & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. En *The Reading Teacher*, (58), 6, 510-519.
- Pozo, I. (2006) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 9na Edición. Madrid, Morata S. L.
- Prieto, E., (2011) *Estrategias para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de los quintos años*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Central de Venezuela. Venezuela.
- Rasinski, T.V. & Samuels, J. (2011a). Reading fluency: What it is and what it is not. En *What Research Has to Say About Reading Instruction*, IV Edition, 94-114. Samuels & Farstrup (eds). International Reading Association.

- Rasinski, T.V., Reutzel, R., Chard, D., Linan, S. (2011b). Reading fluency. En *Handbook of Reading Research, Vol. IV*, 286-319.
- Ríos, P. (2004) *La Aventura de APRENDER*. Editorial Cognitus C.A. Caracas, Venezuela.
- Rivas, T. (2000) *La Enseñanza de la Lectura*. Editorial Morata. España.
- Smith (1999) *Comprensión de la Lectura. Análisis Psicolingüístico de la Lectura y su aprendizaje Significativo*. Segunda Edición, Trillas. México.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de la lectura*. Editorial GRAO. Barcelona, España
- (1999). *Estrategias de Lectura*. Editorial GRAO. Barcelona, España
- Spiro, M. (1980) *Los Procesos de la Lectura en el Texto*. Editorial Trillas.
- Tamayo y Tamayo, Mario, (2009) *El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación*. Editorial: Limusa. México
- Tapia, N. (2012) Propuesta Metodológica para desarrollar la comprensión lectora en las Instituciones Educativas de las Fuerzas Armadas del Ecuador. Investigación presentada en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es. Disponible en: http://www.oei.es/congresolenguas/comunicacionesPDF/Tapia_Nancy.pdf
- UNESCO. Informe sobre la educación en el mundo 2000. Madrid: UNESCO: Santillana, 2000. p. 183
- Universidad Central de Venezuela (2009). Disponible en <http://www.ucv.ve/sobre-la-ucv/resena-organizacional/mision-y-vision-objetivos-y-valores.html>. (consultado el 02 de marzo de 2014).

Vargas, Y. (2006) Variables cognitivas motivacionales y aprendizaje escolar.
Revista Bordón, Sociedad Española de Pedagogía, Vol. 48

ANEXOS

Anexo 1

Prueba diagnóstico:

LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

La habilidad de la lectura eficiente está volviéndose cada vez más importante en la nueva economía del conocimiento, y permanece como la actividad más efectiva para transformar la enorme marea de datos en información útil, tanto en el área de la educación como en la de los trabajos profesionales.

Aunque los buenos lectores leen a velocidades de más de mil palabras por minuto, con cerca del 85% de comprensión, solamente representan el 1% del total.

Los lectores promedio constituyen la mayoría, y sólo alcanzan alrededor de 200 palabras por minuto, con una comprensión típica del 60%.

Esto parece sorprendente, ya que la mayoría son lectores activos de documentos, diarios, libros, textos académicos y contenidos informáticos, practican diariamente por lo menos una hora, con tan intenso entrenamiento que uno podría suponer que deberían estar cerca de las mejores performances, infortunadamente está lejos de ser la situación real.

El lector promedio es 5 veces más lento que el buen lector. Las cosas empeoran si consideramos la eficiencia de la lectura además de la velocidad. La eficiencia de la lectura es la velocidad de lectura medida en relación con el grado de comprensión, y esto equivale, en el lector promedio, al sesenta por ciento de la cantidad de palabras leídas por minuto (es decir, sesenta por ciento de 200 es 120 palabras comprendidas eficientemente)

Los buenos lectores comprenden el 85% (o sea, si leen mil palabras por

minuto comprenden eficientemente 850), por lo tanto la eficacia de estos lectores es siete veces más grande que la de los lectores promedio.

Imaginemos los resultados del lector promedio comparándolos con performances logradas en otras áreas. Podemos imaginar a un atleta que practica todos los días en la pista y luego sólo puede caminar durante una carrera de 100 m. También podemos figurarnos a un corredor de autos que nunca excede los 60 kilómetros por hora, o un pianista que practica todos los días de la semana por veinte años, y solamente es capaz de tocar música como un principiante.

Infortunadamente, desde la edad de 12 años los lectores no mejoran su eficiencia y nunca alcanzan su capacidad plena.

Cada usuario de computadora que también es un tipeador lento, sabe de los beneficios que puede obtener de un curso de tipeo, pero ninguno sospecha los beneficios mucho mayores que podría alcanzar mejorando su velocidad y comprensión de lectura.

El rápido progreso del software de reconocimiento de voz (en la computadora) puede que gradualmente haga obsoleta la virtuosidad del tipeador, ya que un buen tipeador sólo puede escribir a una velocidad mucho más baja que la de las palabras pronunciadas; por otro lado, la palabra hablada por humanos o computadoras, que tiene una velocidad promedio de 150 palabras por minuto, siempre será varias veces más lenta que la performance alcanzada por un buen lector.

Hay tres cosas que se necesitan para un óptimo mejoramiento de la lectura rápida: los libros, las clases personalizadas y el software. Las tres son necesarias para alcanzar un cambio importante de nuestra performance actual: necesitamos los conocimientos básicos, que se pueden obtener de un libro o del material de un taller; las clases personalizadas (aunque se trate de un pequeño grupo), que brinda orientación y promueve estímulos, y el

software que permite repetir una y otra vez procedimientos que sirven como entrenamiento hasta alcanzar el dominio.

La clave es aceptar la necesidad de un esfuerzo inicial (algo así como aprender a manejar los comandos de un avión) para disfrutar en el mediano plazo de la enorme ventaja de trasladarse a una altísima velocidad, en comparación con el hecho de ir a pie o en auto.

