

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



**ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN
LOS ESTUDIANTES DE LOS QUINTOS AÑOS.**

(Caso: L. B. “José Eugenio Sánchez Afanador” El Palmar, Estado Bolívar).

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

Tutora:

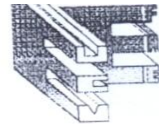
Msc. Iraida M, Sulbarán C.

Autor:

Elio H, Prieto S.

C.I.Nº 11.193.040

Caracas, Mayo de 2011.



DEFENSA DE TRABAJOS DE LICENCIATURA VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Escuela de Educación en su sesión 1434 de fecha 27-04-11 para evaluar el Trabajo de Licenciatura presentado por Elio H. Prieto S., C.I. 11 193 040, C.I. _____,

y _____, C.I. _____ bajo el Título Estrategias para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de los 98intos años (Caso I.D. José Eugenio Sánchez Afanador: El Palmer, Estado Bolívar) para optar al Título de LICENCIADO EN EDUCACIÓN, dejan constancia de lo siguiente:

1. Hoy 18 de mayo de 2011 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: Trabajo escrito

que cumple con todos los requisitos exigidos. Se evidencia coherencia, rigurosidad y pertinencia en el tratamiento metodológico, así como resultados significativos. Constituye un aporte para el trabajo docente y para darle solución a una problemática nacional. La Defensa oral reflejó buen manejo del discurso y coherencia en la exposición de las ideas. Presentación pertinente y coherente a los objetivos propuestos.

MARIA ORILIA FLORENTA

Prof.(a) 11553600

Maria Florenta

Nelson Ramos Castro

Prof.(a) 3629402

Nelson Ramos Castro

Tutor(a) Coordinador(a)

Prof.(a) Irada M. Subarín



APROBACIÓN DEL TUTOR

Considero que el trabajo final de grado titulado:

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LOS QUINTOS AÑOS.

(Caso: L. B. “José Eugenio Sánchez Afanador” El Palmar, Estado: Bolívar).

Elaborado por el ciudadano:

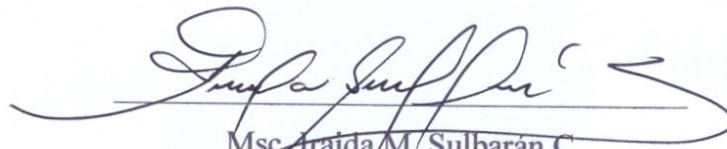
Elio Hernán Prieto Sierra

Para optar al título de:

Licenciado en Educación

Reúne los requisitos exigidos por la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, y tiene meritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En Ciudad de Caracas, en el mes Mayo del Año 2011.



Msc. Aráida M. Sulbarán C
C.I. N° 6.004.694.

DEDICATORIA

Sobre todas las cosas dedico este éxito a Dios eterno el todo poderoso por ser mi guía espiritual y darme la sabiduría y fuerzas necesarias para superar los retos y exigencias académicas que demanda el logro de esta carrera.

A mis padres Araminta de Prieto y Pascual Prieto quienes me dieron la vida y me guiaron por el camino del bien formándome en principios y valores e inculcándome el amor para el estudio. Por ustedes soy quien soy, por eso les debo tanto y se merecen este reconocimiento.

A esos dos grandes amores que son las bendiciones más grandes que el creador y la vida me han dado “mis hijos” Keily Yulieth y Elio Hernán, a los que les quite un poco de cada día pero que fueron mi mayor motivación y fortaleza en los momentos más difíciles que se me presentaron en el transcurrir de esta carrera. Por eso les dedico este éxito.

A mi amada esposa Sandra por su permanente amor comprensión y paciencia; quien plenamente me apoyo para que este momento se alcanzara “Mi éxito también es tuyo cielo”

Finalmente a todas las personas que se presentaron en mi camino y que de alguna manera me ayudaron y apoyaron en el transcurrir de esta carrera, simplemente les dedico este éxito.

Elio Hernán Prieto S.

