



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS
NUCLEO REGIONAL BARCELONA**

**ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR
LA COMPETENCIA LECTORA EN ALUMNOS
DE SEXTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA
(Caso: Escuela Nacional Las Charas del Estado Anzoátegui)**

Tutora: Msc. Iraida Sulbarán

**Autora: Salas, Dolly M.
C.I: V-10.180.530**

Barcelona, Julio de 2013



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
SUPERVISADOS
NUCLEO REGIONAL BARCELONA**



**ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR
LA COMPETENCIA LECTORA EN ALUMNOS
DE SEXTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA
(Caso: Escuela Nacional Las Charas del Estado Anzoátegui)**

Trabajo de grado presentado ante la Universidad Central de Venezuela como
Requisito para optar al Título de Licenciada en Educación

Barcelona, Julio de 2013

DEFENSA DE TRABAJOS DE LICENCIATURA VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Escuela de Educación en su sesión 1498 de fecha 29-05-2013, para evaluar el Trabajo de Licenciatura presentado por: **DOLLY, SALAS** (C.I. 10.180.530), bajo el Título: **ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LECTORA EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**, dejan constancia de lo siguiente:

1. Hoy 04-07-2013,

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:

El trabajo refleja coherencia, tiene rigor teórico-metodológico y aborda un tema de real interés para la realidad educativa del país. Representa un aporte novedoso en la investigación en el área de la lectura

Maria Cecilia Ferreira
Prof. (A) MARÍA CECILIA FERREIRA

Andrúbal Olivares
Prof. ANDRÚBAL OLIVARES

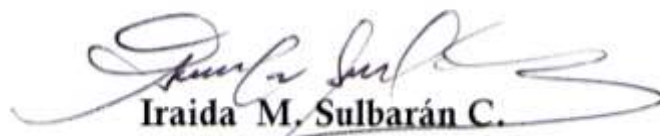
Iraida Sulbarán
Tutor(A)
Prof. (A) IRAIDA SULBARAN



APROBACION DE LA TUTORA

Quien suscribe, Profesora Iraida Sulbarán, de la Universidad Central de Venezuela, adscrita a la Escuela de Educación, en mi carácter de tutora del Trabajo de Grado titulado **ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LECTORA EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA (Caso: Escuela Nacional Las Charas del Estado Anzoátegui)**, realizado por la, ciudadana Dolly Margarita Salas Álvarez C. I. V 10.180.530, 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 4 días del mes de Julio del año dos mil trece


Iraida M. Sulbarán C.
Profesora
C. I. N° 6.004.694

DEDICATORIA

Al magnífico Dios Todopoderoso, a mis Hermanos Espirituales en su infinita bondad, por brindarme la oportunidad de la vida y culminar mis estudios de Licenciatura; por darme cada día, fortaleza, valor, tolerancia, persistencia y tenacidad en todo momento.

A mi Padre, José León Salas, aunque ausente físicamente, siempre estará presente en mi memoria y en mi corazón.

A mi madre Tomaza Elena, por ser mi inspiración y mi apoyo en todo momento.

A mi esposo, Ramón Machado, por su ayuda precisa y por estar siempre allí sobrellevándome en momentos difíciles y cruciales.

A mis queridos hijos, Wendy Machado y Lemo Machado, les dedico todo este esfuerzo alcanzado, esperando en un futuro, les sirva de inspiración e incentivo en todos los proyectos que se tracen.

A mis hermanos, Henry, Lemo, Eni, Manuel, Rosa y Mirian; sobre todo esta última, mi compañera de tesis, por su paciencia y tolerancia. Sé que en ocasiones nuestras relaciones se tornaron incómodas, pero, gracias a Dios, logramos solventarlo; al fin, se les gradúa su hermana.

A mi querida y estimada amiga Milagro Noriega por su apoyo. En fin, a todas aquellas personas que de una manera u otra, colaboraron y me alentaron para obtener este triunfo. Que el Dios indiscutible, Padre Celestial, por intervención de su hijo Jesucristo, ¡Los Bendiga!

Sinceramente a todos, mi reconocimiento.

Dolly M. Salas A.

AGRADECIMIENTO

Primeramente a nuestro Padre Dios, por darme el don de la vida, la fortaleza para soportar y superar las dificultades, y la sabiduría e inteligencia para culminar esta meta. Sin Él no hubiese sido posible. A la Santísima Trinidad que siempre me protege; a María Francia que me acompañaste, dándome esperanza y fuerza para salir adelante, ¡Gracias de Corazón!

A mi madre, Tomasa Elena Álvarez, por inculcarme valores y principios, proporcionándome ejemplo de vida y llenarme de sabios consejos; por toda su atención y darme fuerza para seguir adelante.

A mi esposo, Ramón Machado, a mis hijos Wendy y Lemo Machado, por su ayuda incondicional y por estar siempre allí aguantándome en momentos delicados y críticos, dándome ánimo a seguir adelante; Dios se los retribuirá en muchas bendiciones.

A mis hermanos Mirian Salas, Rosa Salas, Henry Salas y Eni Salas por su incondicional ayuda durante toda la elaboración de este trabajo; sin su apoyo no hubiera culminado. Dios los bendiga y les multiplique su generosidad.

A las profesoras Iraida Sulbarán y María Cecilia Ferreira, por la valiosa colaboración prestada en cuanto a la orientación, y el desarrollo de este informe. Infinitamente muchas gracias Licenciadas por ser estrellas dentro de cada trazo de este manuscrito.

Al personal que labora en esta casa de estudios (UCV, EUS - Barcelona): Alicia, Gregori, Sergio y Tahimy, entre otros, por brindarme apoyo en los momentos en que más lo necesite.

Y por último a mis amigas Milagro Noriega, María Osio, e Ysálida Vire, por su incondicional apoyo durante toda la elaboración de este trabajo; Sin sus refuerzos no hubiera culminado. Dios las bendiga y les reproduzca su nobleza.

A todas las personas que de una u otra forma me colaboraron incondicionalmente.

Mil Gracias a Todos.

Dolly M. Salas A.



**Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Estudios Universitarios Supervisados
Núcleo Regional - Barcelona**



**ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA
LECTORA EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA
(Caso: Escuela Nacional Las Charas del Estado Anzoátegui)**

Tutora:
Msc. Iraida Sulbarán

Autora:
Salas A., Dolly M.
C.I: V-10.180.530

RESUMEN

La investigación realizada tuvo como motivación, la preocupación por las deficiencias en los procesos de lectura de los estudiantes de Educación Primaria en la Escuela nacional Las Charas ubicada en Sotillo Estado Anzoátegui. Los objetivos de la investigación fueron: General: Diseñar estrategias para que los docentes desarrollen la competencia lectora de los alumnos (as) de 6to grado de Educación Primaria. Específicos: Diagnosticar el nivel de la competencia lectora en los alumnos. Determinar las estrategias metodológicas empleadas por los docentes para promover la competencia lectora en los alumnos. Elaborar y validar una propuesta de estrategias para mejorar la competencia lectora en los alumnos. El tipo de investigación realizada fue un estudio de campo, siendo el fenómeno social a estudiar: el proceso de lectura. El nivel de profundidad con que se abordó esta investigación responde a la modalidad descriptiva. Las fuentes de información la constituyeron dieciocho docentes de 4to, 5to y 6to grado y veintisiete estudiantes de sexto grado. Se utilizó como instrumentos el cuestionario, la prueba diagnóstica, las cuales fueron validados por especialistas lectura y pedagogía. Los resultados de la prueba diagnóstica reflejan que la mayoría de los estudiantes (+60%) tienen dominio literal en la competencia lectora, específicamente en la decodificación, retención y evocación de la información, no así en la capacidad de organización y reconocimiento de ideas. Con relación a los niveles inferencial, crítico y creador de la competencia objeto de estudio se observó deficiencias significativas en los alumnos. Los resultados del cuestionario aplicado a los docentes pusieron de manifiesto que las estrategias que utilizan y las exigencias de lectura fijadas para alcanzar la competencia lectora no se corresponden con los resultados de la prueba diagnóstica de los estudiantes. En función al diagnóstico, se diseñó una propuesta para mejorar la problemática, la misma fue validada por especialistas en lectura para el nivel de Educación Primaria.

Palabras claves: Estrategias - Competencia Lectora - Niveles de Competencia Lectora - Docentes – Alumnos – Educación Primaria.



Central University of Venezuela
Faculty of Humanities and Education
School of Education
Supervised University Studies
Nucleon Regional - Barcelona



STRATEGIES FOR DEVELOPING READER COMPETITION IN STUDENTS /
ASSIXTH GRADE OF PRIMARY EDUCATION
(Case: The National School of Anzoátegui – Las Charas)

Tutor:
Msc. Iraida Sulbarán

Author:
Salas A., Dolly M.
C.I: V-10.180.530

ABSTRACT

The research was motivated by the concern about deficiencies in reading processes of primary education students in the National School Sotillo The Charas located in Anzoátegui State. The objectives of the research were: General: Design strategies for teachers to develop reading skills of students (as) 6th grade of primary education. Specific: Diagnose the level of literacy skills in students. Determine the methodological strategies used by teachers to promote reading skills in students. Develop and validate a proposed strategy to improve reading skills in students. The type of research was a field study, with the social phenomenon to be studied: the reading process. The level of depth that addressed this research answers the descriptive mode. The sources of information were eighteen teachers in 4th, 5th and 6th graders and twenty-sixth graders. Was used as the survey instrument, the diagnostic test, which were validated by reading specialists and pedagogy. The diagnostic test results show that most students (+60%) have domain literal reading skills, specifically in decoding, retention and recall of information, but not in the capacity of organization and recognition of ideas. With respect to inferential levels, critic and creator of competition at study found significant deficiencies in students. The results of the questionnaire given to the teachers showed that the strategies used and the requirements in attaining reading skills does not correspond with the results of the diagnostic test of students. Depending on the diagnosis, we designed a proposal to improve the problem; it was validated by reading specialists for primary education level.

Keywords: Strategies - Competition Reader - Reading Proficiency Levels - Teachers - Students - Elementary Education.

INDICE

	Pág
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTO	ii
RESUMEN EN ESPAÑOL	iii
RESUMEN EN INGLES	iv
LISTA DE CUADROS	viii
LISTA DE GRAFICOS	xi
INTRODUCCION	1
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA	3
1.1 Planteamiento del Problema.	4
1.2 Objetivos.	8
1.3 Justificación e Importancia.	9
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	10
2.1 Antecedentes de la Investigación.	11
2.2 Antecedentes históricos:	13
2.3 Bases Teóricas.	19
2.3.1 La Lectura como Proceso.	19
2.3.1.1 Consideraciones Generales.	19
2.3.1.2 Enfoques Teóricos de la Lectura.	22
2.3.1.3 Importancia de la Lectura en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje.	25
2.3.2 La Competencia Lectora.	29
2.3.2.1 Consideraciones Generales con relación al concepto de Competencia.	29
2.3.2.2 Consideraciones Generales con relación al concepto de Competencia Lectora.	31
2.3.2.3 Niveles de la Competencia Lectora.	33

-	Nivel de lectura textual o literal.	33
-	Nivel de lectura inferencial.	35
-	Nivel de lectura crítico.	38
-	Nivel de lectura creador.	41
2.3.3	La Competencia Lectora en la Educación Primaria.	43
2.3.4	Estrategias para desarrollar la Competencia Lectora.	45
2.3.4.1	Consideraciones Generales.	45
2.3.4.2	Consideraciones Generales en el Proceso de Lectura	45
2.3.4.3	Estrategias de Enseñanza.	48
2.3.4.4	Estrategias de Aprendizaje	49
2.3.4.5	Clasificación de las Estrategias.	51
2.3.4.6	Estrategias para Fomentar la Competencia Lectora.	61
2.3.4.7	Estrategias a desarrollar por el Lector.	65
2.3.4.8	Estrategias concretas para la Comprensión Lectora.	65
2.3.4.9	El Docente como Facilitador del Proceso de Comprensión Lectora.	67
2.4	Operacionalización de las Variables.	68
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO		72
3.1	Tipo de Investigación.	73
3.2	Nivel de la Investigación.	74
3.3	Unidades de Análisis o Fuentes de Información.	75
3.4	Diseño de la investigación.	76
3.5	Técnicas e Instrumentos de Recolección de datos	78
3.6	Validez de los Instrumentos.	81
CAPÍTULO IV. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO		83
4.1	Resultados de la Prueba Diagnóstica aplicada a los Estudiantes.	85
	Conclusiones Preliminares de los Resultados de la Prueba Diagnóstica.	105
4.2.	Resultados del Cuestionario aplicado a los Docentes.	107
4.2.1.	Parte A del Cuestionario.	108
	Conclusiones Preliminares Parte A Cuestionario aplicado a los Docentes	126
4.2.2.	Parte B del Cuestionario.	
	Conclusiones preliminares Parte B del Cuestionario aplicado a los Docentes.	127
		138

CAPÍTULO V. DISEÑO Y VALIDACION DE ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LECTORA EN ALUMNOS DE 6to GRADO DE EDUCACION PRIMARIA	140
5.1 Presentación de la Propuesta para la Solución del Problema.	141
5.2 Propuesta <i>Estrategias dirigidas a los Docentes para Fortalecer la Competencia Lectora en los Alumnos de 6to grado de Educación Primaria.</i>	145
5.3 Resultados de la Validación de la Propuesta.	177
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	178
Conclusiones.	179
Recomendaciones.	183
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.	186
ANEXOS.	193
A. Validación de Instrumento por Juicio de Experto	194
A-1 Instrumentos de Validación de la Prueba Diagnóstica	197
A-2 Instrumentos de Validación del Cuestionario aplicado a los Docentes	204
B. Prueba Diagnóstica aplicada a los Estudiantes	209
C. Cuestionario aplicado a los Docentes	215
D. Instrumento de Validación de la Propuesta	219

LISTA DE CUADROS

		Pág.
1	<i>Clasificación de Estrategias según el Aprendizaje.</i>	51
2	<i>Clasificación de Estrategias según el Proceso Cognitivo.</i>	52
3	<i>Estrategias y efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos,</i>	55
4	<i>Estrategias que utiliza el Lector.</i>	60
5	<i>Operacionalización de las Variables.</i>	70
6	<i>Número de alumnos que expresaron el significado de la palabra resaltada en el texto, haciendo uso del .contexto de la situación planteada.</i>	87
7	<i>Número de alumnos que identificaron palabras claves que le permiten retener y evocar la información contenida en el texto.</i>	88
8	<i>Número de Alumnos que reconocen las palabras desconocidas y revelan el significado que les sugiere el texto.</i>	89
9	<i>Número de alumnos que identificaron la idea principal en un texto.</i>	90
10	<i>Número de alumnos que identificaron las ideas secundarias en el texto. Respuestas dadas por los alumnos a la pregunta de estrategias utilizadas.</i>	91
11	<i>Número de alumnos que establecen la semejanza entre los personajes representados.</i>	92
12	<i>Número de alumnos que presentaron la información mediante organizadores gráficos.</i>	93
13	<i>Número de alumnos que formularon detalles para clarificar y enriquecer el texto.</i>	94
14	<i>Número de alumnos que presentaron el resumen del texto.</i>	95
15	<i>Número de alumnos que hicieron inferencia del título del texto.</i>	96
16	<i>Número de alumnos que parafrasearon el texto.</i>	97
17	<i>Número de alumnos que extrajeron la moraleja del texto.</i>	98
18	<i>Número de alumnos que emitieron su opinión sobre el contenido del texto.</i>	99 100
19	<i>Número de alumnos que determinaron el propósito del autor al escribir el texto.</i>	101
20	<i>Número de alumnos que establecieron la relación entre palabras.</i>	102
21	<i>Número de alumnos que escribieron un nuevo título relacionado al contenido del texto.</i>	103
22		
23	<i>Número de alumnos que escribieron un nuevo final relacionado con el contenido del cuento.</i>	104

	Pág.
24 <i>Frecuencia con que los docentes activan los conocimientos previos que poseen los alumnos antes de realizar una lectura.</i>	109
25 <i>Frecuencia con que los docentes realizan actividades motivadoras en los alumnos en el momento de la lectura.</i>	110
26 <i>Frecuencia con que los docentes manifiestan los propósitos instruccionales de la actividad de lectura de texto.</i>	111
27 <i>Frecuencia con que el docente les muestra a sus alumnos el nuevo</i>	112
28 <i>vocabulario.</i>	113
29 <i>Frecuencia con que los docentes le suministran a los alumnos una visión general del contenido antes de empezar la lectura de textos.</i>	114
30 <i>Frecuencia con que los docentes piden a sus alumnos que identifiquen las diferentes partes del texto.</i>	115
31 <i>Frecuencia con que los docentes aplican estrategias para que los alumnos, focalicen y jerarquicen las ideas del texto.</i>	116
32 <i>Frecuencia con que los docentes utilizan las imágenes o ilustraciones para activar la lectura.</i>	117
33 <i>Frecuencia con que los docentes solicitan a los alumnos que representen de manera gráfica la información contenida en el texto.</i>	118
34 <i>Frecuencia con que los docentes organizan la realización de lecturas.</i>	119
35 <i>Frecuencia con que los docentes realizan preguntas sobre el contenido del texto.</i>	120
36 <i>Frecuencia con que los docentes solicitan a los alumnos, que jerarquicen de manera gráfica las ideas del texto.</i>	121
37 <i>Frecuencia con que los docentes estimulan en los alumnos a realizar resúmenes luego de finalizar la lectura del texto.</i>	122
38 <i>Frecuencia con que los docentes solicitan a los alumnos que redacten con sus palabras, el contenido de la información del texto.</i>	123
39 <i>Frecuencia con que los docentes estimulan a los alumnos a derivar y obtener conclusiones a partir de lo que está explícito en el texto.</i>	124
40 <i>Frecuencia con que los docentes piden a los alumnos que deriven ideas a partir de la lectura del texto.</i>	125
41 <i>Frecuencia con que los docentes estimulan a los alumnos a escribir analogías a partir del texto.</i>	128
42 <i>Apreciación del docente sobre la frecuencia con que sus alumnos exploran literalmente los signos escritos con términos, su significado, coherencia o vinculación semántica.</i>	129
43 <i>Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos reconocen la información del texto extrayendo la idea principal y secundaria.</i>	

43	<i>Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos expresan auto- interrogantes para mostrar que pueden captar, retener y recordar los aspectos fundamentales dentro del texto.</i>	130
44	<i>Apreciación de los docentes de la frecuencia con que sus alumnos anticipan la información a partir de un título.</i>	131
45	<i>Apreciación de los docentes de la frecuencia con que sus alumnos efectúan resúmenes, síntesis o representaciones gráficas.</i>	132
46	<i>Apreciación de los docentes de la frecuencia con que sus alumnos parafrasean o interpretan de manera semejante con palabras propias la Información presentada en el texto.</i>	133
47	<i>Apreciación de los docentes de la frecuencia con que sus alumnos expresan conclusiones, opiniones o consecuencias.</i>	134
48	<i>Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos examinan y valoran con sus saberes el efecto del texto, expresando juicios críticos y calificativos de rechazo o aceptación apoyándose en lo leído.</i>	135
49	<i>Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos cambian el título y/o crean nuevos textos a partir del leído.</i>	136
50	<i>Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos realizan relatos imaginarios.</i>	137

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
1 Porcentaje de alumnos que expresaron el significado correcto de la palabra resaltada en el texto.	87
2 Porcentaje de alumnos que reconocen las palabras claves que le permiten retener y evocar la información contenida en el texto.	88
3 Porcentaje de alumnos que reconocen las palabras desconocidas y revelan el significado que sugiere el texto.	89
4 Porcentaje de alumnos que identificaron la idea principal en el texto.	90
5 Porcentaje de alumnos que identificaron las ideas secundarias en el texto.	91
6 Porcentaje de alumnos que responden sobre las estrategias utilizadas.	92
7 Porcentaje de alumnos que establecen semejanza entre los personajes representados.	93
8 Porcentaje de alumnos que evocan la información leída del un texto y la organizan.	94
9 Porcentaje de alumnos que formularon detalles para clarificar y enriquecer el texto.	95
10 Porcentaje de estudiantes que presentaron el resumen del texto.	96
11 Porcentaje de estudiantes que hicieron inferencia del título del texto.	97
12 Porcentaje de alumnos que parafrasearon el texto.	98
13 Porcentaje de alumnos que extrajeron la moraleja del texto.	99
14 Porcentaje de alumnos que expresaron su opinión sobre el texto.	100
15 Porcentaje de alumnos que determinaron el propósito del autor al escribir el cuento.	101
16 Porcentaje de alumnos que relacionaron las palabras.	102
17 Porcentaje de alumnos que escribieron otro título al texto.	103
18 Porcentaje de alumnos que cambiaron con sus palabras el final del cuento.	104
19 Proporción del número de veces con que los docentes activan los conocimientos previos que poseen los alumnos antes de realizar una lectura.	109
Proporción del número de veces con que los docentes realizan actividades motivadoras en los alumnos en el momento de la lectura.	110
20 Proporción del número de veces con que los docentes manifiestan los propósitos instruccionales de la actividad de lectura de texto.	111
21 Proporción del número de veces con que los docentes les muestran a sus alumnos el nuevo vocabulario.	112
22 Proporción del número de veces con que los docentes les suministran a los alumnos una visión general del contenido antes de empezar la lectura de textos.	113
23 Proporción del número de veces con que los docentes piden a sus alumnos	114
24	

	Pág.
que identifiquen las diferentes partes del texto.	
25 Proporción del número de veces con que los docentes aplican estrategias para que los alumnos focalicen y jerarquicen las ideas del texto.	115
26 Proporción del número de veces con que los docentes utilizan las imágenes o ilustraciones para activar la lectura.	116
27 Proporción del número de veces con que los docentes solicitan a los alumnos que representen de manera gráfica la información.	117
28 Proporción del número de veces con que los docentes organizan la realización de lecturas.	11
29 Proporción del número de veces con que los docentes realizan preguntas sobre el contenido del texto.	119
30 Proporción del número de veces con que el docente solicita a los alumnos, que jerarquicen de manera gráfica las ideas del texto.	120
31 Proporción del número de veces con que el docente estimula en los alumnos a realizar resúmenes luego de finalizar la lectura del texto.	121
32 Proporción del número de veces con que los docentes solicitan a los alumnos que redacten con sus palabras, el contenido de la información del texto.	122
33 Proporción del número de veces con que los docentes estimulan a los alumnos a derivar y obtener conclusiones.	123
34 Proporción del número de veces con que el docente pide a los alumnos que deriven ideas a partir de la lectura del texto.	124
35 Proporción del número de veces con que los docentes estimulan a los alumnos a escribir analogías a partir del texto.	125
36 Apreciación del docente sobre la frecuencia con que sus alumnos exploran literalmente los signos escritos.	
Apreciación del docente la frecuencia con que sus alumnos reconocen la	128
37 información del texto extrayendo la idea principal y secundaria.	129
Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos expresan	
38 auto- interrogantes para mostrar que pueden captar, retener y recordar los aspectos fundamentales dentro del texto.	130
Apreciación de los docentes de la frecuencia con que sus alumnos anticipan	
39 la información a partir de un título.	131
Apreciación de los docentes de la frecuencia con que sus alumnos efectúan	
40 resúmenes, síntesis o representaciones gráficas.	132
41 Apreciación de los docentes de la frecuencia con que sus alumnos parafrasean o interpretan de manera semejante con palabras propias la información presentada en el texto.	133

	Pág.
42 Apreciación de los docentes de la frecuencia con que sus alumnos expresan conclusiones, opiniones o consecuencias.	134
43 Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos examinan y valoran con sus saberes el efecto del texto, expresando juicios críticos y calificativos de rechazo o aceptación apoyándose en lo leído.	135
44 Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos cambian el título y/o crean nuevos textos a partir del leído.	136
45 Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos realizan relatos imaginarios.	137

INTRODUCCION

El estudio que se presenta, centra su atención en una problemática que se vive a diario en nuestras instituciones escolares de Educación Primaria y a la cual pareciera que las instituciones gubernamentales no le han dado la importancia, como lo es el proceso de lectura de nuestros estudiantes. Las deficiencias en la adquisición de las competencia lectora, se constituye como un elemento sustancial en el desempeño del estudiante; por consiguiente, la continuidad de los estudios superiores, su calidad profesional y de vida estarán determinados por la adquisición de la competencia lectora.

La existencia de pocas investigaciones relacionadas con el tema, la experiencia obtenida en las prácticas de didáctica en las escuelas nacionales; así como, la observación diaria de los problemas de los procesos de lectura en los estudiantes de Educación Media son algunas de las motivaciones que llevaron a la autora de la presente investigación a seleccionar este interesante tema.

En base a lo expuesto el objetivo fundamental de la investigación fue desarrollar estrategias que conlleven a mejorar la Competencia Lectora en los estudiantes de la Escuela Nacional Las Charas, ubicada en el Municipio Sotillo de la ciudad de Puerto la Cruz del estado Anzoátegui.

En función de lo antes expresado, la siguiente investigación se estructura en cinco capítulos: El Capítulo I El Problema, aborda la situación que dio lugar a la investigación; los objetivos de estudio y por último la justificación e importancia.

El Capítulo II Marco Teórico Referencial, contiene los antecedentes de la investigación; así como ciertas experiencias desarrolladas en la promoción de la lectura y las bases teóricas de la investigación agrupadas en cuatro pilares fundamentales: la Lectura como Proceso, la Competencia Lectora, las Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje en el proceso de Lectura y los Elementos que fundamentan

la Propuesta de Estrategias para desarrollar la Competencia Lectora y la Operacionalización de Variables.

El Capítulo III Marco Metodológico, describe el tipo de investigación, nivel de la investigación, diseño de la investigación, unidades de análisis o fuentes de información, las técnicas e instrumentos de recolección de datos y la validez.

En el Capítulo IV Presentación y Análisis de los Resultados, describimos la forma en que se agruparon los datos obtenidos, de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos en los estudiantes y los docentes; y el tipo de análisis empleado; para su presentación, se utilizaron cuadros y gráficos. En el análisis se combinan los aspectos cuali-cuantitativos con la teoría. Los resultados se agruparon en dos bloques: el primero, con los resultados de la prueba diagnóstica aplicada los estudiantes; y el segundo, con los resultados del cuestionario aplicado a los docentes.

En el Capítulo V, se presenta la Propuesta del conjunto de estrategias para la enseñanza de la competencia lectora; conformada por la Presentación, la Justificación, el Objetivo: General, el Nivel de Aplicación, el Contenido Estructural de la Propuesta y por último, la Validación de la Propuesta por parte de los especialistas.

A continuación presentamos las conclusiones, que recogen los resultados de la investigación en función de las interrogantes, los objetivos, la teoría y los análisis realizados después de haber aplicado los instrumentos a estudiantes y docentes. Así como, las recomendaciones al Personal Directivo y Docente de la Escuela Nacional “Las Charas”, también a la Zona Educativa del estado Anzoátegui; a la Escuela de Educación de la UCV, Departamento de Pedagogía-Curriculum y al Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Finalmente se presentan, la lista de referencias bibliográficas consultadas y los anexos correspondientes.

Capítulo I

El Problema

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del Problema.

El uso del lenguaje implica la capacidad para aprender cosas nuevas; en este sentido, la lectura se relaciona al hombre y su desarrollo; como práctica social, está dirigida a transformar positivamente la manera de percibir, sentir, valorar e imaginar su realidad. Cabe añadir que con la lectura nos abrimos a las puertas del conocimiento y ampliamos nuestra visión del mundo.

El aprendizaje de la lectura exige coordinar una amplia variedad de actividades; algunas de estas implican un considerable número de símbolos escritos y gráficos; así como, la interpretación del significado del texto. Aprender a leer requiere el uso del lenguaje de manera consciente, formal, deliberada; y dada su complejidad, el aprendizaje de esta actividad llega a convertirse en un serio desafío para educadores y educandos. La lectura, es pues, un proceso en que el lector va construyendo el significado del texto; lo cual implica, la decodificación del texto, para luego extraer los significados.

La lectura encierra una serie de operaciones indispensables, tales como: reconocimiento de la información, analogías, activación de los significados semánticos, transformación de distintos tipos de relaciones entre las partes del texto, construcción del significado global o macro estructura. Todas estas operaciones intelectuales hacen de la lectura una actividad compleja.

El problema de la lectura en Latinoamérica, forma parte de la agenda informativa en el contexto de la problemática educativa; Della (2004) asevera que “En América Latina y el Caribe 41 millones de personas no saben leer ni escribir”.

Según cifras registradas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco 2002), a nivel mundial sólo existe un 7% de lectores ideales, es decir, que poseen un hábito de lectura eficaz: comprenden, analizan y asimilan todo correctamente.

A nivel de América Latina y el Caribe, diversos estudios realizados entre 1998 y 1999, publicados en el año 2000, dan a conocer cuál es la situación de las habilidades lectoras de los escolares de Educación Básica en esta región del mundo. Dichas investigaciones alertan sobre el estado crítico en que se encuentran millones de estudiantes latinoamericanos y caribeños en materia de lectura. De trece países que participaron en estas investigaciones se concluye que, con excepción de Cuba - país que cuenta con los porcentajes más altos de lectura en sus educandos de nivel básico-, los doce restantes presentan bajo nivel de lectura entre sus estudiantes, (UNESCO, *Panorama Regional: América Latina y el Caribe*, 2009, p. 9).

En este mismo orden de ideas, estudios internacionales realizados por el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA 2000), proporciona información que también es preocupante: “el 45% de los alumnos venezolanos de quince años de edad, no son capaces de lograr una comprensión lectora adecuada de los textos que leen” (p. 31).

A este panorama desolador se suman también otros estudios que revelan:

En países como Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Brasil y Ecuador, los índices de lectura en la población han disminuido drásticamente en los años recientes; en Colombia por ejemplo, de acuerdo a una reciente encuesta nacional, el 40% de los colombianos manifestaron que no leen libros por falta de hábitos, otro 22% expresó que no lee por falta de tiempo y dinero para comprar libros. Venezuela por su parte reconoce, que si se compararán las capacidades lectoras de sus estudiantes con sus similares de Finlandia o de los Estados Unidos, un 90% de los jóvenes venezolanos quedarían muy por debajo de las capacidades de lectura adquiridas por los finlandeses y los norteamericanos en la actualidad. (Silva, 2002, citada por Gutiérrez y Montes de Oca, s.f.),

El dato anterior refleja que el problema está presente en Venezuela; y como lo expresan Telles y Bruzual (2005), al afirmar que a pesar de la creación en 1983, de la Comisión Nacional para la Lectura “los resultados no han sido satisfactorios, dado el bajo rendimiento estudiantil y el elevado nivel de repitientes en la Educación Básica” (p.24).

Cabe añadir que la problemática planteada en párrafos anteriores, reproduce la situación de cualquier institución educativa del país; de allí que su estudio ha sido objeto de interés para muchos investigadores. Al respecto Ríos (2001), investigador venezolano, expresa:

Es frecuente oír a los estudiantes quejarse de que no comprenden los materiales que se les asignan en las diferentes materias. De seguro, esta actividad puede tener diversas causas no atribuibles al aprendiz; entre otras, puede ser que el tema sea complejo o que el texto esté escrito de una manera complicada; sin embargo, el factor que está más a nuestro alcance y también lo más frecuente son las dificultades para comprender la lectura. Este es el problema más importante que enfrenta gran parte del estudiantado; el mismo tiene graves consecuencias en todo el proceso de aprendizaje por cuanto una de las claves para que los seres humanos tengan acceso a los conocimientos de su cultura, es la capacitación para comprender la información verbal. (p. 136).

Por otro lado Lugo (2003), hace referencia a posibles causas que originan la deficiencia de comprensión lectora en nuestro país, cuando afirma:

Uno de problemas más importantes con que tropieza el actual sistema educativo en todos sus niveles, estriba en la dificultad que tienen una gran parte de los estudiantes en todos los niveles para comprender los textos escritos a los que han de enfrentarse, a si como la falta de motivación; tal vez porque no dominan estrategias de lectura adecuadas, que les permitan convertirse en lectores autónomos y competentes; pero el principal problema que se presenta es la carencia de concepciones claras entre los maestros sobre el proceso mismo de lectura. (p. 14).

Las situaciones expresadas por los autores citados en párrafos anteriores, ponen de manifiesto que el problema en cuanto a deficiencias en el dominio de la competencia lectora no solamente se encuentra a nivel del estudiantado; sino

más grave aún, se debe a causas atribuibles a la propia praxis pedagógica de los docentes.

La evaluación de los aprendizajes realizada por la Zona Educativa del estado Anzoátegui (Culle, 2011), durante el año escolar 2006-2007, arrojó como resultados que 18% de los alumnos de sexto grado se ubican por debajo del nivel básico del aprendizaje que establece el Currículo Nacional; y el 25% apenas alcanza al nivel básico. Esta situación es más grave, en las escuelas que atienden a poblaciones más desfavorecidas; allí se encuentra que no alcanzan el nivel básico de comprensión lectora.

Ese mismo estudio arrojó que el 47% de alumnos de las escuelas indígenas poseen dificultad al transcribir información y hacer análisis de la lectura: el 37% de alumnos de las primarias rurales tiende a leer con poca comprensión y se les dificulta escribir; y, el 16% de alumnos en las escuelas urbanas tienen poca motivación para realizar lecturas de textos.

Esta realidad que viven a diario los docentes de Educación Primaria, suele generar inquietudes e interrogantes alrededor de qué hacer, en virtud a que las acciones implementadas hasta ahora no parecen haber dado los resultados requeridos. La situación descrita se reproduce en la Escuela Nacional “Las Charas”, ya que según opiniones de los maestros que laboran en dicha institución, los alumnos manifiestan poco interés hacia la lectura, hecho que les dificulta la comprensión de las distintas actividades a realizar y por consecuencia, influye en el buen desempeño de estos en las distintas áreas de aprendizaje.

Si partimos que toda enseñanza formal se da mediante el arte del lenguaje, no es de extrañar que el desarrollo de las competencias del lenguaje que adquieran los alumnos en el sexto grado de Educación Primaria, influya en todo su aprendizaje. Es por esto que, el proceso de aprendizaje de la lectura llama la atención, especialmente lo relacionado a las diversas estrategias que utilizan los docentes para lograr que la enseñanza de la lectura sea efectiva en los educandos, y es por esta razón que se formulan las siguientes interrogantes:

- 1.- ¿Cuál es el nivel de competencia lectora que poseen los estudiantes de sexto grado del período escolar 2011-2012 de la Escuela Nacional “Las Charas”?
- 2.- ¿Cuáles son las estrategias que utilizan los docentes de sexto grado que laboran en la Escuela Nacional “Las Charas”, para facilitar la competencia lectora en los alumnos?
- 3.- ¿Cuáles estrategias, métodos y/o técnicas necesitan desarrollar los docentes, para que los estudiantes de 6to grado de Educación Primaria logren alcanzar la competencia lectora?
- 4.- ¿Qué opinan los especialistas de la elaboración de una Propuesta de Estrategias para los Docentes, que les permita desarrollar la Competencia Lectora en los alumnos y alumnas de la E.N. “Las Charas”?

1.2 Objetivos de la Investigación

1.2.1 Objetivo General.

Diseñar estrategias para que los docentes desarrollen la competencia lectora de los alumnos (as) de 6to grado de Educación Primaria de la Escuela Nacional “Las Charas”, Municipio Sotillo de la Ciudad de Puerto La Cruz, Estado Anzoátegui.

1.2.2 Objetivos Específicos.

Diagnosticar el nivel de la competencia lectora en los alumnos de 6to grado de la Escuela Nacional “Las Charas”.

Determinar las estrategias metodológicas empleadas por los docentes para promover la competencia lectora en los alumnos de 6to grado de la Escuela Nacional “Las Charas”.

Elaborar una propuesta de estrategias para mejorar la competencia lectora en los alumnos de 6to grado de la Escuela Nacional “Las Charas”.

Validar la Propuesta de Estrategias de Competencia Lectora diseñadas para mejorarla en los alumnos de 6to grado de la Escuela Nacional “Las Charas”.

1.3 Justificación e Importancia.

La investigación realizada tiene su justificación e importancia en las razones siguientes:

Primero, poner al relieve una realidad que actualmente viven a diario nuestras instituciones educativas y a la que autoridades en materia educativa no le han dado toda la importancia que amerita, tal como lo es: que diariamente los docentes de Educación Primaria en ejercicio detectan las dificultades que presentan los estudiantes en los procesos de lectura.

Segundo, esta investigación permitió indagar y verificar los diversos planteamientos formulados por distintos autores, en cuanto a los problemas de la lectura y detectar las posibles causas que determinan la no consolidación de la competencia lectora en los estudiantes de Sexto Grado; en especial, los de la Escuela Nacional “Las Charas”.

Tercero, la investigación es pertinente en tanto responde a la necesidad de proponer cambios que contribuyan a mejorar las deficiencias a nivel de la competencia lectora en los estudiantes de cualquier institución educativa de Educación Primaria.

Por último, busca llamar la atención de instituciones públicas como: el Ministerio del Poder Popular para la Educación, el Ministerio del Poder Popular de Educación Universitaria y el Ministerio para el Poder Popular para la Cultura; así como de Institutos Pedagógicos, entre otros; con la finalidad que revisen los programas de estudios vinculados con los procesos de aprendizaje relacionados con la competencia lectora.

Capítulo II

Marco Teórico

Referencial

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes de la Investigación.

Cumana y Miguez (2011) desarrollaron una investigación titulada: "Los Juegos Literarios como Estrategias Didácticas para incentivar el gusto por la Lectura". El propósito de esta investigación fue proponer un modelo instruccional dirigido a los docentes, utilizando los juegos literarios como estrategia didáctica. El estudio, se desarrolló en las aulas de 2do grado de la U.E.N.B. "Monseñor Silvestre Guevara y Lira", Cantaura, estado Anzoátegui; en la cual se aplicó el juego como estrategia principal para estimular el agrado por la actividad lectora. La población consultada por medio de la aplicación de una lista de cotejo y dos cuestionarios validados por expertos, permitió detectar que los juegos literarios forman parte del ser humano y permiten incentivar el gusto por la lectura en los estudiantes. Este estudio posibilitó el diseño de un modelo instruccional a los educadores como herramienta de trabajo para optimizar la práctica docente.

Laya y Valibueno (2010) llevaron a cabo una investigación denominada "Estrategias Didácticas para la Promoción de la Lectura mediante la Biblioteca de Aula". El propósito esencial de esta investigación fue diseñar, conjuntamente con las docentes de 4to grado de la U.E.N. "Dr. Celestino Farrera" ubicado en Barcelona del estado Anzoátegui, estrategias didácticas para la promoción de la lectura mediante la biblioteca de aula. El estudio partió de un diagnóstico que reflejó las dificultades en la lectura (comprensión lectora, tono de voz y pronunciación) y el bajo rendimiento escolar en los estudiantes; además de las escasas estrategias aplicadas en el aula por las docentes para promover la lectura. Esta situación impulsó la promoción lectora

utilizando la biblioteca de aula como un recurso valioso en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El tipo de estudio seleccionado fue la investigación de campo con un nivel descriptivo, que permitió recolectar información directa en la realización de los objetivos de estudio. En relación a las técnicas utilizadas, cabe destacar la encuesta a través del instrumento cuestionario con preguntas cerradas y semi-abiertas, la entrevista por medio de guión de entrevistas con preguntas estructuradas, sometidas a validación de tres expertos.

En cuanto a los resultados obtenidos luego de aplicar los instrumentos, se concluyó que las estrategias diseñadas lograron los objetivos planteados, ya que las docentes manifestaron que los alumnos participaron involucrándose en las actividades realizadas, reforzando significativamente sus habilidades en cuanto a la comprensión de un texto, utilizando una clara pronunciación y tono de voz audible, mejorando su desempeño académico.

Canaguacán, D y Gil, F (2006), realizaron una investigación denominada “Modulo Instruccional para mejorar la Comprensión Lectora de los alumnos de 4º grado de Educación Básica, Caso: U.E.N. “Tomas Alfaro Calatrava”, Barcelona, estado Anzoátegui”. El trabajo enmarcado en la línea didáctica de la Lengua, presentó como objetivo diseñar Módulo Instruccional para mejorar la Comprensión Lectora de los alumnos de 4º grado de Educación Básica, de la mencionada institución educativa; se apoyó en el enfoque psicolingüístico sobre lectura, basado en la relación de pensamiento y lenguaje, de autores como Goodman (1986) y Smith (1989), los cuales manifiestan la capacidad que tiene el individuo de anticipar significado a partir de conocimientos previos, de interactuar con el texto y de darle sentido a lo que va leyendo.

Se desarrolló en la modalidad de proyecto factible. La población objeto de estudio estuvo conformada por ochenta y ocho niños de 4to grado de Educación Básica, conjuntamente con tres docentes; de esta población se seleccionó una

muestra de tres docentes y 32 niños; la recolección de datos se hizo mediante las técnicas de preguntas escritas y observaciones directas.

Los resultados de la investigación arrojaron en la fase diagnóstica que los docentes no desarrollan estrategias permanentes para el desarrollo de la lectura y desconocen lo que se propone en el Currículo Básico Nacional (C.B.N.) para desarrollar la competencia lectora. En cuanto a la metodología aplicada por los docentes se encontró que emplean libro de texto como único recurso para promover la lectura; utilizan la lectura guiada, indicándole a cada alumno el párrafo a leer en el libro de texto, sin ofrecerles a estos la oportunidad de seleccionar por sí mismo el material de lectura. A partir del diagnóstico se diseñaron estrategias que pudieran atender la problemática detectada.

2.2 Antecedentes Históricos: Algunas Experiencias desarrolladas en la Promoción de la Lectura.

Durante la revisión bibliográfica y electrónica, se ha encontrado que en las manos del docente recae la responsabilidad de emplear recursos didácticos que estimulen la imaginación y el potencial creador de los niños y niñas; y es por ello que se hace referencia a algunos trabajos de investigación realizados en otros países y en Venezuela, relacionados al uso de las estrategias pedagógicas que sirven de base para el desarrollo de esta investigación.

Algunas de esas experiencias desarrolladas en la promoción de la lectura son:

Colombia tiene una amplia tradición en programas de promoción de lectura, Morales, Rincón y Romero (2005) refieren que desde el año 1988, Espantapájaros Taller, consiste en un proyecto cultural que ha procurado ofrecerles a los colombianos, en especial a los niños, la oportunidad de crecer como lectores desde el comienzo de la vida; y permitirles que encuentren placer en el encuentro con los libros. Asimismo, el proyecto “Cuentos en Pañales, una comunicación mágica para mamás y bebés”, creado como un club de

promoción de lectura para infantes, persigue desarrollar el interés por la lectura de niños de la primera infancia, incentivando a las mamás a que les lean a los niños frecuentemente. Igualmente, desde el año 1996, en Cali, Colombia, Caro (2000, citado por Morales, Rincón y Romero, 2005) ha desarrollado Talleres de Promoción de Lectura y Escritura fuera del horario escolar, dirigidos a niños y jóvenes.

En España, en un esfuerzo por lograr disminuir los índices de desinterés por la lectura, el Gobierno Español firmó un convenio con los tres grandes diarios de ese país; el cual consistió en llevar diariamente cientos de ejemplares de periódicos a las escuelas para que los estudiantes practicasen la lectura y discutieran, tanto dentro como fuera de clases, (Comunidad Escolar, 2004, cita en Morales, et.al., 2005)

En Argentina, la institución no gubernamental “Fundación Leer” realizó una investigación a objeto de diagnosticar la situación educativa relacionada con el hábito de lectura (Morales, et.al., 2005). La investigación identificó la falta de habilidades de lectura como uno de los motivos principales de la deserción escolar y la repitencia. Y, entre las iniciativas para mejorar esta realidad se propuso la distribución de textos literarios.

En Venezuela también se han realizado esfuerzos organizacionales a través del desarrollo de programas por instituciones como el Ministerio del Poder Popular para la Educación (M.P.P.E.), el Banco del Libro, el Ministerio para el Poder Popular para la Cultura (M.P.P.C.), entre otros. Históricamente, se tiene que:

- El Banco del Libro de Caracas, creado en 1975, cuenta con amplia y reconocida trayectoria en la promoción de lectura ha desarrollado proyectos en cooperación con empresas públicas y privadas (Morales, et. al., 2005), entre estos “Refréscale Leyendo” y “Leer para Vivir”. Uno de ellos, un convenio con la empresa Coca-Cola para promover la lectura; el otro, un

acuerdo para promover encuentros afectivos e imaginativos a través de lectura de cuentos y narración oral, dirigido a niños, padres y docentes de zonas afectadas por catástrofes naturales.