- 1. Comparado con el lector promedio, ¿el lector avanzado lee con...?**
 - A) Mayor velocidad y menor comprensión de lectura
 - B) Mayor velocidad y mejor comprensión de lectura
 - C) Mayor velocidad y mismo grado de comprensión

- 2. Los lectores que leen a más de 1.000 palabras por minuto son...**
 - A) lectores promedio
 - B) La mayoría de los lectores
 - C) Son la minoría del 1%

- 3. La velocidad promedio de lectura está cerca de las...**
 - A) 120 palabras por minuto
 - B) 150 palabras por minuto
 - C) 200 palabras por minuto

- 4. El porcentaje de comprensión del lector promedio está cerca del...**
 - A) 50 %
 - B) 60 %
 - C) 85 %

- 5. Un atleta que corre a la velocidad en que un lector promedio lee, corre 100 m. en...**
 - A) 10 segundos (cerca del tiempo récord)
 - B) 35 segundos (haciendo jogging)
 - C) 70 segundos (velocidad de caminata)

- 6. ¿Cuál es la manera más efectiva de adquirir conocimiento a partir de la información?**
 - A) Mirar TV
 - B) Leer textos
 - C) Oyendo a un conferencista

- 7. Si un lector promedio fuera un corredor de autos, alcanzaría una velocidad máxima de...**
 - A) 80 km/h
 - B) 60 km/h
 - C) 120 km/h

- 8. La mayoría de los usuarios de computadoras quieren...**
 - A) Mejorar su tipeo
 - B) Mejorar su lectura
 - C) Comprar un monitor más grande

9. ¿Qué cosa disminuirá la importancia del tpeo?

- A) Los correctores ortográficos
- B) Teclados más ergonómicos
- C) El progreso en la técnica de reconocimiento de voz

10. El mayor estímulo se logra con...

- A) Un buen café antes de leer
- B) Clases personales o grupales
- C) Un programa de computadora

Anexo 2

Prueba Final

UN CASTILLO MEDIEVAL

El pueblo queda abajo, en la hondonada, al amor de la falda de la montaña, resguardado por la sierra de Loarre, que le da nombre. La mancha ocre de la tierra se extiende en la llanura, salpicada por el verde y el gris de los olivos.

Arriba, a poco más de cuatro kilómetros en cuesta, la fortaleza románica más importante de España, y alguien, asegura que aún de Europa. Tanto es así, que la popularidad del castillo de Loarre hace que se olvide el pueblo del mismo nombre.

El paisaje es sobrecogedor. Los riscos se levantan hasta alturas abismales. Uno comprende la razón de tantas leyendas.

El castillo roquero se confunde con el azul del cielo. A veces se esconde entre las nubes. Allí se anclaron los siglos XI y XII, entre rocas gigantescas, en el acantilado fantasmagórico de un mar seco, donde sólo medran la aliaga, el romero y el tomillo, junto al verde-amarillo del boj. La muralla, casi reconstruida en su totalidad, pone cerco a la fortaleza, a lo largo de ciento setenta y dos metros. Nueve lienzos de sillería, de casi metro y medio de espesor, son rematados por otros tantos torreones de planta circular, de tres y cuatro metros de diámetro. Se encuentran separados unos de otros en distancia de treinta y once metros. Las almenas, con troneras y adarve corrido, han vuelto a su sitio, tras acertadas restauraciones.

El gran mirador de la "Sala de la Reina" llama poderosamente la atención. El ábside del templo, sobre la roca, cautiva al viajero. Luego, la torre de los

"Reyes", la torre vigía... Todo sobre la roca firme, como si tratara de vencer a la naturaleza. "Es el monumento de Aragón -afirmó Ricardo del Arco- que mejor refleja el carácter rudo y fuerte de esta tierra".

El acceso principal es de gran belleza; una puerta de arco semicircular, flanqueada por dos torreones, dos cubos robustos, de indudable belleza.

La fachada noble del castillo se levanta casi enfrente. Hay que cruzar el espacio abierto y luego ganar altura, peldaño a peldaño, hasta la puerta de entrada a las dependencias palaciegas. Existen varias inscripciones que ayudan a reconstruir el pasado. Es un ayer vivo en cada piedra. Una escalera regia, impresionante, de veintisiete peldaños, arranca desde el umbral. A una altura media se abren dos puertas, a derecha e izquierda. Son, respectivamente, la cripta y el cuerpo de guardia.

-En esta cripta -aseguran los vecinos de Loarre- recibió culto San Demetrio, el patrón de la villa. Arriba, el templo, una extraordinaria iglesia románica del siglo XI. En la jamba de la puerta de entrada, un epitafio de 1095, para que no haya dudas, aunque luego figura la fecha de 1105 sobre la portada. Ocho peldaños nos separan de la escalera principal. Hay que volver al rellano para seguir el recorrido por el castillo, cuyas plantas y dependencias causan el asombro del visitante.

En torno a la torre del homenaje se desarrolló la vida militar de la fortaleza. El segundo piso de galerías forma un conjunto de singular belleza. La torre y la capilla de la reina cautivan por su severa sencillez. La sierra por un lado; por el otro, el abismo que enlaza con la llanura oscense.

Es como si uno volviera al pasado. Allí resuenan todavía las palabras de Sancho Ramírez. Allí siguen haciéndose fuertes los partidarios del conde de Urgel, que no acataron el fallo de Caspe...

La importancia histórica del recinto y las características del mismo son del dominio público. Loarre es de los lugares aragoneses más visitados. Se suceden las excursiones. El monumento románico más importante de España ha merecido, esta vez, las máximas atenciones.

1.- ¿De qué estilo arquitectónico es el castillo de Loarre?

- a) Gótico.
- b) Románico.
- c) Neoclásico.

2.- ¿Cuántos kilómetros hay del pueblo al castillo?

- a) 4 km.
- b) 6 km.
- c) 8 km

3.- ¿De qué siglo es el castillo?

- a) De los siglos IX y X.
- b) De los siglos X y XI.
- c) De los siglos XI y XII.