AGRADECIMIENTO

La elaboración de un trabajo académico de este tipo, además de Dios, requiere del apoyo y participación de muchos estudiosos, sin cuyo interés, estímulo, ayuda y revisión no hubiera sido posible la culminación exhaustiva del mismo. Es por ello que quiero expresar mi agradecimiento, respeto y reconocimiento a:

- Dios consejero espiritual y dueño de mi vida por permitirme llegar a la cúspide que me he propuesto y ver realizado este sueño.

- La Universidad Central de Venezuela, casa de estudios que reconozco con ese amor con que me acogió durante los años que amerito la culminación exitosa de mi carrera, y especialmente a todo su personal docente que me formó y de algún modo contribuyó a la realización de este trabajo de grado.

- Mi apreciada tutora Iraida M, Sulbarán por sus oportunas y certeras orientaciones a lo largo de la elaboración de este estudio, y por compartir conmigo este reto a objeto de alcanzar esta meta. Infinitamente muchas gracias licenciada por ser estrella dentro de cada traza de estas escrituras.

- El profesor Wilson Solano mi amigo y compañero de trabajo por sus observaciones, orientaciones y sabio apoyo, con quien compartí horas de intensa y minuciosa investigación durante la realización de este estudio.

- Y por ultimo, a todos aquellos compañeros de trabajo los docentes del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” y mis estudiantes de los 5^{tos} Años que me brindaron apoyo, encontrando un espacio para ayudarme a llevar a cabo este proyecto.

Sinceramente a todos mi reconocimiento...

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

**ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS
ESTUDIANTES DE LOS QUINTOS AÑOS.**

(Caso: L. B. “José Eugenio Sánchez Afanador” El Palmar, Estado Bolívar).

Autor: Elio H, Prieto S.

Tutora: Msc. Iraida M, Sulbarán C.

Fecha: Mayo de 2011.

RESUMEN

La comprensión lectora es un acto de gran complejidad cognitiva que ocurre en varios niveles de procesamiento, en lo cual el lector razona, organiza y asocia la información. Esta competencia considerada fundamental para el desempeño académico de los estudiantes no se logra; estudios efectuados a nivel nacional e internacional reflejan esta situación. La realidad descrita se reproduce en el país en cada institución educativa del subsistema de educación media; en tal sentido, esta investigación se desarrollo con propósito formativo en el liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador”, por cuanto sus objetivos pretenden: a) Diagnosticar los niveles de comprensión lectora que poseen los estudiantes y las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para desarrollar esta competencia, b) Proponer y aplicar estrategias para mejorar las deficiencias en los estudiantes y c) Evaluar de las estrategias. La investigación se abordó mediante un estudio de campo, en tres fases: a) Diagnóstico, b) Propuesta y desarrollo de estrategias y c) Evaluación. Las fuentes de información la constituyeron docentes y alumnos del 5º año (10 docentes y 180 alumnos). Para efectos de la recolección de información se utilizó para la población docente, en la fase diagnóstico, el cuestionario y para los estudiantes pruebas escritas aplicadas a una muestra de 54 alumnos, tanto en la fase diagnóstico como de evaluación. El diagnóstico reflejó que más del 50% de los estudiantes presentaron deficiencias significativas en la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico; de igual forma se detectó que los docentes no desarrollan estrategias efectivas para facilitar esta competencia. En función de los resultados se presentaron estrategias que fueron desarrolladas para los estudiantes mediante un taller. Las estrategias fueron evaluadas, y se obtuvo como resultado que un 75% de la población estudiantil logró superar las deficiencias encontradas en la fase diagnóstico. Se sugiere a los docentes promover el desarrollo de estrategias para la comprensión lectora a nivel literal, inferencial y crítico.