- El Círculo de Lectores Nuevos (C.I.L.E.N.) de Mérida desarrolla programas de alfabetización y animación de lectura y escritura en zonas urbanas desfavorecidas socio-económicamente y en comunidades rurales; además promueve el desarrollo de la lectura en comunidades ya alfabetizadas que no tienen acceso permanente a la lengua escrita (Anzola, 1999, citado por Morales, et. al., 2005).
- La Comisión Nacional de Lectura se crea en 1989, con la finalidad de ejecutar la Política Nacional de Lectura; para promover la lectura como una práctica cotidiana de los ciudadanos para informarse y entretenerse. Para ello, a partir de 1990 se llevó a cabo un programa de capacitación de docentes y un proyecto de promoción de lectura (Ceretta, 2010)
- La Fundación para la Promoción del Libro – FUNDALIBRO - se crea en 1991, con el propósito de apoyar el libro y el desarrollo de la industria editorial venezolana. En ese mismo año, ambos proyectos se unificaron en el “Plan Lector de Cajas Viajeras”, que continúa la labor de adiestramiento a educadores y estimula la relación del niño con los libros y la lectura. En 1992, la Comisión pasa a ser Fundación Comisión Nacional de Lectura – FUNDALECTURA- (Ceretta, Ibíd.).
- La Ley del Libro, se aprueba en 1997 y surge la figura del Instituto Autónomo Centro Nacional del Libro – CENAL –, en sustitución de Fundalibro; y asume la gestión de ferias y otros eventos relacionados con el libro y la lectura; con el objetivo rector de fomentar el desarrollo del Sistema Nacional del Libro en Venezuela; democratizar, descentralizar y masificar el acceso a los libros y a la lectura; asesorar, proteger y promover autores nacionales; formar recursos humanos para la producción de libros y

asesorar al Gobierno en la formulación de políticas públicas (Ceretta, Ob.cit.).

- El “Programa Leyendo Juntos”, comienza en el 2001, el cual incentiva y difunde la lectura de autores venezolanos. Y a través del Ministerio de Poder Popular para la Cultura (M.P.P.C.), se conformó la Plataforma del Libro y la Lectura (Ceretta, Ob.cit.).

Siguiendo este orden, el M.P.P.C. (s.f., p. 12-13).revela en los antecedentes del Plan Revolucionario de Lectura que a partir de la década de los ochenta, en Venezuela existieron valiosas iniciativas con respecto a la promoción de la lectura; y puntualiza que “cada programa se ha desarrollado de manera individual, minimizando su impacto.”; a continuación se mencionan algunas de ellas:

- A partir de 1984 se crea la Comisión para la Coordinación de las Actividades de Promoción de Lectura.
- En 1986, mediante Gaceta Oficial se decreta la Política Nacional de Lectura, atribuyéndole responsabilidades sobre la política de lectura nacional a la Comisión creada en 1984.
- En 1991 se creó la instrumentación del Plan Lector, en 1992 se da el Encuentro Nacional de Universidades y se celebra el I Seminario Internacional de Producción de Materiales de Lectura en Lenguas Indígenas.
- En 1998, se emite la Carta de Caracas, donde profesionales en el área de lectura desarrollaron recomendaciones a la política de promoción de la lectura. El plan implementado benefició a 843 municipios del país con una dotación de libros y equipos y la formación de bibliotecarios y miembros de la comunidad en promoción de lectura, administración de la biblioteca, entre otros temas.
- En el 2002, el Plan Nacional de Lectura lleva por nombre “Todos por la Lectura”, teniendo por unidad ejecutora al Centro Nacional del

Libro – CENAL -; buscando ampliar la participación social en la promoción de la lectura local, regional, nacional e internacionalmente; así como estimular la creación, la producción y la distribución de libros y de los diversos formatos de lectura.

- En el 2005, se dio inicio al plan “Leer es Entender”, enmarcado en el Plan Socialista Simón Bolívar. Este plan se desarrolla con el objetivo de fomentar una lectura y literatura consciente del poder transformador de la palabra en el individuo, para el desarrollo del mismo en su sociedad. En este mismo año, se crea el Ministerio para el Poder Popular para la Cultura (M.P.P.C.) y en el marco del Consejo Nacional de la Cultura, se llevaron adelante diversas acciones y proyectos de motivación a la lectura.
- Y en el 2008, se fomentó el Plan Nacional de Promotores de Lectura.

Actualmente el M,P.P.C está desarrollando el “Proceso del Libro” y el “Plan Revolucionario de Lectura” (P.R.L.) como una programación convenida y enmarcada dentro del Plan Estratégico 2007-2013 para conformar nuevas formas de lectura y su respectiva dotación. Dicho plan tiene como objetivo primordial la democratización del libro y la lectura, bajo una nueva concepción de esta última, como acto colectivo que permita construir otra visión de la cultura bajo los valores y principios fundamentales del Socialismo Bolivariano.

La meta sustancial del P.R.L. es consolidar un Círculo de Lectura en cada Consejo Comunal, cada organización social y cada espacio comunitario; es decir, a largo plazo se planifica un círculo de lectura en cada uno de los quince mil consejos comunales de la Misión “13 de Abril”, junto a 15 empresas de producción socialista, más las 32 bibliotecas de Instituto Nacional de Cooperación Educativa Socialista (INCES), los 47 Centros Penitenciarios y 48 Bibliotecas Públicas del país. (Ibíd., p. 18).

Por otra parte, es significativo destacar que en el ámbito escolar venezolano, se han realizado y ejecutado numerosos Proyectos Pedagógicos de Aula y Proyectos Pedagógicos de Plantel en los cuales se le ha dado importancia a la Promoción de la Lectura en las escuelas, bibliotecas y salones de clases. Entre los cuales se destacan:

- Rodríguez (1994, citado por Morales, et. al., 2005) ejecutó una propuesta de promoción y acercamiento hacia la lectura, con un grupo de madres venezolanas, para desarrollar una toma de conciencia de la lectura y la escritura, como herramientas para mejorar la calidad de vida de los miembros de la familia.
- Maldonado y Varela (1997 y 1999, respectivamente; citados por Morales, et. al., 2005), por su parte, desarrollaron cada uno, un proyecto para promover la lectura en el salón de clases de una escuela oficial, a partir de los cuales se crearon bibliotecas literarias ambulantes para que los alumnos de distintos salones compartieran la lectura.
- Jiménez y Rangel (1999 y 2000, citados por Morales, et. al., 2005), diseñaron y ejecutaron proyectos dirigidos a promover la lectura y la escritura de periódicos en el estado Táchira; el primero, mediante un Periódico Vecinal y, el segundo, mediante un Periódico Mural Estudiantil.
- Maldonado (1999, citado por Morales, et. al., 2005), realizó un proyecto dirigido a incentivar el amor por la lectura en los niños y niñas desde el preescolar, en el Jardín de Infancia “Congreso de Angostura”, estado Táchira, a través de la utilización de la Mochila Mágica del Banco del Libro.

2.3 Bases Teóricas.

2.3.1 La Lectura como Proceso.

2.3.1.1. Consideraciones Generales.

La revisión de la literatura sobre el tema, nos indica que la lectura es un proceso complejo, en el cual no existe una teoría, modelo o concepto único que nos permita abordar y conocer este proceso en toda su magnitud.

La lectura como actividad propia de los seres humanos; es el más poderoso de los medios de comunicación para adquirir información. La lectura implica saber pronunciar las palabras escritas; identificar las palabras y el significado de cada una de ellas y por último extraer y comprender el significado de un texto. El aprendizaje de la lectura depende del lenguaje y del conocimiento de la persona.

Por otra parte, la lectura involucra el manejo de un conjunto de códigos -orales y escritos- que comienzan desde que nos iniciamos en la escuela; como medio que nos permite transmitir y recibir información. En este sentido, Adam y Starr. (1982, citados por Millán, 2010) consideran por lectura "la capacidad de entender un texto escrito". Entonces, la lectura constituye una destreza y una herramienta fundamental para el proceso educativo de la persona.

También se puede afirmar, que la lectura es un proceso en el cual el lector, utiliza toda su experiencia previa para ir transformando y reconstruyendo el texto-escrito que lee, para incorporarlo a su realidad.

Entre las distintas definiciones sobre lectura como proceso, se encuentra que:

Para Goodman (1986) “La lectura es un proceso de predicción, elección, conformación y auto-corrección”; adicionalmente expresa que los lectores, basados en sus experiencias previas, interactúan con los textos, construyendo así el significado. Este autor, considerado uno de los más importantes investigadores en el campo de la lectura, la conceptualiza como un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transformaciones, cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso; y que todo proceso de lectura inicia con un texto que se procesa como lenguaje y termina construyendo significados, esto es, “sin significados no hay lectura y los lectores no pueden lograr significado sin lograr el proceso” (Ibíd., p. 97).

Por otra parte, Texier (2006) considera que la lectura es el proceso de significación y comprensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte y transmitidas mediante algún tipo de código; la lectura no es una actividad neutra: pone en juego al lector y una serie de relaciones complejas con el texto.

Mientras que Solé (1992) define: “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guía a su lectura”. Y adicionalmente, señala que “leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito”.

En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido; como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.

Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba. Solé (Ibíd, p.18).

Con base a las ideas expuestas por este autor, se tiene que la lectura no es solo un medio de acceder al conocimiento, sino un poderoso instrumento epistémico que permite pensar y aprender.

Del análisis de las definiciones de Goodman, Texier y Solé, ya citadas, se puede afirmar que la lectura es

un proceso continuo de comunicación entre el autor o escritor del texto y el lector; que se da por la interacción entre el lector y el texto; que enfatizan en la construcción del significado y comprensión de algún tipo de información, siendo el medio ideal para acceder al conocimiento y un poderoso instrumento epistémico que permite pensar y aprender.

La lectura como proceso es posible, porque la persona domina una gran variedad de signos y códigos convencionales que sirven al ser humano para interpretar las emociones, sentimientos, impresiones, ideas y pensamientos. Además, es la base esencial para adquirir todo tipo de conocimientos científicos, sociales, políticos, entre otros; por lo que, sin tener ningún dominio de los mencionados códigos y signos no tendría la menor idea a la hora de escribir en un papel.

De igual manera Solves (s/f) piensa que la lectura es una práctica que supone un contexto, unos objetivos diversos, conscientes o no y una “situación de lectura” única para cada lector y para cada ocasión.

Cabe agregar que Ribas (2002) considera la lectura como una práctica sociocultural compleja, plural; realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer. En dicho acto, se dinamizan interacciones entre autores, lectores, textos, contextos y se ponen en juego actividades intelectuales y afectivas con la finalidad de lograr la comprensión y la revisión de la subjetividad.

2.3.1.2 Enfoques Teóricos de la Lectura.

Los enfoques tradicional y clásico sostienen que el proceso de lectura se adquiere con la enseñanza y desarrollo de habilidades y destrezas para decodificar la serie de signos o elementos que componen la escritura (letras, sílabas, sonidos, palabras); y que una vez que adquiridas estas destrezas para descifrar los símbolos escritos, se estaría en la capacidad de comprender el significado de la lectura (Freites, 1997, p.25).

El enfoque constructivista mantiene que el proceso de lectura se constituye en una tarea lingüística, perceptiva y cognitiva; que comienza en un nivel perceptivo de orden físico, que conlleva a la focalización visual del texto escrito y termina en un nivel conceptual de orden intelectual, que se desencadena en la comprensión de la lectura. En los cuales, “se requiere un papel activo por parte del lector, quien, interactuando con el material impreso, debe aprender a construir conocimientos.” (Bruno y Cohen, 2005).

El enfoque psicolingüista contemporáneo plantea que el acto de leer es más que una simple actividad mecánica de decodificación. Implica, la decodificación de los signos, además de atribuirle su significado. Considera que la lectura es un proceso constructivo de

saberes que devienen de la interpretación del significado del texto por parte del lector, quien paulatinamente a medida que se enfrenta con el texto, le va confiriendo sentido particular a lo leído, al relacionar el contexto en que aparece con los esquemas y experiencias que ha adquirido durante su vida. (Gutiérrez y Montes de Oca, s.f.).

Por otra parte, para Solé (1992) la lectura como un proceso psicolingüístico, implica una interacción entre el pensamiento y el lenguaje. En este proceso, los párrafos, dibujos, prosas, entre otros; impresos en el texto, activan los conocimientos relevantes con los que cuenta el lector, para construir significados y para darle sentido al texto. Es por ello que, el significado no reside en el texto sino que lo aporta el lector. La lectura debe presentarse como una experiencia real, significativa, similar a otras que vivimos a diario. Esta experiencia nos permite involucrarnos con la realidad que nos ofrece el texto, vivirla para darle sentido. Según dicho autor, esta es la única forma posible de descifrar lo leído; una vez vivida la experiencia, el aprendizaje vendrá por complemento.

Sobre el particular, Córdoba, Ochoa y Rizk (2009) hacen referencia al modelo socio-psicolingüístico de la lectura, presentado por (1986) y sostienen que la lectura es un proceso activo en el que el lector está buscando en todo momento sentido a la información que procesa; en donde ocurren una serie de transacciones entre los conocimientos previos del mismo –esquemas- y el lenguaje escrito, todo esto dentro de un contexto determinado.

Este modelo se fundamenta en la simple decodificación del código alfabético para convertirlo en código sonoro; que no es lectura; sin embargo, es este el modelo de lectura que han manejado muchos de los docentes venezolanos a lo largo de los años, en el cual se piensa más en la decodificación que en la

construcción de significados, dándole una gran relevancia al papel que desempeña el ojo humano en el proceso de lectura, haciendo de lado la importancia del cerebro y sus funciones en este proceso. Smith (1990) afirma que es el cerebro el que ve, oye, siente y toma decisiones perceptuales en relación con la información recibida a través de los ojos y de los oídos; ya que estos son sólo recursos para recoger la información en nombre del cerebro, para ver, escuchar y sentir y no para tomar decisiones.

En este mismo orden de ideas, Matos (2002) sostiene que la lectura es un proceso constructivo, cognitivo e interactivo; que hay que tomar en cuenta las diversas operaciones mentales que el individuo realiza al leer. Por ejemplo: parafrasear, inferir, resumir, anticipar, clarificar y preguntar, entre varias. Las acciones mencionadas colocan al sujeto-lector en una situación de constante aprendizaje que demanda el procesamiento de la información. La lectura es una de esas situaciones en la que se establecen relaciones entre el texto, la información explícita e implícita que hay en él y los conocimientos del lector. En este sentido, Goodman (1989, citado en Millán, 2010) afirma que la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüísticas, en el que el pensamiento y el lenguaje están en permanente actuación, para que el lector construya los significados de lo que lee.

Como resultado de todo lo expresado se tiene que la lectura es un proceso psicolingüístico, cognitivo, constructivo e interactivo, que dinamiza interacciones entre autor, lector y texto; y pone en juego simultáneo actividades intelectuales, afectividad, operaciones de la memoria y tareas del pensamiento; todos factores estratégicos para alcanzar la comprensión.

Finalmente, el proceso de lectura se materializa en un procedimiento mental complejo, en el cual el lector compromete todas sus facultades; y a la vez, activa una serie de procesos: - biológicos, psicológicos, afectivos y sociales- que le permiten establecer una relación de significado particular con lo leído y de tal modo, esta interacción lo lleva a una nueva adquisición cognoscitiva.

2.3.1.3. Importancia de la Lectura en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje.

Existe una estrecha relación que entre la lectura y el rendimiento escolar. La lectura tiene una gran importancia en el proceso de desarrollo y maduración de las personas. El potencial formativo de la lectura va más allá del éxito en los estudios. La lectura constituye un instrumento para el aprendizaje, para el desarrollo de la inteligencia, para la educación de la voluntad y adquisición de cultura.

Para Lomas (2002) la importancia de la lectura radica en que: “proporciona cultura, desarrolla el sentido estético, actúa sobre la formación de la personalidad, es fuente de recreación y de gozo.” Asimismo, destaca que:

- La lectura proporciona información, facilita la reflexión, el análisis, la concentración.
- La lectura ayuda al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. Mejora la expresión oral, escrita. Aumenta el vocabulario y mejora la ortografía.
- La lectura mejora las relaciones humanas, enriqueciendo los contactos personales.

- La lectura da facilidad para exponer el propio pensamiento.
- La lectura es una herramienta extraordinaria de trabajo intelectual, ya que pone en acción funciones mentales que agilizan la inteligencia. Por eso tiene relación con el rendimiento escolar.
- La lectura aumenta el bagaje cultural; proporcionando información, conocimientos. Cuando se lee se aprende.
- La lectura amplía los horizontes del individuo; permitiéndole ponerse en contacto con lugares, gentes y costumbres lejanas a él en el tiempo o en el espacio.
- La lectura estimula y satisface la curiosidad intelectual y científica.
- La lectura despierta aficiones e intereses.
- La lectura desarrolla la capacidad de juicio, de análisis, de espíritu crítico.
- La lectura fomenta el esfuerzo, pues exige una colaboración de la voluntad.
- La lectura exige una participación activa, una actitud dinámica. El lector es protagonista de su propia lectura, nunca un sujeto paciente.
- La lectura potencia la capacidad de observación, de atención y de concentración.
- La lectura facilita la recreación de la fantasía y el desarrollo de la creatividad. El lector, durante la lectura, recrea lo que el escritor ha creado para él.

- La lectura potencia la formación estética y educa la sensibilidad estimulando las buenas emociones artísticas y los buenos sentimientos.

Todavía más, la lectura es muy importante entre otras cosas, por cuanto:

- La práctica de la lectura desarrolla la capacidad de observación, atención, concentración, análisis y espíritu crítico, además de generar reflexión y diálogo.
- El desarrollo de la habilidad lectora es una de las claves para un buen aprendizaje en todas las áreas del conocimiento, tanto en la escuela como fuera de ésta.
- Estudios han comprobado que un buen desarrollo de la habilidad lectora es uno de los elementos que aumenta la probabilidad de tener un mejor empleo y mejores salarios.
- A través de la lectura uno puede divertirse, reflexionar, estimular y satisfacer la curiosidad sobre los temas de interés.

En consecuencia, la lectura es muy importante para la Educación Primaria; ya que, es la llave que tiene el alumno ante los retos que le presenta el aprendizaje durante su proceso de formación. Su dominio le ahorrará las dificultades que pueda tener, ya que desarrollará la creatividad, la imaginación, la capacidad de crítica y de evaluación.

La lectura tiene relación con el rendimiento escolar, por cuanto, representa para el alumno la necesidad de saber más - uno de los objetivos centrales de la enseñanza-; por lo que la lectura tiene una tarea ardua que cumplir: lograr que los alumnos se transformen en lectores capaces y habituales.

Para Aravena (s/f) “La lectura es herramienta que puede ser utilizada dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje a través de técnicas de lectura, donde se desarrollan diversas estrategias para facilitar o comprender lo leído,....”.

Con base a las ideas de la mencionada autora, la lectura como proceso es un instrumento que le permite al estudiante alcanzar el conocimiento, aprender y tal hecho es posible a través de la utilización de técnicas de aprendizaje de lectura. Y concluye que:

La lectura es una herramienta de instrucción educacional dentro del proceso de enseñanza –aprendizaje, que permite observar las dificultades o adelantos del aprendizaje de los alumnos, a través de la aplicación de técnicas de lectura, como la utilización de diccionarios, subrayado, identificación de ideas principales y secundarias o el resumen.

Al mismo tiempo, “la lectura puede ser considerada como un procedimiento, cuando permite que los alumnos se desenvuelvan con eficiencia en las asignaturas, manejando ciertas destrezas básicas: descripción, organización y registro de información, interpretación, captación de datos.” (Hernández, 2000, citado por Aravena, s.f.)

En resumen, el dominio de la lectura es producto de un aprendizaje, es una herramienta y un procedimiento que es posible a través de la enseñanza de técnicas de lectura que el docente en su práctica diaria puede implementar en el aula de clase.

En atención a las ideas expresadas, abordaremos la lectura como proceso psicolingüístico, cognitivo, constructivo e interactivo, clave para el aprendizaje que permite alcanzar la competencia lectora. Por cuanto permite:

- Establecer relaciones entre los materiales leídos y los problemas que tiene que resolver en su vida cotidiana;

- Sacar conclusiones de los materiales leídos; a partir de sus conocimientos;
- Desarrollar la actitud que estimule al lector a buscar información y referencias, ampliar sus intereses y cultivar el gusto;
- Desarrollar la capacidad para distinguir los hechos de las opiniones de autor, la radiodifusión y los prejuicios de la realidad;
- Desarrollar la independencia del lector fomentando la confianza en sus propios recursos, capacitándole para iniciar por su cuenta actividades lectoras y facilitándole la tarea de adaptarse al tipo de lectura adecuado para diversos fines;
- Desarrollar la capacidad de síntesis de individuo;
- Desarrollar la capacidad crítica del lector.

2.3.2 La Competencia Lectora.

2.3.2.1 Consideraciones Generales con relación al concepto de Competencia.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE 2009), el concepto Competencia posee un doble significado: en primer lugar, competencia proviene del latín “competentia”, que significa competir; y en este sentido, se le asocia con las siguientes acepciones: disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo; y competencia como oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.

El segundo significado se asocia como sustantivo de competente; y da lugar a tres acepciones: competencia como incumbencia; como pericia, aptitud, idoneidad para hacer o intervenir en un asunto determinado y por último como atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

De todo lo anterior, se evidencia que el término Competencia posee múltiples acepciones que denotan acciones y aspectos diferentes que van desde una disputa o rivalidad, a la incumbencia o aptitud - capacidad de un sujeto para hacer algo-; por lo que se hace necesario proceder a cierta clarificación conceptual.

En la Competencia concurren las capacidades de poner en operación los diferentes conocimientos, habilidades y valores de manera integral en las diferentes interacciones que tienen los seres humanos para la vida en el ámbito personal, social y laboral. (Pozo, 1999).

Además, la Competencia se relaciona con la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad y también conocimientos adquiridos para cumplir bien una misión. Constituyen una categoría específica de características individuales que también se relacionan con los valores. (Ramírez y Rocha, 2006).

Adicionalmente, Pimienta y García (2010) consideran que las Competencias se entienden como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer.

Por lo que se puede considerar la Competencia como la capacidad de poner en operación los diferentes conocimientos, habilidades, pensamiento, carácter y valores de manera integral

en las diferentes interacciones que tienen los seres humanos para la vida en el ámbito personal, social y laboral.

2.3.2.2. Consideraciones Generales con relación al concepto de Competencia Lectora.

Existen diferentes posiciones con relación al concepto de Competencia Lectora. Entre ellas tenemos las más conocidas como son la de PISA y Solé, entre otros.

Así tenemos que para PISA la Competencia Lectora consiste en “comprender y utilizar textos escritos, reflexionar sobre ellos y comprometerse con la lectura para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad.” (OCDE, 2007, p.12).

Interpretando la definición anterior tenemos que PISA incluye, un elemento activo: la capacidad de reflexionar sobre un texto a partir de pensamientos y reflexiones personales -y no sólo la de comprenderlo- y sobre todo incluye la finalidad práctica de la lectura.

Entonces la Competencia Lectora implica:

- Proceso de decodificación y comprensión literal.
- Comprender informaciones escritas, utilizarlas y reflexionar sobre ellas para cumplir una gran variedad de fines:
 - desde lo público a lo privado,
 - desde el entorno escolar al laboral,
 - desde el ejercicio activo de la ciudadanía hasta el aprendizaje continuo.
- Dar satisfacción a una serie de aspiraciones personales:
 - desde la consecución de metas específicas, como la cualificación educativa o el éxito profesional,

- hasta objetivos menos inmediatos destinados a enriquecer y mejorar la vida personal.
- Proporcionar a las personas instrumentos lingüísticos para poder hacer frente a las exigencias de las sociedades modernas:
 - con su extenso aparato burocrático,
 - sus instituciones formales
 - y sus complejos sistemas legales.

Para Solé (1992), la Competencia Lectora se asienta sobre tres ejes a saber:

- Aprender a leer.
- Leer para aprender, en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida.
- Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona.

De lo dicho tenemos que la competencia lectora define la capacidad de los alumnos para comprender, utilizar y analizar textos escritos: para alcanzar los objetivos del lector: desarrollar sus conocimientos y posibilidades; y, participar en la sociedad.

La comprensión es el fin primordial en todo acto de lectura, el cual no es un proceso unidireccional que va desde la estructura superficial hasta la estructura profunda, de la palabra al significado, sino que es un proceso en el cual la estructura profunda y el significado se imponen a la estructura superficial compuesta por palabras.

Los niveles de competencia y comprensión están ligados; se aplican a todos los grados escolares de primaria; por lo que la

extensión y dificultad de la lectura debe ser creciente al aumentar el grado escolar.

2.3.2.3. Niveles de la Competencia Lectora.

En el proceso de Competencia se encuentra la comprensión como el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto y relacionarlas con ideas que ya se tienen; es el proceso a través del cual el lector interactúa con el texto. “La lectura es el medio para adquisición de conocimiento que enriquece nuestra visión de la realidad, aumenta nuestro pensamiento y facilita la capacidad de expresión” (Medina, 2009). A través de este proceso se realizan diferentes operaciones que se pueden clasificar bajo la representación de niveles de lectura que se identifican de la siguiente forma:

- Nivel de lectura textual o literal.

En este nivel literal se identifica el orden de las acciones; por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos; de causa o efecto; identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

En este nivel se referencia un bajo proceso de comprensión. El cual, tal como lo enfatiza Camba (2006), se refiere a la capacidad que tiene el lector para reconocer el significado literal de las proposiciones (letras, oraciones, ideas) tal y como aparecen expresadas en el texto; para luego retenerlas, evocarlas y organizarlas, mediante clasificaciones jerárquicas, síntesis, resúmenes, o mapas conceptuales.

Asimismo, este nivel incluye la decodificación de los signos escritos, el análisis de los elementos del texto, la relación

u integración semántica que existen entre sus partes o componentes y cómo estos se organizan.

Para Sánchez (2008) en este nivel ocurren tres tipos de operaciones intelectuales:

- El de decodificación y acceso léxico. Referido al reconocimiento del significado de las palabras, así como a la coherencia o vinculación semántica de detalles y sucesos escritos que hacen una totalidad.
- El de retención y evocación. Referido a la capacidad del lector para organizar la manera como puede captar y recordar la información relevante tal como aparece en el texto. Por ejemplo el uso de estrategias mnemotécnicas, el subrayado, entre otros.
- El de organización y generalización. En el cual se reordenan en secuencia. los elementos y vinculaciones que se dan en el texto: y, se resumen de forma generalizada.

Respecto a la primera operación dada en la decodificación y acceso léxico, Camba, (Ibíd.) expresa que una primera lectura permite el reconocimiento léxico de la información explícita en el texto, la cual puede ser:

- De detalle: referente a la identificación de vocablos nuevos científicos y técnicos, nombres, personajes principales y secundarios.
- De captación y establecimiento de relaciones entre sus partes.
- De ideas principales: que describen lo más importante de un párrafo, de un texto.

- De ideas secundarias: que ponen en evidencia el orden de las acciones.
- Por comparación: se identifican caracteres, tiempos y lugares explícitos.
- De descubrimiento de causa o efecto de los sucesos: se identifican razones explícitas de secuenciación de ciertos sucesos o acciones.

Del mismo modo, dicho autor señala que la comprensión literal exige que se efectúe una segunda lectura más profunda, que permita al lector recuperar y reorganizar la información que está explícitamente planteada en el texto, de modo que pueda ahondar en la comprensión.

- **Nivel de lectura inferencial.**

En este nivel se buscan relaciones que van más allá de lo leído; como explicar el texto más ampliamente, agregando informaciones y experiencias anteriores; relacionando lo leído con los saberes previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta de este nivel es la elaboración de conclusiones, aunque es poco ejercido en la escuela, ya que requiere un considerable grado de predisposición por parte del lector; favoreciendo la relación con otros campos del saber y la integración de nuevos conocimientos en un todo.

Para Sánchez (Ibíd.) este nivel puede incluir las siguientes operaciones:

- ♦ deducir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente;

- ♦ deducir ideas principales, no incluidas explícitamente; deducir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera;
- ♦ deducir relaciones de causa y efecto, conjeturando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones;
- ♦ predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no;
- ♦ interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

En este nivel se hace referencia a un proceso de comprensión; en el cual el lector centra su atención en buscar establecer “una comprensión más profunda y amplia que va más allá de las ideas u información que está leyendo” (Meléndez, 2007).

La Comprensión Inferencial, exige el discernimiento de nuevas atribuciones de significados, que se dan al relacionar los datos explícitos en el texto, los esquemas de conocimiento previo que se tenga respecto al tema de lectura y la intuición personal. Además señala que la comprensión interpretativa ocurre a través de tres operaciones de procesamiento, que son el de integración, el de resumen y el de elaboración, las cuales se enfatizan así:

- La integración. Ocurre cuando la relación semántica no está explícita en el texto y el lector infiere en ella para comprenderla; ejemplo, el uso aceptado de reglas pronominales.

- El resumen mental. Ocurre cuando el lector produce en su mente lo que Kintsch y VanDijk, (1987, citados por Meléndez, 2007) llamaron macro estructura, que es el esquema mental considerado como un conjunto de proposiciones que representan ideas principales.
- La elaboración de inferencias. “Aquí, es el proceso de comprensión lectora mediante el cual se induce y desprende algo del texto, detalle que no estaba explícito pero que es inherente, que está inmerso y relacionado directamente al texto” (Sánchez, Ibíd.)

Es decir, que durante esta fase de comprensión, el lector aporta o añade inferencias deductivas al texto que está leyendo, siendo capaz de establecer nuevas informaciones que resultan familiares y pertinentes a lo que está leyendo; y que aunque no estén manifiestas, tienen relación y son necesarias para su comprensión precisa.

Este proceso de comprensión inferencial en su concepción y práctica implica la aplicación de dos destrezas deductivas: “La predicción de resultados o consecuencias y la extracción de conclusiones” (Lampe, 1989). Por lo tanto, la meta final del nivel inferencial es la formulación de hipótesis y deducción de conclusiones.

Son ejemplos de inferencias, según Camba (Ibíd.) las siguientes operaciones:

- Detalles adicionales, o de otros sucesos que no aparecen en el texto, y según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido para hacerlo más informativo, interesante y convincente.

- Inferir en ideas principales y secundarias, no incluidas explícitamente.
- Predecir acontecimientos sobre la base de un texto que intencionalmente o no, este inconcluso.
- Interpretar el lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.
- Hacer suposiciones sobre las causas que indujeron al autor a incluir ideas, caracterizaciones y acciones, entre otros.

- Nivel de lectura crítico.

En este nivel se emiten juicios sobre el texto leído, se acepta o se rechaza, con fundamentos; la lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad.

Los juicios pueden ser:

- De realidad o fantasía; según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean.
- De adecuación y validez; compara lo que está escrito con otras fuentes de información.
- De apropiación; requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo.
- De rechazo o aceptación; depende del código moral y del sistema de valores del lector.

En este nivel se hace referencia a un alto grado de comprensión en el cual, el lector es capaz de emitir juicios personales acerca del contenido del texto, valorando la relevancia o irrelevancia del mismo; de tal modo, que “el lector después de la lectura, confronta el

significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico y valorativo, con la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee” Huamaní, (2010).

Lo planteado por el precedente autor, pone de manifiesto el carácter evaluativo que desde la perspectiva del lector se emite sobre el texto leído; juicio valorativo de rechazo o aceptación pero con fundamentos. Así lo señala Camba (Ob. Cit.), cuando escribe: “La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído”. Asimismo, establece que los juicios emitidos pueden tomar en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad o probabilidad, lo que permite establecer una relación analógica al comparar, adecuar y validar lo que está escrito con otras fuentes de información.

En relación a todo lo anterior, otros autores, plantean que en la medida que cada nivel ocurra en la mente del lector, simultáneamente se irá desarrollando una actitud más analítica, que lo conduce a un nuevo nivel de comprensión crítica. Ésta nueva dimensión, implica una comprensión evaluativa, donde a partir del código moral o sistema de valores del lector, su formación, su criterio; se efectúa con cuidado y precisión un examen objetivo del contenido del texto, de sus afirmaciones, aseveraciones y argumentos que lo respaldan, y se emiten juicios valorativos de reprobación o aceptación que estén bien fundamentados.

Desde otra perspectiva, De Vega (1990, citada por Estévez, 1995, p.6) señala que en un buen lector operan simultáneamente varias operaciones cognitivas a las cuales identifica y clasifica en dos niveles de la inteligencia: las operaciones de bajo nivel referente a los micros procesos; y, las de alto nivel referente a los macro procesos.

Al referirse a los micro procesos de la inteligencia, Estévez (1995, p.14) enfatiza que en toda lectura fluida, ellos ocurren de forma más o menos automática y tienen la función de decodificar el texto, siendo fundamentos indispensables para iniciar la comprensión, y se refieren a:

- El acceso léxico (reconocimiento de letras y palabras).
- La decodificación sintáctica (comprensión de las unidades de significado u proposiciones del texto).
- El procesamiento sintáctico de las ideas o información.

Al describir los macro procesos del nivel superior, la autora argumenta que estos ocurren de forma pensada y consciente, y cumplen la función de reestructurar el texto para lograr la comprensión profunda de información proporcionada. Consisten en:

- Seleccionar la información importante, (ideas principales y secundarias).
- Establecer relaciones anafóricas y categóricas, ligando entre sí las proposiciones del texto.
- Realizar inferencias, predicciones; construyendo como un todo una representación coherente de significado.

En concordancia con lo anterior, se plantea además, que para alcanzar estos procesos cognitivos, en ambos casos debe establecerse una conjunción entre los elementos subjetivos -conocimientos previos del lector- y los elementos del texto -información proporcionada en el texto-.

Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

- de realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean.
- de adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.
- de apropiación: requiere evaluación relativa en las diferentes partes, para asimilarlo.
- de rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

- Nivel de lectura creador.

Este nivel comprende las dimensiones cognitivas anteriores y además incluye:

- Respuesta emocional al contenido: el lector debe verbalizarla en términos de interés, excitación, aburrimiento, diversión, miedo, odio.
- Identificación con los personajes e incidentes, sensibilidad hacia los mismos, simpatía y empatía.
- Reacciones hacia el uso del lenguaje del autor.
- Símbolos y metáforas: se evalúa la capacidad artística del escritor para pintar mediante palabras que el lector puede visualizar, gustar, oír y sentir.
- Si el texto es literario, tendremos en este nivel que referirnos también a los valores estéticos, el estilo, los recursos de expresión, etc., pero este es un aspecto que requiere lectores más avanzados, por lo que se aconseja practicarlo en cursos superiores.

En este nivel el lector crea a partir de la lectura, incluyendo cualquier actividad que surja relacionada con el texto: transforma un

texto dramático en humorístico; agrega un párrafo descriptivo, autobiografía o diario íntimo de un personaje; cambia el final al texto; reproduce el diálogo de los personajes; imagina un encuentro con el autor del relato; realiza planteamientos y debate con él; cambia el título del cuento de acuerdo a las múltiples significaciones que un texto tiene; introduce un conflicto que cambie abruptamente el final de la historia; realiza un dibujo; busca temas musicales que se relacionen con el relato; transforma el texto en una historieta.

Todo ello quiere decir que para obtener la información de una lectura, se debe aplicar los anteriores niveles para lograr comprender la lectura que proporciona el autor.

Otros investigadores que estudian el tema de la competencia lectora coinciden al reconocer que se trata de un proceso de gran complejidad cognitiva, el cual, se desarrolla sistemáticamente en la mente de un buen lector a través de varios niveles de procesamiento que se dan de menor a mayor grado de abstracción y complejidad cognitiva. Estos dominios en la comprensión “se ordenan en tres grandes momentos o etapas del proceso”, según Sánchez, (2008).

La lectura tiene sub-procesos, entendiéndose como etapas del proceso lector: Un primer momento, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado; y un tercer momento, la consolidación del mismo, haciendo uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados. Solé (1992).

2.3.3 La Competencia Lectora en la Educación Primaria.

De acuerdo al Currículo Básico Nacional (MPPE, 1998), se considera que a nivel de Educación Primaria “el área de lenguaje y literatura está orientada hacia la enseñanza de la lectura, como base indispensable para la adquisición de los conocimientos de todas las áreas académicas y de los valores éticos, estéticos, personales y sociales.”

Lo antes mencionado, se fundamenta en las teorías que plantea el modelo curricular relacionado con el desarrollo evolutivo y el aprendizaje significativo de Vigotsky, Piaget, y Ausubel; además de los nuevos aportes de la lingüística: las propuestas de psicolingüística que explican los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje; la variabilidad derivada del uso de la lengua en diferentes contextos comunicativos, la preocupación de la sociolingüística y la atención a la diversidad funcional del lenguaje en la vida de los niños.

Esta área estimula el acceso a la escritura y a la lectura como acciones placenteras que proporcionan un enriquecimiento personal. Al atender a los procesos de comprensión y producción tanto de la lengua oral como de la escritura, se considera esencial la participación del alumnado en actividades que le permitan analizar, sintetizar, opinar, parafrasear, inferir, anticipar, investigar; para construir así, a partir de sus conocimientos previos, su propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, los contenidos son considerados significativos y de relevancia vital para el mundo del niño, es decir, que los temas a conocer deben ir en una forma globalizada, para usar las distintas disciplinas, involucrando los Ejes Transversales.

El área de Lengua y Literatura en el desarrollo de sus contenidos se relacionan con los ejes transversales del lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores, ambiente y trabajo, de la siguiente manera:

- Con el eje transversal lenguaje, a través del enfoque comunicativo funcional que propicia el uso adecuado de la lengua como instrumento de la comunicación eficaz, obedeciendo a los fines fundamentales de la política educativa de formar lectores autónomos y productores de textos creativos.
- Con el eje transversal pensamiento, se promueve el proceso de comprensión, análisis, síntesis, la reflexión y solución de problemas, el razonamiento lógico y heurístico, además del pensamiento creativo, encuentran en la lengua un medio para realizarse.
- Con el eje transversal ambiente, se promueve la reflexión y la toma de decisiones. El área ofrece las herramientas para el desarrollo de procesos investigativos y la planificación de actividades.
- Con eje transversal valores, se interpolan con la comunicación para resaltarse o presentarse en los textos orales y escritos referidos al amor, la vida, la paz, la libertad, entre otros.
- Con el eje transversal trabajo, se pueden encontrar en el área contenidos que contribuyan a la formación del niño para su incorporación y participación en su entorno socio-cultural, que le permitan ir adquiriendo el sentido de la responsabilidad, los hábitos para la presentación de labores y valoración del trabajo realizado y del deber cumplido.

2.3.4 Estrategias para desarrollar la Competencia Lectora.

2.3.4.1 Consideraciones Generales.

Para Hargreaves (2005) las estrategias son un sistema de acciones o conjunto de actividades organizadas y planificadas por el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica, esto es, posibilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

Para ello, el docente interviene realizando un acondicionamiento del medio, organizando los materiales, seleccionando tareas y previendo un tiempo de ejecución. La suma de estas acciones refleja componentes propios a la estrategia didáctica seleccionada (estilo de enseñanza, tipo de comunicación, contenido seleccionado, tipo de consigna, intencionalidad pedagógica, propósito de la tarea, relación entre su planificación, el proyecto curricular institucional y el diseño curricular que lo mediatiza, tipo de contexto al cual va dirigida, criterios de evaluación, entre otros).

Se debe dejar claro que, no existen estrategias buenas y malas en sí mismas, pero sí estrategias adecuadas o inadecuadas para un contexto determinado. Los resultados que se obtengan, lo bien o rápido que se aprenda, dependerá en gran medida del saber elegir por parte del docente, la estrategia adecuada para cada tarea.

2.3.4.2. Consideraciones Generales en el Proceso de Lectura.

En el centro del campo del conocimiento, las estrategias se definen como planes o programas estructurados para lograr un determinado objetivo. La actividad se realiza adoptando una hipótesis o conjunto de hipótesis que determinan una exploración selectiva y

ordenada del campo perceptual. La experiencia, resultado de poner a prueba dichas hipótesis, establece el grado de validez de éstas y como consecuencia la reestructuración del campo perceptual en función de los resultados. La validación sucesiva de hipótesis culmina con la consecución del objetivo buscado.

Las estrategias según Valls (citado por Solé, 1992), tienen puntos en común con los procedimientos; estos son un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta. Por su parte, la estrategia regula la actividad de la persona, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta buscada. Es característico de las estrategias, el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; por lo que el referido autor señala que “las estrategias son sospechas inteligentes aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar” (p. 69).

Por otra parte, las estrategias comportan características como la autodirección - la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe -; el autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían; y flexibilidad, esto es la posibilidad de imprimirle modificaciones al comportamiento cuando sea necesario (Solé, 1992).

En cada proceso de lectura se deben utilizar estrategias que reúnan las tres condiciones anteriores: autodirección, autocontrol y flexibilidad. La puesta en práctica de estrategias junto con los conocimientos, experiencias previas y la competencia lingüística permitirán al lector construir el significado. Por su parte, McGinitie, W., Katherine, M. y Kimmel, S. (1986), señalan:

Para poder derivar significado de un texto, el lector emprende un proceso activo de construcción basado en la formulación y comprobación de varias hipótesis. El lector eficiente construye hipótesis tentativas sobre el significado del texto leído y sobre el contenido de lo que sigue. Las hipótesis continúan siendo tentativas hasta que se ha dado cuenta de toda la información vinculada. El buen lector construye y reconstruye un modelo plausible que toma en consideración todos los detalles del texto. (p. 34).

Es necesario resaltar el hecho de que no sólo la utilización de las estrategias permite al lector construir el significado de un texto o comprenderlo, es necesario también, de acuerdo a Solé (1992):

... que el texto reúna ciertas condiciones como son la claridad o coherencia de la información contenida, de que su estructura resulte familiar y conocida la expresión de su léxico, su sintaxis y su cohesión interna tengan un nivel aceptable.(p. 70).

Otra condición necesaria, para lograr la comprensión, son los conocimientos previos que posea el lector acerca del tema sobre el cual está leyendo; no se requiere que conozca el contenido del texto, se trata de que posea el conocimiento pertinente que le permita acceder al mismo para procesarlo y comprenderlo.

Al incorporar a sus conocimientos el significado obtenido de la lectura de un texto, el lector estará modificando sus esquemas conceptuales, es decir, está ampliando la información preexistente y a la vez está preparándose para adquirir nueva información, y para hacerlo necesita emplear determinadas estrategias.

En el campo de la lectura una estrategia es, de acuerdo con Goodman (Ob.Cit.) “un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información” (p. 62). Como puede observarse, en esta definición, las estrategias son actividades organizadas que se realizan sobre una determinada información con la finalidad de discriminar -

evaluar - la información relevante que se desea obtener; bien para utilizarla de inmediato o bien para que sirva de fundamento en la adquisición de nueva información.

2.3.4.3. Estrategias de Enseñanza.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (Preinstruccionales), durante (Coinstruccionales) o después (Post instruccionales) de un contenido curricular específico; Díaz y Hernández (1998) realizan esta categorización de estrategias precisamente basándose en el momento de uso y presentación.

- Las Estrategias Preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender - activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes -, y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.
- Las Estrategias Coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubre funciones como: detección de la información principal, conceptualización de contenidos, delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales, analogías, entre otros.
- Las Estrategias Postinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de

las estrategias postinstruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas, mapas conceptuales.

Ahora bien, uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de la historia, es la de enseñar a los estudiantes a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autoregulados, capaces de aprender a aprender.