4.- ¿Cómo está la muralla del castillo?

- a) Reconstruida en su totalidad.
- b) Sin reconstruir.
- c) Bastante deteriorada.

5.- ¿Cuál es el mirador más importante?

- a) El de los "Reyes".
- b) El de la "Sala de la Reina".
- c) El de "Las Infantas".

6.- ¿Cómo es el carácter de esta tierra?

- a) Áspero y difícil.
- b) Triste y melancólico.
- c) Rudo y fuerte.

7.- ¿Quién recibió culto en la cripta del castillo?

- a) San Joaquín.
- b) San Demetrio.
- c) San José.

8.- ¿De qué estilo es la iglesia del castillo?

- a) Neoclásico.
- b) Gótico.
- c) Románico.

9.- En el castillo parece que resuenan las palabras de:

- a) Sancho Ramírez.
- b) Alfonso I.
- c) El Cid Campeador.

10.- ¿Quiénes no acataron el fallo de Caspe?

- a) Los seguidores de Sancho Ramírez.
- b) Los seguidores del conde de Ribagorza.
- c) Los partidarios del conde de Urgel.

Anexo 3

Presentación del Taller



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION
ESCUELA DE EDUCACION

Taller de Comprensión Lectora

AUTORAS

Campos L., Andrea F. C.I.V.-20.034.304.
Parababi H., Ma. Saraith .C.I.V.-18.972.321

Algunas reglas del juego



Revisemos las expectativas



¿Cuáles son sus expectativas o qué esperan de esta experiencia de aprendizaje?

Objetivos de la Sesión

Objetivo General:

Al terminar la sesión los participantes estarán en la capacidad de: **Incrementar de un modo progresivo y considerable la rapidez de la lectura, obteniendo al mismo tiempo un aumento de la capacidad en la comprensión de la lectura.**

Objetivos Específicos:

1. Desarrollar habilidades y destrezas en el proceso de la comprensión de la lectura.
2. Identificar los diversos componentes que influyen en la comprensión lectora
3. Aplicar ejercicios para fortalecer el proceso de la comprensión de la lectura.
4. Fomentar métodos de estudios creativos.



Revisemos nuestro estado actual

Prueba diagnóstico

| | | DÉCIMAS DE MINUTOS | | | | | | | | | |
|---------------------------------|---|--------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| M I N U T O S | 1 | | | | | | | | | | |
| | 2 | | | | | | | | | | |
| | 3 | | | | | | | | | | |
| | 4 | | | | | | | | | | |
| | 5 | | | | | | | | | | |
| | 6 | | | | | | | | | | |
| | 7 | | | | | | | | | | |
| | 8 | | | | | | | | | | |



¿Qué es la lectura?
¿Para qué crees que te sirve la Comprensión Lectora?
¿Con qué frecuencia lees?
¿Comprendes lo que lees?



Dinámica # 1

Creando Significados: Comprensión Lectora

Dinámica 2

Proceso por el cual el lector interactúa con el texto, se apropia y construye significados a partir de lo que lee.

- Manejo de la oralidad
- Pensamiento crítico
- Mejoras en la vida académica, laboral y social



Palabras ocultas

| | | |
|---|---|---|
| a | c | |
| t | i | v |
| a | d | e |
| s | | |

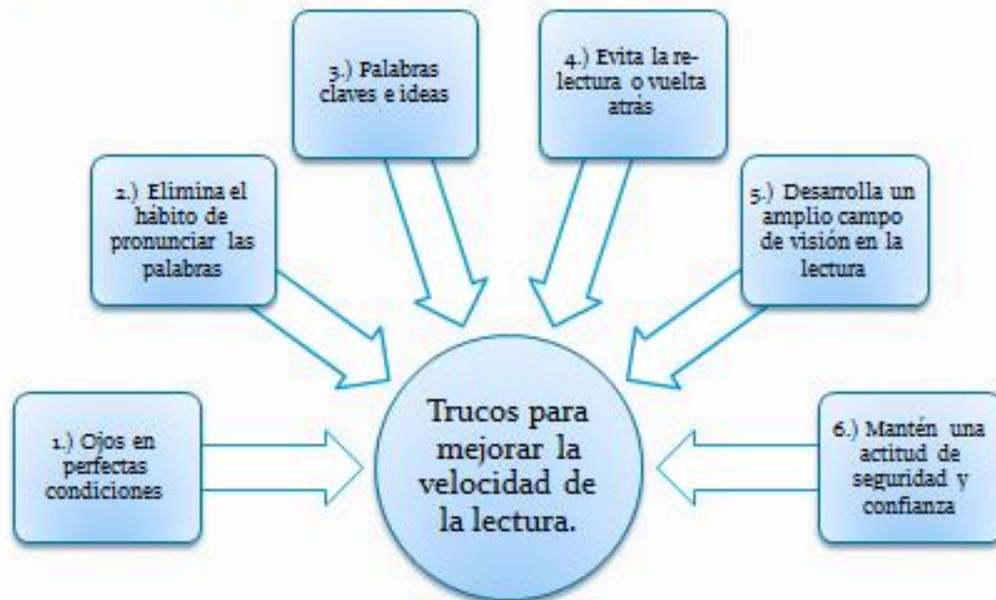
| | |
|---------|---------|
| ALEGRIA | PLACAS |
| GALERIA | PALAS |
| REGLA | ALAS |
| REAL | LAS |
| LEA | LA |
| LE | |
| RAMOS | BOA |
| AMOR | BOCA |
| AMO | BANCO |
| MA | BLANCO |
| | BLANCOS |