Palabras Claves: Estrategias - Comprensión Lectora - Niveles de Competencia Lectora – Metacognición – Aprendizaje

INDICE GENERAL

	Pág.
RESUMEN	vi
LISTA DE CUADROS	x
LISTA DE GRÁFICOS	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO	
I EL PROBLEMA	
Planteamiento del Problema.....	5
Objetivos de la Investigación.....	10
Objetivo General.....	10
Objetivos Específicos.....	10
Justificación e Importancia de la Investigación.....	10
II MARCO TEÓRICO	
Antecedentes de la Investigación.....	12
Bases Teóricas.....	17
La Lectura como Proceso.....	17
Consideraciones Generales.....	17
Comprensión Lectora como Proceso Cognitivo.....	18
Categorías y Niveles de la Comprensión Lectora.....	19
Factores que Condicionan el Dominio de la Comprensión Lectora..	26
La Didáctica y su Función como Proceso.....	28
Consideraciones Generales.....	28
Estrategias Didácticas de Aprendizaje.....	30
Clasificación General de las Estrategias de Aprendizaje.....	30
Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora.....	34
Estrategias Didácticas de Enseñanza.....	41
Estrategias de Enseñanza para Fomentar Comprensión Lectora...	43
Métodos Didácticos para la Enseñanza de la Lectura.....	48
Bases Legales.....	56
Bases Filosóficas.....	58
Bases Psicológicas.....	59
Bases Pedagógicas.....	66
Definición de Términos Básicos.....	70
Sistema de variables.....	72
Operacionaización de las Variables.....	74

III	MARCO METODOLÓGICO.....	76
	Diseño Metodológico de la Investigación.....	76
	Tipo de Investigación.....	76
	Nivel de la Investigación.....	77
	Unidades de Análisis o Fuentes de Información.....	78
	Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	80
	Validación y Confiabilidad de los Instrumentos.....	81
	Procesamiento Estadístico; Análisis de los Datos.....	82
	Organización de los Resultados.....	82
IV	DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNOSTICO.....	84
	Resultados de la Prueba Escrita sobre la Competencia en la Comprensión Lectora que Poseen los Alumnos.....	87
	Resultados del Cuestionario sobre el Uso de Estrategias de Enseñanza para Facilitar en los Alumnos la Comprensión Lectora.....	100
	Resultados del Cuestionario sobre la Opiniones de los Docentes en Cuanto al Desempeño Estratégico de los Alumnos Durante el Proceso de Lectura..	119
	Conclusiones Específicas de los Resultados del Diagnóstico.....	132
	Con Relación a los Niveles de Comprensión Lectora que Poseen los Alumnos.....	132
	Con relación a las Estrategias de Enseñanza que Utilizan los Docentes para Facilitar en los alumnos la Comprensión Lectora.....	134
V	DISEÑO Y APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN LECTORA.....	137
	Presentación de la Propuesta para la Solución del Problema.....	137
	Justificación.....	138
	Objetivos de la Propuesta.....	139
	Contenido Estructural de la Propuesta.....	140
	Propuesta de Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora.....	
VI	EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS APLICADAS.....	191
	Consideraciones Generales.....	193
	Evaluación de las Estrategias a Nivel Literal.....	199
	Evaluación de las Estrategias a Nivel Inferencial.....	200
	Evaluación de las Estrategias a Nivel Crítico.....	201
	Conclusiones Específicas sobre la Evaluación de las Estrategias..	
VII	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	202
	Conclusiones.....	205

Recomendaciones.....	207
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	212
ANEXOS.....	

LISTA DE CUADROS

		Pág.
CUADRO		
1.	Operacionaización de las Variables.....	74
2.	Distribución absoluta y porcentual sobre la transcripción de palabras claves del texto que te permitieron retener y evocar la información.....	87
3.	Distribución absoluta y porcentual sobre la identificación de la idea principal que está explícita en el mensaje del texto.....	88
4.	Distribución absoluta y porcentual en relación a la identificación de las ideas secundarias que están explícitas en el mensaje del texto.....	89
5.	Distribución de frecuencias en relación al uso de estrategias para retener y evocar la información contenida en el texto.....	90
6.	Distribución de frecuencias sobre la organización de la información del texto a través de un esquema o mapa conceptual.....	91
7.	Distribución de frecuencias en relación a la elaboración de un resumen sobre la información contenida en el texto.....	92
8.	Distribución de frecuencias sobre la formulación de detalles adicionales que pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más claro y explícito.....	93
9.	Distribución absoluta y porcentual sobre la inferencia de un título al texto presentado para la lectura.....	94
10.	Distribución absoluta y porcentual referente a la elaboración de un parafraseo sobre información presentada en el contenido del texto.....	95
11.	Distribución de frecuencia en relación al establecimiento de semejanzas y diferencias entre monosacáridos disacáridos y polisacáridos.....	96
12.	Distribución de frecuencia en relación a la importancia que atribuyen los	