Aprender de una manera estratégica, según los estudios de Díaz y Hernández (Ibíd.) implica que el estudiante:

- Controle sus procesos de aprendizaje.
- Se dé cuenta de lo que hace.
- Capte las exigencias de la tarea y responda consecuentemente.
- Planifique y examine sus propias realizaciones, pudiendo identificar aciertos y dificultades.
- Emplee estrategias de estudios pertinentes para cada situación.
- Valore los logros obtenidos y corrija sus errores.

2.3.4.4. Estrategias de Aprendizaje.

Las estrategias son formas específicas de organizar nuestros recursos -tiempo, pensamientos, habilidades, sentimientos, acciones- para obtener resultados consistentes al realizar algún trabajo; y siempre están orientadas hacia una meta positiva.

La ejecución de estrategias de aprendizaje ocurre en asocio con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de los que dispone cualquier estudiante. Diversos autores como Brown (1984), concuerdan con la necesidad de distinguir entre varios tipos de conocimiento que se posee y se utiliza durante el aprendizaje:

- Procesos cognitivos básicos, o todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información como atención, percepción, codificación, almacenamiento y recuperación.
- Base de conocimientos, como el bagaje de hechos, conceptos y principios que posee cada quien, el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico llamado también "conocimientos previos".
- Conocimiento estratégico, el cual tiene que ver directamente como estrategias de aprendizaje; y que el autor precitado describe como "saber cómo conocer".
- Conocimiento metacognitivo, o conocimiento que cada quien posee sobre qué y cómo lo sabe; así como al conocimiento que cada quien tiene de los propios procesos y operaciones cognitivas cuando se aprende, recuerda o se solucionan problemas.

2.3.4.5. Clasificación de las Estrategias.

A continuación se muestra tres clasificaciones de estrategias: la primera, según el aprendizaje; la segunda, según el proceso cognitivo; y la tercera, según el nivel de complejidad.

Cuadro 1 *Clasificación de Estrategias según el Aprendizaje.*

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso	• Subrayar • Destacar • Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	• Palabras claves • Rimas • Imágenes mentales • Parafraseo
	Organización	Procesamiento complejo	• Elaboración de inferencias • Resumir • Analogías • Elaboración conceptual
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	• Seguir pistas • Búsqueda directa

Fuente: Pozo (1999). Aprendices y maestros. pág. 67.

Otra clasificación se ha desarrollado a partir de los procesos cognitivos que inciden en las estrategias para promover mejores aprendizajes, tal como sigue:

Cuadro 2. Clasificación de Estrategias según el Proceso Cognitivo.

Proceso cognitivo	Tipos de estrategia
Activación de los conocimientos previos	Objetivos o propósitos preinterrogantes
Generación de expectativas apropiadas	Actividad generadora de información previa
Orientar y mantener la atención	Preguntas insertadas Ilustraciones Pistas o claves tipográficas o discursivas
Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorando las conexiones internas)	Mapas conceptuales Redes semánticas Resúmenes
Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorando las conexiones externas)	Organizadores previos Analogías

Fuente: Díaz y Hernández, 1998, pág. 45

A continuación cierto grado de detalle de cada una de las estrategias mencionadas en el cuadro precedente:

Estrategias para activar o generar conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos

Están dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan; se incluyen también las que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el docente pretende lograr al término del ciclo o situación educativa.

La activación del conocimiento previo le sirve al docente en un doble propósito: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. El esclarecer a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso, y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso.

En este orden, tales estrategias son principalmente de tipo preinstruccional y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase. Ejemplos de ellas son: las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo, lluvia de ideas); la enunciación de objetivos, entre otros.

Estrategias para orientar la atención de los alumnos

Tales estrategias son recursos que el docente emplea para focalizar y mantener la atención de los estudiantes durante una sesión, discurso o texto; que se proponen preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención. Por ejemplo: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explorar distintos índices estructurales del discurso –ya sea oral o escrito–, y el uso de ilustraciones.

Estrategias para organizar la información que se ha de aprender

Son las que permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá, al representarla en forma gráfica o escrita. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, mejora su significatividad lógica, y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos. Mayer (1984) se ha referido a este asunto de la organización entre las partes constitutivas del material que se ha de aprender denominándolo: construcción de “conexiones internas”.

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Se incluyen en ellas a las de representación viso espacial -mapas o redes semánticas- y a las de representación lingüística -resúmenes o cuadros sinópticos-.

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender

Según Mayer (Op. Cit), al proceso de integración entre lo “previo” y lo “nuevo” se le denomina: Construcción de “conexiones externas”; por lo que se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausubeliana: los organizadores previos -comparativos y expositivos - y las analogías.

A continuación se presentan de manera resumida los principales efectos esperados de aprendizaje en el alumno con el uso de ciertas estrategias:

Cuadro 3 Estrategias y efectos esperados en el aprendizaje de los alumnos

Estrategias	Efectos esperados en el alumno
Objetivos	• Conoce la finalidad y alcance del material y cómo manejarlo. • El alumno sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material. • Ayuda a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.
Ilustraciones	• Facilita la codificación visual de la información.
Preguntas intercaladas	• Permite practicar y consolidar lo que ha aprendido. • Resuelve sus dudas. • Se autoevalúa gradualmente.
Pistas tipográficas	• Mantiene su atención e interés. • Detecta información principal. • Realiza codificación selectiva.
Resúmenes	• Facilita el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender.
Organizadores previos	• Hace más accesible y familiar el contenido. • Elabora una visión global y contextual.
Analogías	• Comprende información abstracta. • Traslada lo aprendido en otros ámbitos.
Mapas conceptuales y redes semánticas	• Realiza una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones. • Contextualiza las relaciones entre conceptos y proposiciones.
Estructuras textuales	• Facilita el recuerdo y la comprensión de lo más importante de un texto.

Fuente: Díaz y Hernández, 1998, pág. 47.

Otra clasificación de estrategias cognoscitivas de aprendizaje, la proponen Weinstein y Mayer (1985, citados por Retamal, s.f.), quienes establecen ocho categorías generales: seis de ellas dependen de la complejidad de la tarea, además estrategias metacognoscitivas y las denominadas estrategias afectivas.

ESTRATEGIAS DE ENSAYO	
Para tareas básicas de aprendizaje	Para tareas complejas de aprendizaje
Las tareas simples ocurren particularmente en un nivel educacional menor o en cursos introductorios. Una diferencia importante entre especialistas (quienes utilizan la información de manera efectiva) y novatos (quienes aún no dominan las estrategias efectivas para recuperar y utilizar la información), parece estar relacionada con la base de conocimientos que poseen.	Son más complejas y tienden a involucrar el conocimiento que se extiende más allá del aprendizaje superficial de listas de palabras o segmentos aislados de información. Se incluyen el copiado y subrayado del material de lectura. Generalmente involucran la repetición dirigida hacia la reproducción literal.
La estructura, la organización y la integración de esta base de conocimientos son importantes para la correcta toma de decisiones, aun para los estudiantes más inteligentes, con formas profundas de procesamiento de la información.	Estas actividades parecen ser particularmente efectivas cuando se ejercitan conjuntamente con otras estrategias que conducen a un procesamiento significativo de la información, tales como el uso de la elaboración, la organización o el monitoreo de la comprensión.

ESTRATEGIAS DE ELABORACIÓN

Para tareas básicas de aprendizaje

La elaboración involucra el aumento de algún tipo de construcción simbólica a lo que uno está tratando de aprender, de manera que sea más significativo. Esto se puede lograr utilizando construcciones verbales o imaginales. Por ejemplo, el uso de imaginiería mental puede ayudar a recordar las secuencias de acción descritas en una obra, y el uso de oraciones para relacionar su vínculo y sus mayores utilidades técnicas.

La creación de elaboraciones efectivas requiere que el estudiante esté involucrado activamente en el procesamiento de la información a ser aprendida. Diversos estudios han demostrado que esto es un prerrequisito importante para el aprendizaje significativo versus la codificación superficial para el recuerdo.

Para tareas complejas de aprendizaje

Las actividades de esta categoría incluyen la creación de analogías, parafraseo, la utilización de conocimientos previos, experiencias, actitudes y creencias, que ayudan a hacer la nueva información más significativa y que el estudiante esté activamente involucrado en la construcción de puentes entre lo que ya conoce y lo que está tratando de aprender.

Las diferentes maneras de elaborar incluyen el tratar de aplicar un principio a la experiencia cotidiana, relaciona el contenido de un curso al contenido de otro, relacionar lo que se presentó anteriormente en una lectura a la discusión actual, tratar de utilizar una estrategia de solución de problemas a una situación nueva y resumir un argumento.

ESTRATEGIAS ORGANIZACIONALES

Para tareas básicas de aprendizaje

Este tipo de estrategias se enfocan a métodos utilizados para traducir información en otra forma que la hará más fácil de entender: un esquema existente o creado se usa para imponer organización en un conjunto desordenado de elementos. Cabe hacer notar que estas, así como las de elaboración, requieren de un rol más activo por parte del estudiante que las simples estrategias de ensayo.

Para tareas complejas de aprendizaje

Ejemplos comunes del uso de este método con tareas complejas incluyen el esbozo de un capítulo de un libro de texto, la creación de un diagrama conceptual de interrelaciones causa-efecto, y la creación de una jerarquía de recursos para ser usados al escribir un trabajo final. Parecen contribuir a la efectividad de este método tanto el proceso como el producto.

ESTRATEGIAS AFECTIVAS

Ayudan a crear y mantener climas internos y externos adecuados para el aprendizaje. Aunque estas estrategias pueden no ser directamente responsables de conocimientos o actividades, ayudan a crear un contexto en el cual el aprendizaje efectivo puede llevarse a cabo. Ejemplos de estrategias afectivas incluyen ejercicios de relajación y auto-comunicación o auto-hablado positivo para reducir la ansiedad de ejecución; encontrar un lugar silencioso para estudiar para así reducir distracciones externas; establecer prioridades, y programar un horario de estudio.

Cada uno de estos métodos está diseñado para ayudar a enfocar la capacidad (generalmente limitada) del procesamiento humano sobre la meta a aprender. Eliminando las distracciones internas y externas se contribuye a mejorar la atención y lograr la concentración.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

La Metacognición se refiere tanto al conocimiento del individuo acerca de sus propios procesos cognoscitivos, como también a sus habilidades para controlar estos procesos mediante su organización, monitoreo y modificación, como una función de los resultados del aprendizaje y la realimentación.

Dos sub espacios característicamente relevantes son el monitoreo de la comprensión y el control de la comprensión, las cuales se detallan a continuación:

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN

De Monitoreo

El monitoreo de la comprensión requiere de varios tipos de conocimiento por parte de los alumnos. Por ejemplo, ¿cuáles son sus estilos preferidos de aprendizaje?, ¿cuáles son las materias más fáciles o más difíciles de entender?, ¿cuáles son los mejores y los peores tiempos del día? Este tipo de conocimiento ayuda a los individuos a saber cómo programar sus horarios de actividades de estudio y los tipos de recursos o asistencia que necesitarán para una ejecución eficiente y efectiva.

De Control

Implican permanecer consciente de lo que se está tratando de lograr, seguir la pista de las estrategias que se usan y del éxito logrado con ellas y adaptar la conducta en concordancia.

Entre estrategias metacognitivas están:

- la planificación,
- la regulación y
- la evaluación.

Por su parte, Goodman (1986) clasifica las estrategias que utiliza el lector en: estrategias de muestreo, de predicción, de inferencia, de confirmación y de corrección; cada una de las cuales, se detallan a continuación:

Cuadro 4 Estrategias que utiliza el Lector.

Muestreo	Los lectores desarrollan estrategias de muestreo, ya que el texto provee índices redundantes que son igualmente útiles; si los lectores utilizaran todos los índices disponibles, el aparato perceptivo estaría sobrecargado con información innecesaria, inútil o irrelevante; entonces el lector elige algunos de los que considera útiles, guiado por elecciones anteriores y por la utilización de estrategias basadas en esquemas que desarrolla según las características del texto, las exigencias de la tarea y el significado.
Predicción	Las experiencias, los conocimientos previos y las estrategias de muestreo que posea el lector, le permiten elaborar predicciones sobre lo que sigue en el texto y de lo que será su significado. Por su parte, los diferentes índices presentes en el texto, permiten al lector la verificación de sus predicciones y, de esta manera, lograr la construcción del significado. De ahí que la lectura puede considerarse como un proceso de elaboración y verificación de predicciones que llevarán al lector a la construcción de una interpretación.
Inferencia	La inferencia permite al lector completar la información de que dispone en el texto, infiriendo lo que no está explícito en el mismo sobre personajes, objetos, tiempo, espacio, valores, preferencias del autor, entre otros aspectos. Las estrategias de inferencia son tan utilizadas que rara vez los lectores recuerdan exactamente si un aspecto dado del texto estaba explícito o implícito.
Confirmación	Las estrategias de muestreo, predicción e inferencia son básicas en la lectura, pero a veces el lector puede equivocarse, bien en la selección de claves gráficas, o en las predicciones o incluso en las inferencias, de ahí que existen y son usadas por el lector, otras estrategias para confirmar o rechazar sus conclusiones previas, son ellas las estrategias de confirmación y de corrección.
Corrección	El lector está constantemente supervisando su propia lectura, y el autor afirma que las mismas señales que se usan para hacer predicciones e inferencias subsecuentes, sirven para confirmar las anteriores (p. 22), de ahí que las estrategias de muestreo están permanentemente presentes en el proceso de lectura. Si la elección tentativa de un significado no es aceptable, el lector tiende a regresar para buscar la inconsistencia y más claves gráficas que permitan reconsiderar la situación. A veces, esto implica un repensar y elaborar una nueva hipótesis alternativa. En este caso el lector está usando la estrategia de corrección.

Fuente: Goodman (1986). El Proceso de Lectura. Pág. 96

2.3.4.6 Estrategias para Fomentar la Competencia Lectora.

El proceso lector lo divide Solé (1994, citado por Quintana, 2004) en tres subprocesos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

ANTES

- Contextualizar o presentar el texto a leer: se trata de explicar qué se va a leer, de qué trata, su género literario.
- Determinar los objetivos de la lectura: para qué y porqué se va a leer ese texto y no otro; por ejemplo, para aprender, para obtener información precisa, para revisar un escrito, por placer.
- Motivar, crear expectativas y activar conocimientos previos: explorar lo que los niños saben sobre el texto a leer; a partir del título, los subtítulos e ilustraciones.
- Aclarar vocabulario que sea difícil de comprender para los alumnos.

DURANTE

- Saber resumir y recapitular lo que se va leyendo (por fragmentos).
 - Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto (¿cómo crees que va a terminar la historia?, ¿cómo actuará el personaje principal?, ¿qué ocurriría si...?).
- Releer partes confusas. - Consultar el diccionario.
- Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.
- Formular preguntas sobre lo leído. - Aclarar dudas acerca del texto.

DESPUÉS

- Utilizar organizadores gráficos (esquemas, mapas conceptuales, entre otros).
- Realizar actividades de creación o recreación de lo leído (dramatizaciones, imitar el texto y crear uno nuevo, realizar un dibujo, hacer un resumen escrito, entre otros).
- Emitir opiniones personales (expresar la opinión sobre lo leído, si ha gustado o no).
- Recapitulación oral de la historia completa.
- Comprensión más detallada del vocabulario (trabajar las palabras que han quedado subrayadas).

Mientras que, en el modelo de “enseñanza recíproca” de Polinesar (citado por Coll, et al., 1990) para promover la comprensión de la lectura, se presentan cuatro estrategias básicas que deben ser aprendidas en el aula a través de tareas realizadas conjuntamente por el docente y el alumno, estas estrategias son:

- Formular predicciones sobre lo que se va a leer.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar dudas o interpretaciones incorrectas.
- Resumir las ideas del texto.

Por su parte Collins, Brown y Newman (citados por Coll, et al., 1990), sugieren que, desde una perspectiva constructivista, para lograr el aprendizaje de estas estrategias para la lectura, se debe prestar atención a cuatro factores:

1. Los contenidos programáticos.
2. Las estrategias de enseñanza.
3. La secuencia de los contenidos.
4. La organización social de las actividades de aprendizaje.

FACTOR 1

En relación a los **contenidos programáticos** a ser enseñados y a ser aprendidos se debe buscar no sólo el conocimiento factual, conceptual y procedi mental sino también las estrategias de heurística, de control y de aprendizaje que caracterizan el conocimiento de los expertos en este ámbito.

FACTOR 2

Por su parte, **las estrategias de enseñanza** deben estar adecuadas a los intereses de los alumnos, a la naturaleza de los contenidos, a los propósitos con los cuales se enfrente la lectura para permitir obtener el conocimiento y practicarlo en un contexto de uso lo más real posible.

FACTOR 3

Cuando de **enseñar contenidos** se trata, es recomendable seguir una secuencia que vaya de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo para ir ampliando paulatinamente los conocimientos previos de los alumnos.

FACTOR 4

La **organización social de las actividades de aprendizaje**, da la idea de la adecuación que debe existir en las relaciones de cooperación y de colaboración entre los alumnos.

La utilización de las estrategias en el aula plantea un problema de orden conceptual para el docente; es indudable su rol como guía; esto es, un docente que plantee preguntas antes de iniciar una lectura, que dirija a sus estudiantes en la formulación de hipótesis e inferencias, que les enseñe a confirmarlas o a corregirlas, a discriminar la información relevante de un texto, a elaborar representaciones gráficas del mismo; todo ello, para que el proceso de comprensión y aprendizaje resulte fácil.

El citado autor señala que, en su experiencia ha podido observar que generalmente los docentes se limitan a trabajar conjuntamente con

sus estudiantes sólo los textos narrativos, en lo que se llama la hora de lectura. Si bien es cierto que las estrategias son transferibles y que en estos textos se pueden trabajar; es preciso que se aborden otros textos que son los que la educación sistematizada ofrece a sus alumnos para la obtención de conocimientos, tales como los textos expositivos, descriptivos, causales, argumentativos, periodísticos, entre otros.

Asimismo puntualiza, que lo importante no es enseñar al alumno a definir lo que es cada uno de los textos; por el contrario, se trata de que los conozcan y puedan distinguir sus estructuras a objeto que puedan formularse preguntas y se les facilite la comprensión de los mismos.

Lo más importante en el aula de clase es que el docente motive a sus alumnos a leer, que les enseñe a plantearse objetivos sobre la lectura, de manera que la misma les parezca relevante. Generalmente, las preguntas que se formulan sobre un texto dan origen a hipótesis, predicciones que posteriormente se irán confirmando o rechazando. Y recomienda, que el docente realice variadas actividades con sus estudiantes, de manera que ellos se familiaricen con las estrategias de lectura, aprendan a utilizar las claves relevantes de cada tipo de texto, para extraer del mismo la información pertinente.

La función del docente no es enseñar la definición de cada estrategia como tal, sino planificar y llevar a la práctica actividades de lectura compartida en las que el estudiante confronte con él sus propias limitaciones; en las que el educador dé oportunidad a sus estudiantes de equivocarse, volver a leer, replantearse preguntas, disentir; sólo de esta manera se logrará la formación de lectores autónomos, críticos y constructivos.

Las estrategias implican un conjunto de operaciones y eventos de aprendizaje, utilizadas en cada fase del proceso instruccional para mediar, facilitar y fomentar en los alumnos conocimientos, hábitos,

normas, valores, actitudes, entre otros. También son utilizadas de manera consciente por el alumno en su proceso de construcción del conocimiento; e implican procesos cognitivos que el estudiante emplea para memorizar, comprender, organizar e integrar la información.

2.3.4.7. Estrategias a desarrollar por el Lector.

Al respecto Pearson, Roeler, Dole y Duffy (1992, citados en Barrias, s.f.) establecen una serie de competencias que debe poseer un buen lector y que debe ponerlas en práctica:

- Utilizar el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.
- Monitorear su comprensión durante todo el proceso de la lectura.
- Tomar los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez que se dan cuenta que han interpretado mal lo leído.
- Poder distinguir lo importante en los textos que leen.
- Resumir la información cuando leen.
- Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.
- Preguntar.

2.3.4.8. Estrategias concretas para la Comprensión Lectora.

Desde un punto de vista clásico se ha entendido que la comprensión de lo leído es un proceso mental muy complejo que abarca, al menos, cuatro aspectos básicos: interpretar, retener, organizar y valorar.

Cada uno de los cuales supone el desarrollo de habilidades diferentes y de la puesta en práctica de estrategias concretas:

INTERPRETAR es

- Formarse una opinión.
- Inferir significados por el contexto.
- Sacar ideas centrales y reconocer el apoyo que ofrecen las ideas secundarias a la idea principal.
- Deducir conclusiones.
- Relacionar datos.
- Predecir unas consecuencias.

Se deben RETENER:

- Conceptos fundamentales.
- Datos para responder a preguntas.
- Detalles aislados.
- Detalles coordinados.

ORGANIZAR consiste en:

- Formular hipótesis y predicciones.
- Establecer consecuencias.
- Seguir instrucciones.
- Secuenciar hechos.
- Esquematizar a partir del modelo quinario.
- Resumir y generalizar.
- Encontrar datos concretos en la relecturas.

Para VALORAR hay que:

- Captar el sentido de lo leído
- Establecer relaciones.
- Deducir relaciones de causa-efecto.
- Separar hechos de opiniones.
- Diferenciar lo verdadero de lo falso.
- Diferenciar hechos de opiniones.
- Diferenciar lo real de lo imaginario.

Los diferentes tipos de presentación de la información escrita requieren habilidades específicas para su comprensión:

En textos NARRATIVOS:

- Secuenciación de hechos
- Diferenciación de personajes
- Interpretación de intencionalidades o proyectos de personajes

En DESCRIPTIVOS:

- Retener datos
- Establecer relaciones
- Esquematizar relaciones entre idea principal y secundaria

En textos **EXPOSITIVOS**:

- Detalles aislados y coordinados
- Seguir instrucciones
- Resumir y generalizar
- Establecer relaciones de causa-efecto

En **ARGUMENTATIVOS**:

- Diferenciar hechos de opiniones
- Interpretar intencionalidades

En textos **POLITICOS**:

- Deducir el significado de imágenes, metáforas
- Interpretar sentimientos, intencionalidades

En textos **CIENTIFICOS**:

- Establecer relaciones
- Formular predicciones

En textos **PERIODISTICOS**:

- Obtener las ideas principales
- Captar el sentido global a partir de relaciones idea principal e ideas secundarias

23.49. El Docente como Facilitador del Proceso de Comprensión Lectora.

En su condición de facilitador del proceso de comprensión lectora, Quintana (2004), propone al docente los siguientes pasos:

Paso 1. Introducción: El docente evalúa el conocimiento previo de los estudiantes sobre la estrategia, explica el objetivo de la estrategia y su utilidad para el proceso de comprensión lectora.

Paso 2. Demostración: el docente explica, describe y modela la

estrategia que quiere enseñar. Los estudiantes responden preguntas y construyen la comprensión del texto.

Paso 3. Práctica guiada: Los alumnos leen un fragmento individualmente o en grupo. Ponen en práctica la estrategia aprendida bajo la tutela del docente.

Paso 4. Práctica individual: El alumno practica independientemente lo aprendido con material nuevo, ya sea en la casa o en la clase.

Paso 5. Autoevaluación: El docente solicita a los alumnos que autoevalúen sus ejercicios.

Paso 6. Seguimiento: El docente utiliza los datos que recopila de los trabajos que los alumnos realizan por su cuenta para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, si dominan las estrategias.

Paso 7. Esquemas como ejemplo: Es conveniente que el docente utilice modelos narrativos imaginarios.

2.4 Operacionalización de las Variables.

Para Hurtado (2008) las variables constituyen “los elementos, factores o términos que pueden asumir diferentes valores cada vez que son examinados o que reflejan distintas manifestaciones” (p. 136). Por su parte Arias (2006) señala que una variable es “una característica o cualidad; magnitud o cantidad, que puede sufrir cambios y que es objeto de análisis, medición, manipulación o control en una investigación” (p. 57).

De las ideas expuestas por ambos autores, las variables pueden ser conceptualizadas como elementos, factores, características o cualidades que

pueden asumir valores o sufrir cambios, siendo objeto de análisis, medición o manipulación de la investigación que se realiza.

Hurtado (Ob. Cit,) indica que las variables permiten medir los conceptos teóricos y deben llevarse a sus referentes empíricos, es decir, expresarse en indicadores que cumplan tal función, “a esa descomposición de la variable, en su mínima expresión de análisis, se le ha denominado, proceso de Operacionalización” (p.76).

En la siguiente página se presenta la operacionalización de las variables, referentes a la presente investigación.

Cuadro 5
Operacionalización de las Variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ítems o Preguntas		Fuentes	Técnicas	Instrumentos
			Alumnos	Docentes			
Niveles de la Competencia Lectora de los estudiantes.	Nivel textual o literal	Reconocimiento literal de la información	1	18 20 19	Alumnos	Prueba	Prueba Escrita
		♦ Decodificación y acceso léxico.	2,6		Docentes	Entrevista	Cuestionario
		♦ Retención y evocación	3				
		♦ Organiza y reconoce ideas	4				
		a) Detalla (nuevo vocablo)	5				
		b) Idea principal	7,16				
		c) Idea secundarias	8				
		d) De comparación					
		e) De secuencia					
	Nivel Inferencial	Inferencia de aspecto implícito	9,11	21 22	Alumnos	Prueba	Prueba Escrita
		a) Inferencia inductiva y deductiva	10		Docentes	Entrevista	Cuestionario
		b) Resumen	12				
	Nivel Critico	c) Elaboración					
		Emisión de juicios valorativos	13	23,24 25	Alumnos	Prueba	Prueba Escrita
		a) Análisis y comprensión	14		Docentes	Entrevista	Cuestionario
		b) Establece juicios de la lectura	15				
		c) Establece analogías					
	Nivel Creador	Transforman texto a partir de la lectura.		26 27	Alumnos	Prueba	Prueba Escrita
		a) Cambio del titulo	17		Docentes	Entrevista	Cuestionario
		b) Cambia el final de la historia creando un texto nuevo	18				
		c) Crea un nuevo texto a partir del leído.					

Cuadro 5 (Cont..)

	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Fuente	Técnica	Instrumento
Estrategias utilizadas por los Docentes para desarrollar la Competencia Lectora.	Preinstruccionales	Activación de esquemas con conocimientos previos.	1	Docentes de 4to, 5to y 6to grado	Observación directa	Diario de campo
		♦ Motiva y estimula a realizar la lectura dentro del aula	2			
		♦ Establece los objetivos o propósitos de la lectura.	3		Encuesta Escrita	Cuestionario
		♦ Muestra fragmento con nuevos vocabularios.	4			
		♦ Establece la estructura de un texto	5			
	Coinstruccionales	Establece la estructura del texto.	6	Docentes de 4to, 5to y 6to grado	Observación directa	Diario de campo
		♦ Determina las ideas principales y secundarias.	7			
		♦ Ilustraciones	8		Encuesta Escrita	Cuestionario
		♦ Realiza lectura de fragmento intercalados en forma grupal.	9			
		♦ Comprueba el avance de la lectura.	10			
	Postinstruccionales	Programa preguntas intercaladas sobre el texto leído.	11	Docentes de 4to, 5to y 6to grado	Observación directa	Diario de campo
		Controla el proceso y el provecho del conector de la Competencia lectora.	12			
		♦ Realiza resumen al culminar la lectura.	13		Encuesta Escrita	Cuestionario
		♦ Motiva al alumno para el análisis y parafraseo de la lectura.	14,16,15			
		♦ Supervisa y evalúa el comportamiento del alumno frente a la lectura.	17			

Capítulo III

Marco Metodológico

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se muestran los tópicos que permitieron recabar la información necesaria para este estudio; se consideró lo relativo al tipo y nivel de investigación; las unidades de análisis o fuentes de información; el diseño de la investigación; las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos; los procedimientos que se previeron para validar los instrumentos y las técnicas que se aplicaron para la realización del análisis de los datos.

3.1 Tipo de Investigación.

El tipo de investigación que se incorpora en este estudio, es de campo puesto que el despliegue de los procesos dirigidos a la obtención de las informaciones sobre las variables en estudio se llevó a cabo directamente en el contexto de la Escuela Nacional “Las Charas”, entre los estudiantes y sus profesores, estudiándose la realidad de los hechos desde el entorno inmediato donde ocurren, a fin de lograr cumplir con los objetivos previstos.

A este respecto Arias (2006) refiere que: “La investigación de campo es aquella que consiste en la recopilación de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna” (p.31).

Por su parte, para Ramírez, T. (1990) la investigación de campo ocurre sobre el terreno, es decir “es aquel tipo de investigación a través de la cual se estudian los fenómenos sociales en su ambiente natural” (p.76).

La metodología utilizada fue el análisis cuantitativo. Se preestablecieron las variables del estudio, y se evaluaron cuantitativamente estableciendo como patrón el uso de escalas categóricas de medición, lo que permitió extraer, procesar estadística y objetivamente los datos o informaciones que aportaron los docentes y los estudiantes de la institución escolar.

En relación a este tipo de análisis. González (1980) señala que: “se trata de condensar todos los datos o características de una serie de valores para describir determinados aspectos de la serie.” (p 9); y a partir de esta consideración que se pueden generar tablas y gráficos para realizar los análisis generales.

3.2 Nivel de la Investigación.

El nivel o grado de profundidad con que se abordó esta investigación responde a la modalidad descriptiva, que de acuerdo a Tamayo y Tamayo (1992, citados por Palella, 2010) “Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual. Trabaja sobre la realidad del hecho.” (p.46).

De acuerdo a lo anterior, se procedió a la descripción, registro, análisis e interpretación de las características del fenómeno en estudio, es decir, las causas que determinan las deficiencias en habilidades y estrategias para la competencia lectora de los estudiantes de sexto grado de la Escuela Nacional “Las Charas”; a objeto de diseñar y aplicar un conjunto de estrategias que conllevarán a mejorar sustancialmente las potencialidades y competencias del pensamiento estratégico de los estudiantes para la comprensión y expresión lectora.

3.3 Unidades de Análisis o Fuentes de Información.

El estudio se llevó a cabo en la Escuela Nacional “Las Charas” y para ello se delimitaron las unidades de análisis o fuentes de información, las cuales constituyeron concretamente los elementos o realidades sobre los que se focalizó el estudio. En cuanto a estos elementos, Hurtado y Garrido (citados por Palella, 2010) exponen:

Las unidades de información al ser los elementos sobre los cuales se focaliza el estudio, están conformados por las diferentes instancias que constituyen el espectro de lo que se va a investigar. El Estado, el individuo, las diferentes instituciones intermedias, los grupos formales o informales, los valores, los roles, etc., son ejemplos de unidades de información. (p.268)

Esto significa que todo lo que nos brinde información acerca de lo que queremos investigar es una unidad o fuente que nos puede proporcionar información. De acuerdo a estos planteamientos, en el caso concreto de esta investigación, las fuentes de información o unidades objeto de estudio quedaron constituidas por noventa (90) estudiantes cursantes del sexto grado y dieciocho (18) docentes (seis docentes de 4to grado, seis docentes de 5to grado y seis docentes de 6to grado).

En cuanto a las fuentes de información constituida por el conjunto de alumnos y alumnas se procedió a seleccionar una muestra representativa, tal como lo plantea Ramírez, T. (Ob. Cit.): “Entendemos por muestra, a un grupo relativamente pequeño de la población que representa características semejantes de la misma” (p.91).

Asimismo, es importante tener presente lo expuesto por este mismo autor, al plantear que “la mayoría de los autores han coincidido en señalar que para estudios sociales con tomar un aproximado del 30% se tendría una muestra con un nivel elevado de representatividad” (p.91). Por consiguiente, como el conjunto de las fuentes de información de los alumnos y alumnas está constituido por 90

estudiantes, entonces al seleccionar un 30% de ellos, se tomaron como muestra a 27 estudiantes.

Ahora bien, para la determinación del tamaño de la muestra de los docentes, se consideró el número de docentes de la institución educativa mencionada, cuenta con treinta y seis (36) secciones de primero a sexto grado, un docente de aula por sección. Entonces tenemos, que de los 36 docentes tomamos dieciocho (18), la mitad; es decir el cincuenta por ciento, 50%, por cuanto atienden los grados de 4to, 5to y 6to grado.

3.4 Diseño de la investigación.

Para Arias (2006; p.26) “El diseño de la investigación es la estrategia general que adopta el investigador para responder al problema planteado.” De acuerdo a lo señalado por el autor, el diseño de la investigación indica de manera estructurada y funcional las etapas del proceso; es decir, ubica el trabajo de grado en algunas de las alternativas de investigación existentes, así como también el nivel que se pretende alcanzar.

De las ideas expuestas tenemos entonces, que el diseño constituye el conjunto de fases, etapas o pasos en los cuales se desarrolló la investigación; también se puede decir que es el esquema metodológico; cuya finalidad consiste en proporcionar una visión general de cómo se responde a las interrogantes de la investigación y al desarrollo de cómo se recogió la información, cómo se procesaron los datos, cómo se obtuvieron los resultados, cómo se elaboraron los cuadros y gráficos, cómo se diseñó y validó la propuesta, a cuáles conclusiones se llegó y finalmente la formulación de las recomendaciones de la investigación.

El estudio desarrollado abarcó las siguientes fases de investigación:

Fase I: Revisión de Bibliografías y Hemerográficas.

Esta fase consistió en la búsqueda de material relacionado con el tema de investigación de manera de conformar las bases teóricas del trabajo; así como la delimitación de los aspectos metodológicos necesarios para direccionar el proceso de investigación que dio respuesta a las interrogantes formuladas.

Fase II: Recolección y procesamiento de información.

Esta fase se organizó de acuerdo a los objetivos de investigación. Y en este sentido se abordó en dos momentos:

- **Primer momento:** Diagnóstico inicial. En este momento, la recolección y procesamiento de la información estuvo orientada por los objetivos primero y segundo de la investigación. Para el primer objetivo se aplicó a los estudiantes seleccionados una prueba que permitió diagnosticar el nivel de competencia lectora. Para el segundo objetivo se aplicó un cuestionario semiestructurado a los docentes, sujetos de estudio, que permitió determinar las estrategias empleadas por estos para promover la competencia lectora en sus alumnos. Los resultados obtenidos se procesaron y permitieron reflejar el diagnóstico inicial, punto de partida y fundamento de las estrategias propuestas.
- **Segundo momento:** Diseño y validación de las estrategias para promover la competencia lectora. En este momento se desarrolló con base a los resultados del diagnóstico inicial y permitió dar respuesta a los requerimientos del tercer y cuarto objetivos. En esta fase se diseñaron un conjunto de estrategias para desarrollar la competencia lectora en los estudiantes de 6to grado, que fueron validadas por tres (3) especialistas en lectura.

Fase III: Estructura del informe final.

En esta fase se elaboró el informe completo tomando en cuenta la información recopilada y se ordenó en forma de capítulos, donde en el primero se planteó el problema, justificación y los objetivos que se llevaron a cabo; capítulo II, en este se acumularon los antecedentes y las bases teóricas que sirvieron de información para una mejor comprensión del tema; capítulo III, en el que se reflejó la metodología utilizada en la investigación; capítulo IV, en el que se describieron y se analizaron los resultados de la aplicación de los instrumentos de recolección de datos; resultados con los que se planteó el capítulo V, esto es, la propuesta, la cual fue validada por especialistas; y por último se emitieron las conclusiones y las recomendaciones para que los docentes y los estudiantes puedan alcanzar lo planteado en la investigación.

3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.

Arias (2006) define las técnicas de recolección de datos como el procedimiento o forma particular de obtener datos o información; las técnicas son particulares y específicas, sirven de complemento al método científico, el cual posee una aplicabilidad general.

Las técnicas de recolección de información de la investigación de campo utilizadas fueron: la encuesta y la prueba escrita. Para Arias, la encuesta es una técnica “(...) que pretende obtener información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular”. (Ibíd., p.72); la encuesta puede ser oral o escrita; y utiliza como instrumentos: guía de

entrevista. el grabador y la cámara de videos en caso de ser oral y el cuestionario en caso de ser escrita.

El cuestionario, lo define Arias como “(...) la modalidad de encuesta que se realiza de forma escrita mediante un instrumento o formato de papel contentivo de una serie de preguntas. Se le denomina cuestionario autoadministrado porque debe ser llenado por el encuestado, sin intervención del encuestador.” (Ibíd., p.74).

El tipo de cuestionario utilizado en la investigación fue de tipo escrito. Para la elaboración de los instrumentos, se tomaron en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Las preguntas deben corresponderse con los indicadores del cuadro de variables.
2. Las preguntas deben ser breves, en lenguaje sencillo y claro.
3. Las preguntas deben ordenadas de lo general a lo particular
4. La redacción no debe ser rebuscada. Evite el uso de palabras rebuscadas o términos especializados de otras áreas.
5. No incluye preguntas que induzcan a la respuesta.
6. Omitir preguntas que originen múltiples interpretaciones.
7. Evitar la doble pregunta, separar asuntos de una misma pregunta.
8. Debe ser breve, evite la formulación excesiva de preguntas.
9. Todo cuestionario debe ser validado.

El instrumento elaborado para los docentes tuvo como objetivo, recabar información sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje que emplean en su práctica pedagógica para facilitar a sus alumnos la adquisición de la competencia lectora. Asimismo, este instrumento constituyó el fundamento para el diseño de estrategias pertinentes para desarrollar la competencia lectora en los estudiantes.

El cuestionario escrito mencionado, constó de dos fases: a) en la cual se recoge información sobre el ejercicio de la práctica formativa de los docentes,

con qué frecuencia utiliza las estrategias de enseñanza, para proveer en sus alumnos la competencia lectora; consta de diecisiete (17) ítems; y b) recoge información sobre las exigencias de lectura fijadas a los alumnos y su apreciación sobre el desempeño que ellos poseen al desarrollar habilidades en la competencia lectora, consta de diez (10) para un total de veintisiete (27) ítems. Para la construcción de los ítems del cuestionario, se utilizó la escala de Lickert siguiente: siempre, casi siempre, la mitad de las veces, pocas veces y nunca. Este instrumento fue validado por especialistas.

El instrumento aplicado a los alumnos y alumnas de los sextos grados de la institución educativa seleccionada, fue la prueba diagnóstica escrita; y para los efectos de esta investigación se consideró que la prueba escrita es un instrumento de medición idóneo para que el estudiante demuestre la adquisición de un aprendizaje cognoscitivo, el dominio de una destreza o el desarrollo progresivo de una habilidad; por consiguiente, dada la naturaleza del tema en estudio, se requiere respuesta escrita por parte del estudiante.

Sobre la base de lo anterior, se tiene que mediante las pruebas escritas, los alumnos demuestran los aprendizajes que adquieren durante cierto período; y el docente en el proceso puede recoger evidencias del grado o magnitud en que se alcanzan los aprendizajes.

La prueba escrita se caracteriza porque:

- Permite recoger información sobre el dominio del alumno sobre ciertos conocimientos, habilidades o destrezas.
- Permite verificar el logro de los objetivos preestablecidos. Busca evaluar los aprendizajes sólo en los límites en que aparecen planteados en los objetivos y desde la visión del docente que dirige la enseñanza.
- Diagnosticar debilidades del alumno en ciertas áreas o contenidos de la asignatura.

- Aporta información que le sirve al educador para sustentar las acciones, tal como asignar notas, formar criterios para promover al estudiante; mejorar la enseñanza y reorientar los procesos, de modo que se alcancen los objetivos propuestos.
- Es un instrumento que proporciona resultados útiles para retroalimentar aspectos implicados en el proceso educativo.
- Retroalimentar el proceso de enseñanza en cuanto a causa de las fallas o limitaciones de los alumnos; o en un plano más amplio, revisar la calidad de instrucción que se ofrece al educando y del aprendizaje obtenido.

La prueba escrita se les aplicó a los estudiantes y permitió valorar el nivel de la competencia lectora. La aplicación de los mencionados instrumentos facilitó la obtención de los datos deseados; destinados a buscar respuestas a las interrogantes que se plantearon previamente. Para los estudiantes seleccionados, se elaboró una prueba diagnóstica que constó de dieciocho (18) ítems, con preguntas de selección múltiple y con preguntas semi estructuradas.

Para validar la propuesta se diseñó un instrumento específico con la finalidad de determinar la construcción y contenido de las estrategias de competencia lectora.

3.6 Validez de los Instrumentos.

La validez de un instrumento viene dada por la propiedad que tiene para abordar la realidad objeto de investigación. Al respecto, Balestrini (2002), señala que la “validez se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir” (p.117).

Por otro lado, la validez refiere al grado en que el instrumento de recolección de información mida lo que en realidad se desea medir y esta se determina a través de un procedimiento llamado "juicio de expertos" donde tres (3) especialistas: uno (1) en metodología y dos (2) en contenidos, emiten su opinión.

El procedimiento comienza a partir de la entrega de una copia del planteamiento del problema, copia del cuadro de variables y su operacionalización, copia de los instrumentos de recolección de datos y copia de la matriz de validación, para que cada experto estudie y responda los aspectos siguientes: coherencia con los objetivos de investigación, correspondencia de los ítems con los indicadores establecidos en la operacionalización de las variables; así como la redacción de instrucciones.

Con base a lo dicho en el párrafo anterior, se tiene que para determinar la validez de los instrumentos, estos se someten a la evaluación de un grupo de expertos antes de su aplicación, quienes revisan los contenidos y la construcción de los ítems; verifican la construcción y el instrumento escrito con las variables y el contenido de los instrumentos, dejando constancia de su evaluación en un formato escrito diseñado para tal fin. Finalmente, se realizan los ajustes al instrumento antes de su aplicación.

En el caso de esta investigación, se procedió a aplicar la validez de contenido a través del juicio de expertos; y para ello los instrumentos de recolección de datos fueron revisados por cinco (5) profesionales expertos en Metodología de la Investigación; dos (2) especialistas de Contenido, tres (3) quienes establecieron la pertinencia, la relevancia y la correlación gramatical de los cuestionarios y de la prueba escrita. en relación a los aspectos relativos a la realidad en estudio. Por último, se realizaron los ajustes a los instrumentos antes de su aplicación (cuestionario y prueba escrita).

Capítulo IV

Descripción y Análisis de los Resultados

CAPÍTULO IV

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se desarrollan los aspectos relativos a la descripción, análisis e interpretación de los datos obtenidos durante la fase dos de la investigación; especialmente, los resultados del diagnóstico inicial. Se enfatiza que los resultados presentados responden a los dos primeros objetivos específicos de esta investigación, en los cuales se cuantificó: el nivel de desempeño en la competencia lectora que presentan los estudiantes de 6to grado, y las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de 4to, 5to y 6to grados para promover la competencia lectora en los referidos estudiantes.

Con respecto al análisis descriptivo de los resultados, se destaca que el mismo se realizó ítem por ítem, cotejando la información suministrada en la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes y el cuestionario realizado a los docentes, a fines de evaluar la fiabilidad de la información e identificar probables discrepancias entre ambas fuentes consultadas; y así poder establecer las comparaciones con los planteamientos teóricos y realizar las inferencias correspondientes que permitieron establecer los diagnósticos sobre la realidad en estudio.

Para tal efecto, se procedió a utilizar tabulaciones estadísticas que contienen la distribución de frecuencias absolutas y porcentuales; así como gráficos circulares, para visualizar de manera sencilla las tendencias numéricas y porcentuales por cada alternativa expuesta y así agilizar el proceso de interpretación de los resultados.

A continuación se presentan los resultados de la prueba escrita aplicada a los veintisiete (27) estudiantes -sujetos en estudio. De cada interrogante evaluada se muestra en cuadro y gráfico: la frecuencia numérica y porcentual de los resultados,

así como su respectivo análisis. Después se emiten las conclusiones preliminares referidas a este punto.

Seguidamente, se expresan los resultados del instrumento aplicado a los dieciocho (18) docentes; en los cuales se refleja la frecuencia porcentual de los resultados del ítem que representa y su respectivo análisis. Finaliza, este capítulo, con las conclusiones preliminares de este componente.

4.1 RESULTADOS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA APLICADA A LOS ESTUDIANTES.

Este instrumento se presentó pensando en el significado que se le otorga a la prueba escrita y la importancia que se le atribuye para realizar la evaluación de los aprendizajes; proyecta disponer a los docentes en la confección de exámenes, de manera que ellos alcancen los requisitos técnicos y muestren preocupación por las consecuencias que un examen mal formado puede ocasionar en los alumnos.