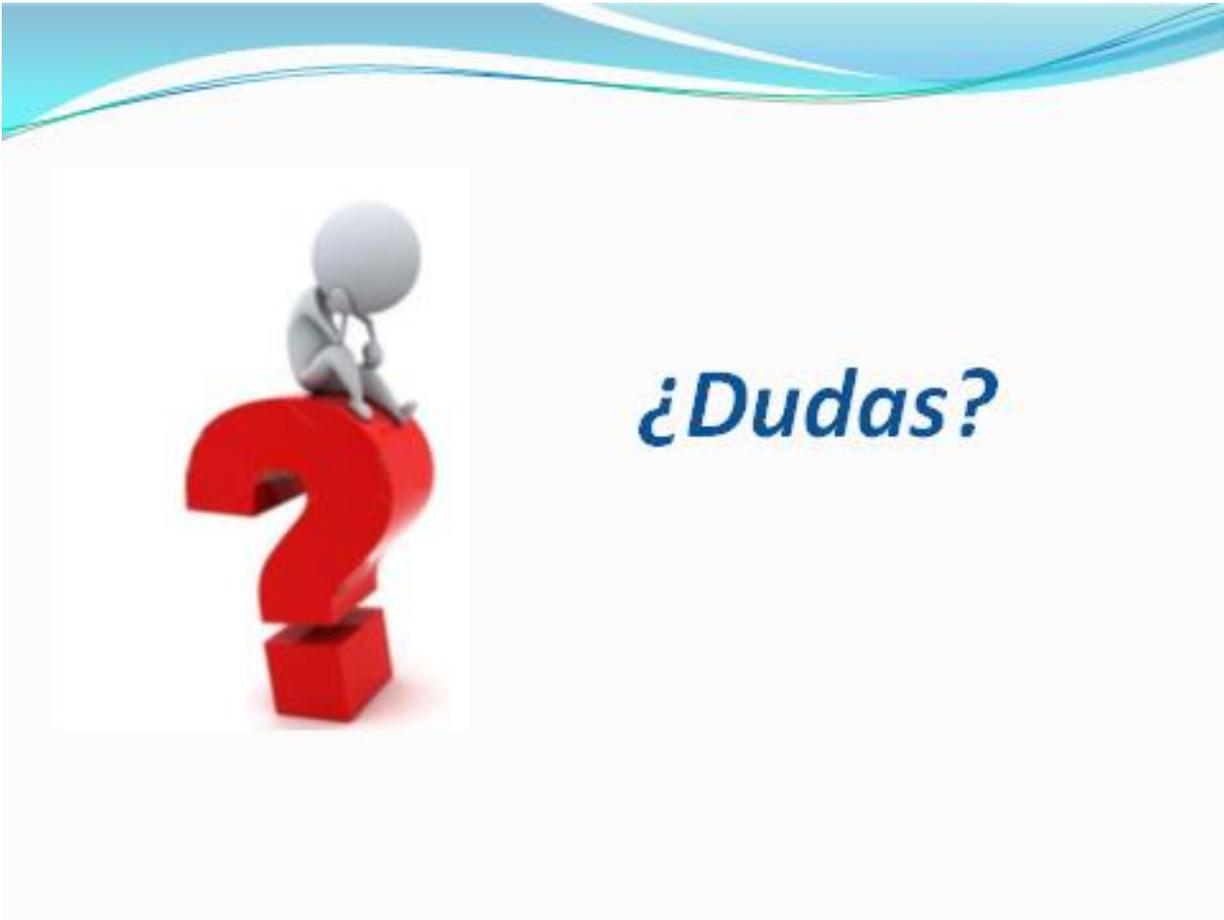
Según un estudio de una universidad ignifera no importa el orden en el que las letras estén escritas, la única cosa importante es que la primera y la última letra estén escritas en la posición correcta. El resto pueden estar totalmente mal y aun podrás leerlo sin problemas. Esto es porque no leemos cada letra en sí misma, pero sí la palabra como un todo. ¿No te parece algo increíble?



AMARILLO
VERDE AMARILLO NEGRO
NEGRO AZUL VERDE
VERDE ROJO AZUL AZUL
AZUL VERDE NEGRO ROJO
AMARILLO ROJO
NEGRO ROJO AMARILLO

Algunos consejos para Ti:



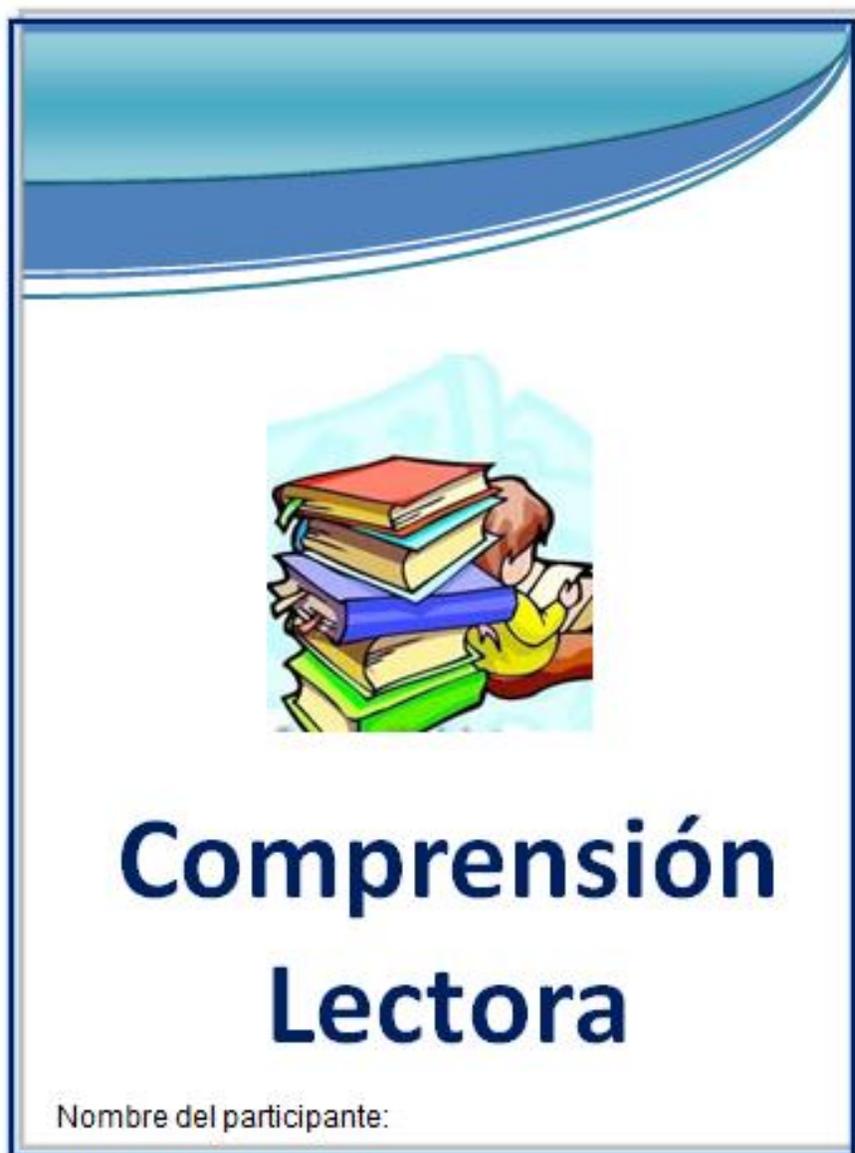


***Gracias por su
atención***



Anexos 4

Manual del participante



Bienvenidos

Te invitamos a que disfrutes y pongas de todo tu empeño para que esta experiencia de aprendizaje sea significativa.

En las próximas horas compartiremos conocimientos y viviremos experiencias para mejorar nuestras técnicas de comprensión lectora .



Algunas recomendaciones que te damos:

- Concéntrate en la información que estamos dando
- Las dudas e inquietudes acláralas en el momento
- Participa activamente en las dinámicas y las conversaciones que se generan
- Aporta desde tus conocimientos y experiencia
- Cada persona vivirá su proceso de aprendizaje de maneras diversas, TÚ vívelo intensamente.



Objetivos de la Sesión

OBJETIVO GENERAL

Al terminar la sesión el participante estará en la capacidad de:
Desarrollar habilidades específicas para el mejoramiento de la comprensión lectora y el tiempo lector.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1.- Identificar los diversos componentes que influyen en la comprensión lectora.
- 2.- Aplicar estrategias de comprensión lectora.
- 3.- Aplicar técnicas para el mejoramiento del tiempo lector.

Dinámica # 1

¿Qué es la lectura?

¿Para qué crees que te sirve la Comprensión Lectora?

¿Con qué frecuencia lees?

¿Entiendes lo que lees?



Dinámica # 3
Construyendo Significados



Dinámica # 2 Ejercicio Óculo-Motor

Descripción: El siguiente ejercicio está compuesto por una serie de palabras organizadas de forma vertical sin relación entre sí.

Instrucciones: Para realizar el ejercicio a continuación es importante tener en cuenta que no se debe realizar una lectura, se recomienda tomar la placa visualizadora por cada columna e ir desplazando la vista a lo largo de las columnas, de tal forma que permita percibir la palabra.

Se aconseja que la hoja esté ubicada a una distancia aproximada de 5 a 10 cm frente al estudiante.



Dinámica # 2
Ejercicio Óculo-Motor

| | | | |
|--------|-----------|-------------|----------|
| Mota | Ofrecer | Adquirir | Llama |
| Broma | Convidar | Resistencia | Gota |
| Real | Virtuoso | Ocupación | Copia |
| Solar | Bullicio | Sabueso | Plaga |
| Enojar | Asonada | Público | Brote |
| Tapa | Nebuloso | Salomón | Llanto |
| Kilo | Resopla | Arenoso | Claro |
| Carga | Buhonero | Estafa | Pena |
| Piedad | Bárbaro | Conocer | Grito |
| Carey | Intrépido | Notorio | Clave |
| Cardo | Entregar | Recorrido | Plano |
| Buche | Facilitar | Desordenar | Logré |
| Amigo | Señalar | Apuntador | Guante |
| Querer | Alienado | Retumba | Momo |
| Alba | Preguntar | Utopía | Novio |
| Cariño | Dibujar | Usuario | Piña |
| Atar | Inercia | Disfrute | Vigilar |
| Grato | Nacarado | Ardiente | Trabajar |
| Amar | Olfato | Necedad | Posesión |
| Yema | Sobrado | Interés | Chiste |
| Aviso | Susurro | desocupado | Perdón |



Dinámica # 2 Ejercicio Óculo-Motor

Descripción: El siguiente ejercicio está compuesto por una serie de números organizados de forma vertical sin relación entre sí.

Instrucciones: Para realizar el ejercicio a continuación es importante tener en cuenta que no se debe realizar una lectura, se recomienda tomar la placa visualizadora por cada columna e ir desplazando la vista a lo largo de las columnas, de tal forma que permita percibir la palabra.

Se aconseja que la hoja esté ubicada a una distancia aproximada de 5 a 10 cm frente al estudiante.



Dinámica # 2
Ejercicio Óculo-Motor

| | | | |
|------|------|------|------|
| 5069 | 6402 | 5830 | 9575 |
| 9032 | 7854 | 8707 | 5139 |
| 5140 | 9560 | 9788 | 2645 |
| 2761 | 0432 | 0172 | 7552 |
| 8732 | 4693 | 9537 | 7468 |
| 0459 | 8342 | 1767 | 2570 |
| 2656 | 3453 | 1951 | 2501 |
| 1927 | 6404 | 9145 | 9752 |
| 7464 | 9685 | 5000 | 1451 |
| 8394 | 4439 | 5884 | 3697 |
| 3876 | 8366 | 0511 | 0508 |
| 4050 | 4622 | 2239 | 9318 |
| 2870 | 2429 | 9843 | 1780 |
| 5867 | 6217 | 2836 | 6805 |
| 9343 | 2619 | 6240 | 0763 |
| 3381 | 6824 | 8932 | 4731 |
| 8535 | 1234 | 1949 | 0869 |
| 1904 | 5679 | 6276 | 6587 |
| 5600 | 0070 | 1124 | 6073 |
| 3489 | 0640 | 6769 | 7717 |
| 2104 | 2507 | 5262 | 9036 |



Dinámica # 2 Ejercicio Óculo-Motor

Descripción: El siguiente ejercicio está compuesto por dos grupos de palabras ubicadas en columnas.