alumnos al tema de la lectura.....	97
13. Distribución de frecuencia sobre el establecimiento de relaciones analógicas entre los hidrocarburos y los carbohidratos como fuentes de energía.....	98
14. Resultados de la evaluación de las estrategias de acceso léxico para mejorar la comprensión literal de textos.....	193
15. Resultados de la evaluación de las estrategias de reconocimiento de ideas principales, de secuencia, de comparaciones y contrastes para mejorar la comprensión litera de textos	194
16. Resultados de la evaluación de las estrategias de procesamiento superficial del contenido del texto (revisión de títulos, subtítulos, ilustraciones) para mejorar la comprensión literal de textos.....	195
17. Resultados de la evaluación de las estrategias de retención y evocación (estrategias mnemotécnicas de procesamiento profundo) para mejorar la comprensión literal de textos.....	196
18. Resultados de la evaluación de las estrategias aplicadas para mejorar en los alumnos la comprensión lectora a nivel literal.....	197
19. Resultados de la evaluación de las estrategias aplicadas para mejorar en los alumnos la comprensión de textos a nivel inferencial.....	199
20. Estrategias de aprendizaje aplicadas para mejorar en los alumnos la comprensión de textos a nivel crítico.....	200

LISTA DE GRÁFICOS

	Pág.
GRÁFICO	
1. Distribución porcentual de la frecuencia en que los docentes activan los conocimientos previos que poseen los alumnos contextualizándolos con el tema a tratar.....	100
2. Distribución porcentual de la frecuencia en que los docentes perciben la falta de atención y motivación en los alumnos antes de dar inicio a una actividad de lectura	101
3. Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes propician en los alumnos la motivación para la lectura a través de eficientes estrategias.....	102
4. Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes informan claramente a los alumnos los propósitos de aprendizaje para los cuales se pretende leer el texto	103
5. Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes proporcionan oralmente y/o por escrito a los alumnos una visión general del contenido a abordar en la lectura de textos	104
6. Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes al iniciar una nueva lectura presentan a los alumnos el vocabulario nuevo y técnico.	105
7. Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes instan al alumno a revisar diferentes textos que refieran sobre el tema a tratar, para que se percaten de la estructura formal (encabezados, índices, títulos, subtítulos, y resúmenes).....	106
8. Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes orientan a los alumnos sobre la focalización y jerarquización de las ideas esenciales del texto (principales y secundarias).	108
9. Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes le proponen a los alumnos, que interpreten las imágenes o ilustraciones para que construyan un esquema mental del contexto en el que se ubica la lectura...	109

10.	Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes piden a los alumnos, que elaboren redes semánticas para representar de manera gráfica las proposiciones, explicaciones e información del texto.....	110
11.	Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes piden a los alumnos, que elaboren mapas de conceptos para jerarquizar de manera gráfica las ideas del texto	111
12.	Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes realizan preguntas abiertas e intercaladas sobre el contenido del texto con propósitos de ayudar a los alumnos a razonar y favorecer la obtención de información	112
13.	Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes inducen a los alumnos a realizar resúmenes luego de finalizar la lectura del texto....	113
14.	Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes solicitan a los alumnos que redacten de manera equivalente con palabras y expresiones propias el contenido de la información escrita	114
15.	Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes instan a los alumnos a inferir o sacar conclusiones a partir de lo que está explícito en el texto	116
16.	Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes piden a los alumnos, utilizar la información del texto para predecir o suponer ideas que no están explícitas en el mismo	117
17.	Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes solicitan a los alumnos redactar analogías o proposiciones semejantes que las vinculen con las ideas, afirmaciones o conceptos del texto	118
18.	Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos reconocen literalmente los signos gráficos de palabras, su significado, coherencia u vinculación semántica.....	119
19.	Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos precisan y reconocen en el texto la información esencial de la secundaria, la dominante de la subordinada.....	120
20.	Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos se formulan auto-interrogantes para monitorear la	