Se elaboró intencionalmente para los estudiantes de 6to grado y así poder estudiar el nivel de competencia lectora que estos poseen; se ajusta a los lineamientos que regulan esta competencia dentro del Ministerio de Educación del Poder Popular para la Educación (M.P.P.E.).

Este material titulado “La Prueba Diagnóstica” considera tres puntos básicos: El primero, ofrece proposiciones acerca de las significaciones fundamentales que debe poseer en una lectura; el segundo, aplica los mecanismos esenciales para las ideas centrales y pueda luego inferir conocimientos del texto; y el tercero, busca poner importante conexos a la competencia lectora, de modo que generen reflexión en cuanto al uso de estrategias y pueda demostrar estas capacidades.

En la medición de esta prueba diagnóstico, se pueden determinar los diferentes aspectos o rasgos del estudiante en los que requiere continuos estímulos; ante los cuales, él debe reaccionar con algún tipo de comportamiento que sea observable ante una competencia.

Los estímulos a que se someten los estudiantes cuando se desea evaluar rendimiento, cualidades u otro rasgo, reciben el nombre de situaciones de evaluación o ítems. El tipo de ítem que se utilizó, fundamentalmente depende del aspecto que se desea medir; en este caso particular lo es la competencia lectora; por lo tanto son ítems de respuesta estructurada e ítems de desarrollo o de respuesta abierta.

A continuación se presentan los resultados a través de representaciones visuales de Cuadros y Gráficas.

Cuadro 6. Número de alumnos que expresaron el significado de la palabra resaltada en el texto, haciendo uso del contexto de la situación planteada. (Pregunta N° 1.- del cuestionario)

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos que expresan el significado correcto de las palabras resaltadas en el texto.	19	70%
Número de alumnos que no expresan el significado correcto de las palabras resaltadas en el texto.	6	22%
Número de alumnos que no responden la pregunta.	2	8%
Total	27	100%

Elaborado por la autora Julio 2013

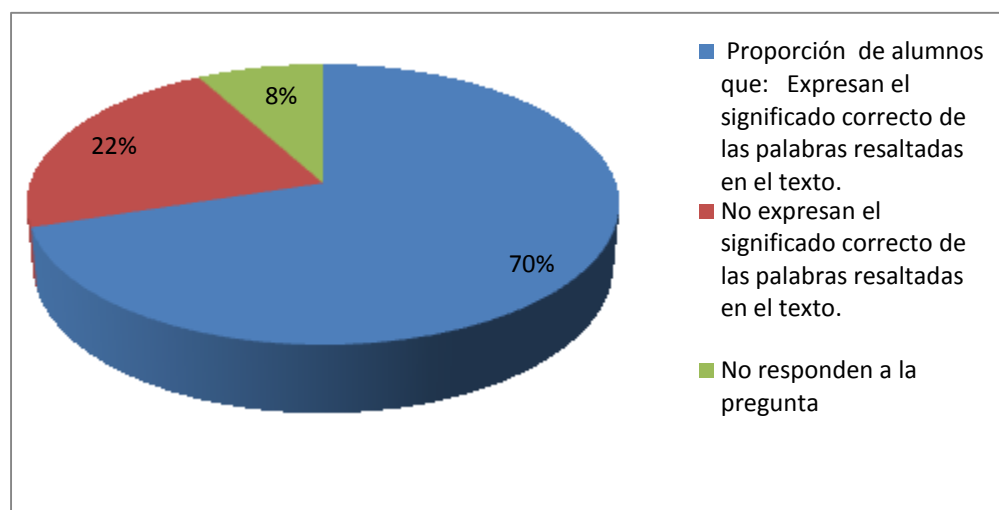


Gráfico 1. Porcentaje de alumnos que expresaron el significado correcto de la palabra resaltada en el texto. Elaborado por la autora Julio 2013

Al observar los resultados del cuadro 6 y el gráfico 1, se evidencia que un alto porcentaje de estudiantes –(70%)– reconocen el significado de la palabra resaltada en el texto, y un 30% de ellos no cumplen con las expectativas que se requieren para interpretar tal información.

Se constata un porcentaje significativo (30%) de la población estudiantil que presentaron dificultades para expresar el significado de palabras. Este

hecho evidencia problemas en la construcción de los aprendizajes más sencillos (decodificación de palabras) del nivel literal de la competencia lectora.

Cuadro 7 *Número de alumnos que identificaron palabras claves que le permiten retener y evocar la información contenida en el texto. (Pregunta N° 2.- del cuestionario)*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos que identificaron más de una palabra clave.	9	33%
Número de alumnos identificaron solo una palabra clave	8	30%
Número de alumnos no identificaron palabras clave.	10	37%
Total	27	100%

Elaborado por la autora Julio 2013

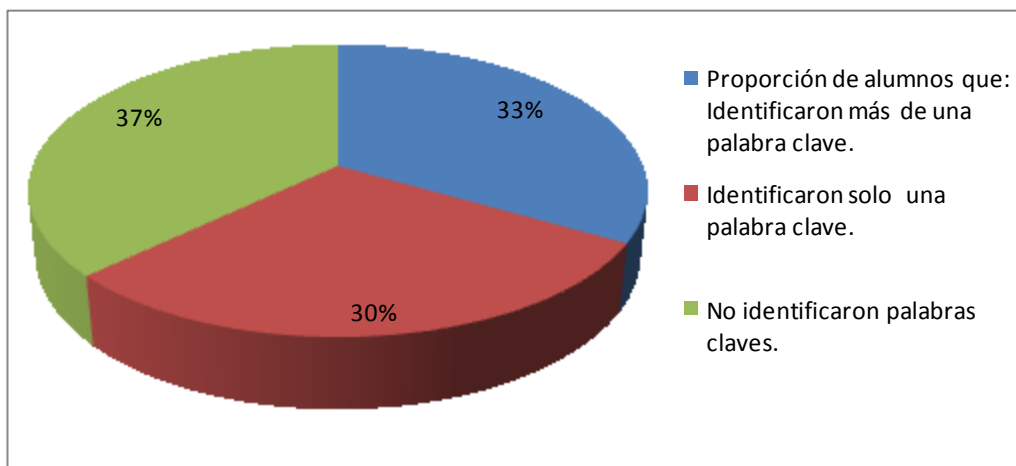


Gráfico 2. *Porcentaje de alumnos que reconocen las palabras claves que le permiten retener y evocar la información contenida en el texto.* Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados del cuadro 7 y gráfico 2 permiten detectar que un número significativo de estudiantes (10) -representados en un 37%- no identifican las palabras claves de un texto; un 30% de ellos lo logra con dificultad, requiriendo orientación al respecto; y un 33% de ellos demostraron poseer las destrezas necesarias para cumplir con lo solicitado.

Tal situación refleja debilidades en los estudiantes, en el proceso de retención y evocación de la información que demuestra limitaciones en la destreza y habilidad para procesar la información en sus aspectos esenciales de (retener y evocar) información que es necesario en el nivel literal.

Cuadro 8 *Número de alumnos que reconocen las palabras desconocidas y revelan el significado que les sugiere el texto. (Pregunta 3.-del cuestionario).*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos que identifican las palabras desconocidas en el texto pero no expresan su significado.	19	70%
Número de alumnos que identifican las palabras desconocidas y señalaron su significado.	0	0%
Número de alumnos que no respondieron la pregunta	8	30%
Total	27	100%

Elaborado por la autora Julio 2013

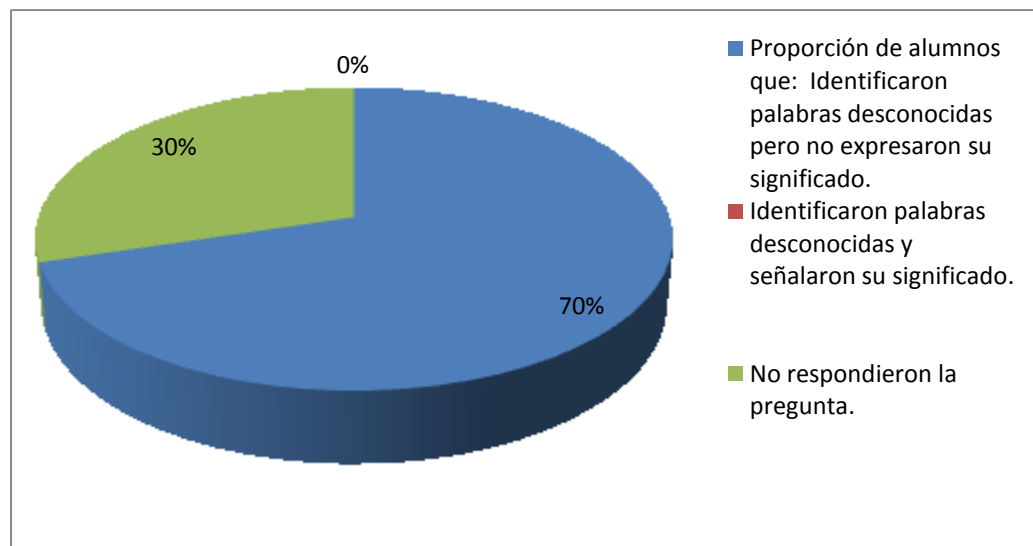


Gráfico 3. *Porcentaje de alumnos que reconocen las palabras desconocidas y revelan el significado que sugiere el texto.* Elaborado por la autora Julio 2013

Existe una contradicción al realizar el análisis de este aspecto, ya que en la actividad anterior dos tercios de los estudiantes lograron extraer las palabras

claves -punto esencial para la comprensión de un texto-; no obstante, al analizar el reconocimiento de palabras desconocidas, 19 estudiantes, que representa el 70% distinguen el nuevo vocabulario pero no expresan su significado; se deduce que estos estudiantes no tienen desarrolladas las representaciones cognitivas necesarias para organizar y reconocer la nueva información de un texto; aunque a pesar de señalar las palabras desconocidas, no son capaces de inferir mediante el contexto su significado.

Cuadro 9 *Número de alumnos que identificaron la idea principal en un texto. (Pregunta 4.- del cuestionario)*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos que Identifican la idea principal-	6	22%
Número de alumnos que No identifican la idea principal.	0	0%
Número de alumnos que No respondieron la pregunta.	21	78%
Total	27	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

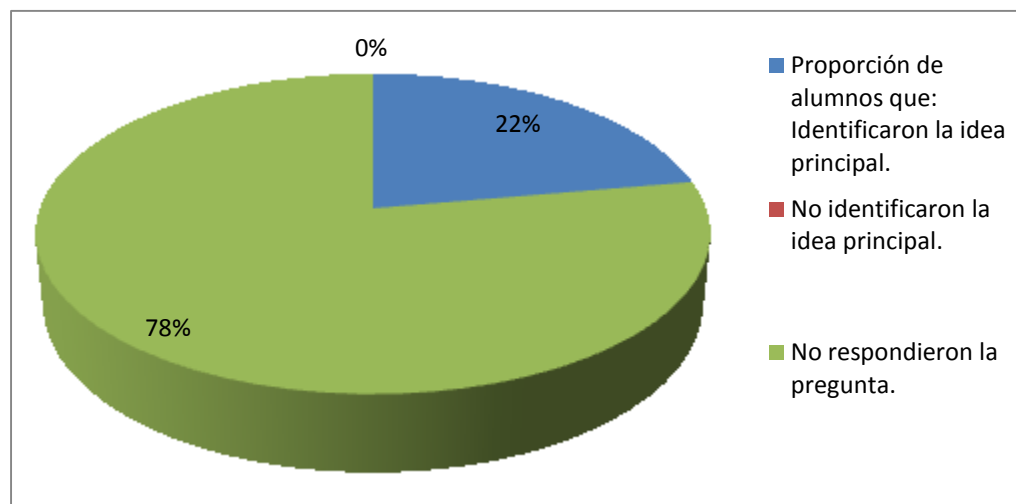


Gráfico 4. *Porcentaje de alumnos que identificaron la idea principal en el texto.*

Elaborado por la autora Julio 2013

Al visualizar el cuadro 9 y el gráfico 4, referidos a la frecuencia y porcentaje de respuesta de la pregunta 4 del cuestionario, los resultados evidencian que la gran mayoría de los estudiantes (21) que representan un 78%, no poseen las destrezas para percibir y discernir las ideas principales -componente esencial y significativo del contenido de cualquier texto e identificador básico- para evidenciar la construcción de la competencia lectora como aprendizaje fundamental en el alumno.

Cuadro 10 Número de alumnos que identificaron las ideas secundarias en el texto. (Pregunta 5.-del cuestionario)

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos que identificaron las ideas secundarias.	4	15%
Número de alumnos que no identificaron las ideas secundarias.	3	11%
Número de alumnos que no respondieron la pregunta.	20	74%
Total	27	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

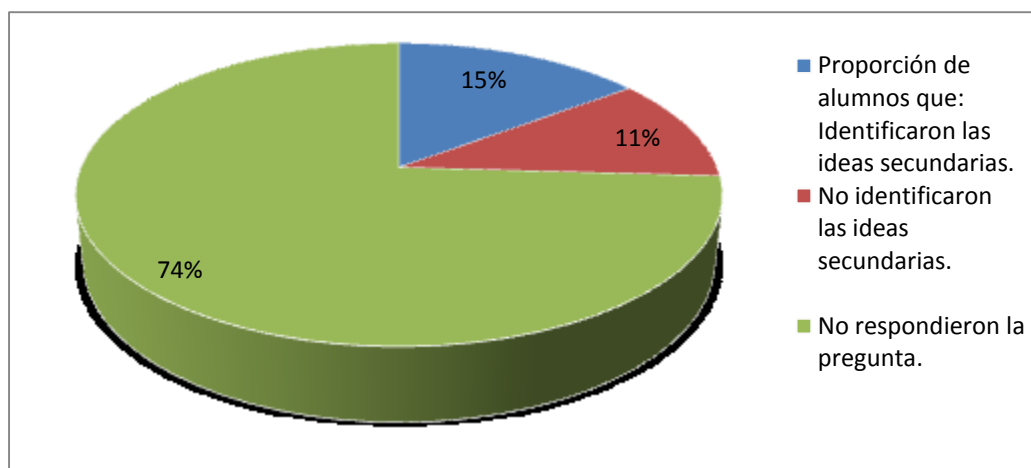


Gráfico 5. Porcentaje de alumnos que identificaron las ideas secundarias en el texto. Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados reflejan un 85% (74% +11%) de los alumnos que no reconocen la idea secundarias. Este hecho está estrechamente relacionado con las deficiencias detectadas en el análisis anterior. Un lector que carece de habilidades para identificar

ideas secundarias, queda inhabilitado para comprender la estructura y mensajes del texto escrito, ya que dichas ideas constituyen elementos básicos que complementan y apoyan la idea principal del texto.

El resultado, permite deducir que estos estudiantes no han desarrollado las representaciones cognitivas necesarias para captar y procesar literalmente la información secundaria y relevante de un texto.

Cuadro 11 *Respuestas dadas por los alumnos a la pregunta de estrategias utilizadas. (Pregunta 6.- del cuestionario)*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Traté de memorizar lo leído.	10	37%
Responde lo leído repasando continuamente los fragmentos del texto.	5	19%
Traté de comprender el texto organizando la información relevante a través de un esquema o resumen.	2	7%
No aplicó ninguna estrategia.	2	7%
No respondió.	8	30%
Total	27	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

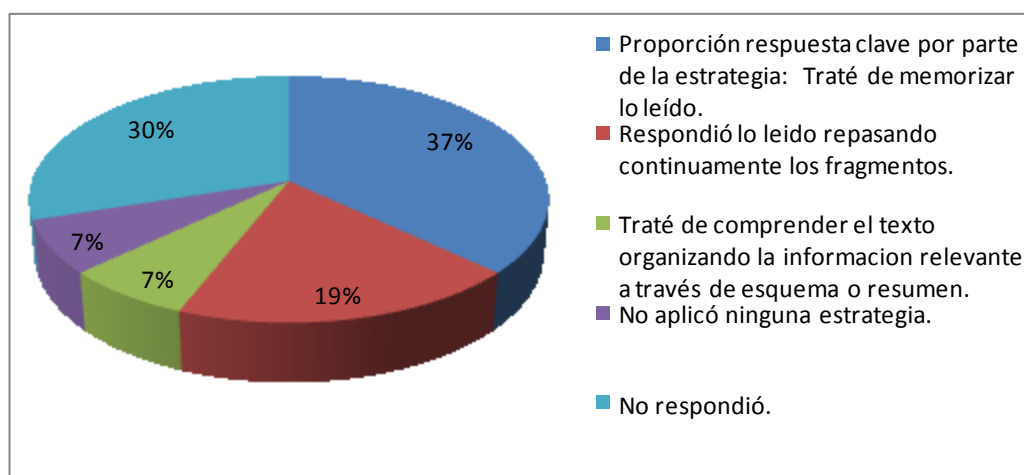


Gráfico 6. Porcentaje de alumnos que responden sobre las estrategias utilizadas. Elaborado por la autora Julio 2013

Estos resultados ponen de manifiesto la falta de estrategias que poseen los estudiantes para reconocer la información que se expresa en un texto, donde un 93% (67% +26%) utiliza de forma inadecuada la habilidad de extraer los diferentes mensaje descritos en la lectura.

Con esta situación que es objeto de análisis, es palpable que casi la totalidad de los alumnos carecen de estrategias eficaces para captar, retener y evocar la información relevante de un contenido; por lo tanto, requieren ser instruidos en el uso de estrategias nemotécnicas para fortalecer su capacidad cognitiva.

Cuadro 12 *Número de alumnos que establecen la semejanza entre los personajes representados. (Pregunta 7.-del cuestionario)*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos que establecieron semejanza adecuadamente	5	18%
Número de alumnos que establecieron semejanza inadecuada	5	18%
Número de alumnos que no respondieron la pregunta.	17	64%
Total	27	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

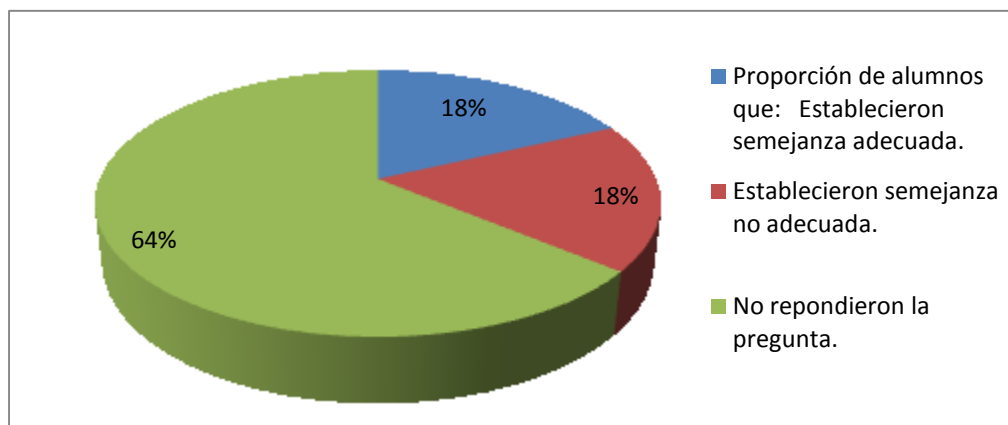


Gráfico 7. Porcentaje de alumnos que establecen semejanza entre los personajes representados. Elaborado por la autora Julio 2013

En esta situación se hace visible e irregular al presentarse un 82% (64%+18%) de los alumnos que no muestran habilidad para encontrar semejanzas entre las ideas. Las respuestas logran reflejar que los alumnos carecen de esquemas o marcos de referencia en su estructura cognitiva, que les permita un procesamiento literal de la información. Esto evidencia que los alumnos ameritan trabajar con estrategias para desarrollar los procesos de análisis y comparación.

Cuadro 13 *Número de alumnos que presentaron la información mediante organizadores gráficos. (Pregunta 8.- del cuestionario)*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos que representaron de manera adecuada la información del texto.	3	11%
Número de alumnos que representaron medianamente la información del texto.	2	7%
Número de alumnos que representaron la información del texto sin establecer las relaciones adecuadas.	1	4%
Número de alumnos que no respondieron la pregunta.	21	78%
Total	27	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

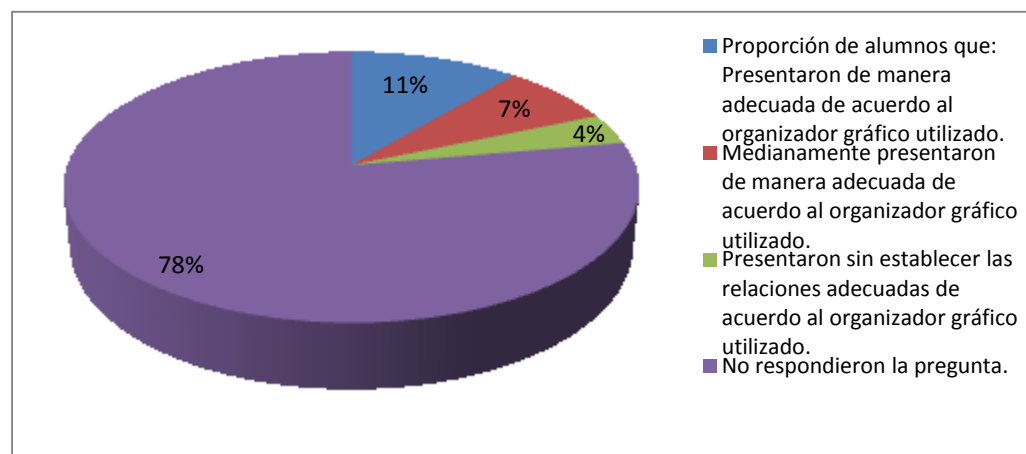


Gráfico 8. *Porcentaje de alumnos que evocan la información leída del un texto y la organizan.* Elaborado por la autora Julio 2013

De los resultados obtenidos, un 82% (78% +4%) de estudiantes no relacionan en forma coherente las ideas y conceptos que están explícitos e implícitos dentro del contenido del texto; es decir, no son capaces de integrar y sintetizar los contenidos en esquemas conceptuales o redes semánticas que hagan evidente su clara comprensión. De igual forma sólo 2 estudiantes (7%) organizaron apenas algunas secuencias y sólo 3 (11%) lograron desarrollar totalmente la actividad.

Al construir un esquema conceptual, el estudiante debe hacer un esfuerzo consciente. para identificar y organizar de modo jerárquico los conceptos con proposiciones sistematizadas y secuenciales que se tienen alrededor de un tema en particular; lo que implica un proceso activo para secuenciar la información contenida de la estructura del texto. Esto evidencia nivel de comprensión baja.

Cuadro 14 *Número de alumnos que formularon detalles para clarificar y enriquecer el texto. (Pregunta 9.- del cuestionario)*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos que formularon detalles para enriquecer y clarificar el texto.	4	15%
Número de alumnos que no formularon detalles para enriquecer y clarificar el texto.	2	7%
Número de alumnos que no respondieron la pregunta.	21	78%
Total	27	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

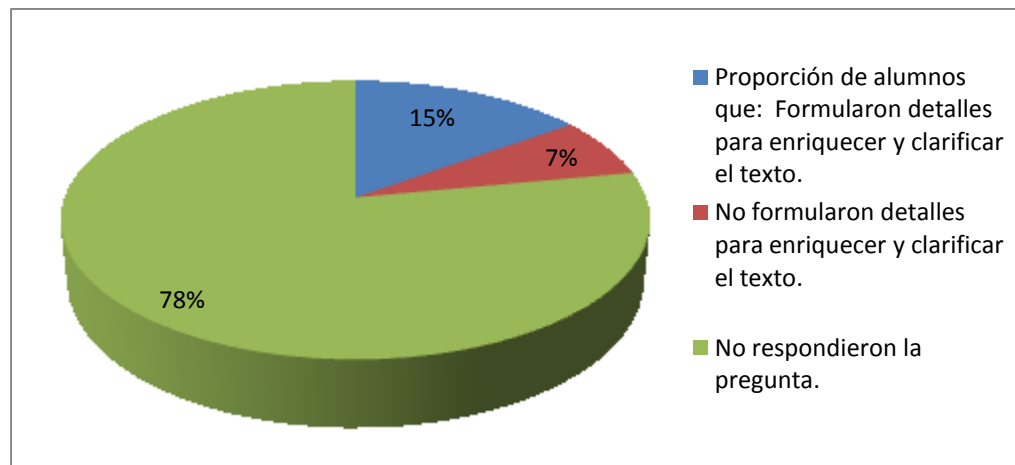


Gráfico 9. Porcentaje de alumnos que formularon detalles para clarificar y enriquecer el texto. Elaborado por la autora Julio 2013

Al revisar las respuestas, las referencias porcentuales revelan que el 85% (78% + 7%) de los estudiantes no son capaces de inferir detalles en el texto; se concluye que no están en capacidad de avanzar más allá del reconocimiento literal de la información; Estos resultados develan la necesidad de fomentar, promover y desarrollar actividades con miras a fortalecer las destrezas para elaborar inferencias.

Tales actividades pueden ser, enseñadas a través de actividades dirigidas a formar conclusiones, predicciones, inferencias, suposiciones entre otros.

Cuadro 15 Número de alumnos que presentaron el resumen del texto.
(Pregunta 10.- del cuestionario)

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos que presentaron de manera adecuada el resumen.	3	11%
Número de alumnos que medianamente presentaron el resumen.	3	11%
Número de alumnos que presentaron de manera inadecuada el resumen.	2	8%
Número de alumnos que no respondieron la pregunta.	19	70%
Total	27	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

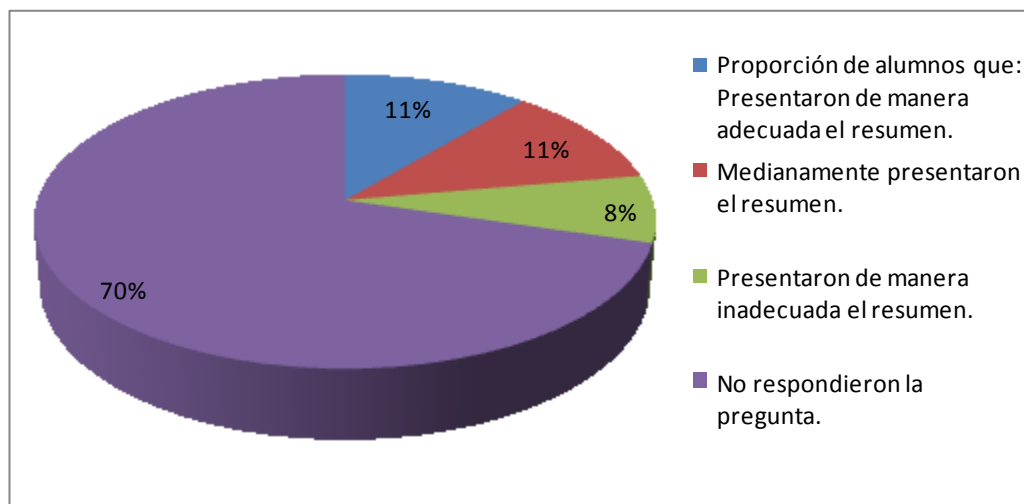


Gráfico 10. Porcentaje de estudiantes que presentaron el resumen del texto.
Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados indican que apenas un 11 % de los estudiantes utilizan la estrategia del resumen; mientras que en igual proporción consiguieron abreviar la información con ciertas dificultades. Destaca que un significativo 78% (70%+ 8%) de los estudiantes no tienen desarrollada tal capacidad de síntesis, porque al revisar el texto original no lograron sintetizar las ideas expuestas. Este hecho es indicador de que solo unos pocos logran alcanzar el nivel inferencial de la competencia lectora.

La carencia de esta destreza en los estudiantes, constituye una limitación cognitiva para el conocimiento y el aprendizaje del material escrito. Esta situación demanda que se promueva un proceso de formación estratégica que conlleve a fortalecer y potenciar la estructura cognitiva de los alumnos.

Cuadro 16 *Al Número de alumnos que hicieron inferencia del título del texto. (Pregunta 11.- del cuestionario)*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos que inferencia correcta del título del texto.	8	30%
Número de alumnos que inferencia incorrecta del título del texto.	16	59%
Número de alumnos que no respondieron la pregunta.	3	11%
Total	27	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

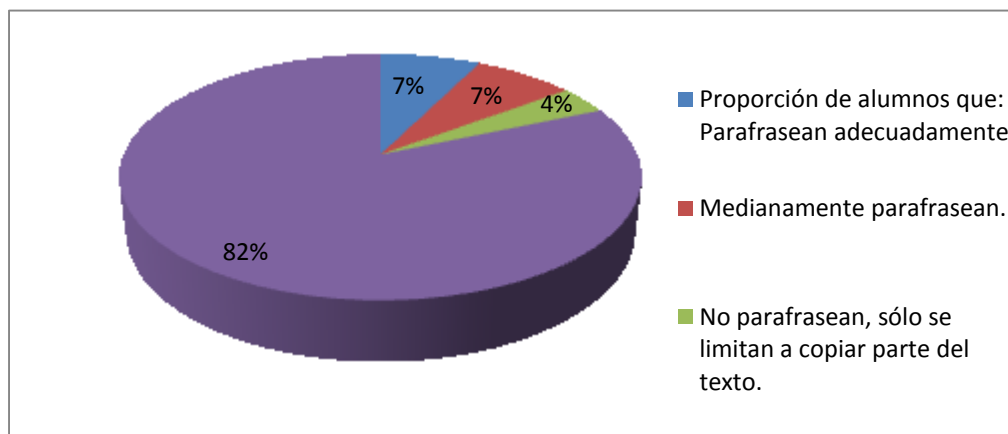


Gráfico 11. *Porcentaje de estudiantes que hicieron inferencia del título del texto.* Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados evidencian que un porcentaje significativo de estudiantes 70% (59% + 11%) no es capaz de inferir el título del texto después de haber leído el contenido del mismo. Esto refleja niveles muy bajos de la competencia lectora.

Ahora bien, el desempeño que se observa en los estudiantes en esta táctica se deba a que sus habilidades en la lectura son escasas, aunque se les proporciona indicios explícitos de representaciones que faciliten su simple selección: esto se deba al desnivel cognitivo que presenta el estudiante al ejecutar esta actividad.

Cuadro 17 *Número de alumnos que parafrasearon el texto. (Pregunta 12.- del cuestionario)*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos que parafrasean el texto adecuadamente.	2	7%
Número de alumnos que medianamente parafrasean el texto.	2	7%
Número de alumnos que no parafrasean, sino que se limitan a copiar parte del texto.	1	4%
Número de alumnos que no respondieron la pregunta.	22	82%
Total	27	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

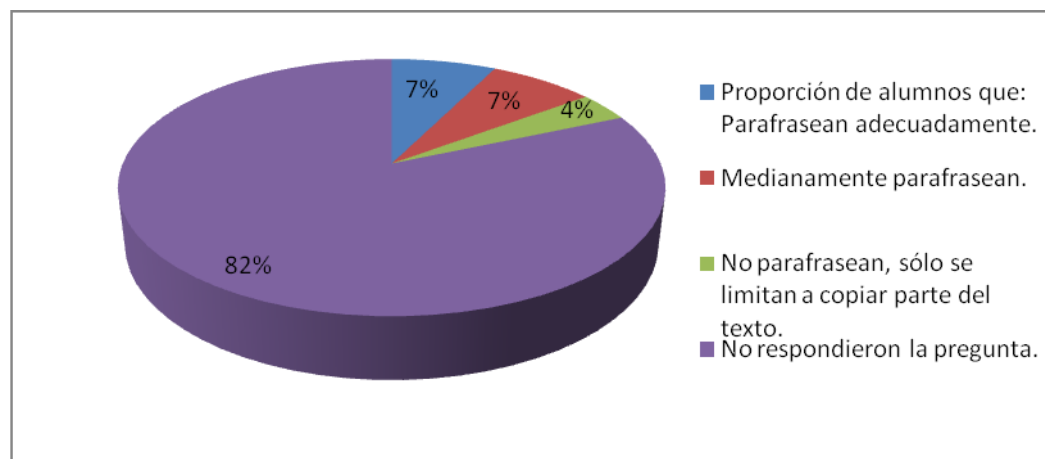


Gráfico 12. *Porcentaje de alumnos que parafrasearon el texto.* Elaborado por la autora Julio 2013

A través de estos resultados se puede constatar que un 86% (82% + 4%) de los estudiantes, no son capaces de parafrasear textos; hecho que evidencia que pocos llegan al nivel inferencial de la competencia lectora. Los alumnos no poseen la habilidad para exponer con sus propias palabras, la información contenida en el texto; lo cual demuestra niveles bajos de comprensión.

Ante esta situación, es conveniente proporcionarles un conjunto de estrategias y actividades dirigidas a desarrollar y fortalecer la interpretación sintáctica y semántica de estructuras textuales de diversa índole.

Cuadro 18 *Número de alumnos que extrajeron la moraleja del texto. (Pregunta 13.- del cuestionario)*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos que extrajeron la moraleja del texto.	8	30%
Número de alumnos que no extrajeron la moraleja del texto.	0	0%
Número de alumnos que no respondieron la pregunta.	19	70%
Total	27	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

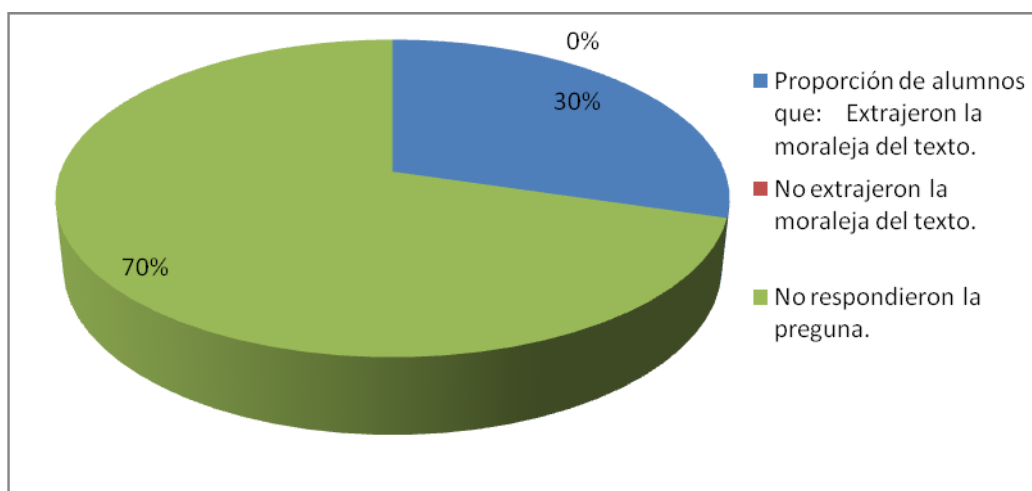


Gráfico 13. *Porcentaje de alumnos que extrajeron la moraleja del texto.*
Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados reflejan una realidad preocupante, considerando que un 70% de los estudiantes al no deducir la moraleja del cuento demostraron la falta de pensamiento crítico y valorativo. Esta realidad resulta develador de los bajos niveles que alcanzan los estudiantes de la escuela Las Charas, hecho que necesita ser tomado en cuenta por los docentes, si se quiere cambiar esta situación.

Cuadro 19 *Número de alumnos que emitieron su opinión sobre el contenido del texto. (Pregunta 14.- del cuestionario)*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos que emitieron su opinión con relacion al contenido del texto.	13	48%
Número de alumnos que no emitieron su opinión con relacion al contenido del texto.	14	52%
Total	27	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

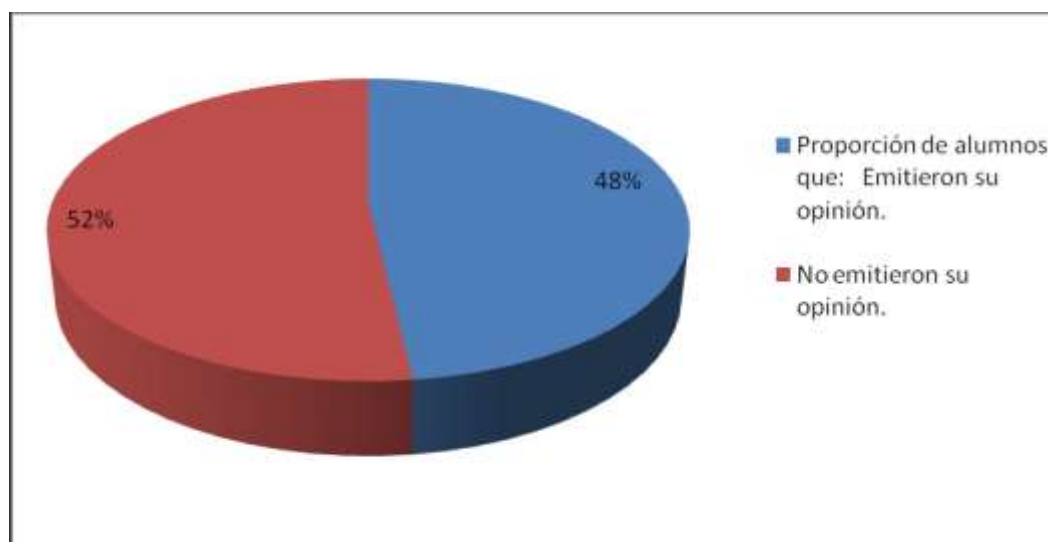


Gráfico 14. *Porcentaje de alumnos que expresaron su opinión sobre el texto.*

Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados expresan que el 52% de los estudiantes no emitieron su opinión sobre el contenido del texto; esta situación nos refleja la ausencia de criticidad lectora, elemento develador del bajo nivel que poseen los alumnos.

La realidad expresada refleja la necesidad de preparar a los estudiantes con el uso de estrategias para fomentar el lenguaje reflexivo o imaginativo, propiciando las conexiones adecuadas para fomentar el pensamiento analítico y la comprensión del texto.

Cuadro 20 *Número de alumnos que determinaron el propósito del autor al escribir el texto. (Pregunta 15.- del cuestionario)*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos que determinaron el propósito del autor al escribir el texto.	7	26%
Número de alumnos que no determinaron el propósito del autor al escribir el texto.	12	44%
Número de alumnos que no respondieron la pregunta.	8	30%
Total	27	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

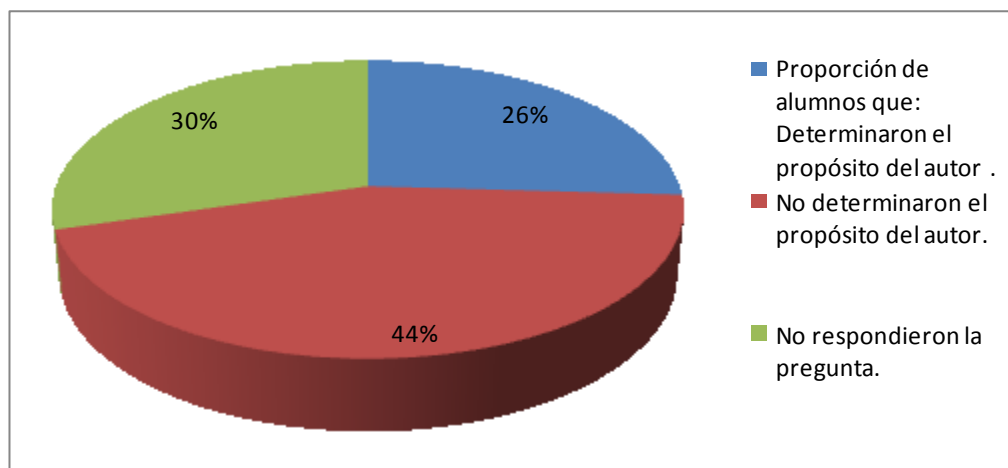


Gráfico 15. *Porcentaje de alumnos que determinaron el propósito del autor al escribir el cuento.* Elaborado por la autora Julio 2013

Este resultado de 74% (30% + 44%) de los estudiantes que no logran determinar el propósito del autor al escribir el texto. Esto en consecuencia demuestra debilidades en la capacidad de análisis y comprensión en los

estudiantes. Hecho que deja en evidencia el bajo nivel que presenta la lectura como competencia.

Cuadro 21 *Número de alumnos que establecieron la relación entre palabras.*
(Pregunta 16.- del cuestionario)

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos que establecieron de manera adecuada la relación entre las palabras.	2	7%
Número de alumnos que medianamente establecieron la relación entre las palabras.	5	19%
Número de alumnos que establecieron de manera inadecuada la relación entre las palabras.	3	11%
Número de alumnos que no respondieron la pregunta.	17	63%
Total	27	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

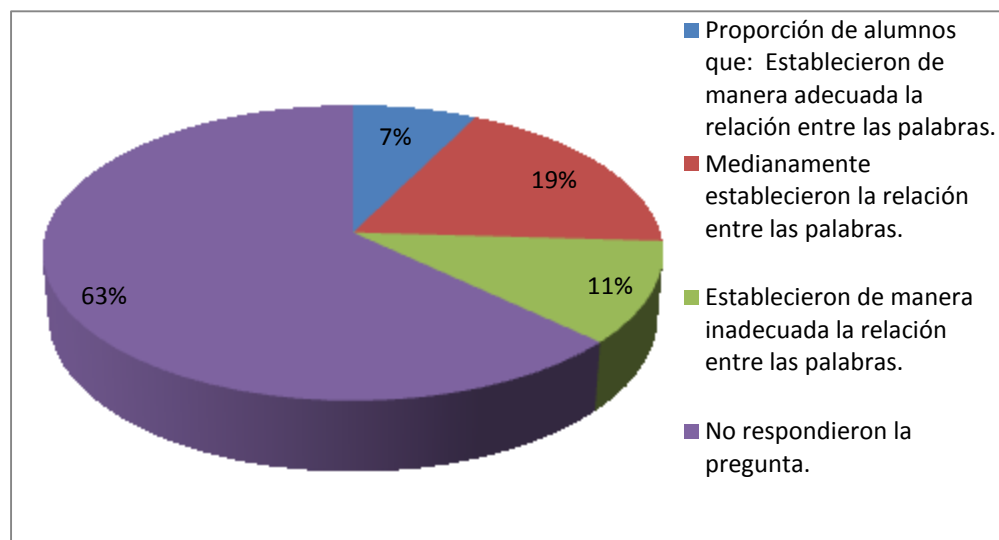


Gráfico 16. Porcentaje de alumnos que relacionaron las palabras. Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados muestran que el 63% de los estudiantes no realizaron la actividad y un 30 % de ellos no la ejecutaron de manera apropiada; esta es una señal de la falta de léxico y el poco dominio de las destrezas para comparar y razonar apropiadamente. Esta realidad pone en evidencia que los alumnos no

establecen las conexiones entre dos conceptos aparentemente distintos pero equivalentes entre sí; en otras palabras, no fueron capaces de establecer vinculaciones que les condujeran a formular la semejanza.

En consecuencia, es evidente la necesidad de preparar a los estudiantes en el uso del léxico y el empleo de expresiones para mejorar sustancialmente su capacidad creativa y forjar redes de comprensión para el logro de un pensamiento innovador y reflexivo.