Instrucciones: Para el ejercicio que se te presenta a continuación, deberás detectar las palabras que están ubicadas en la parte superior de la hoja, buscando su ubicación en las columnas que se encuentran en la parte inferior.



Dinámica # 4 Palabras Perdidas

helado - mensaje - vidas - molesta - fantasía - frecuente - sufre - perchero - conjunto
 llamada - cartucho - motivo - ciudad - circo - relato - autoridad - librería - armario
 sonobra - triplica - sepa - nuestro - esperaba - diurno - organizado - vidalita - cañón
 cenit - plaga - barranca - contacto - tradicional - parasol - desconocido - publicidad

| | | | |
|--------------|------------|-------------|-------------|
| satélite | sentido | ameno | síscar |
| objetivo | tiene | rurales | zonal |
| frecuencia | vidas | plagas | motivo |
| licenciado | tienas | tendal | maderas |
| carbón | ciudad | menudo | primera |
| nuestro | tacho | robo | sepa |
| salud | hedor | zoobra | salud |
| turismo | límites | ojos | bodega |
| termonuclear | diurno | quilla | línea |
| teorema | higiene | aspecto | grandes |
| velador | nueva | ignoran | cuidado |
| cenit | acuden | relato | campos |
| calendario | revólver | solsticio | pública |
| número | profesión | autoridad | mensaje |
| minutos | llamada | misero | tambor |
| cangreja | excepción | perigoso | cañador |
| barranca | apenas | sufre | estante |
| lectura | publicidad | moderna | armario |
| eclipse | cartera | director | certificado |
| memoria | federal | corazón | energía |
| crenza | moria | vidalita | circo |
| camisa | capital | velamen | utilizar |
| contacto | probar | defensa | cañón |
| ionosfera | perchero | metralia | propósito |
| agilidad | irritación | posible | empresa |
| oreja | España | Italia | Francia |
| parasol | fantasía | tropel | conjunto |
| veloz | carbónico | medicina | flotación |
| mental | chacarrera | átomo | frecuente |
| esperaba | describir | tradicional | comodidad |
| fracción | triplica | tugarío | serviente |
| manos | superficie | bisuri | helado |
| desconocido | librería | dictado | fósforo |
| hipótesis | implacable | molesta | operable |
| equinoccio | espectro | contaminada | migraciones |
| tambucho | personal | Noruega | diccionario |
| cucheta | concepción | cartucho | ecuador |
| organizado | ionización | último | urbanizar |

Dinámica # 2 Ejercicio Óculo-Motor

Descripción: El siguiente ejercicio está compuesto por dos grupos de palabras ubicadas en columnas.

Instrucciones: Para completar el ejercicio que se te presenta a continuación, deberás detectar las palabras que están ubicadas en el grupo del lado izquierdo, buscando su ubicación en el grupo que se encuentra del lado derecho.



Dinámica # 4

Palabras Perdidas II

contribuir
 mensualidad
 pamperos
 dorado
 plaza
 moribundos
 costos
 comedores
 franclas
 teléfonos
 yerbatal
 sacar
 minutas
 abogados
 recuerdos
 cantos
 agregados
 exponentes
 hablar
 mayordomo
 delegar
 accidente
 tapiales
 sonoros
 derecho
 botellas
 destinatario
 presta
 estimados
 mañana
 sábanas
 escándalo
 encargar
 fotografías
 baluce
 izquierda
 viajante
 galería
 cigarrillo
 gato
 exponen
 alumnos
 paralelos
 ovinos
 sociedad
 diccionario

españoles esbeltos humanos padrinos desdoblado agregados
 recuerdos argentinos estimados escandalosos estacionados
 interjecciones moribundos sensacionales precedencia gato
 yerbatal exteriores desmentida artísticas análisis actos

diferencia vistas automóviles confortables desobedientes
 médicos colocados anotados mañana independiente tallados
 destinatario contribuir orígenes mueble derecho leyendas
 trabajadores calidad aporte teléfonos recuerdo talleres

combinación derecha vidas delicias algunos minutos vetos
 corazones gente sonar corriendo sentado hablar izquierda
 niño puerta mensualidad cama perro accidente jarroncitos
 encendidos concursos terrorífico desmontes espalda dolor

abogados bailarines cigarreros tinteros jornaleros toruno
 caseros dentistas lectores científicos méritos entonados
 viajante sonoros camineros revisteros fotógrafos tocinos
 laneros camperos pamperos productores ovinos directores

cereales mercados términos mercurial magnífico camarillas
 paralelos sociedades contras costos cotizaciones balance
 preposiciones educacionales sociedad anterior sostenidos
 aviones corrales oficinas propiedad galanes campos pisos

personales secretarías talleres revisar maraña pavorosos
 corporaciones agrupadas estancieros entonar plaza moroso
 hipotecas mayordomo cocinera cortina centrales bancarios
 horarios cigarrillo serio diccionario importante minutas

goma cafetales lecherías sacar cables encendido carpetas
 elefante selváticos comederos casita mesa sábanas pasaje
 galería discos créditos callejeros tapiales alumnos vida
 tonterías platillo escribe teclados exponentes tapadores

abajo peluqueros vinos comedores comandantes cuevas delta
 sinceros felicidad escuelas encargar delegar capacidad
 libretos confección trotamundos aprovechados crucigrama
 machete doradas mantas hijastro simplezas acueducto tiro

extraños cantos cuadrados metales triplicados resultante
 ejercicio escándalo sillón resolvieron botellas conejera
 territorios episodios telegramas asistido presta exponen
 contables franclas plásticos madera números dorado ratas

Dinámica # 2

Ejercicio Óculo-Motor

Descripción: El siguiente ejercicio está compuesto por unas palabras que no están completamente visibles.