Cuadro 22 *Número de alumnos que escribieron un nuevo título relacionado al contenido del texto. (Pregunta 17.- del cuestionario)*

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Nuevo título que guarda una alta relación.	4	15%
Nuevo título que guarda mediana relación.	7	26%
Nuevo título que no guarda relación.	0	0%
No escribieron un nuevo título.	5	18%
No respondieron la pregunta.	11	41%
Total	27	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

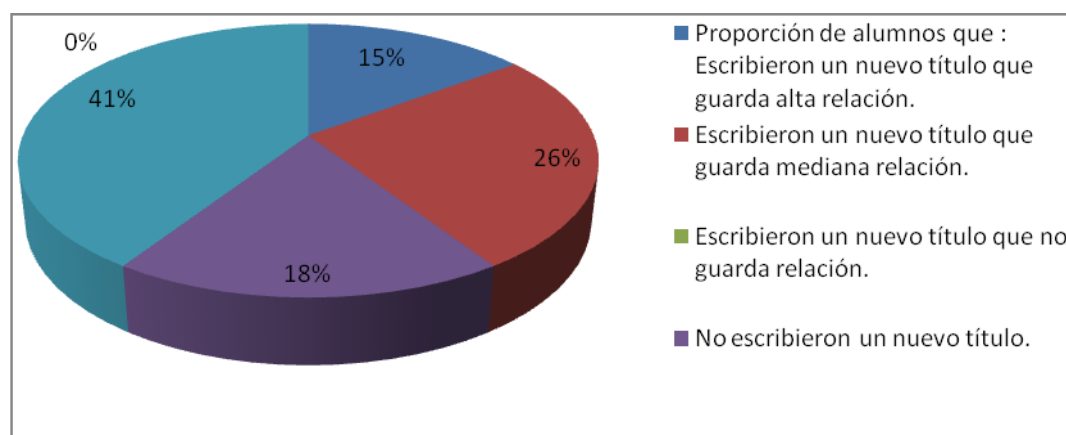


Gráfico 17. *Porcentaje de alumnos que escribieron otro título al texto.* Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados obtenidos, destaca la indiferencia de los estudiantes ante la actividad solicitada, un 59% de ellos no demostró interés en formular un nuevo título al cuento; mientras que tan sólo un 26% lo escribieron pero con mediana relación al contenido de la lectura. Todo lo cual demuestra que requieren de adecuadas estrategias de revisión del proceso lector.

La realidad descrita refleja la poca capacidad del crear a partir del texto que manejan los estudiantes.

Cuadro 23 Número de alumnos que escribieron un nuevo final relacionado con el contenido del cuento. (Pregunta 18.- del cuestionario)

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Número de alumnos que nuevo final que guarda una alta relación.	3	11%
Número de alumnos que nuevo final que guarda una mediana relación.	7	26%
Número de alumnos que nuevo final que no guarda relación.	0	0%
Número de alumnos que no respondieron la pregunta.	17	63%
Total	27	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

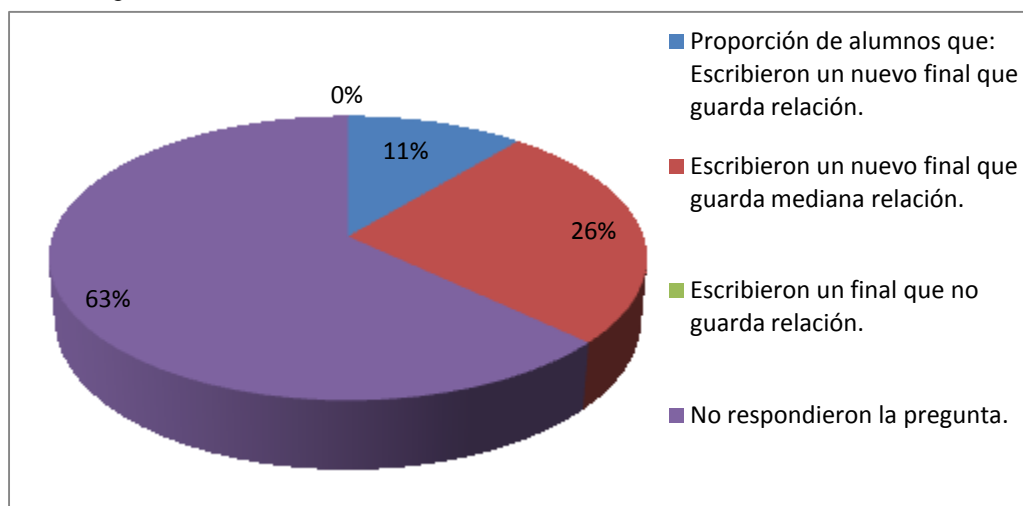


Gráfico 18. Porcentaje de alumnos que cambiaron con sus palabras el final del cuento. Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados, denotan la falta de interés del 63% de los estudiantes para formular un final diferente al del cuento; de igual manera, apenas un 26% de ellos respondieron al planteamiento formulado.

Esta situación devela la falta de motivación por la lectura, así como para abordar procesos que exijan mayor nivel que la decodificación. El nivel creador está casi ausente en los alumnos. En efecto, es perentoria la necesidad de preparar a los estudiantes mediante el empleo de estrategias adecuadas que optimicen la finalidad expresiva que se debe llevar a cabo con la construcción global de una representación mental.

Conclusiones preliminares de los resultados de la Prueba Diagnóstica

Una vez aplicada la prueba escrita a los 27 estudiantes de sexto grado de la Escuela Nacional “Las Charas”, se compilaron las respuestas otorgadas por los alumnos a las preguntas de la prueba diagnóstica, con el propósito de precisar el nivel de competencia lectora que poseen los mencionados alumnos; y se llegó a las siguientes conclusiones:

1. La mayoría de los alumnos de 4to, 5to, y 6to grado de la Escuela Nacional “Las Charas” presentan un nivel de desempeño literal en la competencia lectora; en tanto, más de 60% de estos, logró desarrollar las actividades propuestas en la prueba diagnóstica, dirigidas a la decodificación (identificación y reconocimiento del significado de las palabras) y la retención y evocación (capacidad para captar y recordar información). Este resultado no fue el mismo en los procesos de reconocimiento léxico de la información, de organización y generalización de ideas (procesos reorganizador del nivel literal de la competencia lectora), por cuanto menos del 23% de los alumnos, no logró identificar las ideas principales y secundarias del texto, el reconocimiento de estas ideas es un paso importante

para llegar a niveles de comprensión lectora, este hecho nos expresa que el nivel de desempeño de los alumnos es bajo, en tanto solo logran demostrar dominio de procesos básicos dentro nivel, sin llegar a procesos más complejos que sean indicadores de comprensión literal del texto.

2. El desempeño de los alumnos de 4to, 5to y 6to grados de la Escuela Nacional “Las Charas”, nos refleja que la mayoría de los alumnos (+ 70%) no alcanza niveles de desempeño superior a nivel literal. Los resultados reflejan muy poco indicadores de logro de los niveles inferencial, crítico y creador, al respecto tenemos:

- a) A nivel inferencial, solo 15% de los alumnos logró deducir detalles de la información presentada en el texto; el 30% logró inferir el título; sólo el 11% presentó de manera adecuada el resumen y sólo el 12% logró parafrasear.
- b) A nivel crítico encontramos datos interesantes, a pesar del bajo desempeño, por cuanto más alumnos desarrollaron actividades dirigidas a evaluar los procesos que implican este nivel. En este nivel se busca la lectura crítica o evaluativa; en este sentido se encontró: un 30% de los alumnos logró deducir la moraleja del texto, hecho que nos refleja procesos de análisis y comprensión para emitir su opinión. De igual forma, el 48% lograron emitir una opinión con relación al texto leído.
- c) A nivel creador, el desempeño demostrado es el más bajo, apenas un 15% logró escribir un nuevo título al texto presentado y sólo un 11% escribieron un final diferente al cuento. Este nivel exige gran complejidad cognitiva en los alumnos, por cuanto debe ser desarrollado sistemáticamente. Los datos expresados nos develan la poca efectividad de las estrategias desarrolladas por el docente para lograr este nivel de descripción en sus alumnos.

4.2 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO APLICADO A LOS DOCENTES.

El instrumento tipo Cuestionario formó parte de la estrategia de recolección de datos; con el propósito de conocer las opiniones y percepciones del docente acerca del desempeño de los alumnos de leer textos y sobre las estrategias que utiliza para desarrollar la competencia lectora.

El instrumento constó de dos partes: la primera, denominada Parte A contentiva de diecisiete (17) ítems destinados a determinar la frecuencia de utilización de estrategias que utiliza el docente para desarrollar la competencia lectora en sus alumnos. La segunda, Parte B, conformada por diez (10) ítems para conocer su apreciación con relación al desempeño de la competencia lectora en sus estudiantes.

Para procesar la información, se tomó en cuenta los niveles de la escala de frecuencia:

- **Siempre.** (Indica que lo consultado en el enunciado del ítem siempre se cumple).
- **Casi Siempre.** (Indica que lo consultado en el enunciado del ítem se cumple la mayoría de las veces).
- **La mitad de las veces.** (Indica que lo consultado en el enunciado del ítem se cumple solo la mitad de las veces).
- **Pocas Veces.** (Indica que muy pocas veces se cumple lo consultado en el enunciado del ítem).
- **Nunca.** (Indica que lo consultado el enunciado del ítem está ausente o nunca se cumple).

Parte A del Cuestionario

A continuación se muestran en representación visual de cuadros y gráficos, con sus análisis respectivos; los datos suministrados por los docentes en cuanto a su labor docente y la aplicación de estrategias preinstruccionales, coinstruccionales y postinstruccionales en el aula de clase.

Cuadro 24 *Frecuencia con que los docentes activan los conocimientos previos que poseen los alumnos antes de realizar una lectura.* (Pregunta N° 1)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	0	0 %
Casi siempre	8	44 %
La mitad de las veces	7	39 %
Pocas veces	3	17 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

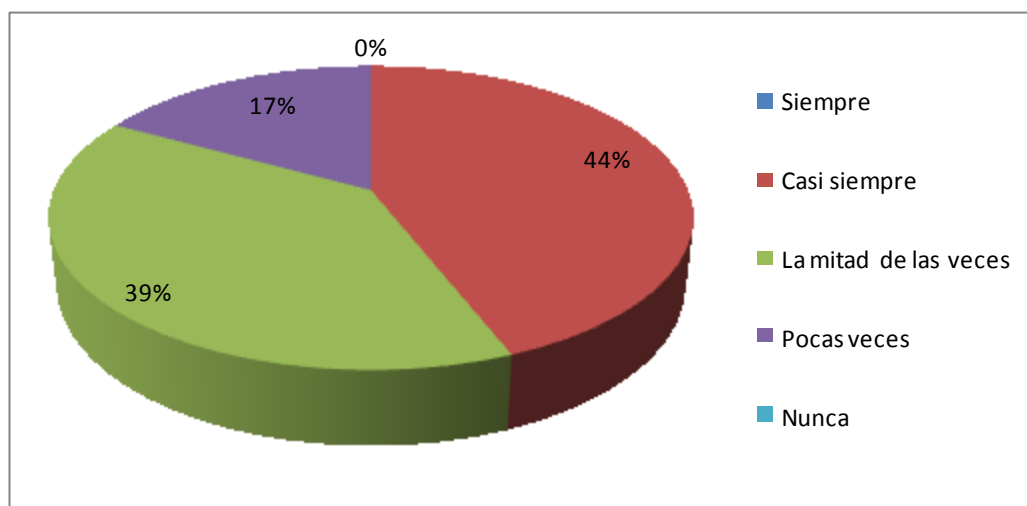


Gráfico 19. *Proporción del número de veces con que los docentes activan los conocimientos previos que poseen los alumnos antes de realizar una lectura.*

Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados reflejan que la mayoría de los docentes (un 83%) utiliza la estrategia preinstruccional de activación del conocimiento previo para relacionarlo con el tema a tratar.

Cuadro 25 *Frecuencia con que los docentes realizan actividades motivadoras en los alumnos en el momento de la lectura.* (Pregunta N° 2)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	17 %
Casi siempre	6	33 %
La mitad de las veces	7	39 %
Pocas veces	2	11 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

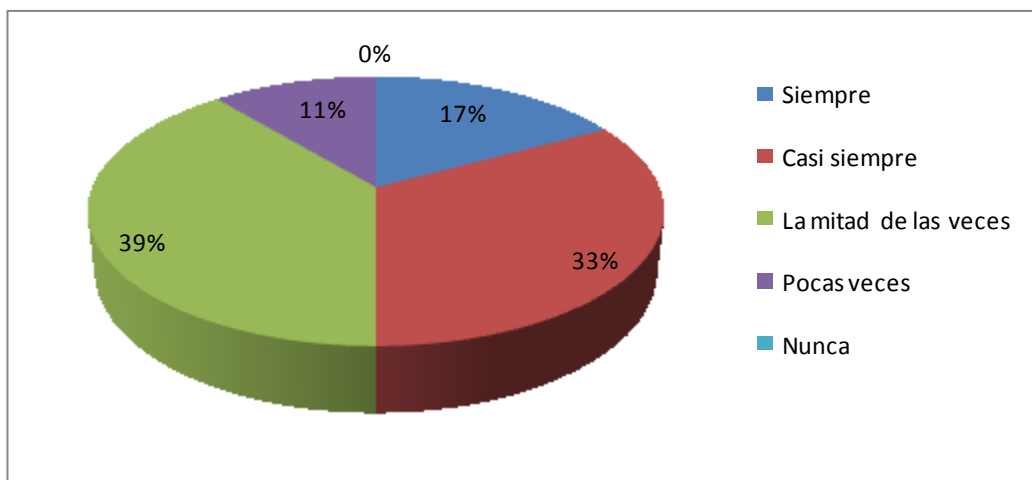


Gráfico 20. *Proporción del número de veces con que los docentes realizan actividades motivadoras en los alumnos en el momento de la lectura.* Elaborado por la autora Julio 2013

Estos resultados revelan que la mitad de los docentes (50%) ofrecen un ambiente idóneo, al realizar actividades motivadoras al momento de iniciar la lectura (actividad preinstruccional). Esta situación es contradictoria a lo

reflejado por los resultados de la prueba escrita aplicada a los estudiantes, donde es notoria la falta de interés, al momento de realizar una lectura.

Los docentes en su papel de facilitadores y mediadores de experiencias de aprendizaje, deben permanentemente motivar a sus estudiantes. La motivación como estrategia es imprescindible para lograr una disposición favorable en los estudiantes a los momentos de construir la competencia lectora.

Cuadro 26 *Frecuencia con que los docentes manifiestan los propósitos instruccionales de la actividad de lectura de texto. (Pregunta N° 3)*

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	0	0 %
Casi siempre	7	39 %
La mitad de las veces	8	44 %
Pocas veces	3	17 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

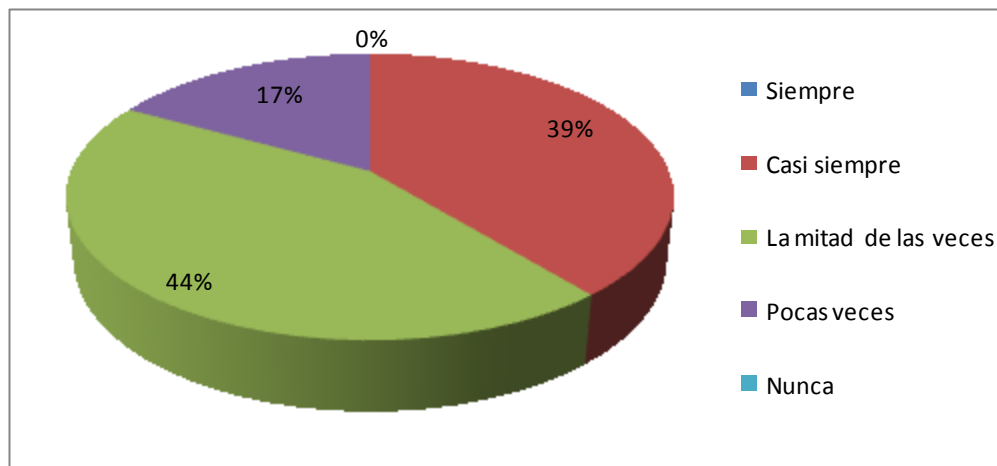


Gráfico 21. *Proporción del número de veces con que los docentes manifiestan los propósitos instruccionales de la actividad de lectura de texto.* Elaborado por la autora Julio 2013

Estos resultados indican que tan sólo un 39% de los docentes, aplican casi siempre la estrategia preinstruccional de manifestar el propósito de la

lectura. El 61 % (44% + 17%) de docentes, no emplean con regularidad esta estrategia.

Cuadro 27 Frecuencia con que el docente les muestra a sus alumnos el nuevo vocabulario. (Pregunta N° 4)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	22 %
Casi siempre	6	33%
La mitad de las veces	5	28 %
Pocas veces	3	17 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

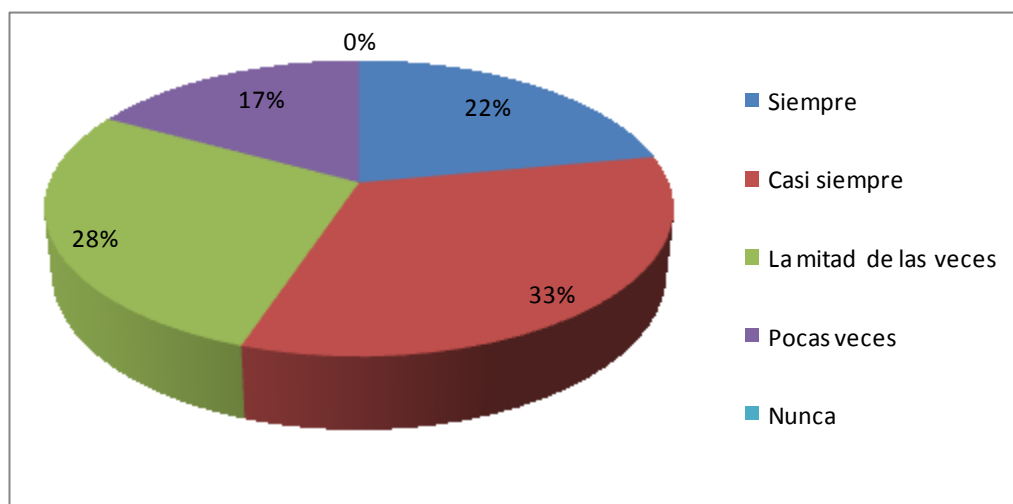


Gráfico 22. Proporción del número de veces con que los docentes les muestran a sus alumnos el nuevo vocabulario. Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados del cuadro 27 y gráfico 22 muestran que 10 docentes que representan un 55% de los sujetos de estudio, expresan que emplean estrategias para incorporar el vocabulario nuevo. Se destaca un significativo 45% que no aplica con regularidad esta estrategia preinstruccional. Queda en evidencia, la necesidad de esta estrategia, pues al revisar los resultados de la prueba de

diagnóstico aplicada a los alumnos - ver Gráfico 3 y respectivo análisis- en la que los estudiantes demuestran que a pesar de identificar palabras desconocidas no expresan sus significados.

Cuadro 28 *Frecuencia con que los docentes le suministran a los alumnos una visión general del contenido antes de empezar la lectura de textos. (Pregunta N° 5)*

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	39 %
Casi siempre	8	44 %
La mitad de las veces	3	17 %
Pocas veces	0	0 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

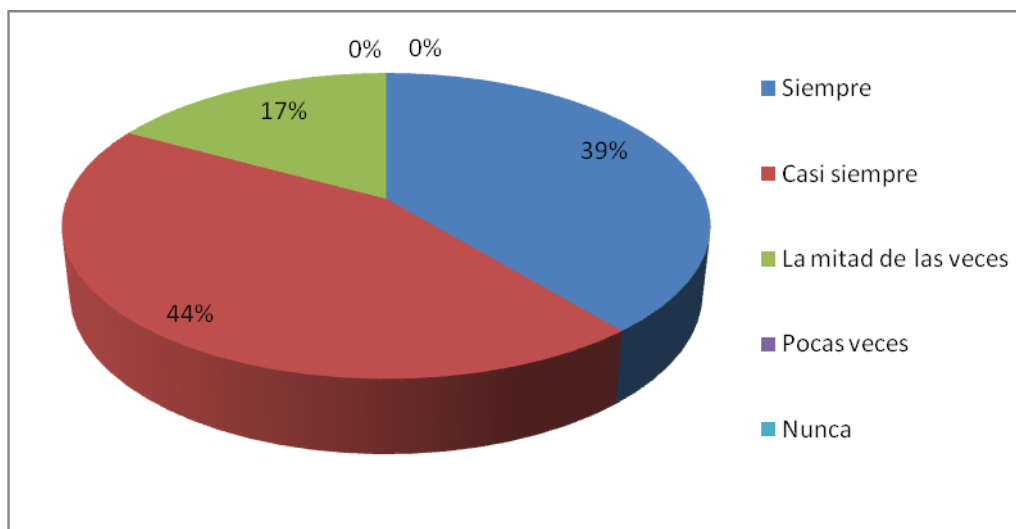


Gráfico 23. *Proporción del número de veces con que los docentes les suministran a los alumnos una visión general del contenido antes de empezar la lectura de textos.* Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados revelan que un 83% (15) de los docentes presentan una visión general del contenido antes de empezar la lectura de un texto. Esto refleja la importancia que el docente le asigna a esta estrategia preinstruccional.

Los docentes consideran que orientan a sus estudiantes con estrategias adecuadas para que tengan una buena organización cognitiva, expresando de forma oral y/o escrita una visión general del contenido del texto o lectura.

Cuadro 29 *Frecuencia con que los docentes piden a sus alumnos que identifiquen las diferentes partes del texto. (Pregunta N° 6)*

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5	28 %
Casi siempre	8	44 %
La mitad de las veces	3	17 %
Pocas veces	2	11 %
Nunca	0	0
Total:	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

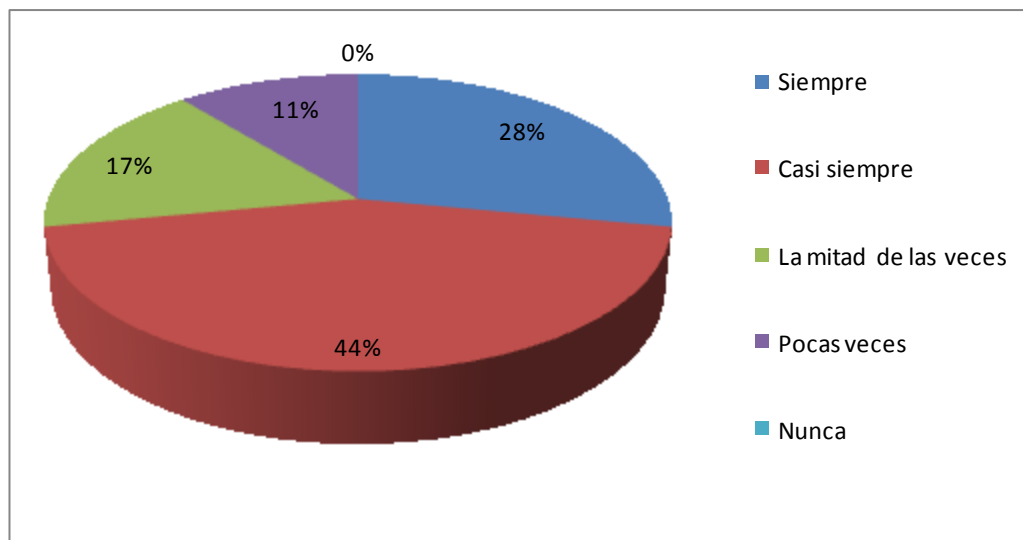


Gráfico 24. *Proporción del número de veces con que los docentes piden a sus alumnos que identifiquen las diferentes partes del texto.* Elaborado por la autora Julio 2013

De acuerdo a los resultados se hace evidente que estamos en presencia de docentes estratégicos que fomentan y promueven activamente el proceso de

aprendizaje de sus alumnos. Un 72% de los docentes encuestados solicita siempre o casi siempre que sus estudiantes identifiquen las partes del texto.

A pesar de estos resultados, que pudieron expresar la importancia que le asigna el docente a esta estrategia coinstruccional para desarrollar la competencia lectora, los resultados de la prueba aplicada a los alumnos no refleja lo expresado.

Cuadro 30 Frecuencia con que los docentes aplican estrategias para que los alumnos, focalicen y jerarquicen las ideas del texto. (Pregunta N° 7)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	39 %
Casi siempre	7	39 %
La mitad de las veces	4	22 %
Pocas veces	0	0 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

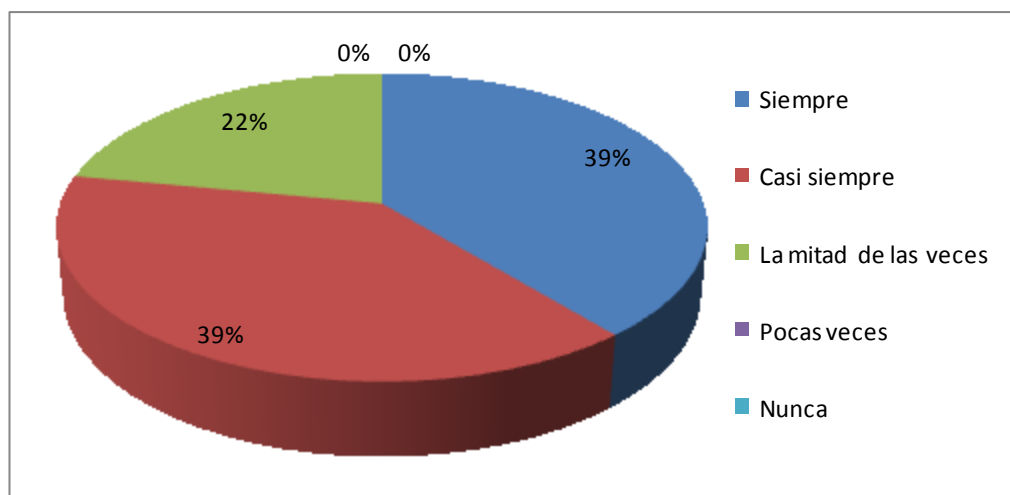


Gráfico 25. Proporción del número de veces con que los docentes aplican estrategias para que los alumnos focalicen y jerarquicen las ideas del texto.

Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados obtenidos reflejan que la mayoría de los docentes (78%) declaran que utilizan la estrategia coinstruccional de focalización y jerarquización de ideas (principales y secundarias). Estos resultados contrastan con los obtenidos mediante la aplicación de la prueba diagnóstica en la que más del 70% de los alumnos no logró reconocer las ideas principales y secundarias del texto analizado. En consecuencia develan la no efectividad de las estrategias utilizadas por los docentes.

Cuadro 31 *Frecuencia con que los docentes utilizan las imágenes o ilustraciones para activar la lectura. (Pregunta N° 8)*

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	33 %
Casi siempre	7	39 %
La mitad de las veces	5	28 %
Pocas veces	0	0 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013.

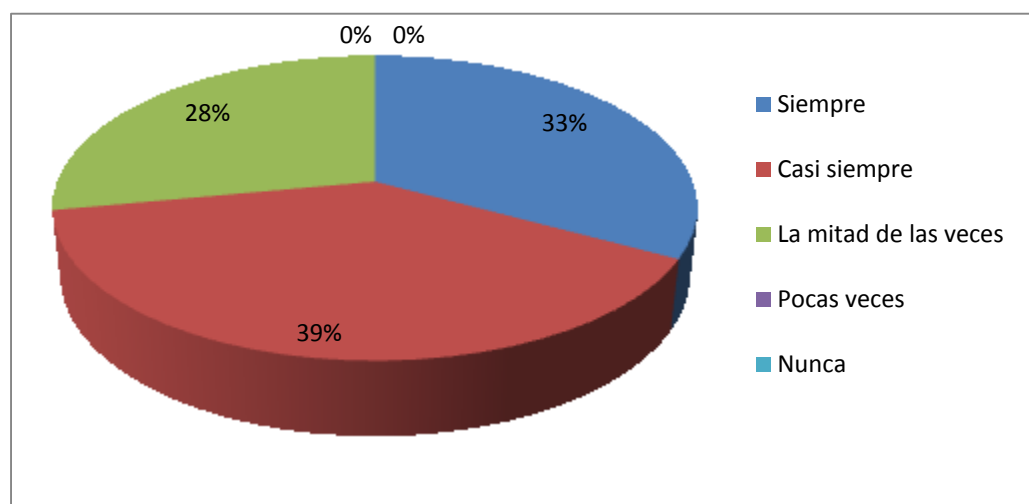


Gráfico 26. Proporción del número de veces con que los docentes utilizan las imágenes o ilustraciones para activar la lectura. Elaborado por la autora Julio 2013

El 72% de los docentes utilizan la imagen o la ilustración para activar la lectura. Esta estrategia preinstruccional constituye un verdadero motivador a la lectura del alumno.

Cuadro 32 *Frecuencia con que los docentes solicitan a los alumnos que representen de manera gráfica la información contenida en el texto. (Pregunta N° 9)*

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	9	50 %
Casi siempre	8	44 %
La mitad de las veces	1	6 %
Pocas veces	0	0 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

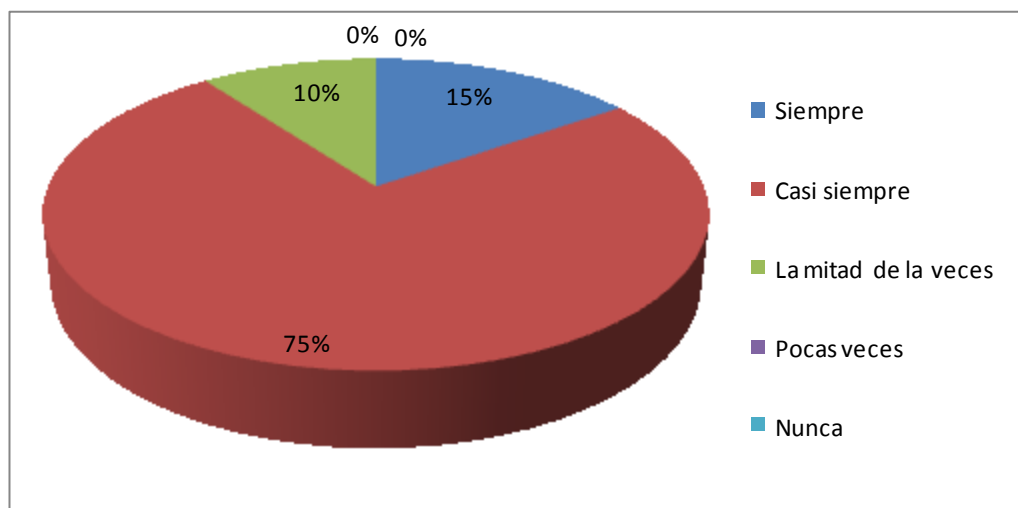


Gráfico 27. *Proporción del número de veces con que los docentes solicitan a los alumnos que representen de manera gráfica la información.* Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados reflejan que los docentes -el 94%- cumplen con esta importante estrategia coinstruccional. Sin embargo, se contradice notoriamente con los resultados obtenidos de la prueba diagnóstico realizada por los

estudiantes. por cuanto el 82% de ellos no fueron capaces de realizar satisfactoriamente esta labor (Ver Gráfico 8 y análisis respectivo).

Los resultados de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes, comprueban que no están en capacidad de representar gráficamente la información.

Cuadro 33 *Frecuencia con que los docentes organizan la realización de lecturas. (Pregunta N° 10)*

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	8	44%
Casi siempre	7	39 %
La mitad de las veces	3	17 %
Pocas veces	0	0 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

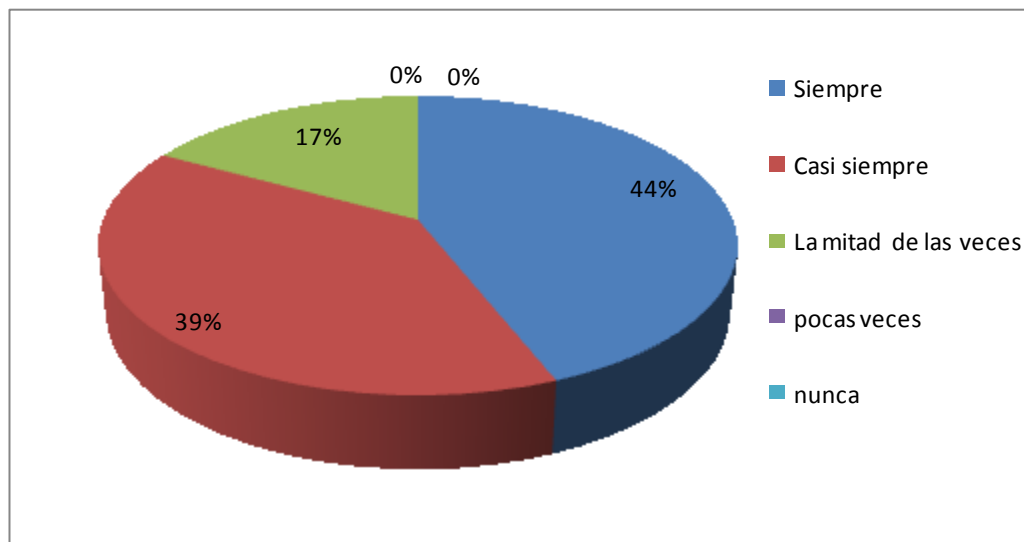


Gráfico 28. *Proporción del número de veces con que los docentes organizan la realización de lecturas.* Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados revelan que la mayoría de los docentes (83%) regularmente estimulan a sus estudiantes a realizar lecturas. Si este dato es cierto, entonces ¿cómo se explican los resultados en la prueba diagnóstico? Los estudiantes no reconocen palabras claves, no deducen su significado, no identifican ideas principales ni secundarias; no utilizan los organizadores

gráficos, no realizan las actividades de resumen, parafraseo y valoración de lo leído.

Este dato es develador de la promoción de la lectura que realizan los docentes.

Cuadro 34 *Frecuencia con que los docentes realizan preguntas sobre el contenido del texto.* (Pregunta N° 11)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	33 %
Casi siempre	5	28 %
La mitad de las veces	7	39 %
Pocas veces	0	0 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

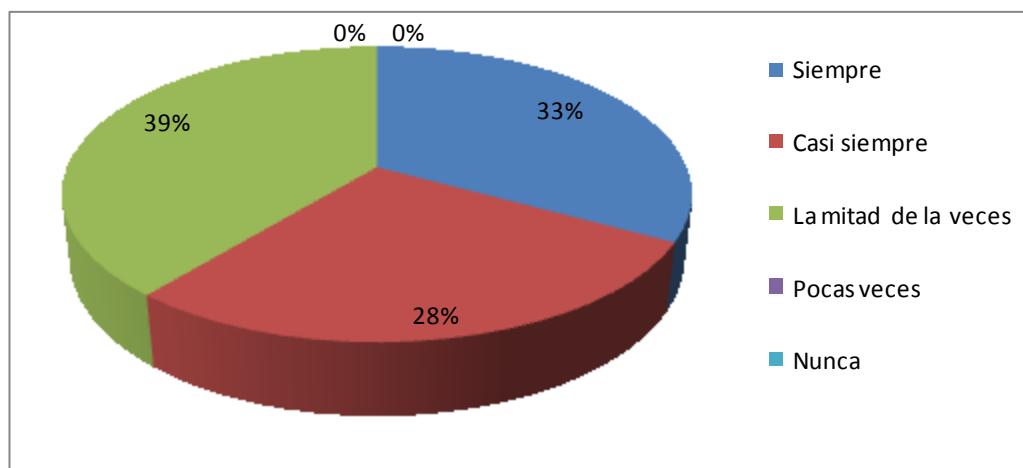


Gráfico 29. *Proporción del número de veces con que los docentes realizan preguntas sobre el contenido del texto.* Elaborado por la autora Julio 2013

De estos resultados se desprende que la mayoría de los docentes emplean la pregunta como estrategia postinstruccional, buscando generar respuestas con el objeto de ayudar al estudiante a lograr mayores niveles de procesamiento de la información expuesta en los textos.

A pesar de lo expresado por la mayoría de los docentes, los resultados de la prueba diagnóstica aplicada a los alumnos, reflejaron las debilidades de los estudiantes para responder las preguntas formuladas.

Cuadro 35 Frecuencia con que los docentes solicitan a los alumnos, que jerarquicen de manera gráfica las ideas del texto. (Pregunta N° 12)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	39 %
Casi siempre	6	33 %
La mitad de las veces	5	28 %
Pocas veces	0	0 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

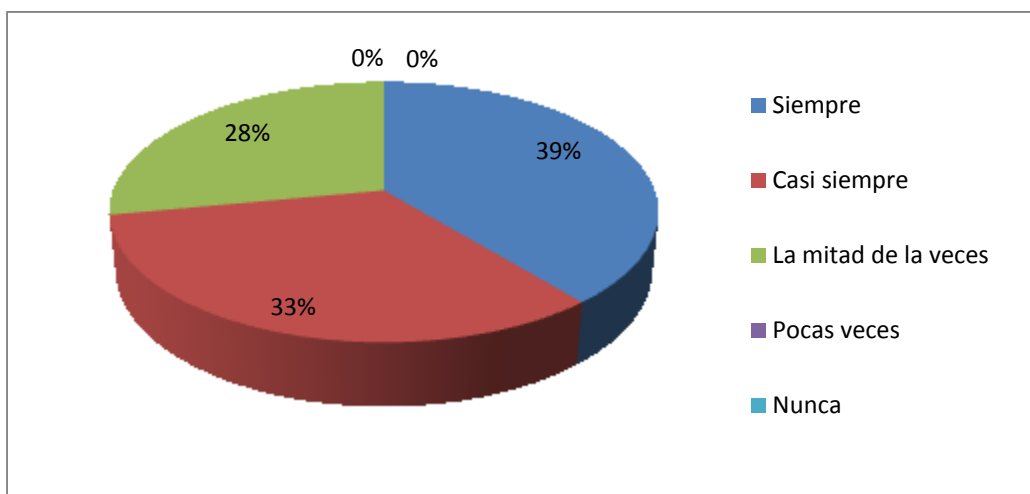


Gráfico 30. Proporción del número de veces con que el docente solicita a los alumnos, que jerarquicen de manera gráfica las ideas del texto. Elaborado por la autora Julio 2013

Al preguntarle a los docentes si solicitan a sus alumnos la jerarquización de ideas de manera gráfica, se encuentra que un 72% la utilizan siempre o casi siempre. Este dato es contrario a lo demostrado por los alumnos en la prueba diagnóstica en el que un 78% no respondió al planteamiento formulado de representar la información mediante un organizador gráfico.

Cuadro 36 Frecuencia con que los docentes estimulan en los alumnos a realizar resúmenes luego de finalizar la lectura del texto. (Pregunta N° 13)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	8	44 %
Casi siempre	5	28 %
La mitad de las veces	5	28 %
Pocas veces	0	0
Nunca	0	0
Total	18	100 %

Realizado por la autora Julio 2013

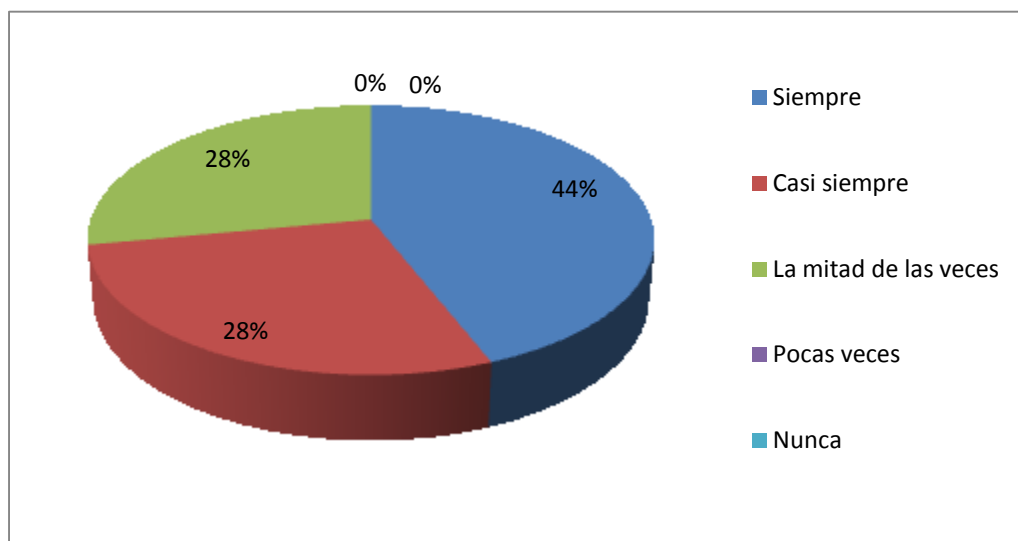


Gráfico 31. Proporción del número de veces con que el docente estimula en los alumnos a realizar resúmenes luego de finalizar la lectura del texto. Realizado por la autora Julio 2013

La información expresada por los docentes presenta que un 72% de estos, promueven el resumen como actividad Postinstruccional.

Las afirmaciones reportadas por los docentes al referir que estimulan en el estudiante la realización del resumen como estrategia postinstruccional, se opone totalmente a los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica efectuada

a los estudiantes, la cual evidenció que apenas el 11% de los alumnos utilizaron la estrategia del resumen.

Cuadro 37 Frecuencia con que los docentes solicitan a los alumnos que redacten con sus palabras, el contenido de la información del texto. (Pregunta N° 14)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	8	44 %
Casi siempre	7	39 %
La mitad de las veces	3	17 %
Pocas veces	0	0
Nunca	0	0
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

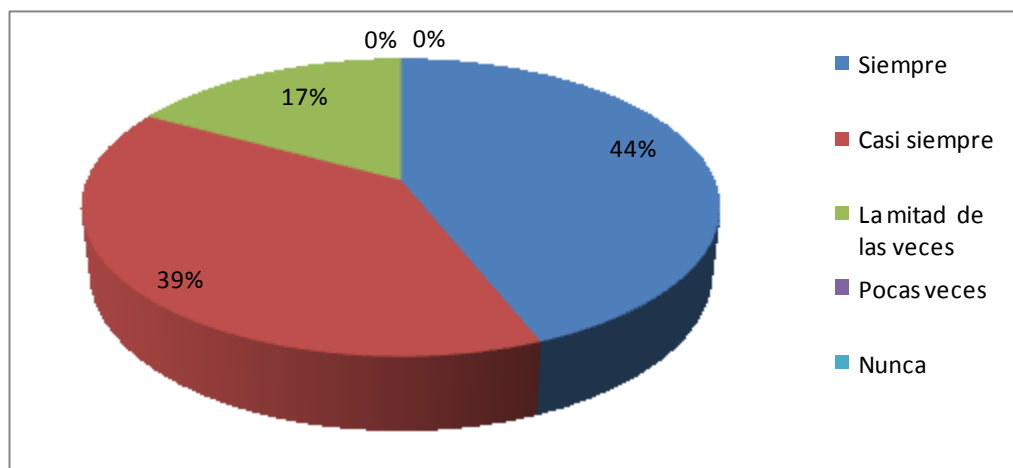


Gráfico 32. Proporción del número de veces con que los docentes solicitan a los alumnos que redacten con sus palabras, el contenido de la información del texto. Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados obtenidos en el cuestionario expresan que el 83% de los docentes promueven en sus alumnos la redacción con palabras propias del contenido del texto leído. Los docentes afirman que emplean esta estrategia postinstruccional, sin embargo, contrasta notoriamente con los resultados de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes, en la cual se demostró que un

alarmante 82% muestran un nivel inferencial escaso, por cuanto mostraron dificultades significativas en los alumnos para exponer el contenido del texto.

Cuadro 38. Frecuencia con que los docentes estimulan a los alumnos a derivar y obtener conclusiones a partir de lo que está explícito en el texto. (Pregunta N° 15)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	9	50 %
Casi siempre	8	44 %
La mitad de las veces	1	6 %
Pocas veces	0	0 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

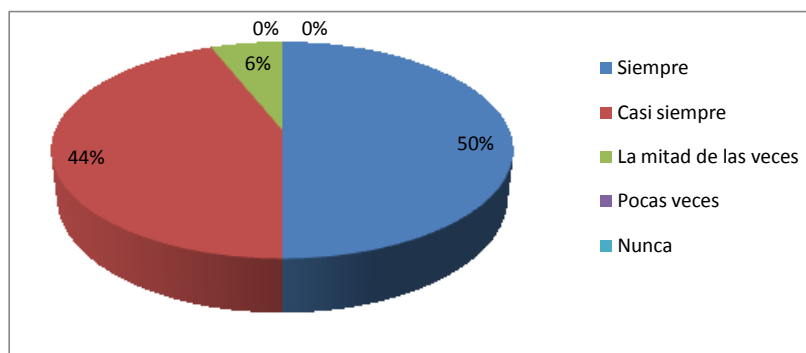


Gráfico 33. Proporción del número de veces con que los docentes estimulan a los alumnos a derivar y obtener conclusiones. Elaborado por la autora Julio 2013

La información suministrada por los docentes presenta que el 94% de estos, estimulan a sus alumnos a derivar y a obtener conclusiones de la lectura, como estrategia postinstruccional. La información presentada se contrapone con los resultados de la prueba diagnóstica, donde el 70% no realizó inferencia a partir del texto; el 93% presentaron limitaciones significativas al parafrasear; un 70% no extrajeron la moraleja del cuento y el 52% no emitieron opinión.