Instrucciones: Para realizar el siguiente ejercicio debes leer el texto validando que comprendes rápidamente las palabras que tienen un trazo grueso en la parte inferior.



Dinámica # 5 Palabras Escondidas

| | | | | |
|-----------------------|----------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|
| café | camisa | refresco | calculadora | 1234 |
| avión | caja | tomate | maquina | 5678 |
| sofá | taza | corona | plástico | 9101 |
| mamá | raza | neurona | balena | 1213 |
| edificio | tren | ceniza | vidéo | 4153 |
| flores | almendras | expediente | libro | 9876 |
| tablas | anuncio | cravón | fruta | \$ 40.002 |
| tapete | negro | cielo | esquima | \$ 431.003 |
| turbina | plástico | camión | avión | cartón |
| marina | cochina | mina | albija | madrina |
| \$60.000- | cuesta | un curso | en mayo | de 1986 |
| ceniza | infeliz | casco | fuerte | armas |
| guerra | infierno | sueltas | hélice | insomnio |
| melena | comando | armión | carión | patión |
| infierno | anterior | ocasión | latente | perico |
| antenas | teléfono | sociedad | guayaba | mascada |
| bonita | redes | tornado | colación | goma |
| superficie | punto | tapete | persiana | caión |
| girociclo | grillo | cadena | exhorto | pelón |
| caeción | tanón | goción | mención | traición |
| tren | tres | trazo | grafito | raus |
| caión | calzón | ratón | brandy | gis |
| adornos | horcos | cuernos | irmos | quedarnos |
| llantas | muertas | cortas | ensacas | cactas |
| insignia | pasaporte | descanso | ventil | candado |
| arado | tarado | mirado | parado | descado |

Dinámica # 2

Ejercicio Óculo-Motor

Descripción: En el siguiente ejercicio encontrarás unas palabras ordenadas de acuerdo a su tamaño.

Instrucciones: Para realizar los próximos dos ejercicios debes leer las palabras colocando la vista en el punto negro ubicado al inicio de las palabras. Al enfocar cada punto debes enfocar cada uno de ellos intentando reconocer los cuatro renglones que están debajo.



Dinámica # 6

•
sol
sonar
arcada
cantares
•
acontecidos
permisividad
solsticios verano
sonetos aberrantes

•
gel
sala
bozal
salidas
•
colgantes
maderamen
encender tres
falaces cortinas

•
sal
cada
antiguo
contigüidad
•
tres armerías
dones nuevos
salidas frecuentes
manteniendo campos

•
mar
texto
cantor
zozobra
•
perrechos
ornitorrinco
francos duros
sonetos ardientes

•
dos
seres
moreras
armisticio
•
federalismo
constitucional
cantimplora verde
perdidamente enamorado

•
col
pena
cadena
hermosos
•
entrenados
saliendo de nuevo
por lo tanto van a ver
quién podría decir que

•
col
mudo
soltero
morenos
•
coloridos
armaduras
morenos dos
guapos nuevos

•
pez
solo
pedido
maderas
•
mantenidos
malacontecido
permanentemente
colores establecidos

•
ser
roto
medido
torreones
•
galerías altas
madera nueva
cada puerta da a
entrando nuevamente

Dinámica # 2

Ejercicio Óculo-Motor

Descripción: El siguiente ejercicio está compuesto por palabras ordenadas por tamaño, desde la mas pequeña hasta frases integradas por grandes palabras.

Instrucciones: Para realizar los próximos dos ejercicios debes seguir los siguientes pasos:

- 1.- Fija tu dedo índice en el inicio de la línea que atraviesa el texto triangular.
- 2.- Lee siguiendo con tu vista el dedo guía en forma vertical hasta que no puedas captar la oración entera en un golpe de vista.
- 3.- Registra la cantidad de letras que captas en un golpe de vista (es el número que se encuentra en el margen izquierdo). Esa cantidad representa la amplitud de tu visión periférica.



Dinámica # 6

(2) el
(4) casa
(6) bastón
(8) mecánica
(10) para otros
(12) varias cosas
(14) estaba sentado
(16) emplearemos aquí
(18) creo que era breve
(20) sus cuotas son bajas
(22) fue de ciencia-ficción
(24) exponen el gran problema
(26) no necesitará estar parado
(28) asociaciones internacionales
(30) el teatro tenía gran capacidad
(32) con el gran desarrollo provocado
(34) el no participaba en aquel partido
(36) la humanidad llegaría a su evolución
(38) la multipropiedad hoy se puede comprar
(40) el obstáculo fue la falta de información
(42) tenía el espíritu de la edad contemporánea
(44) la sensibilidad desempeñó su papel principal
(46) fue el más significativo de todos sus escritos

Dinámica # 2 Ejercicio Óculo-Motor

Descripción: El siguiente ejercicio está compuesto por una serie de palabras que guardan similitud en su composición.

Instrucciones: Para el próximo ejercicio debes leer de manera horizontal lo más rápido que puedas (pero estando atento al hecho de que has captado bien los significados) las siguientes palabras. La dificultad de este ejercicio de agilización de la percepción estriba es que las palabras tienen cierta similitud.



Dinámica # 7

| | | |
|----------|----------|----------|
| pasa | pesa | mesa |
| carreras | barreras | laderas |
| queso | quiso | guiso |
| moras | horas | loras |
| venda | venta | lenta |
| suele | muele | cuele |
| intimar | instigar | instalar |
| opreme | imprime | reprime |
| rebatido | debatido | abatido |
| va | ya | la |
| venta | lenta | renta |
| presos | presas | prosas |
| calar | collar | sellar |
| rever | prever | proveer |

Dinámica # 2 Ejercicio Óculo-Motor

Descripción: El siguiente ejercicio está compuesto por frases que te ayudarán a erradicar malos hábitos de lectura.