Cuadro 39 *Frecuencia con que los docentes piden a los alumnos que deriven ideas a partir de la lectura del texto.* (Pregunta N° 16)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5	28 %
Casi siempre	5	28 %
La mitad de las veces	4	22 %
Pocas veces	4	22 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

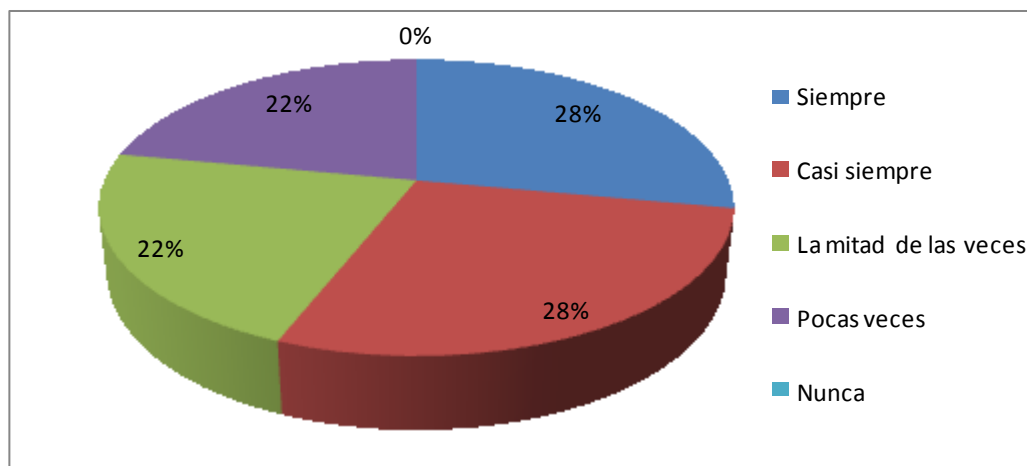


Gráfico 34. *Proporción del número de veces con que el docente pide a los alumnos que deriven ideas a partir de la lectura del texto.* Elaborado por la autora Julio 2013

Estos resultados indican que el 56% de los docentes piden a sus alumnos, como estrategia postinstruccional, que deriven ideas a partir de la lectura del texto y el resto de docentes (44%) lo solicitan ocasionalmente. Sin embargo, todo ello se contradice con lo obtenido en la aplicación de la prueba diagnóstico a los estudiantes, ya que los resultados reflejados no se ajustan con los testimonios de los docentes. Cabe recordar que un notorio 85% de los estudiantes presentaron dificultades significativas para realizar inferencias.

Cuadro 40 *Frecuencia con que los docentes estimulan a los alumnos a escribir analogías a partir del texto.* (Pregunta N° 17)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	39 %
Casi siempre	6	33 %
La mitad de las veces	5	28 %
Pocas veces	0	0 %
Nunca	0	0%
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

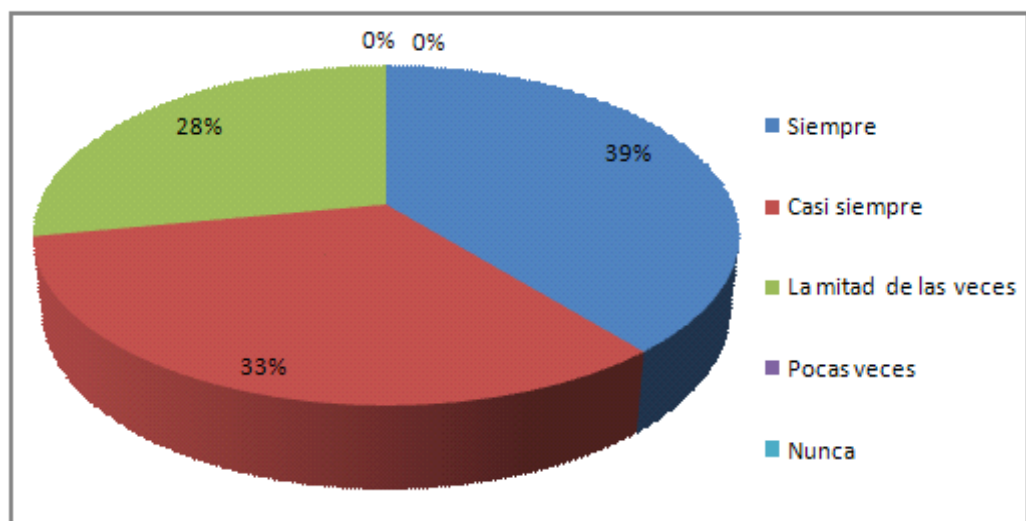


Gráfico 35. *Proporción del número de veces con que los docentes estimulan a los alumnos a escribir analogías a partir del texto.* Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados arrojan que un 74% de los docentes promueven la analogía como estrategia postinstruccional, en el aula de clase. Lo expresado por los docentes revela una marcada contradicción con lo realizado por los estudiantes.

Conclusiones preliminares Parte A del Cuestionario de los Docentes

En resumen, por todos y cada uno de los análisis ya presentados, a partir de los datos aportados por el cuestionario aplicado a 18 docentes de 4to, 5to y 6to grados adscritos a la Escuela Nacional “Las Charas”, con el propósito de diagnosticar las estrategias metodológicas que utilizan para facilitar la competencia lectora en sus alumnos; se puede arribar a las siguientes conclusiones:

- a) Más del (39%) de los docentes utilizan siempre o casi siempre estrategias preinstruccionales para promover la construcción de la competencia lectora:
 - a) (44%) de ellos señalan que activan conocimientos previos que poseen los alumnos.
 - b) (50%) de los docentes expresan que realizan actividades de motivación.
 - c) (39%) de los educadores señalan que expresan casi siempre el propósito de la lectura.
 - d) El (55%) presenta el nuevo vocabulario y
 - e) (83%) presenta una visión general del contenido del texto antes de proceder a la lectura.
- b) La mayoría de los docentes (+61%) desarrolla siempre y casi siempre actividades Coinstruccionales, específicamente:
 - a) El (72%) solicita a sus alumnos que identifiquen la estructura del texto.
 - b) El (78%) aplica estrategias par que sus alumnos focalicen y jerarquicen las ideas en el texto.
 - c) El (94%) utiliza organizadores gráficos como estrategia para que sus alumnos organicen la información.
 - d) El (83%) desarrolla actos de lectura sistemática.
 - e) El (61%) utiliza la pregunta para confrontar al alumno con el contenido del texto.
- c) La mayoría de los docentes (+56%) desarrollan siempre o casi siempre actividades postinstruccionales, específicamente.

- a) El (72%) solicita después de la lectura que jerarquicen las ideas contenidas en el texto mediante organizadores gráficos.
- b) El (72%) promueve el uso del resumen para evaluar a sus alumnos la comprensión del texto leído.
- c) El (73%) solicita a sus alumnos que redacten con sus propias palabras el contenido del texto.
- d) El (90%) invita a sus alumnos a formular conclusiones.
- e) El (56%) le pide a sus alumnos que deduzcan otras ideas a partir de la lectura del texto.
- f) El (72%) estimulan a sus alumnos para escribir analogías a partir del texto leído.

Los resultados expresados, reflejan que el docente le da mayor prioridad a las actividades Coinstruccionales (de desarrollo) y Postinstruccionales (de evaluación) que a las Preinstruccionales (motivación). Este hecho quizás explique los bajos resultados obtenidos por los alumnos en la prueba diagnóstica, ya que no se motiva al alumno, se deja de lado el componente afectivo, aspecto fundamental si se quiere desarrollar la competencia lectora.

Es interesante señalar que a pesar de la información presentada por los docentes, los resultados reflejados en la prueba diagnóstica aplicada a los alumnos nos devela la poca efectividad de las estrategias desarrolladas por éstos, para lograr la consolidación de la competencia lectora.

Parte B del Cuestionario

A continuación se muestran en representación visual de cuadros y gráficos, con sus análisis respectivos, los datos suministrados por los docentes en cuanto a cuál es su apreciación sobre el desempeño de los estudiantes al desarrollar habilidades en la competencia lectora

Cuadro 41 *Apreciación del docente sobre la frecuencia con que sus alumnos exploran literalmente los signos escritos con términos, su significado, coherencia o vinculación semántica. (Pregunta N° 18)*

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	8	45 %
Casi siempre	6	33 %
La mitad de las veces	4	22 %
Pocas veces	0	0 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

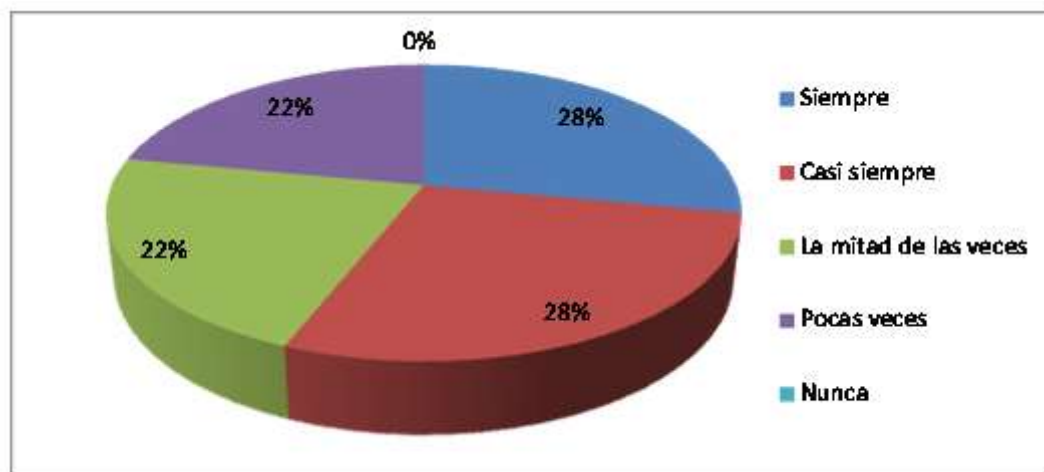


Gráfico 36. *Apreciación del docente sobre la frecuencia con que sus alumnos exploran literalmente los signos escritos.* Elaborado por la autora Julio 2013

A partir de los resultados obtenidos, un porcentaje significativo de docentes -el 78%- aprecian en sus alumnos su potencial de exploración literal, dando muestra del reconocimiento de signos escritos con términos, su significado, coherencia o vinculación semántica, a través de esta estrategia coinstruccional.

Esta afirmación de los docentes se contradice con los resultados en la prueba diagnóstico de los estudiantes que reflejaron que no tienen consolidadas destrezas en el reconocimiento de palabras (Ver Gráficos 1, 2 y 3; con sus respectivos análisis); por lo tanto, los docentes deben replantearse el cómo proporcionan las estrategias coinstruccionales para instruir debidamente a sus alumnos en destrezas precisas para el reconocimiento semántico de las estructuras textuales.

Cuadro 42 *Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos reconocen la información del texto extrayendo la idea principal y secundaria.*
(Pregunta N° 19)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	22 %
Casi siempre	4	22 %
La mitad de las veces	5	28 %
Pocas veces	5	28 %
Nunca	0	0
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

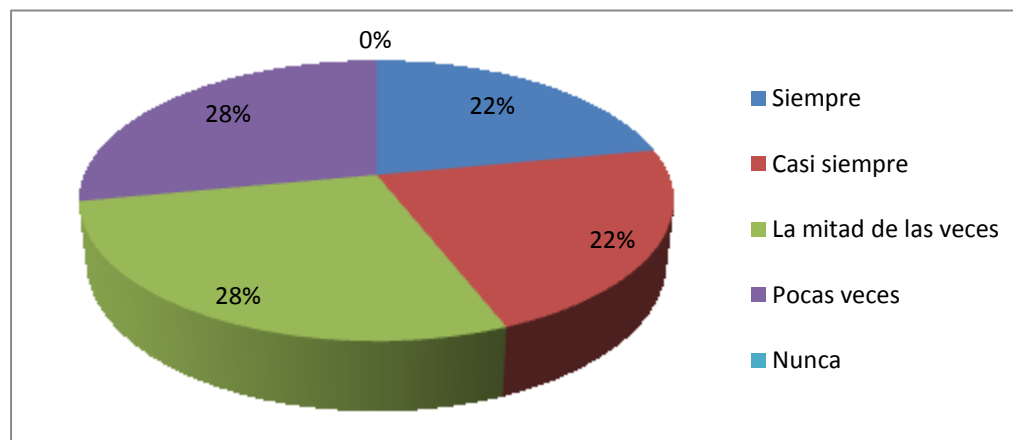


Gráfico 37. *Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos*

reconocen la información del texto extrayendo la idea principal y secundaria.
Elaborado por la autora Julio 2013

La información expresada por los docentes dió como resultado que el 56% de estos, tienen como apreciación que sus alumnos tienen dificultades en reconocer las ideas principales y secundarias del texto.

Al cotejar estos resultados con las afirmaciones de los docentes ante la pregunta N° 7 y gráfico 25, se evidencian elementos develadores de la ineficiencia de las estrategias, porque a pesar que el 78% de los docentes afirmó que siempre y casi siempre orientan y promueven en sus estudiantes el desarrollo de esta estrategia coinstruccional, más del 70%) de los estudiantes reflejó que no poseen las destrezas para extraer las ideas principales e ideas secundarias del texto.

Cuadro 43 *Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos expresan auto- interrogantes para mostrar que pueden captar, retener y recordar los aspectos fundamentales dentro del texto. (Pregunta N° 20)*

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	33 %
Casi siempre	5	28 %
La mitad de las veces	4	22 %
Pocas veces	3	17 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

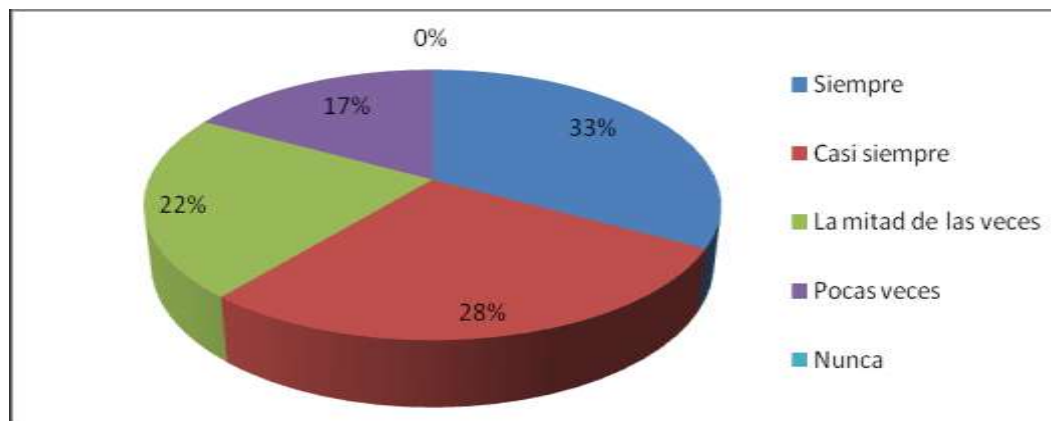


Gráfico 38. *Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos expresan auto- interrogantes para mostrar que pueden captar, retener y recordar los aspectos fundamentales dentro del texto.* Elaborado por la autora Julio 2013

La información presentada por los docentes reflejan que un 61%, aprecian que sus alumnos utilizan las auto-interrogantes como estrategia para demostrar que captan y recuerdan los aspectos fundamentales del texto.

Cuadro 44 *Apreciación de los docentes de la frecuencia con que sus alumnos anticipan la información a partir de un título. (Pregunta N° 21)*

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	33 %
Casi siempre	5	28 %
La mitad de las veces	3	17 %
Pocas veces	2	11 %
Nunca	2	11 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

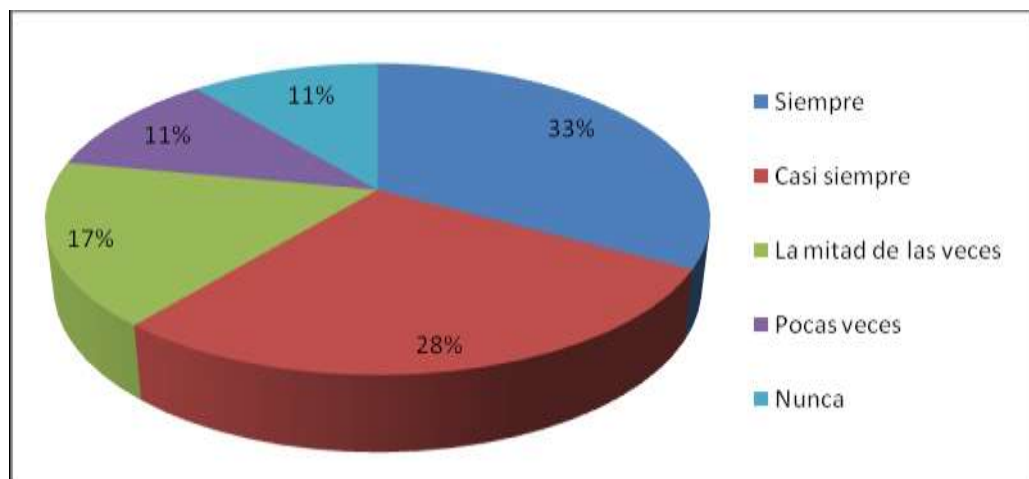


Gráfico 39. *Apreciación de los docentes de la frecuencia con que sus alumnos anticipan la información a partir de un título.* Elaborado por la autora Julio 2013

El 61% de los docentes tiene la apreciación que sus alumnos anticipan la información del texto a partir del título. Lo que expresan los docentes con relación a esta estrategia coinstruccional, evidencia total contradicción con los

resultados de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes, la cual arrojó que tan sólo un 30% de los alumnos cumplieron adecuadamente con la actividad.

Este escenario demanda atención y apoyo continuo por parte de los docentes, quienes deben propiciar en sus estudiantes estas destrezas para integrarlos en el proceso tan dinámico y constructivo que representa la lectura.

Cuadro 45 *Apreciación de los docentes de la frecuencia con que sus alumnos efectúan resúmenes, síntesis o representaciones gráficas. (Pregunta N° 22)*

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	39 %
Casi siempre	5	28 %
La mitad de las veces	4	22 %
Pocas veces	2	11 %
Nunca	0	0
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

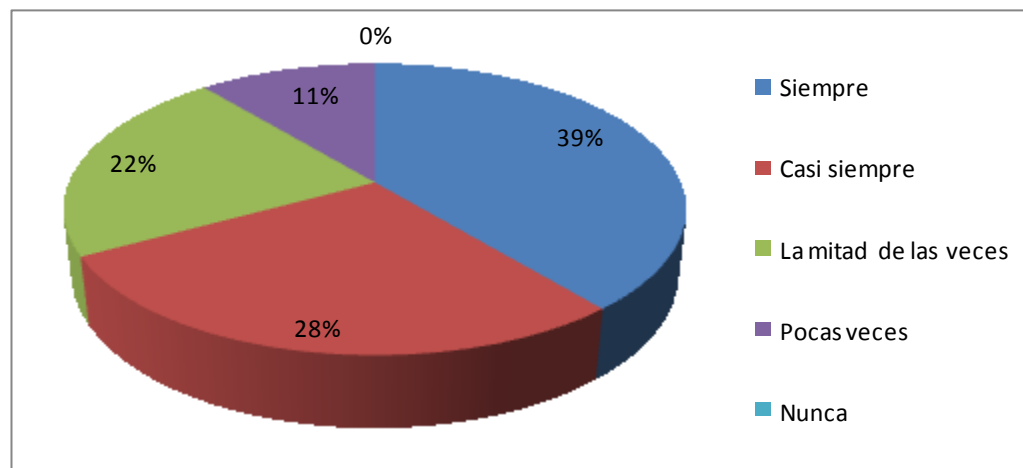


Gráfico 40. *Apreciación de los docentes de la frecuencia con que sus alumnos efectúan resúmenes, síntesis o representaciones gráficas.* Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados indican que el 67% de los docentes aprecian capacidad en sus alumnos para hacer resúmenes, síntesis o representaciones gráficas. Tal resultado se contrapone a lo reflejado por los alumnos en la prueba diagnóstica, en la que un 81% de ellos poseen dificultades significativas para integrar y sintetizar; así como representar mediante organizadores gráficos la información.

Se hace necesario, que los docentes revisen y reconsideren acerca de cómo y cuándo deben hacer uso de este tipo de estrategia, comprueben sus aciertos y errores, para poder ofrecer las destrezas necesarias a sus alumnos, y así puedan interpretar textos de manera breve, reformulando sus propias ideas con sentido y concordancia y desarrollar su capacidad de síntesis.

Cuadro 46 *Apreciación de los docentes de la frecuencia con que sus alumnos parafrasean o interpretan de manera semejante con palabras propias la información presentada en el texto. (Pregunta N° 23)*

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	33 %
Casi siempre	5	28 %
La mitad de las veces	6	33 %
Pocas veces	1	6 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

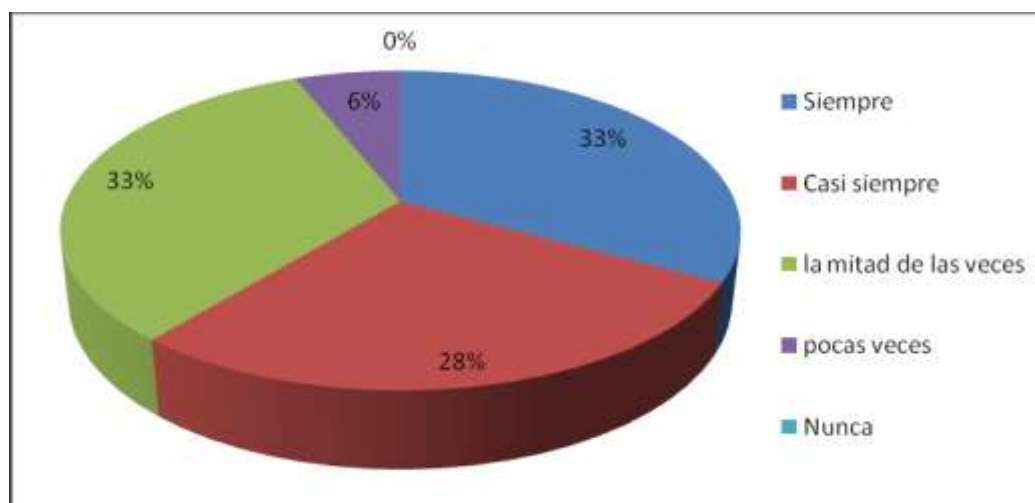


Gráfico 41. *Apreciación de los docentes de la frecuencia con que sus alumnos parafrasean o interpretan de manera semejante con palabras propias la información presentada en el texto.* Elaborado por la autora Julio 2013

Estos resultados indican que el 61% de los docentes aprecian que sus estudiantes realizan parafraseo e interpretan con palabras propias la información

presentada en el texto. Esto presenta un marcado contraste con la realidad, evidenciada en la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes, la cual evidenció que el 86% de los estudiantes, no demostraron un nivel inferencial; es decir, tienen dificultad para presentar con su propio léxico la información expuesta.

Cuadro 47 *Apreciación de los docentes de la frecuencia con que sus alumnos expresan conclusiones, opiniones o consecuencias. (Pregunta N° 24)*

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	39 %
Casi siempre	6	33 %
La mitad de las veces	3	17 %
Pocas veces	2	11 %
Nunca	0	0
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

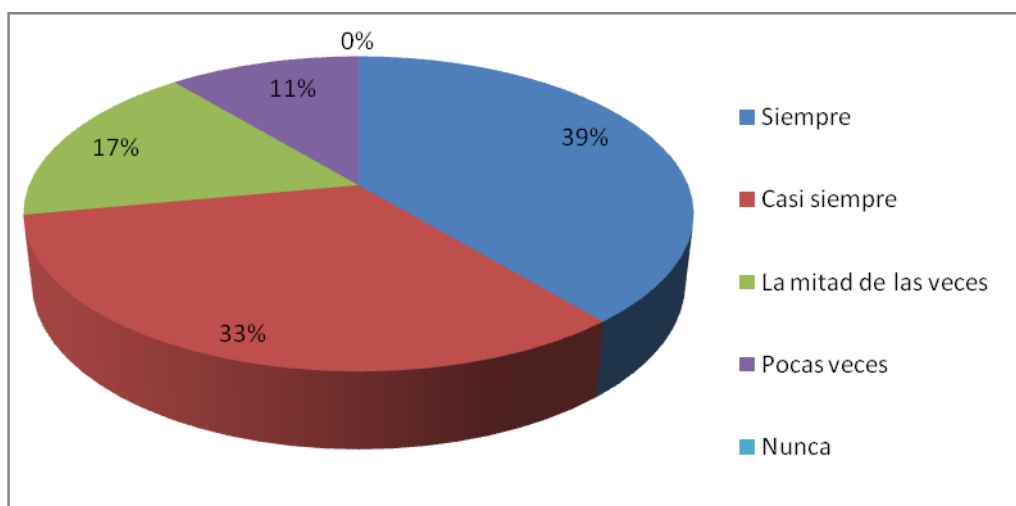


Gráfico 42. *Apreciación de los docentes de la frecuencia con que sus alumnos expresan conclusiones, opiniones o consecuencias.* Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados de la aplicación del cuestionario refleja que el 72% de los docentes aprecian que sus alumnos elaboran conclusiones, expresan opiniones y establecen consecuencias.

Los resultados obtenidos reflejan una notable contradicción con lo demostrado por los estudiantes en su prueba diagnóstica, donde el 86% de los estudiantes, mostraron deficiencias significativas en el nivel inferencial de lectura.

Cuadro 48 *Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos examinan y valoran con sus saberes el efecto del texto, expresando juicios críticos y calificativos de rechazo o aceptación apoyándose en lo leído.* (Pregunta N° 25)

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	9	50 %
Casi siempre	8	44 %
La mitad de las veces	1	6 %
Pocas veces	0	0
Nunca	0	0
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

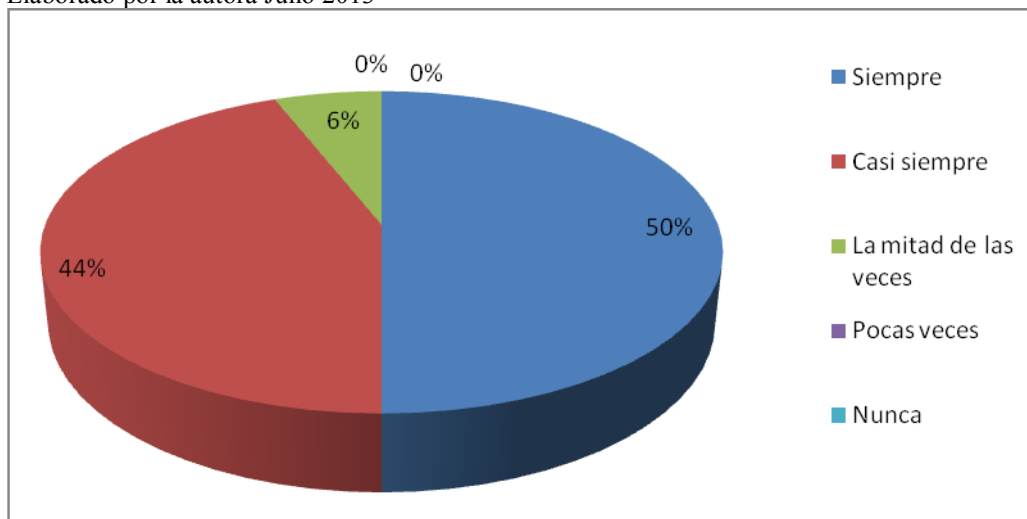


Gráfico 43. *Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos examinan y valoran con sus saberes el efecto del texto, expresando juicios críticos y calificativos de rechazo o aceptación apoyándose en lo leído.* Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados indican que existe un alto porcentaje de docentes (94%) que consideran que sus estudiantes presentan destrezas y habilidades para emitir juicios

críticos y valorativos desde su conocimiento previo, el razonamiento y con argumentaciones consistentes. No obstante, al revisar los resultados de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes, se muestra que no poseen las destrezas necesarias para explorar y reflexionar de manera valorativa y crítica lo leído.

Y se relaciona con el análisis del gráfico anterior, por cuanto si los estudiantes no dominan estrategias de bajo nivel, no están en capacidad de emplear las de alto nivel; por lo tanto, es imperativo que los docentes reflexionen acerca de su praxis y que realmente compruebe el nivel de comprensión logrado por sus alumnos.

Cuadro 49 *Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos cambian el título y/o crean nuevos textos a partir del leído. (Pregunta N° 26)*

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	7	39 %
Casi siempre	6	33 %
La mitad de las veces	5	28 %
Pocas veces	0	0 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

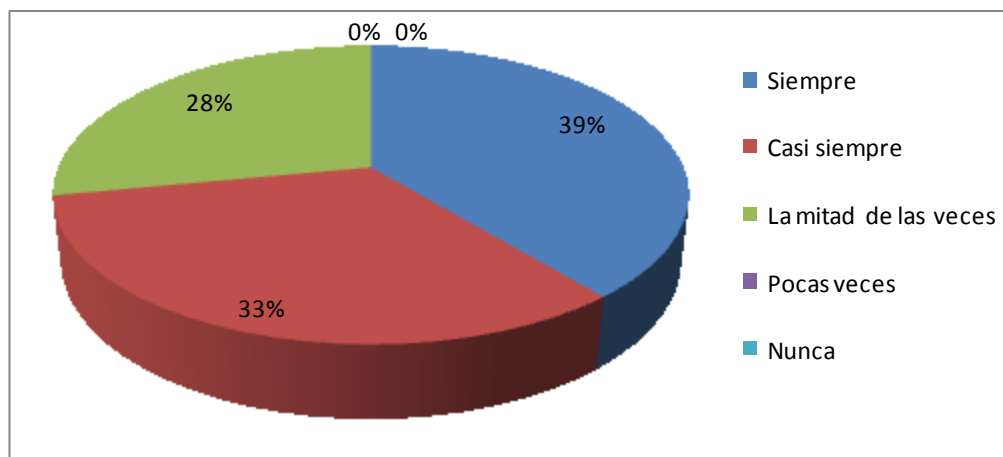


Gráfico 44. *Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos cambian el título y/o crean nuevos textos a partir del leído.* Elaborado por la autora Julio 2013

Estos resultados muestran que el 72% docentes consideran que los alumnos muestran capacidad para cambiar el texto y crear nuevos textos; sin embargo, se contradice con los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica de los estudiantes, la cual reflejó que un 59% de alumnos no proporcionaron un nuevo título al texto y un 63% no presentaron un nuevo final; es decir, no demostraron capacidad creadora.

De ahí que, los docentes deben realizar una adecuada y constante revisión del proceso lector de sus estudiantes

Cuadro 50 *Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos realizan relatos imaginarios. (Pregunta N° 27)*

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	8	44 %
Casi siempre	7	39 %
La mitad de las veces	3	17 %
Pocas veces	0	0 %
Nunca	0	0 %
Total	18	100 %

Elaborado por la autora Julio 2013

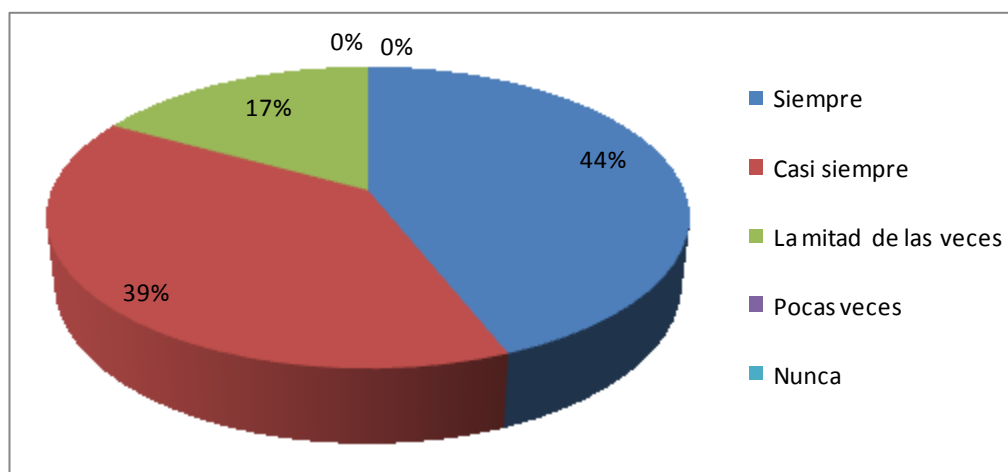


Gráfico 45. *Apreciación del docente de la frecuencia con que sus alumnos realizan relatos imaginarios.* Elaborado por la autora Julio 2013

Los resultados acerca de esta característica descrita por los docentes, en cuanto a que sus estudiantes relatan historias con imaginación, que con destreza y habilidad crean nuevos relatos, como estrategia postinstruccional; está en franca oposición a lo demostrado por los estudiantes donde el 78% de los alumnos no realizaron la actividad de enriquecer el texto leído y un 63% no mostraron la capacidad de crear un final distinto.

En este sentido, es importante que los docentes preparen a sus estudiantes con el empleo de estrategias adecuadas que aumenten su expresividad y comunicación con responsabilidad, para que se desenvuelvan con un rol más activo y autónomo en su aprendizaje.

Conclusiones preliminares: Parte B del Cuestionario de los Docentes

La segunda parte del cuestionario aplicado a los docentes tuvo como propósito recoger la apreciación de éstos con relación al nivel de desempeño de la competencia lectora demostrado por sus alumnos, al respecto se encontró:

1. Los docentes perciben que más del 44% de sus alumnos tienen un nivel de dominio literal de la competencia lectora. Los docentes expresan que:
 - a) El 78% de los alumnos logran decodificar al identificar palabras y establecer su significado.
 - b) El 44% de los estudiantes extraen las ideas principales y secundarias del texto.
 - c) El 61% de los alumnos puede captar, retener y recordar aspectos del texto.
2. Con relación a los niveles inferencial, crítico y creador la mayoría de los docentes perciben que más del 60% de sus alumnos siempre o casi siempre tienen un buen desempeño. Al respecto se encontró en las apreciaciones de los docentes:
 - a) A nivel inferencial. Los docentes perciben que el 61% de sus alumnos logran anticipar la información del texto a partir de la lectura del título y que el 67% de éstos logran efectuar resúmenes y representaciones gráficas.
 - b) A nivel crítico. Los docentes aprecian que el 61% de sus alumnos logran parafrasear o interpretar el texto con sus propias palabras; el 72% logra elaborar conclusiones y el 94% opina de manera crítica sobre la información contenida en el texto.
 - c) A nivel creador. Los docentes consideran que el 72% de sus alumnos logran crear nuevos títulos a partir del texto leído y el 83% de éstos logran montar relatos imaginarios a partir del texto leído.

La información reportada por los docentes resulta paradójica si la comparamos con los resultados arrojados en la prueba diagnóstica aplicada a los alumnos en la que se demuestra un nivel bajo de la competencia lectora.

CAPITULO V

*DISEÑO Y VALIDACION DE LAS
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR
LA COMPETENCIA LECTORA EN ALUMNOS
DE 6to. GRADO DE EDUCACION PRIMARIA*

CAPÍTULO V

DISEÑO Y VALIDACION DE LAS ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA LECTORA EN ALUMNOS DE 6to. GRADO DE EDUCACION PRIMARIA

5.1 Presentación de la Propuesta para la Solución del Problema

De acuerdo con nuestra experiencia como docente, se observa con preocupación que frecuentemente los alumnos presentan deficiencias lectoras; situación que se puso de manifiesto durante el desarrollo de esta investigación, mediante la aplicación de instrumentos dirigidos a los estudiantes durante la fase de diagnóstico y a los docentes a través de una encuesta. Los resultados evidenciaron deficiencias significativas en la competencia lectora.

Sobre la base que los estudiantes en su proceso de formación deben ser reflexivos, críticos, transformadores y renovadores de la experiencia educativa, se presentarán una serie de estrategias, con la finalidad de aportar conocimientos y experiencias que les permitan considerar la competencia lectora.

Justificación

Los resultados de la prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes de 6to grado de la Escuela Nacional “Las Charas”, revelaron que la mayoría de los estudiantes presentaban debilidades significativas en la lectura; por tal razón, preocupada por esta problemática se decidió elaborar una propuesta de estrategias que ayuden al docente a desarrollar la competencia lectora en sus alumnos.

La propuesta contiene procedimientos para desarrollar la competencia lectora: se presentan textos persuasivos, propagandísticos, informativos, de reflexión, expositivos, literarios, entre otros; con el propósito que el alumno disfrute y aprenda al leer. Cabe enfatizar, que los aspectos a evaluar son de carácter formativo.

Objetivo General

Proponer un conjunto de estrategias para que los docentes eleven el nivel de competencia lectora de los estudiantes de 6to grado de Educación Primaria de la Escuela Nacional “Las Charas”, Municipio Sotillo en la ciudad de Puerto la Cruz, Estado Anzoátegui.

Propuesta

Introducción

Las estrategias para desarrollar la Competencia Lectora está formulada en tres momentos: Preinstruccional, Coinstruccional y Postinstruccional;



A continuación se presenta la organización de cada una de las sesiones estructuradas en: Objetivo terminal, contenido, estrategias centradas en el facilitador y en el participante, recursos humanos y materiales, ambiente de aprendizaje, tiempo y evaluación.

Dirigida a: Docentes de Cuarto, Quinto y Sexto Grados de Educación Primaria, de la Escuela Nacional “Las Charas”, Municipio: Sotillo en la ciudad de Puerto la Cruz, Estado Anzoátegui.

Duración: Dieciséis (16) horas, divididas en cuatro (4) sesiones de cuatro (4) horas cada una.

Modalidad: Presencial.

Evaluación: De carácter continuo y propósito formativo.

Contenido de la Propuesta

Portada de presentación

Introducción

I. Estrategia, Estrategia Metodológica y Estrategia Instruccional.

II. Estrategias para Nivel Literal o textual de un texto.

- Estrategias de acceso léxico (reconocimiento y decodificación de vocabulario).
- Estrategias de procesamiento de la información del contenido de un texto (revisión de títulos, subtítulos, ilustraciones, encabezados).
- Estrategias en el proceso de retención y evocación (habilidades mnemotécnicas de procesamiento en el transcurso de los conocimientos de la competencia lectora).
- Estrategias de organización y reconocimiento de las ideas. (ideas principales, de secuencia, de comparación y de secuencia de un texto).

III. Estrategias para Nivel Inferencial de texto.

- Estrategias de ejercitación de inferencia y realización de preguntas específicas.
- Estrategias de elaboración de parafraseo
- Estrategias de elaboración de resúmenes
- Estrategias de elaboración de influencias innovadoras

IV. Estrategias para Nivel Crítico de texto.

- Estrategias de análisis y comprensión.
- Estrategias para establecer juicio crítico de un texto.

- Estrategias de establecimiento de relación analógica.
- Estrategias de extracción de conclusiones críticas.

V. Estrategias de aprendizaje para el Nivel Creador de un texto.

- Estrategias de creación de título.
- Estrategias cambio de final de una historia creando un texto.
- Estrategias de creación de un texto nuevo partiendo de otro leído.



**Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Estudios Universitarios Supervisados (E.U.S.)
Núcleo Regional - Barcelona**



Propuesta
***Estrategias dirigidas a los Docentes para Fortalecer
la Competencia Lectora en los Alumnos (as)
de 6to grado de Educación Primaria***

Facilitadora: Dolly M. Salas A.

Participantes: Docentes de los 4^{tos}, 5^{tos} y 6^{tos} Grados de la Escuela Nacional “Las Charas”

Barcelona, Julio de 2013

Introducción

Aprender es un proceso que requiere implicación personal, procesamiento profundo de la información y capacidad de autorregulación. Se asume una concepción amplia y compleja de la lectura; esta posición conlleva aceptar los cambios profundos que, por el impacto de las diversas situaciones y usos de la lectura, las personas se ven implicadas.

El desarrollo de la competencia lectora, remite en primera instancia, al hecho incuestionable de que, buena parte de las informaciones que procesamos son escritas; dominar la lectura es imprescindible para que los contenidos resulten accesibles; por tal razón, la propuesta está enmarcada en un conjunto de estrategias y recursos que proporcionan al docente herramientas adecuadas para el desarrollo de esta competencia.

Dentro del conjunto de estrategias se contemplan las condiciones para que los docentes las apliquen en el aula de clase, con el fin de instaurar buenos hábitos de lectura en sus alumnos; y además, fortalecer el pensamiento, agilizar el proceso cognitivo y despertar el potencial que poseen los alumnos.



Justificación

La enseñanza y el aprendizaje de la competencia lectora se ha visto afectada por el factor interés; esta actividad se debe desarrollar en el individuo para su mejoramiento académico y personal.

Para favorecer esta actividad es necesario que el docente conozca estrategias adecuadas que despierten el interés del estudiante y le motiven a cumplir con los requerimientos de cada una de las actividades que estimulen sus saberes previos.

Cabe destacar que, el estudiante aprende, cada vez que encuentra la oportunidad de reconstruir o redescubrir los contenidos que se desean alcanzar en su beneficio; porque a través de la lectura, puede lograr sus aprendizajes en cualquier nivel educativo y social. En este sentido se afirma que “la lectura no es solo un medio de acceder al conocimiento, sino un poderoso instrumento epistémico que permite pensar y aprender”. (Solé, 1992).



El papel del docente es, fundamentalmente, el de motivar al estudiante para que alcance las competencias requeridas para un determinado nivel académico. El docente debe realizar actividades que despierten el interés de sus educandos y adquieran habilidades para ser más analíticos, argumentativos, con destreza de reconstrucción de eventos y de situaciones que se encuentren en una lectura; igualmente, a ser reflexivos, lo cual coadyuva a su crecimiento como individuo integral.

Características Generales de las Estrategias

El propósito de estas estrategias es brindar a los docentes de Sexto Grado de Educación Primaria de la Escuela Nacional “La Charas”, una orientación práctica, que le facilitará su labor educativa; considerando que las estrategias tienen como finalidad ayudar a los estudiantes a captar, procesar y transformar la información.

Las estrategias se utilizan para hacer más ameno el inicio, el desarrollo y el cierre de cada clase, lo cual lleva a un buen término la planificación. También, le permite al docente estar atento a la forma de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes. para luego evaluar y realimentar de manera permanente sus habilidades y destrezas.

Con esta propuesta se pretende involucrar de manera activa tanto al docente como a sus alumnos; juntos, en ese proceso enseñanza-aprendizaje; logrando un acercamiento entre ambos y promoviendo un ambiente ameno, mientras desarrollan las destrezas necesarias para un desarrollo cognitivo satisfactorio.

A continuación se indica la planificación en bloque, detallando las sesiones con su respectivo objetivo terminal, los objetivos específicos, contenido de la temática expresada en cada objetivo específico, la estrategia de enseñanza aprendizaje a aplicar, los recursos necesarios y la respectiva evaluación.

UNIDAD I. Terminología básica: Estrategia, Estrategia Metodológica, Estrategia Instruccional, Competencia Lectora.

1ra. Sesión (de 1:00 pm a 3:00 pm).

Objetivo Terminal: Unificar criterios en relación a los términos Estrategia, Estrategia Metodológica, Estrategia Instruccional y Competencia Lectora.

Objetivos Específicos	Contenido	Estrategia	Recursos	Evaluación
Identificar los términos: Estrategia, Estrategia Metodológica, Estrategia Instruccional y Competencia Lectora.	- Estrategia. - Estrategia Metodológica. - Estrategia Instruccional. - Competencia Lectora.	Preinstruccional: Iniciar con una técnica de relajación. Coinstruccional: Trabajo por escrito de cada docente en relación al significado de los términos Estrategia, Estrategia Metodológica, Estrategia Instruccional y Competencia Lectora. Postinstruccional: A través de lluvia de ideas, los docentes contrastarán lo relacionado al tema tratado y unificarán criterios.	-Humanos: Facilitador y Docentes. - Materiales: Papel bond tamaño carta, lapiceros.	Evaluación formativa, con el propósito de unificar criterios en relación a los conceptos de Estrategia, Estrategia Metodológica, Estrategia Instruccional y Competencia Lectora. Criterios a evaluar: - Asistencia. - Participación. - Preguntas y respuestas.

UNIDAD II. Estrategias para Nivel Literal o Textual de un texto.

1ra. Sesión (Cont..) (de 3:00 pm a 5:00 pm).

Objetivo Terminal: Aplicar diversas estrategias para desarrollar el nivel literal o textual en la competencia lectora.

Objetivos Específicos	Contenido	Estrategia	Recursos	Evaluación
Analizar estrategias para desarrollar el nivel literal en la competencia lectora.	-Estrategias de acceso léxico (Reconocimiento y decodificación de vocabulario). -Estrategias de procesamiento de la información del contenido de un texto (Revisión de títulos, subtítulos, ilustraciones, encabezados).	Preinstruccional: Iniciar con una técnica de relajación; luego una lluvia de ideas relacionado al tema a tratar. Coinstruccional: Explicar ventajas y alcance de desarrollar la lectura en los estudiantes con estas estrategias.	- Humanos: Facilitador y Docentes. - Materiales: Marcadores acrílicos, pizarra blanca, papel bond, lapiceros.	Evaluación formativa, con el propósito de identificar características de estas estrategias, utilizarlas y valorar su importancia.

UNIDAD II. Estrategias para Nivel Literal o Textual de un texto (Continuación...)

2da. Sesión (de 1:00 pm a 3:00 pm).

Objetivo Terminal: Aplicar diversas estrategias para desarrollar el nivel literal o textual en la competencia lectora.

Objetivos Específicos	Contenido	Estrategia	Recursos	Evaluación
Analizar estrategias para desarrollar el nivel literal en la competencia lectora (continuación...).	-Estrategias en el proceso de retención y evocación (Habilidades mnemotécnicas de procesamiento en el transcurso de la competencia lectora). -Estrategias de organización y reconocimiento de las ideas. (Principales, secundarias, de comparación y de secuencia)	Preinstruccional: Iniciar con una técnica de relajación; luego una lluvia de ideas relacionado al tema a tratar. Coinstruccional: Explicar ventajas y alcance de desarrollar la lectura en los estudiantes con estas estrategias. Postinstruccional: Recuento de la actividad que se desarrolló en el segundo momento de la sesión anterior y la sesión presente, mediante la utilización de un participante para que haga un breve resumen de la misma.	-Humanos: Facilitador y Docentes. - Materiales: Marcadores acrílicos, pizarra blanca, papel bond, lapiceros.	Criterios a evaluar: - Asistencia. - Participación. - Preguntas y respuestas.

UNIDAD III. Estrategias para Nivel Inferencial de un texto.

2da. Sesión (Cont..) (de 3:00 pm a 5:00 pm).

Objetivo Terminal: Aplicar diversas estrategias para desarrollar el nivel inferencial en la competencia lectora.

Objetivos Específicos	Contenido	Estrategia	Recursos	Evaluación
Analizar estrategias para desarrollar el nivel inferencial en la competencia lectora.	-Estrategias de ejercitación de inferencia y realización de preguntas específicas. -Estrategias de elaboración de parafraseo. -Estrategias de elaboración de resúmenes. -Estrategias de elaboración de influencias innovadoras.	Preinstruccional: Iniciar con una técnica de relajación; luego una lluvia de ideas relacionado al tema a tratar. Coinstruccional: Explicar ventajas y alcance de trabajar la lectura con los estudiantes. Activación de conocimientos previos apropiados y formulación de inferencias. Postinstruccional Realizar un ciclo donde cada participante exprese su opinión de las diferentes estrategias.	Humanos: - Facilitador y Docentes. - Materiales: Marcadores acrílicos, pizarra blanca, papel bond, lapiceros.	Evaluación formativa, con el propósito de identificar características de estas estrategias, utilizarlas y valorar su importancia. Criterios a evaluar: - Asistencia. - Participación. - Preguntas y respuestas.

UNIDAD IV. Estrategias para Nivel Crítico de un texto.

3ra. Sesión (de 1:00 pm a 5:00 pm).

Objetivo Terminal: Aplicar diversas estrategias para desarrollar el nivel crítico en la competencia lectora.

Objetivos Específicos	Contenido	Estrategia Instruccional	Recursos	Evaluación
Analizar estrategias para desarrollar el nivel crítico en la competencia lectora.	-Estrategias de análisis y comprensión. -Estrategias para establecer juicio crítico de un texto. -Estrategias de establecimiento de relación analógica. -Estrategias de extracción de conclusiones críticas.	Preinstruccional: Iniciar con una técnica de relajación. Lluvia de ideas con relación al tema a tratar. Coinstruccional: Explicar el alcance de desarrollar la lectura en los estudiantes con estas estrategias. Postinstruccional: Realizar un ciclo donde cada participante exprese lo comprendido de las diferentes estrategias.	- Humanos: Facilitador y Docentes. -Materiales: Marcadores acrílicos, pizarra blanca, papel bond, lapiceros.	Evaluación formativa, con el propósito de identificar características de estas estrategias, utilizarlas y valorar su importancia. Criterios a evaluar: - Asistencia. - Participación. - Preguntas y respuestas.

UNIDAD IV. Estrategias para Nivel Creador de un texto.

4ta. Sesión (de 1:00 pm a 5:00 pm).

Objetivo Terminal: Aplicar diversas estrategias para desarrollar el nivel creador en la competencia lectora.

Objetivos Específicos	Contenido	Estrategia Instruccional	Recursos	Evaluación
Analizar estrategias del nivel creador en la competencia lectora.	- Estrategias de creación de título. - Estrategias cambio de final de una historia creando un texto. -Estrategias de creación de un texto nuevo partiendo de otro leído.	Preinstruccional: Iniciar con una técnica de relajación. Lluvia de ideas relacionado al tema a tratar. Coinstruccional: Explicar los alcances que se pueden producir al desarrollar la lectura en los estudiantes con tales estrategias. El conocimiento de las diferentes lecturas. Postinstruccional: Realizar un ciclo donde cada participante analice las diferentes estrategias.	- Humanos: Facilitador y Docentes. - Materiales: Marcadores acrílicos, pizarra blanca, papel Bond, lapiceros.	Evaluación formativa, con el propósito de identificar características de las estrategias, ejercitar las diversas estrategias y valorar su importancia. Criterios a evaluar: - Asistencia. - Participación. - Preguntas y respuestas.

Estrategias para Nivel Literal o Textual de un texto, desarrollar a nivel pre, co y post instruccional.

- ❖ Las Estrategias Preinstruccionales, por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes) y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.

Iniciar con una técnica de relajación, conversación socializada sobre la competencia y su relación con las estrategias de enseñanza y cómo repercuten en la competencia lectora. Se les informa que para el momento de comenzar la atención del niño deben realizar pequeños juegos de palabras, cuentos mínimos (hacer pequeños diálogos para referirse al tema a tratar para que el niño comience a ser investigador, formulando incógnitas, tratando que comience hacer lectura para descubrir su significado).

La decodificación al léxico puede significar una lista de palabras; las palabras utilizadas en una narración específica, las palabras de un dialecto o incluso, de un lenguaje de sistematización. El acceso al léxico, esto es, el reconocimiento literal del significado de las palabras de un texto y su coherencia o vinculación semántica son destrezas importantes para comprender en gran medida el mensaje o ideas que el escritor de un texto quiere transmitir.

Para comenzar la clase se puede formar palabras o familia de palabras, para que el alumno active su curiosidad y así él pueda comenzar a leer y a descubrir su definición. De allí que, para poner en práctica estas destrezas es fundamental que todo lector haga uso eficiente del vocabulario y del desarrollo de conceptos. Estos requisitos constituyen el pilar fundamental para iniciar la construcción y el equipamiento de un arsenal de estrategias de aprendizaje que conlleven eventualmente a la comprensión significativa de un texto.

Elemento sumamente importante: que el niño siempre tenga a la mano un diccionario para que en el momento de realizar una lectura, al no reconocer o equivocar una palabra, de inmediato se pueda utilizar y hacer referencia a ella.

- ❖ Las Estrategias Coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto. Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal; conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales, analogías, entre otras.

El desarrollo de la competencia lectora comienza antes que el niño pueda leer en forma convencional; se debe realizar desde la instrucción con las conversaciones sobre cuentos, poesía, historietas, recetarios, periódicos y otros materiales escritos que pueden ser leídos en la casa o en la escuela.

Se pretende que los alumnos alcancen las siguientes competencias:

- Se puede inferir a partir del título: Se lee al niño el título y se le pide que explique el resto del texto.
- Deducir detalles adicionales, que según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.
- Deducir ideas principales, no incluidas explícitamente.
- Deducir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido, si el texto hubiera terminado de otra manera.
- Deducir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones y sus relaciones en el tiempo y el lugar.
- Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones.
- Predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.
- Interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

En este proceso, como el niño está en el transcurso de realizar la lectura, comienza con el reconocimiento de palabras clave, marcando con colores para

recordar; luego se trata que comprenda lo realizado con una continuidad de estructura literal: ideas principales, secundarias, realización de secuencia y desarrollo imaginativo cotejando las comparaciones. Uso del subrayado en colores diferenciados de ideas principales y secundarias. Se recomienda también, para que el niño esté en continuo desarrollo, realizar pequeños acercamientos hacia él, para que sienta que está en contacto con el maestro.

- ❖ Las Estrategias Postinstruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material; en otros casos le permite valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias postinstruccionales más reconocidas son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

Con su empleo, se prepara al estudiante para que sea autoevaluador, coevaluador y reflexivo; que el participante se sienta capaz de reconocer con claridad la obtención de conocimientos y de su aprendizaje. Se sugiere para un recuento de la clase, motivar a un estudiante para que haga un breve resumen de la actividad y así cerrar la práctica.

Modelos de actividades para desarrollar en los alumnos **el proceso del nivel literal de la competencia lectora**

Proceso a desarrollar: Identificación de ideas principales y secundarias
Reconocimiento de palabras claves.

Tipos de estrategias: Coinstruccionales (de desarrollo)

A continuación se muestra una posible secuencia para ser trabajada con los alumnos; seguramente cada docente le podrá realizar todos los ajustes que considere oportunos, de manera que resulte una instancia de aprendizaje satisfactoria. Esperamos que este ejemplo resulte de utilidad para ustedes.

Actividades: 1. Presenta al alumno un texto.

Texto: Los tornados



Los tornados comienzan en una gran nube de tormenta. A la distancia, puede observarse cómo una base densa y oscura con forma de embudo - o vórtice- se dirige hacia el suelo. Cuando esta suerte de embudo toca el piso, levanta polvo y residuos, generando violentos vientos capaces de lanzar los objetivos por los aires. La columna irá aumentando al igual que un ruido ensordecedor y muchas veces pueden estar acompañados por relámpagos. Los tornados pueden alcanzar un diámetro de 1 km y desplazar a 100 km/h mientras pueden generar vientos de hasta 500km/h. Sin embargo, es sumamente difícil medir la velocidad exacta del viento, puesto que estos suelen destruir los instrumentos de medición. Existen también tornados cuyos vórtices son dobles o triples.

Cuando un tornado pasa sobre una superficie acuática, genera lo que se denomina “tromba”. En estos casos, la tromba ascendente aspira humedad en vez de polvo y ésta se condensa formando una columna de agua; aunque la trombas suelen ser menos violentas que un tornado, estas pueden ser lo suficientemente violentas como para causar un naufragio.



Los tornados son frecuentes en los Estados Unidos, especialmente en una región conocida como “el pasillo de los tornados”, región que abarca desde Texas, Oklahoma, Kansas, Missouri hasta Nebraska. En esta área se producen unos mil tornados anuales.



Ideas principales	Ideas secundarias
Un tornado se inicia con una tormenta.	Los vientos de un tornado destruyen los

	instrumentos de medición.
El embudo del tornado se llama vórtice	Diámetro: 1km.
El vórtice genera vientos violentos.	Desplazamiento 100 km/h. Velocidad del viento: 500 km/h aprox.
Los tornados en el agua se llaman "trombas"	Las trombas aspiran la humedad.
Una "tromba" suele ser menos violenta que un tornado.	“El pasillo de los tornados” en EEUU, es una zona afectada frecuentemente por los tornados.

2. Solicita al alumno que identifique con colores diferentes ideas principales y las ideas secundarias.

3. Coteja con los alumnos las ideas subrayadas.



Como se observa, la primera columna sintetiza con mucha rapidez el contenido central del texto, y la segunda, sólo amplía completando la información.

Las palabras claves:

Tornado, nube, tormenta,
embudo, vientos violentos, entre otros.



Estrategias para Nivel Inferencial de un Texto.

- ❖ Preinstruccional: Inicia con una técnica de relajación; seguidamente una lluvia de ideas relacionada al tema a tratar. Continuar con las destrezas de aprendizaje de reconocimiento de imágenes; realizando la inferencia de lo que reconocen en cada imagen; realizar una historia con inferencia, más lo que ya conoce y agregar a cada una de las historias o el tema a tratar.

- ❖ **Cointruccional:** Explicar las ventajas y los alcances que se pueden producir al trabajar la lectura con los estudiantes, con estrategias de este nivel. Activar los conocimientos previos sobre este punto y realizar una reflexión sobre el reconocimiento de nivel inferencial que poseen los estudiantes.

Esta actividad cognitiva está regulada por una secuencia de pasos y procedimientos que debe llevar a cabo el lector. A los efectos de clarificar en forma práctica lo antes expuesto, se procederá primeramente a ensayar el uso y aplicación de estrategias de monitoreo inferencial para su posterior ejercitación por parte de los docentes, y así poder llegar al estudiante.

Esto comprende actividades para consolidar las estrategias de procesamiento literal y otras actividades para el desarrollo de estrategias de parafraseo de la información; la ejercitación de respuestas a preguntas específicas para revisar lo que se ha entendido y lo que ya se sabe; la interpretación del lenguaje figurado; la construcción y elaboración de redes semánticas o esquemas gráficos; y por último, la estrategia de resumen.

Este nivel inferencial se demuestra cuando el niño imagina elementos que no están en el texto, pero que son coherentes con la historia; es decir, que el niño utiliza su intuición y sus experiencias personales para inferir. A los niños les cuesta inferir, por ello los materiales deben ser adecuados a su nivel de desarrollo; por lo que no se debe olvidar la relación existente entre la etapa cognitiva y la comprensión lectora.

En este nivel se utiliza la información disponible para procesarla y emplearla de una manera diferente; esto es, hacer algo diferente con la información recibida. Se aplican inferencias extendiendo el significado de las afirmaciones o haciendo predicciones y permite identificar los puntos de vista personales y de los demás.

Los Mapas Mentales son representaciones gráficas de ideas, conceptos plasmados en un papel, que contiene palabras y dibujos, colores, flechas; de tal forma que a partir la idea principal, que va al centro, se crean diferentes ramificaciones.

Los mapas permiten organizar la información que se utiliza y de esta forma gráfica, tener un panorama amplio de la situación; lo cual permitirá potenciar la capacidad mental, la concentración, la creatividad, la imaginación, la lógica, la asociación de ideas y la memoria; con todo ello se incrementará el rendimiento personal, la agilidad mental, permitiendo asimilar mejor y procesar cualquier tipo de información.

- ❖ Postinstruccional. Se recomienda ejecutar un ciclo donde cada participante exprese su opinión de las diferentes estrategias; el docente debe verificar que cada niño realice su lectura y proporcione su resumen, parafraseo o inferencia de lo aprendido en el día; y felicitarlo por la motivación de las respuestas que exprese.

Modelos de actividades para desarrollar en los alumnos
el proceso del nivel inferencial de la competencia lectora

Proceso a desarrollar: Inferencias, elaboración

Tipos de estrategias: Preinstruccional, Coinstruccional y Postinstruccional

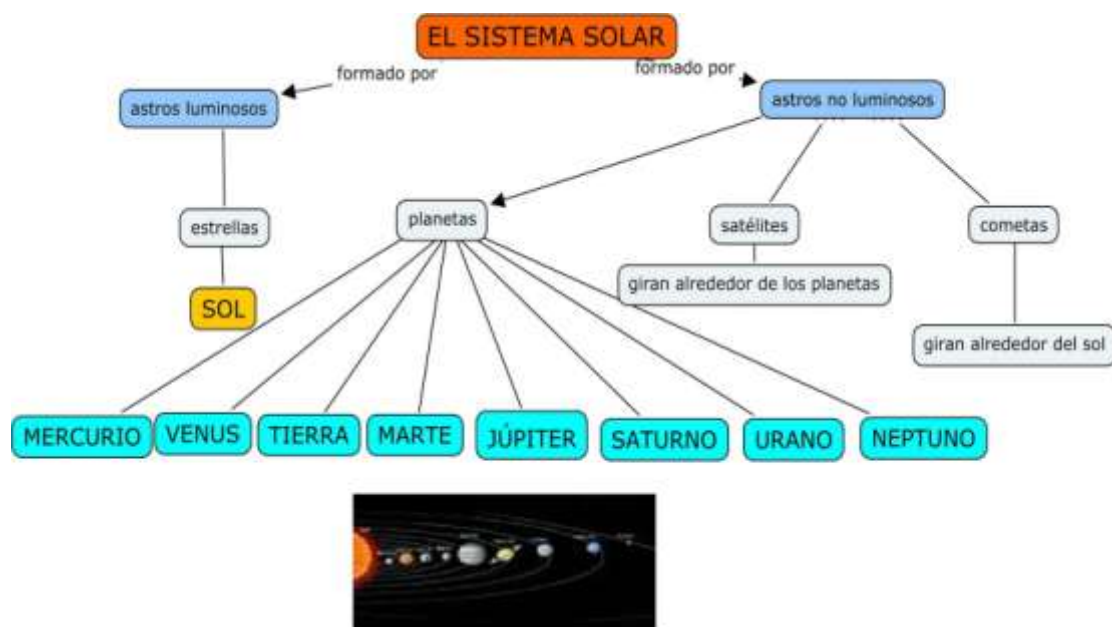
A continuación se muestra una posible secuencia para ser trabajada con los alumnos. Seguramente cada docente le podrá realizar todos los ajustes que considere oportunos, de manera que resulte una instancia de aprendizaje satisfactoria. Esperamos que este ejemplo resulte de utilidad para ustedes.

Actividades:

1. El docente mostrará una lámina donde refleje el tema: El Sistema Solar. Luego de colocar el título, se comienza revisando los conocimientos previos sobre el tema que posee el estudiante y cuál sería su inferencia.
2. Después indica la lectura a realizar, para que el alumno se relacione y se inicie la discusión socializada donde cada estudiante puede sacar palabras claves, inferencia, elaborar resumen, entre otros.
3. Seguidamente, puede comenzar a estudiar el criterio que pensó acerca de la inferencial sobre el tema en estudio: lo puede hacer con la literatura y tratar de concentrar la atención en el tema para deducir ¿Qué es?



4. Se invita al alumno, realice un mapa conceptual colocando la posición que tiene cada concepto:



5. Por último, el docente puede pedir la elaboración de un escrito con las palabras nuevas, la secuencia de la información y un resumen o conclusión de lo aprendido, dando pie a nuevos conocimientos y formación de nuevas representaciones visuales.

Estrategias para Nivel Crítico de Texto.

- ❖ **Preinstruccional:** Iniciar con una técnica de relajación. Después una lluvia de ideas relacionado al tema a tratar.

Proceso cognitivo en el que incide la estrategia	Tipos de estrategia de enseñanza
Activación de los conocimientos previos	Objetivos o propósitos preinterrogantes
Generación de expectativas apropiadas	Actividad generadora de información previa
Orientar y mantener la atención	Preguntas insertadas Ilustraciones Pistas o claves tipográficas o discursivas
Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas)	Mapas conceptuales Redes semánticas Resúmenes
Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas)	Organizadores previos Analogías

Este tipo de estrategias están dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. En este grupo podemos incluir también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el maestro pretende lograr, al término del espacio o situación educativa. La activación del conocimiento previo puede servir al maestro en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

El esclarecer a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el tema; y a encontrar sentido

y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el texto. Por ende, se puede decir que tales estrategias son principalmente de tipo preinstruccional y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase. Ejemplos de ellas son: las pre interrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo, lluvia de ideas, la enunciación de objetivos, entre otros.

- ❖ **Coinstruccional:** Explicar los alcances que se pueden producir, al desarrollar la lectura en los estudiantes, con las estrategias para nivel crítico del texto; son estrategias para orientar la atención de los alumnos con recursos que el docente utiliza para focalizar y mantener la atención de los estudiantes durante una clase.

Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje; en este sentido, deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención; codificación y aprendizaje.

Algunas estrategias que pueden incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, el uso de pistas o claves para explorar distintos índices estructurales del discurso –ya sea oral o escrito–, y el uso de ilustraciones.

El desarrollo crítico representa uno de los grandes retos de la educación; todos estamos convencidos de la necesidad de profundizar en el componente ético del hombre y ello es imposible si no se desarrolla la criticidad; y es por ello que, para enseñar a pensar de modo crítico, se puede realizar algunas actividades de lectura, como las que siguen:

- Invitar a los alumnos a leer un relato, una historia, un cuento; y que una vez finalizada la lectura, exponga su opinión acerca del mismo, a través de decir lo que les ha gustado del personaje principal o lo que piensan de la forma en que ha terminado la historia.
- Que los alumnos identifiquen lo que les ha parecido más sorprendente en el relato o evaluar si era o no real.

- El paso siguiente para profundizar en el pensamiento crítico a partir de la lectura, es hacer que los estudiantes apoyen sus opiniones con hechos; para ello, que utilicen la información extraída de su lectura como evidencia sobre la que apoyar sus opiniones; haciendo que vuelvan a leer el texto y que presenten datos que justifiquen su postura.
 - También se les puede hacer interrogantes, que requieran el uso de su conocimiento previo sobre un material que esté en práctica; preguntas que sirven para estimular el pensamiento crítico: ¿Cuáles son los hechos del relato que apoyan tu opinión?, ¿En qué se parecen los personajes del relato a la gente real que conoces?, ¿Ha habido en el relato algo que te hay resultado nuevo o sorprendente? Se pueden hacer también comparaciones, utilizando estándares fijos o criterios previamente acordados.
 - Los estudiantes pueden discutir los criterios para evaluar los desenlaces y ponerse de acuerdo en que un buen final es aquel que lleva el argumento a su conclusión lógica.
 - Los estudiantes pueden ponerse de acuerdo y producir un final por consenso.
- ❖ **Postinstruccional:** Se recomienda realizar un ciclo donde cada participante exprese lo comprendido de las diferentes estrategias; el docente tomará en cuenta el análisis realizado por cada uno de los estudiantes, las reflexiones realizadas sobre el tema y cuáles estrategias se tomaron en cuenta para su comprensión y la realización de preguntas.

Modelos de actividades para desarrollar en los alumnos

El proceso del nivel crítico de la competencia lectora

Proceso a desarrollar: Análisis, formulación de juicios.

Tipos de estrategias: Preinstruccional, Coinstruccional y Postinstruccional

A continuación se muestra una posible secuencia para ser trabajada con los alumnos. Seguramente cada docente le podrá realizar todos los ajustes que considere oportunos, de manera que resulte una instancia de aprendizaje satisfactoria. Esperamos que este ejemplo resulte de utilidad para ustedes.

Actividades:

1. El docente comienza una estrategia que prepara y alerta al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender: según los objetivos aborda una relación entre título y figura promoviendo una lluvia de imágenes “Animales en peligro de extinción”.



2. El docente realiza una lectura a los estudiantes, para que ellos puedan realizar un análisis o resumen de lo que está ocurriendo con los animales en extinción y dar ideas; o buscar más información, para saber por qué y cuáles soluciones pueden ofrecer.

Lectura

Hace poco más de cinco décadas, que los naturalistas comenzaron a emplear el concepto de "**la extinción**"; y este empezó a hacerse cada vez más popular, para designar un fenómeno que la actividad humana estaba provocando en todo el planeta: *la desaparición de especies de la flora y la fauna silvestres.*

La expansión constante del humano sobre la naturaleza, origina la destrucción de la cadena alimenticia animal, desequilibrando el status quo de las especies; inclusive al humano, quien subsiste gracias a la madre naturaleza; al igual que todas las especies; con diferencia de que la nuestra, es la única que daña al ambiente.



3. En este relato el docente comienza con la lluvia de ideas y deja el desarrollo pensante del estudiante para el reconocimiento de diferentes animales.
4. Luego, resalta la extracción de la palabra **extinción** y formula preguntas:
 - a. ¿Qué entienden por "extinción"?
 - b. ¿Qué significa para Uds. trabajar desde la orientación de la extinción?
 - c. ¿Qué ventajas comparativas posee la implementación de normas que existen para la extinción en los animales y plantas? Propónganlas de acuerdo con el espacio curricular elegido para el desarrollo de la secuencia.
5. El docente para el cierre de la clase, pide a sus estudiantes que expresen a través de la lluvia de ideas lo comprendido, su análisis con forma crítica y las reflexiones sobre el tema, que actividades sugieran ellos para su rescate de estos animales en extinción.

Estrategias para el Nivel Creador de un texto.

- ❖ **Preinstruccional:** Iniciar con una técnica de relajación. Lluvia de ideas con relación al tema a tratar.
- ❖ **Coinstruccional:** Explicar el alcance que se puede producir al desarrollar la lectura en los estudiantes con el uso de estrategias para el nivel creador.

Para comprender cómo se reformula una idea, se debe considerar cómo se estructura una idea. El ser humano interpreta el mundo a través de estructuras llamadas esquemas; esto es, estructuras de conocimiento en las cuales se junta información relacionada. La gente usa esquemas para encontrar sentido al mundo; los esquemas son la base de toda percepción y comprensión del mundo, la raíz del aprendizaje, la fuente de todas las esperanzas y temores, motivos y expectativas.

Característicamente, la persona creativa tiene la habilidad de mirar el problema de un marco de referencia o esquema y luego de manera consciente cambiar a otro marco de referencia, dándole una perspectiva completamente nueva. Este proceso continúa hasta que la persona ha visto el problema desde muchas perspectivas diferentes.

Subyacente a la habilidad de la gente creativa para correr riesgos; se encuentra una confianza en sus propios estándares de evaluación. Los individuos creativos buscan en sí mismos y no en otros la validación y el juicio de su trabajo. La persona creativa tolera y con frecuencia conscientemente busca trabajar solo, creando una zona de tope que mantiene al individuo en cierta manera aislado de las normas, las prácticas y las acciones. No es sorprendente entonces que mucha gente creativa no sea bien recibida de inicio por sus contemporáneos.

Los pensadores creativos no se satisfacen simplemente con "lo que salga"; más bien, tienen la necesidad siempre presente de "encontrar algo que funcione un poco mejor, que sea más eficiente, que ahorre un poco de tiempo."

- ❖ **Postinstruccional:** Se sugiere realizar un ciclo donde los docentes motiven a los estudiantes a realizar una creación de su propia autoría con el tema tratado.

Modelos de actividades para desarrollar en los alumnos
el proceso del nivel creador de la competencia lectora

Proceso a desarrollar: Inferencia, cambio de título y final del cuento.

Tipos de estrategias: Pre y Coinstruccional.

A continuación se muestra una posible secuencia para ser trabajada con los alumnos. Seguramente cada docente le podrá realizar todos los ajustes que considere oportunos, de manera que resulte una instancia de aprendizaje satisfactoria. Esperamos que este ejemplo resulte de utilidad para ustedes.

EL ESTRUENDO

Recuerdo que me había quedado despierto hasta muy tarde. Era verano, o por lo menos hacía el suficiente calor para estar con la ventana abierta. La noche era azul y Ema dormía, semidesnuda, en la penumbra que le llegaba desde la lámpara que yo había encendido para leer. Supongo que excepto Adalberto, el panadero, y Eustaquio, que gustaba de darle de comer a sus cerdos durante la madrugada porque decía que así crecían más grandes y la carne tenía mejor sabor, todos los demás en el pueblo estarían durmiendo.

Sentí ganas de salir a caminar en medio de una noche así. Por pereza, me contenté con sacar la cabeza por la ventana y mirar la noche donde las nubes permanecían quietas, entorpeciendo a la luna. Recordé ciertas obligaciones que debía cumplir por la mañana y decidí acostarme.

Estaba colgando en el respaldo de una silla la camisa que recién me había quitado cuando lo escuché. Primero fue un sonido opaco, como un trueno ahogado y a la vez multiplicado. Era como el chasquido en el aire de una enorme piedra cayendo. Luego sobrevino un estruendo monstruoso. Fue como si la tierra hubiera sido partida al medio de un tajo; como si la tierra hubiera estado dormida y despertara bramando, con el vientre abierto de un tajo.

Las paredes se movieron en un desusado vaivén, como si fueran de papel o de tela y estuvieran sopladas por el viento. La luz se desvaneció un instante y creí que todo se vendría abajo. Atiné a tomar a Ema de un brazo y la saqué fuera de la casa. Cuando salimos ella aún estaba asombrada y semidormida.

En la calle había un ensordecedor enjambre de seres que caminaban apenas vestidos —ridículos y sin que hubiera tiempo para notarlo—, manoteando, vociferando, corriendo de aquí para allá, preocupándose por saber si algún ser querido había sido lastimado o muerto. A medida que los ojos se acostumbraban al caos, comenzaron a aparecer los escombros, las llamaradas, la desgracia. Había gente desolada que lo había perdido todo.

Los pocos que tenían tiempo para hablar sobre las posibles causas de lo ocurrido no se ponían de acuerdo. Unos pensaban en un sismo, otros preferían pensar que había sido seguramente un enorme meteorito que había caído en el valle. Aunque no se había visto ningún brillo que delatara ese hecho, un puñado de curiosos decidimos bajar hasta el valle.

Cuando llegamos, aparecieron también las primeras luces del alba. Entonces, ante nuestro asombro, vimos un desmesurado cuerpo —diríamos que humano— tendido boca arriba, un enorme gigante, muerto —con esa forma grotesca que tienen los

cuerpos de los muertos que han caído de una gran altura— ocupando toda la inmensidad del valle.

Perteneciente al libro inédito "Historias de los perseguidores"
® Gonzalo Hernández Sanjorge.

Actividades:

(Estrategias realizadas por José Martín, 1995)

En una clase donde se pretende que los estudiantes construyan textos creativos a partir de la comprensión, realizaremos las siguientes actividades:

- Se escribirá en el pizarrón la palabra **Estruendo**.
- Se preguntará a los alumnos: ¿De qué podrá tratar un texto titulado así?
Ofrecerán respuestas (que se irán anotando en el pizarrón) tales como:
 - Ruido muy grande por algo que se cayó o rompió
 - Estrépito producido al golpear algo
 - Una explosión.
- Se pedirán sinónimos de esta palabra y para ello se les recomendará el uso del Diccionario de sinónimos y antónimos: estrépito, estampido, fragor, estallido, estropicio, rugido (Se buscará en el diccionario aquellas cuyo significado desconozcan).
- * Obsérvese que: cuando nos estamos respondiendo la primera pregunta ¿qué estamos haciendo mentalmente?
R/ conectando, relacionando el contenido de esa palabra con nuestros conocimientos previos acerca de su significado: estamos **prediciendo**.
Predecir: anteceder, presagiar, adivinar, prejuizar, vaticinar.

- Invitaremos a los alumnos a escuchar el inicio de la narración:

"Voy a dormir", dijo con decisión; se colocó a la orilla de sus sueños, se asomó a fondo y se precipitó lentamente".

- Les preguntaremos: ¿Qué nos dice el personaje, hasta este momento?

R/ Que va a dormir.

- ¿Qué palabras o expresiones nos dan la certeza de que hace lo que dice? (A medida que las van diciendo se van subrayando en el texto que ya estará copiado en el pizarrón)
- ¿Qué impresión o sensación les producen las expresiones:
 - Se colocó a la orilla de sus sueños
 - Se asomó a fondo
 - Se precipitó lentamente

Ofrecerán respuestas como:

- No son expresiones comunes para referirse a que se quedó dormido
- En la primera puede hacer alusión a que se está quedando dormido
- Se durmió profundamente: cuando dice se asomó a fondo y se precipitó lentamente

- * Analicemos: ¿qué estamos haciendo con la nueva información recibida?

R/ activando los esquemas o conocimientos previos con respecto a esas palabras

- Les preguntaremos: Hasta ahora existe algún indicio, algo que nos indique ¿por qué se titula así el cuento? ¿Qué creen sucederá a continuación?

Nuevamente se escucharán y anotarán en el pizarrón las posibles respuestas:

- Al dormirse se cayó de la cama.
- Al dormirse lo despertó un gran ruido, rompiendo la calle, un choque, o algo así.

- * Con esta pregunta los llevamos a realizar **inferencias** a partir de lo que conocen y lo que esperan sucederá a continuación.

- Continuamos la lectura del cuento:

“Un movimiento brusco lo despertó. Escuchó un ruidero de cristales.”
 - Preguntaremos: ¿Qué sucedió? ¿Qué palabra les llama la atención? (estas dos preguntas los llevan a confirmar las suposiciones anteriores)
 - ¿A cuál de las palabras anteriores del texto se acerca más por el sentido? (a **estruendo**) ¿existe en nuestra lengua esa palabra **ruidero**? (la buscarán en el diccionario).
 - Si no deseaba repetir la palabra del título ¿cuál o cuáles podría emplear? (se remitirán a los sinónimos buscados al inicio y se precisará su significado para determinar cuál de ellas nos da el sentido apropiado:
 - Estampido: ruido fuerte y seco como el cañonazo
 - Estallido: acción de estallar: reventar una cosa con estruendo
 - Estrépito: ruido considerable, estruendo
 - Frigor: ruido prolongado, estruendo
 - * Aquí estamos trabajando el **desarrollo del vocabulario**, en función del texto (Estrategia que recomienda José Luis Diego Martín: 1995)
 - * ¿Qué idea nos quiere transmitir el autor con ese ruidero de cristales? (se les hará notar la intención del autor, quien no se conformó con ninguno de los sinónimos existentes y creó una nueva palabra para llamar la atención del lector sobre ella).
- R/
- Tiraron una pelota y rompieron una ventana
 - A la esposa se le rompió un plato u otro objeto de cristal en la cocina
 - Mientras dormía, le dio con el pie a un adorno que estaba sobre la mesa de noche.
- * Téngase en cuenta que aquí están **prediciendo** y a la vez, **infiriendo**.
 - Seguimos leyendo y escribiendo en el pizarrón:

“Se asomó desde la orilla de su cama”

- ¿Qué nueva información nos aporta? (que el ruido lo despertó), ¿Cómo creen que concluirá?
- Se les pedirá que elaboren un breve final, a partir de lo que vio al asomarse "desde la orilla de su cama" (siguen **prediciendo** y a la vez, **infiriendo**).
- Se leerán varios finales, se destacarán los más originales.

- Invitarlos a leer el final creado por el autor:

“Y vio todos sus sueños rotos.”

- ¿qué les parece este final? ¿se corresponde este final con las ideas que habíamos aportado en torno al texto? ¿qué pueden significar esos "sueños rotos?"
- ¿El vocablo estruendo tendrá en el texto un valor denotativo o connotativo? ¿Por qué?



Lenguaje denotativo: directo, preciso.

Lenguaje connotativo: sugerente, además de su significado propio, le aporta otros matices o significaciones, por asociaciones, relaciones.

Estas actividades llevan a una rápida **relectura** del cuento y a una **evaluación** de lo analizado hasta aquí.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz B., A. F y Hernández R., G. (1998). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. México: McGraw-Hill.

González A., M. I y Fernández T., J.M. (s/f): *Las estrategias de lectura: una vía para instruir a los adolescentes y jóvenes en la comprensión de textos*. Chile: Fontamara.

SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: GRAO

5.3 Resultados del instrumento de la validación de la Propuesta de Estrategias de Competencia Lectora, por parte de los especialistas.

El instrumento elaborado para la validación por parte de los especialistas consta de diez (10) ítems y una pregunta abierta. Referidos a la estructura y contenido de la Propuesta, así como de su viabilidad y factibilidad.

Los especialistas seleccionados fueron tres (3) profesores del área de Castellano y Literatura, dos (2) de ellas con Postgrado en la misma especialidad y una con especialización en Curriculum.

Para que emitieran su opinión se les suministró a los docentes especialistas: los objetivos de la investigación, la Propuesta y el instrumento para su validación.

De los tres (3) especialistas encuestados, la mayoría coincidieron en que la Propuesta es clara y pertinente en sus diez (10) ítems; lo cual implica que los

especialistas consideran que la Propuesta de Estrategias es apropiada y acertada en los siguientes aspectos: estructura y contenido, los objetivos se corresponden con la investigación, las unidades, la delimitación de las estrategias y las actividades son ajustadas para superar las deficiencias del proceso de lectura de los estudiantes de sexto grado.

En cuanto a las respuestas a la pregunta abierta: << Considera usted que la Propuesta de Estrategias de Competencia Lectora es factible, viable y puede ser utilizada por los docentes para que los estudiantes superen las deficiencias que tienen en el proceso de lectura en el aula de clase >> los especialistas respondieron que la Propuesta de Estrategias es Innovadora, Necesaria. Oportuna y constituye una respuesta a las deficiencias que los alumnos tienen en el manejo de la lengua, permitiéndoles mejorar los procesos de lectura y que depende del Personal Directivo y de los propios Docentes de Aula, el aprovechamiento de la misma; igualmente en caso de ser aplicada que se evalúen los resultados.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

CONCLUSIONES

A continuación, presentamos las conclusiones de la investigación tomando en consideración los objetivos de la investigación.

3. Conclusiones relacionadas con el objetivo específico N° 1.

- 1.- Los resultados obtenidos de la prueba diagnóstica permiten concluir que los alumnos de 4to, 5to y 6to grado de Educación Primaria de la Escuela Nacional “Las Charas” presentan debilidades significativas en la competencia lectora. Los indicadores ubican a la mayoría de los alumnos con un nivel de desempeño literal en cuanto a los procesos de decodificación retención y evocación; no así con relación a los procesos más complejos dentro del nivel como: el reconocimiento del léxico, la codificación, organización y la generalización de las ideas. La investigación demostró que la mayoría de los alumnos (+70%) no alcanza niveles superiores al nivel literal. Los resultados reflejan pocos indicadores de logro con relación a los niveles inferencial, crítico y creador.
- 2.- La información reportada por los docentes resulta paradójica si la comparamos con los resultados arrojados por cuanto se observa:
 - a. Coincidencia en el nivel literal de desempeño que reflejan sus alumnos con relación a la competencia lectora. Los docentes perciben (aunque no en la misma proporción) que la mayoría de sus alumnos logran decodificar, captar, retener y recordar aspectos del texto leído. De igual manera que presentan mayor dificultad en procesos más avanzados dentro del nivel como: la identificación, organización y generalización de ideas (principal, secundarias, entre otros.)

- b. Discrepancias en la apreciación de desempeño con relacion a los niveles inferencial, crítico y creador. Los docentes con una visión optimista perciben que más del 60% de sus alumnos, siempre o casi siempre. dan evidencias del logro; al predecir, inferir, deducir parafrasear y crear a partir del texto leído. Este dato se contrapone a los resultados de la prueba diagnóstica.
4. Conclusiones relacionadas con el objetivo específico N° 2
 1. Los docentes manifiestan el uso de estrategias pre, co y post instruccionales para promover el desarrollo de la competencia lectora en sus alumnos. Es significativo señalar la priorización de las estrategias Coinstruccionales (de desarrollo) y las Postinstruccionales (de evaluación) sobre las Preinstruccionales (de motivación). Este dato nos devela la poca importancia a los aprendizajes afectivos vinculados a los procesos de motivación que asigna el docente dentro de las actividades.
 2. Los resultados obtenidos al evaluar el nivel de desempeño de los alumnos con relación a la competencia lectora mediante la prueba diagnóstica cuestionaron la efectividad de las estrategias utilizadas por el docente para desarrollar la competencia en sus alumnos.
- ❖ Con base a los resultados obtenidos se procedió a elaborar una propuesta tomando en cuenta los planteamientos de las teorías cognitivas formuladas por Solé, Díaz Barriga, entre otros; sobre las estrategias para fortalecer el proceso de lectura a fin de contribuir a superar las deficiencias encontradas en los estudiantes. Dicha propuesta fue aprobada por especialistas, quienes condicionaron la ejecución a la importancia que le asigne el personal de la institución educativa seleccionada en este estudio, a la autorización del Distrito Escolar o Municipio.

5. La importancia y finalidad de la propuesta es que sirva de apoyo a los docentes cuando desarrollen las estrategias de enseñanza en el aula de clase, para que los estudiantes logren desarrollar la competencia lectora; Competencia que les permitan afrontar satisfactoriamente los retos, exigencias y dificultades que les demande su educación en el futuro.

Recomendaciones

RECOMENDACIONES

Una vez ejecutada la investigación y tomando en consideración la finalidad para la cual fue realizada se presenta a las distintas instituciones, que se mencionan a continuación, las recomendaciones siguientes:

- A. Personal Directivo y Docente de la “Escuela Nacional Las Charas”, Municipio Sotillo de la ciudad de Puerto La Cruz- Estado Anzoátegui.
 - ❖ Buscar el apoyo de instituciones como el Ministerio del Poder Popular para la Educación, Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Institutos Pedagógicos y/o Universidades para implementar cursos y talleres, para que los docentes se formen en estrategias que permitan superar las deficiencias del proceso de lectura de los estudiantes.
 - ❖ Capacitar al personal docente de aula en Estrategias para desarrollar la Competencia Lectora a través de la ejecución la propuesta.
 - ❖ Fomentar entre los docentes, estudiantes, padres y representantes el interés por la lectura.
- B. Zona Educativa del Estado Anzoátegui.
 - ❖ Realizar una investigación sobre la aplicación del Plan de Lectura en las instituciones de Educación Primaria a fin de tomar decisiones pertinentes que conlleven a mejorar la calidad del mismo.
- C. Escuela de Educación de la UCV.
 - ❖ Crear una línea de investigación en la cual se profundice el estudio del proceso de lectura y su incidencia en el aprendizaje; de manera especial el nivel Educación Primaria.

D. Ministerio del Poder Popular para la Educación.

- ❖ Promover un enlace entre el Ministerio del Poder Popular de la Cultura, entidad responsable del Plan de Lectura, en conjunto con el Ministerio del Poder Popular para la Educación a fin de garantizar la efectividad en la implementación del plan, de manera que afecte positivamente el desempeño de los alumnos de Educación Primaria con relación a la competencia lectora.