Instrucciones: Para el siguiente ejercicio debes leer lo más rápido que puedas las oraciones que se te presentan. Te costará un poco de esfuerzo no pronunciar las palabras que lees, pero debes intentar por todos los medios evitar esa pronunciación.

El siguiente ejercicio tiene la finalidad de desterrar el hábito de vocalización y subvocalización



Dinámica # 8 Trabalenguas

- Después de comer berro, el perro subió al cerro.
- Su hijo dijo que tiene un trabajo fijo.
- No fue grato el dato que me dieron sobre el gato.
- Un simpático tío mío vivía cerca de un río.
- La deducción errada causó una gran reducción de capital.
- La concurrencia al templo fortalece nuestro templo.
- Pepa para papá peló papas y Pepe puso para Pipo una pipa.
- El niño miente al decir que no siente que le duele el diente.
- Tiene que tener buen ojo el comprador de ajo.
- Si mojo el paño rojo lo dejo parejo.
- Con un gesto de agrado terminó el resto de sus ravioles al pesto.
- Sin seso Sosa a César azuza para que sise, y sisa César sin seso pues lo azuza Sosa, y no cesa César de sisar porque no cesa Sosa de azuzar.
- ¿Hay en casa casacas o cascos de cosascos ?
- Historia es la narración sucesiva de sucesos que sucedieron sucesivamente en la sucesión sucesiva de los tiempos.
- Ese bobo vino nunca beber debe, vida boba y breve vivirá si bebe vino.
- Treinta y tres tramos treparon los tremendos trapecistas. Y tres tremebundos truenos tronaron atronadores.
- Yo sólo sé una cosa, a saber, sólo sé que no sé nada, y si sé que no sé nada, algo sé, porque entonces sé una cosa, siquiera sé una sola, esto es: sé que no sé nada
- Oiga, dijo Don Diego al godo, y diga como yo digo: que donde digo "Diego", no digo "digo" sino digo "Diego".
- Con mucho tacto se celebró el acto que concretaba el pacto.
- En un plato de trigo tres grandes tigres tragan trigo y se atragantan con tres higos.

Dinámica # 2 Ejercicio Óculo-Motor

Descripción: El siguiente ejercicio está compuesto por grupos de frases ubicadas sin ningún orden entre sí.

Instrucciones: Para completar el ejercicio que se te presenta a continuación, deberás detectar las frases que están ubicadas al principio de cada grupo, con el fin de detectarlas en las frases que se encuentran debajo sin ningún orden en específico.



Dinámica # 9

es la prudencia en persona

mis sinceras congratulaciones, una tarde divertida, es la prudencia en persona, encontrarlo a Ud., bajo felices circunstancias, con exactitud pedante, un segundo lugar, con malhumorada resignación, una triste figura, es la prudencia en persona, no tan ligero, una piedra rodante, una región fértil, pájaros de presa, es la prudencia en persona.

un comienzo prometedor

un subterfugio cobarde, en todos los aspectos, de ninguna manera, una noche de gala, más fervientes plegarias, mis profundas esperanzas, un comienzo prometedor, rebosante de salud, pesado como plomo, muchas cualidades, encantadoras, un lector simpático, un comienzo prometedor, una madre cariñosa, gentil pero firme.

un final sorpresivo

con resuelta determinación, viejo y gris, un músico excelente, un final sorpresivo, besar y decir, un lugar apacible, falta de imaginación, un escrupuloso escrutinio, veloz como un rayo, un final sorpresivo, un argumento convincente, de raros poderes, él inspira confianza, acosado por las incertidumbres, una frágil esperanza, un final sorpresivo.

una personalidad deliciosa

en reducidas circunstancias, prácticamente imposible, una personalidad deliciosa, el ojo celoso, con radiantes esperanzas, déjelo pasar, un triste espécimen, agudeza de percepción, con extremo interés, una personalidad deliciosa, hasta el anochecer, cene conmigo, con afectada amabilidad un torpe ensayo, de dudosa decencia, una personalidad deliciosa, fuente de alarma.

una rara combinación de

esto lleva a la confirmación, cercado por el misterio, de vital necesidad, una rara combinación de, una rotunda negativa, un aterrizaje forzoso, con espléndidos augurios, una feliz coincidencia, una rara combinación de, ningún triste presagio, sin ningún apuro, claro como el día, es evidente que, déme una prueba ocular, cándidamente creo que, una rara combinación de.

Dinámica # 2 Ejercicio Óculo-Motor

Descripción: El siguiente es un ejercicio de localización, donde los números del 1 al 50 se encuentran de manera desordenada.

Instrucciones: En el siguiente ejercicio se presenta un cuadro donde hay números del 1 al 50. Comienza buscando el 1, luego el 2, luego el 3 y así sucesivamente hasta el 50.

El ejercicio de localización de números, te dará la capacidad de poder escudriñar rápidamente en textos.



Dinámica # 10
Seguidilla

40 26 12 14
 16 25 37
 4 35 47
31 21 10
 9 46 29
49 42 50 24 45
 34 3
22 17 8
 5 38
 30 48
7 18 43
 27 33
 2 32
39 44 20
 23 41 6
1 11 36 13
 15 28

Dinámica # 2 Ejercicio Óculo-Motor

Descripción: A continuación encontrarás un laberinto que te ayudará a ejercitar tu capacidad de visión.

Instrucciones: Para completar el ejercicio que se te presenta a continuación, deberás encontrar con ayuda de un lápiz la salida del laberinto. Los laberintos son un excelente ejercicio para desarrollar la capacidad de visión.



Dinámica # 11
Encuentra la Salida