Referencias Bibliográficas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aravena G., M. (s.f.). *La Lectura, una fortaleza para el aprendizaje*. [En línea]. Disponible en: <http://www.edumar.cl/documentos/lectura.pdf>
- Arias G. F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. (5a. ed.). Caracas: EPISTEME
- Barrias, C. (s.f.). *Competencias y habilidades para desarrollar la comprensión lectora*. [Portal web]. Red Maestros de Maestros. Disponible en: http://www.rmm.cl/index_sub2.php?id_contenido=4121&id_seccion=1375&id_portal=226
- Balestrini, M. (2002). *Procedimientos Técnicos de la Investigación Documental*. Caracas: BL Servicio Editorial.
- Bruno y Cohen (2005) [En línea] *Razonamiento inductivo*. . [En línea]. Disponible en: es.wikipedia.org/wiki/Razonamiento
- Brown (1984). *Estrategias de lectura y los momentos del acto lector*. [En línea]. Disponible en: www.slideshare.net/Calieg/estrategias
- Camba, M. E. (2006). *Comprensión Lectora*. [En línea]. Disponible en: http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Comprensi%C3%B3n_Lectora#%C2%BFQu%C3%A9_es_la_comprensi%C3%B3n_lectora%3F
- Canaguacán, D y Gil, F. (2006). *Módulo Instruccional para mejorar la Comprensión Lectora* de los alumnos de 4º grado de Educación Básica, caso: U. E.N “Tomas Alfaro Calatrava”. Trabajo de Grado, Universidad Central de Venezuela. Barcelona, Estado Anzoátegui.
- Ceretta S., María G. (2010). La promoción de la lectura y la alfabetización en información: pautas generales para la construcción de un modelo de formación de

- usuarios de la información en el marco del plan nacional de lectura. Tesis Doctoral. [En Línea]. Disponible en:
<http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/9158/1/tesis%20ceretta.pdf>
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (1990). Desarrollo psicológico y educación II. En: *Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.
- Córdoba D., Ochoa K. y Rizk, M. (2009). *Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que profesionalizan a nivel superior*. [En línea]. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872009000100007&script=sci_abstract
- Culle, F. (2011). Datos de registro sobre la lectura en las escuelas rurales, urbanas e indígenas realizado en año 2006-2007. *Datos estadísticos*, Publicación N° 456, Zona Educativa, Estado Anzoátegui.
- Cumana, M y Miguez, M. (2011). *Los juegos literarios como estrategias didácticas para incentivar el gusto por la lectura. Caso: Alumnos de 2do grado de la U.E.N.B "Monseñor Silvestre Guevara y Lira" Cantaura, Edo. Anzoátegui*. Trabajo de Grado. Universidad Central de Venezuela. Barcelona, Estado Anzoátegui.
- Della G., S. (2004). La lectura en Latinoamérica. La Misión de los periódicos. *Jornadas de Educación en América Latina: Compartiendo Ideas*, Río de Janeiro, Brasil
- Díaz A., F. y Hernández R, G. (1998). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. México: McGraw-Hill.
- DRAE (2009). Microsoft® Encarta® 2009.
- Estévez, H. E. (abril-junio, 1995). Estrategias cognitivas para la comprensión de textos en educación superior, *Revista de la Educación Superior*, 24 (2)94).
- Freites, L. (1997). *La promoción de la lectura y la escritura en el trabajo con niñas y niños*. (3a. ed.). Caracas: CECODAP.
- González A-, M. I. y Fernández T., J.M. (1980): *Las estrategias de lectura: una vía para instruir a los adolescentes y jóvenes en la comprensión de textos*. Chile: Fontamara.

González R. B (2004): *Instrumentación De Las Estrategias Educativas*. Caracas:

Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreri y M. Gómez Palacio. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

Gutiérrez, A. y Montes de Oca, R. (s.f.). *La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario*. [En línea]. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF

Hargreaves, A. (2005). *Didáctica en el Siglo XXI. Ejes en el Aprendizaje y Enseñanza de Calidad*. Madrid: McGraw-Hill.

Huamaní, M. A. (2010). *Ciudad Literaria. El retorno de la semilla*. [Blog línea]. Disponible en: ciudadliteraria.blogspot.com/

Hurtado de B, J (2008). *Cómo Formular Objetivos de Investigación Una comprensión holística*. (2da. ed.). Caracas: Quirón.

Lampe (1989). *Red Iberoamericana de Investigación*. [En línea]. Disponible en: rinace.net/riece/numeros/vol2

Laya, Z y Valibuen, M. (2010). *Estrategias Didácticas para la Promoción de la Lectura mediante la Biblioteca de Aula*. Trabajo de Grado. Universidad Central de Venezuela, Barcelona, Estado Anzoátegui.

Lomas P., C. (2002). *Los estudios y comprensión lectora en el contexto de la sociedad del conocimiento*. Madrid: Palabra.

Matos, A., M. (2002). *La lectura como un proceso cognitivo de comprensión. Su fortalecimiento en el aula, a través del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas*. [En línea]. Disponible en: <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/AEI/article/view/17/13>

Mayer (1984), *Estrategias de enseñanza, se ha referido a este asunto de la organización entre las partes ... que se ha de aprender denominándolo: construcción de “conexiones internas”*. [En línea]. Disponible en: html.rincondelvago.com/estrategias-de-ensenanza.html

- Mayer (op. cit.), *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizaje. A este proceso de integración entre lo “previo” “y lo “nuevo” “se le denomina: Construcción de. “conexiones externas”* [En línea]. Disponible en: www.uv.mx/dgda/.../CPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf
- Medina, V. (s.f.). Niveles de compresión. [En línea]. Disponible en: www.nivelesdecompresion.com
- Meléndez. J, C. (2007) *Comprensión lectora. Tipos de la compresión lectora: Literal, Inferencial, Critica y Metacomprensión.* [Diapositivas electrónicas, en línea]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/careducperu/tipos-de-la-compresin-lectora-214090>
- Millán L., N. (2010). *Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica.* [En línea]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/33624/1/articulo6.pdf>
- Ministerio del Poder Popular para la Cultura, M.P.P.C. (s.f.). *Procesos del Libro y Plan Revolucionario de Lectura en Venezuela.* [En línea]. Disponible en: http://www.cerlalc.org/redplanes/Planes/Venezuela/PML_Venezuela.pdf
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (1998). *Currículo Básico Nacional, Programa de estudio de Educación Básica, Segunda Etapa 6to Grado.* Caracas: Autor.
- Mcginitie, W., Katherine, M. y Kimmel, S. (1986). El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura. *En: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.* México: Siglo XXI. www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19397/1/articulo4-11-3.pdf
- Morales, O., Rincón, A. y Romero, J. (2005). *La promoción de la lectura en contextos no escolares en Venezuela.* [En línea]. Disponible en: <http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo38.pdf>
- OCDE (2007). *LA LECTURA EN PISA 2000, 2003 Y 2006. Marco y pruebas de la evaluación.* [En línea]. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/39732471.pdf>
- Palella S., S. y F. Martins P. (2010). *Metodología de la Investigación Cuantitativa.* Caracas: FEDUPEL

- Pimienta, J. y García, F. (2010). *Educación y las competencias*. [En línea]. Disponible en: www.iunaes.com.mx/posgrado/
- Pozo, M, I. (1999). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza editorial.
- Quintana, Y. (2004). *La enseñanza de la comprensión lectora*. [En línea]. Disponible en: http://www.espaciologopedico.com/articulos2.asp?id_articulo=501
- Ramírez, M. y Rocha, M. (2006). *Guía para el desarrollo de competencias docentes*. México: Trillas.
- Ramírez, T. (1999). *Cómo hacer un proyecto de investigación. Guía Práctica*. Caracas: PANAPO.
- Retamal M., G. (s.f.). *Estrategias de aprendizaje*. [En línea]. Disponible en www.leonismoargentino.com.ar/INST229.htm
- Ribas, M. (2002). “De la explicación a la argumentación”. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. N° 29, 11.
- Ríos, P. (2001). *La Aventura de Aprender*. (3a. ed.). Caracas: Santillana.
- Sánchez, D. (2008). *La enseñanza de la comprensión lectora*. [En línea]. Disponible en: www.librosperuanos.com/librosylectura
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura: análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. España: GRAO.
- Solves, H. (s/f). *La lectura una práctica*. [En línea]. Disponible en: http://www.plec.es/bibliografias.php?id_seccion=31&nivel=
- Telles, A. y Bruzual, R. (2005). Diagnóstico del proceso de comprensión lectora en la segunda etapa de educación básica. *Paradigma*, 26 (2).

Texier, F. (2006). *La lectura flora Beatriz Mariscal*. [En línea]. Disponible en:
www.slideshare.net/.../la-lectura-flora-beatriz-mariscal

Unesco. (2009). *La persistencia de las desigualdades obstaculiza los progresos hacia la EPT*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Panorámica regional: América Latina y el Caribe. En el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo.

ANEXOS

E. Validación de Instrumento por Juicio de Experto

A-1 Instrumentos de Validación de la Prueba Diagnóstica

A-2 Instrumentos de Validación del Cuestionario aplicado a los Docentes

F. Prueba Diagnóstica aplicada a los Estudiantes

G. Cuestionario aplicado a los Docentes

H. Instrumento de Validación de la Propuesta



Anexo A



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Núcleo Regional - Barcelona



Validez de Instrumentos por Juicio de Expertos

Validación N° 1

Por medio de la presente hago constar que en mi condición de experto en Investigación, he leído los instrumentos presentados por la estudiante Dolly Salas; y luego de haberlos revisado exhaustivamente, certifico que presentan las condiciones de validez de contenido; por lo tanto, son adecuados para ser aplicados a la población objeto de estudio.

Constancia que hago a los 22 días del mes de Mayo del año 2012.

Prof. Cleysbelines Lozada

C.I: 10.936.036



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Núcleo Regional - Barcelona



Nombre y Apellido: Phyllisbelina Lora
 Formación académica: Formada en Educ. Mención Castellano y Lt.
 Área de Experiencia Profesional: Educación Media y Universitaria

Por favor, en el espacio correspondiente indique si está usted de acuerdo con la formulación del ítem teniendo en consideración su pertinencia, relevancia y corrección gramatical. En el caso de no estar de acuerdo, por favor anote en el espacio marcado como “observaciones”, las correspondientes razones que hacen que esté en desacuerdo, así como las sugerencias que al respecto considere para mejorarlo.

La escala propuesta para esta validación del instrumento en cuanto a su pertinencia, relevancia y corrección gramatical es de forma numérica y se utiliza de la siguiente manera:

- 1:..... Indica que el ítem es Deficiente.
- 2: Indica que el ítem es Regular.
- 3: Indica que el ítem es Bueno.
- 4: Indica que el ítem es Excelente.

Del Instrumento Cuestionario dirigido a los Docentes de Sexto Grado.

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1			x				x					x		
2				x				x				x		
3				x				x				x		
4			x				x					x		
5				x				x				x		
6			x				x					x		
7			x				x				x			

8				x				x				x		
---	--	--	--	---	--	--	--	---	--	--	--	---	--	--

Después de revisar la pertinencia, relevancia y estructura gramatical, su correspondencia con

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
9			x				x				x			
10				x				x				x		
11				x				x				x		
12				x				x				x		
13				x				x				x		
14				x				x				x		
15				x				x				x		
16				x				x				x		
17				x				x				x		
18				x				x				x		
19				x				x				x		
20				x				x				x		
21				x				x				x		
22				x				x				x		
23			x				x				x			
24				x				x				x		
25				x				x				x		
26				x				x				x		
27			x				x				x			

los objetivos de investigación, así como las variables en estudio; se considera que, el instrumento es pertinente y constituyen una muestra representativa para el diseño de: Estrategias Didácticas para promover la Competencia Lectora en los alumnos de 6to grado de Educación Primaria de la “Escuela Nacional Las Charas”, Municipio Sotillo de la Ciudad de Puerto La Cruz, Estado Anzoátegui. De tal manera, según el criterio de quien suscribe como evaluador, se considera que el instrumento se corresponde con los indicadores de validez

Firma del evaluador: _____

C.I. del evaluador: _____



**Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación**



Validez de Instrumentos por Juicio de Expertos

Validación N° 2

Por medio de la presente hago constar que en mi condición de experto en Investigación, he leído los instrumentos presentados por la estudiante Dolly Salas; y luego de haberlos revisado exhaustivamente, certifico que presentan las condiciones de validez de contenido; por lo tanto, son adecuados para ser aplicados a la población objeto de estudio.

Constancia que hago a los 22 días del mes de Mayo del año 2012.

Prof. Marianela Maza
C.I: 8.253.204



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Núcleo Regional - Barcelona



Nombre y Apellido: Marianela del C. Maza M.
Formación académica: Lic. Educ. Mención Castellano
Área de Experiencia Profesional: 3^{ra} etapa de educ. Básica y divers.

Por favor, en el espacio correspondiente indique si está usted de acuerdo con la formulación del ítem teniendo en consideración su pertinencia, relevancia y corrección gramatical. En el caso de no estar de acuerdo, por favor anote en el espacio marcado como “observaciones” las correspondientes razones que hacen que esté en desacuerdo, así como las sugerencias que al respecto considere para mejorarlo.

La escala propuesta para esta validación del instrumento en cuanto a su pertinencia, relevancia y corrección gramatical es de forma numérica y se utiliza de la siguiente manera:

- 1:..... Indica que el ítem es Deficiente.
2: Indica que el ítem es Regular.
3: Indica que el ítem es Bueno.
4: Indica que el ítem es Excelente.

Para poder aplicar el Método del Coeficiente de Proporción de Rango.

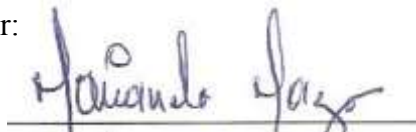
Del Instrumento Prueba Escrita Dirigida a los Estudiantes de Sexto Grado

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1				x				x				x		
2				x				x				x		
3				x				x				x		
4				x				x				x		

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
5				x				x				x		
6				x				x				x		
7				x				x				x		
8				x				x				x		
9				x				x				x		
10				x				x				x		
11				x				x				x		
12				x				x		x				Parafrasear en el texto
13				x				x		x				Puede extraer
14				x				x				x		
15				x				x				x		
16				x				x				x		
17				x				x				x		
18				x				x				x		

Después de revisar la pertinencia, relevancia y estructura gramatical, y su correspondencia con los objetivos de investigación, así como las variables en estudio; se considera que, el instrumento es pertinente y constituye una muestra representativa para el diseño de: Estrategias Didácticas para promover la Competencia Lectora en los alumnos de Sexto Grado de Educación Primaria de la “Escuela Nacional Las Charas”, Municipio Sotillo en la ciudad de Puerto La Cruz, Estado Anzoátegui. De tal manera, según el criterio de quien suscribe como evaluador, se considera que el instrumento se corresponden con los indicadores de validez.

Firma del evaluador:



C.I. del evaluador: 8.253.204



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Núcleo Regional - Barcelona



Nombre y Apellido: Marianela del C. Maza M.
 Formación académica: Lic. educ. Mención Castellano
 Área de Experiencia Profesional: 3^{ra} etapa de educ. Básica y divers.

Por favor, en el espacio correspondiente indique si está usted de acuerdo con la formulación del ítem teniendo en consideración su pertinencia, relevancia y corrección gramatical. En el caso de no estar de acuerdo, por favor anote en el espacio marcado como “observaciones”, las correspondientes razones que hacen que esté en desacuerdo, así como las sugerencias que al respecto considere para mejorarlo.

La escala propuesta para esta validación del instrumento en cuanto a su pertinencia, relevancia y corrección gramatical es de forma numérica y se utiliza de la siguiente manera:

- 1:..... Indica que el ítem es Deficiente.
- 2: Indica que el ítem es Regular.
- 3: Indica que el ítem es Bueno.
- 4: Indica que el ítem es Excelente.

Del Instrumento Cuestionario dirigido a los Docentes de Sexto Grado.

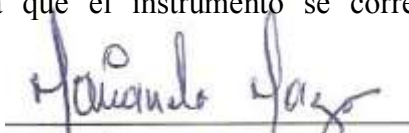
Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1				x				x				x		
2			x					x		x				
3				x				x		x				
4				x				x				x		
5	x				x							x		No es necesario
6				x				x		x				
7				x				x			x			

8			x				x				x			
---	--	--	---	--	--	--	---	--	--	--	---	--	--	--

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
5				x				x				x		
6				x				x				x		
7				x				x				x		
8				x				x				x		
9				x				x				x		
10				x				x				x		
11				x				x				x		
12				x				x		x				Parafrasear en el texto
13				x				x		x				Puede extraer
14				x				x				x		
15				x				x				x		
16				x				x				x		
17				x				x				x		
18				x				x				x		

Después de revisar la pertinencia, relevancia y estructura gramatical, y su correspondencia con los objetivos de investigación, así como las variables en estudio; se considera que, el instrumento es pertinente y constituye una muestra representativa para el diseño de: Estrategias Didácticas para promover la Competencia Lectora en los alumnos de Sexto Grado de Educación Primaria de la “Escuela Nacional Las Charas”, Municipio Sotillo en la ciudad de Puerto La Cruz, Estado Anzoátegui. De tal manera, según el criterio de quien suscribe como evaluador, se considera que el instrumento se corresponden con los indicadores de validez.

Firma del evaluador:



C.I. del evaluador:

8.253.204



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Núcleo Regional - Barcelona



Nombre y Apellido: Marianela del C. Maza M.
 Formación académica: Lic. Educ. Mención Castellano
 Área de Experiencia Profesional: 3^{ra} etapa de educ. Básica y divers.

Por favor, en el espacio correspondiente indique si está usted de acuerdo con la formulación del ítem teniendo en consideración su pertinencia, relevancia y corrección gramatical. En el caso de no estar de acuerdo, por favor anote en el espacio marcado como “observaciones”, las correspondientes razones que hacen que esté en desacuerdo, así como las sugerencias que al respecto considere para mejorarlo.

La escala propuesta para esta validación del instrumento en cuanto a su pertinencia, relevancia y corrección gramatical es de forma numérica y se utiliza de la siguiente manera:

- 1:..... Indica que el ítem es Deficiente.
 2: Indica que el ítem es Regular.
 3: Indica que el ítem es Bueno.
 4: Indica que el ítem es Excelente.

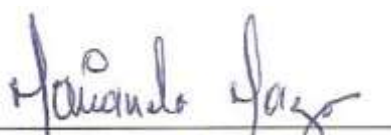
Del Instrumento Cuestionario dirigido a los Docentes de Sexto Grado.

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1				x				x				x		
2			x					x		x				
3				x				x		x				
4				x				x				x		
5	x				x							x		No es necesario
6				x				x		x				
7				x				x			x			
8			x				x				x			

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
9				x				x				x		
10				x				x				x		
11				x				x				x		
12				x				x	x				Ojo redacción	
13				x				x				x		
14				x				x		x				Con palabras propias
15				x				x				x		
16				x				x		x			extraer	
17				x				x		x				
18				x				x		x				
19				x				x				x		
20				x				x				x		
21				x				x				x		
22				x				x				x		
23				x				x				x		
24				x				x				x		
25				x				x				x		
26				x				x				x		
27				x				x				x		

Después de revisar la pertinencia, relevancia y estructura gramatical, y su correspondencia con los objetivos de investigación, así como las variables en estudio; se considera que, el instrumento es pertinente y constituyen una muestra representativa para el diseño de: Estrategias Didácticas para promover la Competencia Lectora en los alumnos de 6to grado de Educación Primaria de la “Escuela Nacional Las Charas”, Municipio Sotillo de la Ciudad de Puerto La Cruz, Estado Anzoátegui. De tal manera, según el criterio de quien suscribe como evaluador, se considera que el instrumento se corresponde con los indicadores de validez.

Firma del evaluador:



C.I. del evaluador: 8.253.204



**Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Núcleo Regional - Barcelona**



Validez de Instrumentos por Juicio de Expertos

Validación N° 3

Por medio de la presente hago constar que en mi condición de experto en Investigación, he leído los instrumentos presentados por la estudiante Dolly Salas; y luego de haberlos revisado exhaustivamente, certifico que presentan las condiciones de validez de contenido; por lo tanto, son adecuados para ser aplicados a la población objeto de estudio.

Constancia que hago a los 25 días del mes de Mayo del año 2012

Prof. Domingo Barrios

C.I: 4120815



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Núcleo Regional - Barcelona



Nombre y Apellido: Nominyo Barrios
 Formación académica: Metodología de la Investigación
 Área de Experiencia Profesional: Metodología de la Investigación

Por favor, en el espacio correspondiente indique si está usted de acuerdo con la formulación del ítem teniendo en consideración su pertinencia, relevancia y corrección gramatical. En el caso de no estar de acuerdo, por favor anote en el espacio marcado como “observaciones” las correspondientes razones que hacen que esté en desacuerdo, así como las sugerencias que al respecto considere para mejorarlo.

La escala propuesta para esta validación del instrumento en cuanto a su pertinencia, relevancia y corrección gramatical es de forma numérica y se utiliza de la siguiente manera:

- 1:..... Indica que el ítem es Deficiente.
- 2: Indica que el ítem es Regular.
- 3: Indica que el ítem es Bueno.
- 4: Indica que el ítem es Excelente.

Para poder aplicar el Método del Coeficiente de Proporción de Rango.

Del Instrumento Prueba Escrita Dirigida a los Estudiantes de Sexto Grado

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1			x				x				x			
2				x				x				x		
3				x				x				x		
4				x				x				x		

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
5				x				x				x		
6				x				x				x		
7			x				x				x			
8				x				x				x		
9				x				x				x		
10				x				x				x		
11				x				x				x		
12				x				x				x		
13				x				x				x		
14				x				x				x		
15				x				x				x		
16				x				x				x		
17			x				x				x			
18				x				x				x		

Después de revisar la pertinencia, relevancia y estructura gramatical, y su correspondencia con los objetivos de investigación, así como las variables en estudio; se considera que, el instrumento es pertinente y constituye una muestra representativa para el diseño de: Estrategias Didácticas para promover la Competencia Lectora en los alumnos de Sexto Grado de Educación Primaria de la “Escuela Nacional Las Charas”, Municipio Sotillo de la Ciudad de Puerto La Cruz - Estado Anzoátegui. De tal manera, según el criterio de quien suscribe como evaluador, se considera que el instrumento se corresponden con los indicadores de validez.

Firma del evaluador: _____

C.I. del evaluador: _____

Domingo Barrios
4/2/2015



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Núcleo Regional - Barcelona



Nombre y Apellido: Domingo Barrios
 Formación académica: Metodología de la Investigación
 Área de Experiencia Profesional: Metodología de la Investigación

Por favor, en el espacio correspondiente indique si está usted de acuerdo con la formulación del ítem teniendo en consideración su pertinencia, relevancia y corrección gramatical. En el caso de no estar de acuerdo, por favor anote en el espacio marcado como “observaciones”, las correspondientes razones que hacen que esté en desacuerdo, así como las sugerencias que al respecto considere para mejorarlo.

La escala propuesta para esta validación del instrumento en cuanto a su pertinencia, relevancia y corrección gramatical es de forma numérica y se utiliza de la siguiente manera:

- 1:..... Indica que el ítem es Deficiente.
- 2: Indica que el ítem es Regular.
- 3: Indica que el ítem es Bueno.
- 4: Indica que el ítem es Excelente.

Del Instrumento Cuestionario dirigido a los Docentes de Sexto Grado

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1				X				X				X		
2			X					X			X			
3				X				X			X			
4				X				X				X		
5			X				X				X			
6				X				X				X		
7				X				X				X		
8				X				X				X		
9				X				X				X		
10				X				X				X		

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
11				x				x				x		
12				x				x			x			
13				x				x				x		
14				x				x				x		
15				x				x			x			
16				x				x			x			
17				x				x				x		
18				x				x				x		
19				x				x				x		
20				x				x				x		
21				x				x				x		
22				x				x				x		
23				x				x				x		
24				x				x				x		
25				x				x				x		
26				x				x				x		
27				x				x				x		

Después de revisar la pertinencia, relevancia y estructura gramatical, y su correspondencia con los objetivos de investigación, así como las variables en estudio; se considera que, el instrumento es pertinente y constituyen una muestra representativa para el diseño de: Estrategias Didácticas para promover la Competencia Lectora en los alumnos de 6to grado de Educación Primaria de la “Escuela Nacional Las Charas”, Municipio Sotillo de la Ciudad de Puerto La Cruz, Estado Anzoátegui. De tal manera, según el criterio de quien suscribe como evaluador, se considera que el instrumento se corresponde con los indicadores de validez.

Firma del evaluador: Domingo Barrios

C.I. del evaluador: 412120815



Anexo B



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Núcleo Regional - Barcelona



Prueba Diagnóstica para Estudiantes de Sexto Grado de la “Escuela Nacional Las Charas”, ubicada en Puerto La Cruz, Estado Anzoátegui.

Indicaciones:

Estimado Alumno: le informamos que usted ha sido seleccionado para contestar una prueba diagnóstica; que tiene por finalidad recabar información sobre el nivel de competencia lectora que poseen los estudiantes de sexto grado de la “Escuela Nacional Las Charas”.

La información suministrada por usted, es de carácter confidencial y la misma será utilizada sólo para los fines de esta investigación; por tal razón, se le pide que cada vez que emita una respuesta, te expresas con mucha sinceridad. Para ello, debes seguir las siguientes instrucciones:

- ❖ No necesitas identificarte.
- ❖ Lee detenidamente cada enunciado que se presenta y responde de acuerdo a la indicación.
- ❖ Cualquier duda que se te presente puedes consultar al investigador.
- ❖ Debes dar respuesta a todos los enunciados.
- ❖ Conserva el instrumento en buen estado.

¡Gracias por su contribución!

Prueba Diagnóstica

Estimado alumno, lee detenidamente el siguiente texto que se te presenta; luego responde a las preguntas que aparecen a continuación.

Erase un sastre que debía dinero a todos los vecinos de su pueblo y como ganaba tan poco, porque el pueblo era muy pobre y apenas se hacían trajes allí, no lo podía pagar, por más ahorros que hacía. Un día, cansado ya de cavilar, dijo: Como nunca podre pagar todas mis deudas, mejor es morirme, así me lo perdonarán todo.

Se hizo el muerto y mandó a su mujer a que saliera a la puerta de la casa a llorar a grandes gritos. Acudieron todos los vecinos y creyendo el caso de verdad, consolaban a la mujer diciéndole que le perdonaban todas las deudas de su marido. Pero un zapatero, muy pobre y con pata de palo, empezó a decir: A mí me debe un real, y no se lo perdono.

Por la noche llevaron al mentiroso sastre debajo de los porches de la plaza, según era costumbre hacerlo, para esperar que llegara la hora de darle sepultura. Iba el sastre metido en la caja sin moverse, riéndose por lo bien que le había salido la trampa y porque pensaba, en el susto que se iban a llevar los vecinos del pueblo, cuando en el momento de ir a enterrarle, saliera de la caja, como que había resucitado.

Dejaron la caja en la plaza y al poco tiempo se presentó el zapatero, que era medio tonto, a pedir su dinero al sastre. Levantó la tapa de la caja y empezó a decir a grandes voces: Dame el real, sastre de los demonios, dame el real.

En esto llegaron unos ladrones y el zapatero, muerto de miedo, se escondió en el zaguán de una casa. Comenzaron ellos a repartirse un dinero que habían robado y lo dividieron en siete montones, aunque ellos solo eran seis; y dijo el capitán: este montón lo dejaremos en esta caja, para viáticos del alma de este pobre sastre.

Pero no se decidían a hacerlo, pues todos tenían miedo, hasta que el más pequeño se armó de valor y se acercó a la caja. En eso, el sastre dio un salto diciendo: ¡Ayudadme aquí! los sastres. ¡Allá vamos todos juntos! -dijo el zapatero, desde el zaguán. Los ladrones echaron a correr horrorizados y dejaron allí el dinero, que se repartieron equitativamente el zapatero y el sastre. Al rato, los ladrones dejaron de correr y el capitán propuso que uno de ellos fuera donde el sastre para averiguar en qué quedó aquello. Fue uno y cuando llegó a la puerta, oyó decir al zapatero, que se había acordado del real que le debía al sastre: Dame el real, dame el real, dame el real.

El ladrón dio vuelta a todo correr y temblando de pies a cabeza, dijo a sus amigos: Vamos, aquello está lleno de **pedigüeños**. Son tantos que en el reparto del dinero tocan a real. Y echaron a correr como galgo tras la liebre, sin atreverse a volver cabeza atrás. El zapatero y el sastre quedaron ricos para toda la vida y el segundo pudieron pagar sus deudas a los vecinos del pueblo.

Cuento Popular- Editorial Timun Mas (Adaptación).

1) En el texto aparece una palabra escrita en negrita ¿Cuál de las cuatro opciones expresa su significado correcto de acuerdo al contexto de la situación presentada?

- a) Abusivos
- b) Libertinos
- c) Aprovechadores
- d) Conversadores

Rellena un recuadro de la opción que aplicaste:

<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>
☐	☐	☐	☐

2) Haz un listado con palabras claves del mensaje del texto que te permitieron retener y evocar la información contenida en el texto. Transcríbelas a continuación:

3) Escribe una de las palabras desconocidas para ti y señala su significado.

4) Identifica la idea principal que está explícita en el texto y copia la oración que la contempla.

5) Identifica las ideas secundarias que están explícitas en el texto y copia una de las oraciones.

6) Al leer el cuento, ¿Cuál de las opciones, que se señalan a continuación, utilizaste para tratar de retener y recordar la información contenida en el mismo?

- a)* Traté de memorizar lo más que pude lo leído.
- b)* Respondo lo leído repasando continuamente sobre el contenido del texto.
- c)* Traté de comprender el texto y organizando la información relevante a través de un esquema o resumen.
- d)* No apliqué ninguna estrategia.

Rellena un recuadro de la opción que aplicaste:

<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>
☐	☐	☐	☐

7) ¿Cuál es la semejanza entre lo realizado por el sastre y los ladrones?

8) Evoca la información leída del el texto y organízala a través de un croquis, mapa mental o esquema.

9) A partir de lo leído, formula otros detalles que puedan ser incluidos en el texto, para hacerlo más claro.

10) Realiza un resumen del texto leído.

11) De lo comprendido en el texto, se puede inferir un título. ¿Qué alternativa eliges tú, para titularlo?

- a) Los ladrones locos.
- b) El sastre y el zapatero.
- c) El cobrador del real.
- d) La mentira dulce.

Rellena un recuadro de la opción que aplicaste:

<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>
☐	☐	☐	☐

12) Parafrasea de manera similar con palabras propias la información presentada en el texto.

13) ¿Qué moraleja le atribuyes tú al tema leído?

14) ¿Cuál es tu opinión de lo acontecido en el texto?

15) ¿Qué se propuso el autor al escribir el cuento?

- a) Informar y Persuadir.
- b) Opinar e influir
- c) Convencer y Persuadir
- d) Entretener

Rellene un recuadro de la opción que aplicaste:

<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>
☐	☐	☐	☐

16) ¿Qué relación hay entre el hurto y la mentira?

17) ¿Que otro título, le colocarías al texto?

18) ¿Cambia, con tus propias palabras, el final del cuento?



Anexo C



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Núcleo Regional - Barcelona



Cuestionario para los docentes de cuarto, quinto y sexto grado

Apreciado docente, la encuesta que a continuación se te presenta, pretende en su propósito recabar información sobre las estrategias que usted utiliza en su práctica pedagógica, para facilitar en sus alumnos el proceso de lectura, además de apreciar su opinión sobre el nivel de competencia lectora que poseen los alumnos de sexto grado.

La misma permitirá la realización de un estudio de investigación que implicará positivamente en beneficio del estudiantado, los docentes y la institución en general, por tal motivo se le agradece por anticipado su valiosa colaboración y analogía al aportar su opinión.

La información proporcionada por usted en este cuestionario es estrictamente de carácter confidencial y las mismas serán utilizadas sólo para los fines de esta investigación, por tal razón se le pide encarecidamente que cada vez que emita una respuesta le exprese con mucha sinceridad y objetividad a fin de que la información que suministre sea confiable, objetiva y veraz. Para ello debes seguir las siguientes instrucciones:

- ❖ No necesitas identificarte.
- ❖ En caso de que se generen dudas consulte al investigador.
- ❖ Debes dar respuesta a todos los enunciados que se te consultan.
- ❖ Lea detenidamente cada ítem que se formula y responda con una **(x)** en el espacio correspondiente según la siguiente escala de valoración:

Siempre – Casi siempre – La mitad de las veces – Pocas veces – Nunca.

¡Gracias, por su contribución!

Cuestionario Diagnóstico						
En el ejercicio de su práctica formativa, ¿con qué frecuencia, utiliza usted, las siguientes estrategias de enseñanza? para proveer en sus alumnos la competencia lectora.						
Nº	Ítems	Siempre	Casi siempre	La mitad de las veces	Pocas veces	Nunca
1	Activa los conocimientos previos que poseen los alumnos, antes de realizar una lectura.					
2	Realiza expresiones motivadoras en los alumno al momento de la lectura; presentando situaciones sorprendentes, incongruentes o discrepantes con el tema de interés.					
3	Les manifiesta los propósitos de la instrucción, para los cuales se pretende leer un texto.					
4	Muestra a sus alumnos el nuevo vocabulario a encontrar.					
5	Proporciona oralmente y/o por escrito a los alumnos, una visión general del contenido, antes de empezar la lectura de textos.					
6	Solicita a los alumnos que identifique las diferentes partes del texto. (Encabezados, índices, títulos, sub títulos).					
7	Ubica a los alumnos, vinculando la focalización y jerarquización de las ideas esenciales del texto (ideas principales y secundarias).					
8	Les plantea a los estudiantes, que expliquen las imágenes o ilustraciones del texto.					
9	Solicita a los alumnos que representen de manera gráfica, la información contenida en el texto.					
10	Organiza la realización de lecturas.					

Nº	Ítems	Siempre	Casi siempre	La mitad de las veces	Pocas veces	Nunca
11	Realiza preguntas sobre el contenido del texto, con la intención de ayudar a los alumnos a razonar y favorecer la elaboración de la información principal.					
12	Solicita a los alumnos que jerarquicen de manera gráfica las ideas del texto.					
13	Estimula en los alumnos a realizar resúmenes, luego de finalizar la lectura del texto.					
14	Solicita a los alumnos que redacten con sus palabras, el contenido de la información del texto.					
15	Estimula en los alumnos a derivar y obtener conclusiones, a partir de lo que está explícito en el texto.					
16	Demanda en los alumnos a extraer la información del texto, para enunciar o admitir ideas que no están evidenciadas en el mismo.					
17	Estimula en los alumnos a escribir analogías y términos parecidos, que los vinculen con las ideas manifestadas en los conocimientos de un texto.					

Al estudiar las exigencias de lectura fijadas a los alumnos, ¿cuál es su apreciación? sobre el desempeño que ellos poseen, al desarrollar habilidades en la competencia lectora.

Nº	Ítems	Siempre	Casi siempre	La mitad de las veces	Pocas veces	Nunca
18	Exploran literalmente los signos escritos con términos, su significado, coherencia o vinculación semántica.					
19	Reconocen la información del texto extrayendo las ideas principales y secundarias.					
20	Expresan auto interrogantes para mostrar que pueden captar, retener y recordar los aspectos fundamentales existentes dentro del texto.					
21	Anticipa la información a partir de un título.					
22	Efectúan resúmenes, síntesis o representaciones gráficas, destacando las relaciones lógicas evidentes, entre las ideas principales y secundarias					
23	Parafrasean o interpretan de forma parecida con palabras propias, la información presentada en el texto.					
24	Expresan conclusiones, opiniones o consecuencias a partir de lo que está explícito.					
25	Examinan y valoran con sus saberes el efecto del texto, expresando juicios críticos y calificativos de rechazo o aceptación, apoyándose en lo leído.					
26	Cambian el título y/o crean nuevos textos a partir del leído.					
27	Realizan relatos imaginarios en los cuales conversan con los protagonistas.					



Anexo D



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Núcleo Regional - Barcelona



Barcelona, 23 de Mayo de 2013.

Estimado Profesor(a): Marianela Maza

Por su experiencia y conocimiento, usted ha sido seleccionado(a) como experto (a), para validar la Propuesta de un Diseño Instruccional, que tiene por finalidad ofrecer a los docentes Estrategias Didácticas para desarrollar la Competencia Lectora en Alumnos/as de Sexto Grado de Educación Primaria en la Escuela Nacional “Las Charas”, Puerto La Cruz, Estado Anzoátegui.

Su colaboración en este proceso de Validación de la Propuesta es fundamental por cuanto persigue recoger información sobre la claridad y pertinencia de los distintos aspectos que contempla la propuesta; realizada como parte del trabajo de investigación en materia de Competencia Lectora. Sin su ayuda, el estudio que se está efectuando, perdería importancia.

Reiterándole mi agradecimiento,

Dolly Salas A.

Tesista UCV

Validación de la Propuesta de Estrategias de Competencia Lectora

Instrucciones: Después de leída la propuesta, por favor, lea el cuadro que se le presenta a continuación; contiene una serie de enunciados referidos a su estructura y contenido, para lo cual su opinión como especialista es importante; por cuanto ello determinará su utilización por los docentes. Marque con una X en la casilla SI, en caso de estar de acuerdo; en caso contrario, marque la X en la casilla No. En cuanto a la claridad y pertinencia, asimismo, agregamos una casilla de observación con el objeto de conocer sus sugerencias para mejorar la propuesta. Al final agradecemos su opinión sobre la viabilidad y factibilidad de desarrollar la propuesta.

Nº	PROPUESTA Estructura y Contenido	¿Es clara?		¿Es pertinente?		Observaciones
		Si	No	Si	No	
1	La estructura y contenido ofrecen al docente estrategias para que estudiantes alcancen la competencia lectora	x		x		
2	Los objetivos de la Propuesta de Estrategias de Competencia Lectora están en correspondencia con los objetivos de la investigación	x		x		
3	Los objetivos formulados en la Propuesta permiten alcanzar la competencia lectora de los estudiantes de sexto grado.	x		x		
4	Define apropiadamente los conceptos referidos al desarrollo de la competencia lectora	x		x		
5	Precisa las unidades al exponer la metodología y las actividades para desarrollar la competencia lectora.	x		x		
6	Delimita las estrategias que deben practicarse en el momento de desarrollar la competencia lectora	x		x		
7	Las estrategias recomendadas pueden ejercitarse en el aula para desarrollar la competencia lectora	x		x		
8	Las actividades sugeridas permiten alcanzar la competencia lectora	x		x		
9	Expone recursos y reglas a seguir al momento de desarrollar la competencia lectora	x		x		
10	El Manual del Facilitador y del Participante constituyen un recurso clave para el desarrollo de la Propuesta	x		x		

¿Considera usted que la Propuesta de Estrategias de Competencia Lectora es factible, viable y puede ser utilizada por los docentes para que los estudiantes superen las deficiencias que tienen en el proceso de lectura en el aula de clase?

¡Gracias, por su colaboración!

Manuel Jago
Nombres y Apellidos

Lic. Educ. Mención Castellano
Cargo Docente

L. N Camino Nuevo
Institución



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Núcleo Regional – Barcelona



Barcelona, 23 de Mayo de 2013.

Estimado Profesor(a): Cleibeline Lozada

Por su experiencia y conocimiento, usted ha sido seleccionado(a) como experto (a), para validar la Propuesta de un Diseño Instruccional, que tiene por finalidad ofrecer a los docentes Estrategias Didácticas para desarrollar la Competencia Lectora en Alumnos/as de Sexto Grado de Educación Primaria en la Escuela Nacional “Las Charas”, Puerto La Cruz, Estado Anzoátegui.

Su colaboración en este proceso de Validación de la Propuesta es fundamental por cuanto persigue recoger información sobre la claridad y pertinencia de los distintos aspectos que contempla la propuesta; realizada como parte del trabajo de investigación en materia de Competencia Lectora. Sin su ayuda, el estudio que se está efectuando, perdería importancia.

Reiterándole mi agradecimiento,

Dolly Salas A.

Tesista UCV

Validación de la Propuesta de Estrategias de Competencia Lectora

Instrucciones: Después de leída la propuesta, por favor, lea el cuadro que se le presenta a continuación; contiene una serie de enunciados referidos a su estructura y contenido, para lo cual su opinión como especialista es importante; por cuanto ello determinará su utilización por los docentes. Marque con una X en la casilla SI, en caso de estar de acuerdo; en caso contrario, marque la X en la casilla No. En cuanto a la claridad y pertinencia, asimismo, agregamos una casilla de observación con el objeto de conocer sus sugerencias para mejorar la propuesta. Al final agradecemos su opinión sobre la viabilidad y factibilidad de desarrollar la propuesta.

Nº	PROPUESTA Estructura y Contenido	¿Es clara?		¿Es pertinente?		Observaciones
		Si	No	Si	No	
1	La estructura y contenido ofrecen al docente estrategias para que estudiantes alcancen la competencia lectora	x		x		
2	Los objetivos de la Propuesta de Estrategias de Competencia Lectora están en correspondencia con los objetivos de la investigación	x		x		
3	Los objetivos formulados en la Propuesta permiten alcanzar la competencia lectora de los estudiantes de sexto grado.	x		x		
4	Define apropiadamente los conceptos referidos al desarrollo de la competencia lectora	x		x		
5	Precisa las unidades al exponer la metodología y las actividades para desarrollar la competencia lectora.	x		x		
6	Delimita las estrategias que deben practicarse en el momento de desarrollar la competencia lectora	x		x		
7	Las estrategias recomendadas pueden ejercitarse en el aula para desarrollar la competencia lectora	x		x		
8	Las actividades sugeridas permiten alcanzar la competencia lectora	x		x		
9	Expone recursos y reglas a seguir al momento de desarrollar la competencia lectora	x		x		
10	El Manual del Facilitador y del Participante constituyen un recurso clave para el desarrollo de la Propuesta	x		x		

¿Considera usted que la Propuesta de Estrategias de Competencia Lectora es factible, viable y puede ser utilizada por los docentes para que los estudiantes superen las deficiencias que tienen en el proceso de lectura en el aula de clase?

¡Gracias, por su colaboración!

Luisbelines López de Educación Media y Universitaria L. M. Llanero Nuevo

Nombres y Apellidos

Cargo Docente

Institución



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Núcleo Regional - Barcelona



Barcelona, 24 de Mayo de 2013.

Estimado Profesor(a): Domingo Barrios

Por su experiencia y conocimiento, usted ha sido seleccionado(a) como experto (a), para validar la Propuesta de un Diseño Instruccional, que tiene por finalidad ofrecer a los docentes Estrategias Didácticas para desarrollar la Competencia Lectora en Alumnos/as de Sexto Grado de Educación Primaria en la Escuela Nacional “Las Charas”, Puerto La Cruz, Estado Anzoátegui.

Su colaboración en este proceso de Validación de la Propuesta es fundamental por cuanto persigue recoger información sobre la claridad y pertinencia de los distintos aspectos que contempla la propuesta; realizada como parte del trabajo de investigación en materia de Competencia Lectora. Sin su ayuda, el estudio que se está efectuando, perdería importancia.

Reiterándole mi agradecimiento,

Dolly Salas A.

Tesista UCV

Validación de la Propuesta de Estrategias de Competencia Lectora

Instrucciones: Después de leída la propuesta, por favor, lea el cuadro que se le presenta a continuación; contiene una serie de enunciados referidos a su estructura y contenido, para lo cual su opinión como especialista es importante; por cuanto ello determinará su utilización por los docentes. Marque con una X en la casilla SI, en caso de estar de acuerdo; en caso contrario, marque la X en la casilla No. En cuanto a la claridad y pertinencia, asimismo, agregamos una casilla de observación con el objeto de conocer sus sugerencias para mejorar la propuesta. Al final agradecemos su opinión sobre la viabilidad y factibilidad de desarrollar la propuesta.

Nº	PROPUESTA Estructura y Contenido	¿Es clara?		¿Es pertinente?		Observaciones
		Si	No	Si	No	
1	La estructura y contenido ofrecen al docente estrategias para que estudiantes alcancen la competencia lectora	x		x		
2	Los objetivos de la Propuesta de Estrategias de Competencia Lectora están en correspondencia con los objetivos de la investigación	x		x		
3	Los objetivos formulados en la Propuesta permiten alcanzar la competencia lectora de los estudiantes de sexto grado.	x		x		
4	Define apropiadamente los conceptos referidos al desarrollo de la competencia lectora	x		x		
5	Precisa las unidades al exponer la metodología y las actividades para desarrollar la competencia lectora.	x		x		
6	Delimita las estrategias que deben practicarse en el momento de desarrollar la competencia lectora	x		x		
7	Las estrategias recomendadas pueden ejercitarse en el aula para desarrollar la competencia lectora	x		x		
8	Las actividades sugeridas permiten alcanzar la competencia lectora	x		x		
9	Expone recursos y reglas a seguir al momento de desarrollar la competencia lectora	x		x		
10	El Manual del Facilitador y del Participante constituyen un recurso clave para el desarrollo de la Propuesta	x		x		

¿Considera usted que la Propuesta de Estrategias de Competencia Lectora es factible, viable y puede ser utilizada por los docentes para que los estudiantes superen las deficiencias que tienen en el proceso de lectura en el aula de clase?

¡Gracias, por su colaboración!

Domingo Barrios
Nombres y Apellidos

Metodología de la Investigación Pedagógica de Caracas
Cargo Docente

Institución