manera en que pueden captar, retener y recordar los aspectos fundamentales existentes dentro del texto	122
21. Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos son capaces de establecer resúmenes, síntesis o representaciones gráficas destacando las relaciones lógicas prevalecientes entre ideas principales y de secuencias existentes en el texto	123
22. Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos predicen o anticipan la información que contendrá el texto al observar la estructura jerárquica que lo constituye (título, subtítulos e ilustraciones).....	125
23. Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos descubren y explican aspectos implícitos que no están manifiestos en los textos y que pueden complementarse para facilitar su comprensión	126
24. Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos reformulan o parafrasean de manera equivalente con palabras propias la información presentada en el texto.....	127
25. Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos formulan conclusiones, opiniones o resultados a partir de lo que está explícito	128
26. Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos confrontan y evalúan con sus saberes el contenido del texto emitiendo juicios críticos y valorativos de rechazo o aceptación acerca de lo que leen.....	130
27. Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos redactan y yuxtaponer proposiciones analógicas que las vinculen de algún modo con las ideas, afirmaciones o conceptos del texto.	131

INTRODUCCIÓN

Entre los problemas académicos más comunes que existen actualmente en las instituciones de educación media, se pueden destacar el hecho de que la mayoría del estudiantado tiene problemas para comprender los textos escritos que se le suministran tanto de forma impresa como mediante las formas tecnológicas de presentar la información; de igual forma presentan dificultad para producir sus propias argumentaciones a partir de los textos ya leídos.

Éste hecho, tiene consecuencias en su formación académica, por cuanto una de las claves que tenemos los humanos para acceder al conocimiento radica precisamente en las destrezas cognitivas que dispensemos en nuestro sistema de memoria para analizar la información de los textos leídos. Esto aunado al hecho de la tecnificación y renovación constante de la información y del conocimiento, al cual tienen los estudiantes modernos que enfrentarse permanentemente para desarrollar sus niveles más avanzados de formación, amerita de un proceso de enseñanza más amplio y rico en resultados, que difiera del contexto tradicional.

A éste respecto, para poder afrontar la situación, es menester que en los planteles educativos primeramente se indague detalladamente en los factores del problema que conllevan a que persistan las deficiencias de estrategias y habilidades para el dominio del lenguaje escrito, a fin de poder determinar que competencias deberán fortalecerse en pro de formar lectores con aptitud analítica y crítica, dotados de capacidades para enfrentarse a los nuevos modos de exploración del saber y a los retos de las exigencias que demanda la nueva sociedad del conocimiento.

Como se puede inferir, lo expuesto deja claro que el problema no se encuentra representado en la falta y el acceso a la información, ya que el internet y otros medios impresos lo posibilitan. El problema se fecunda en las deficiencias de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes para procesar activamente la información, pensando en su significado con criterios analíticos y críticos. Esta realidad apunta necesariamente hacia el énfasis en la aplicación de eficientes estrategias de enseñanza e instrumentos didácticos que posibiliten modos eficaces para que el estudiante adquiera altos niveles de capacidad para comprender, organizar, procesar y transmitir cualquier información que los textos le suministren.

El estudio que a continuación se presenta, se centra precisamente a afectar esta situación problemática por cuanto trata de establecer una armonizada relación entre los principios teóricos para la enseñanza y el aprendizaje del dominio del lenguaje. El mismo plantea como objetivo fundamental desarrollar estrategias que conlleven a mejorar el desempeño de la Comprensión y Expresión Lectora, en los Estudiantes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Municipio Padre Pedro Chien, Estado Bolívar.

Se desarrolla a través de una investigación de diseño de campo, que se ubica en el contexto antes referido, a través de una estructura sistemática y secuencial de partes o capítulos dirigidos a abordar y profundizar en los aspectos teóricos y reales de la situación objeto de estudio.

En el primer capítulo se aborda la información implícita con el problema en estudio en cuanto a las deficiencias de estrategias y habilidades para la comprensión lectora. Procediendo a realizar su planteamiento, a través de la contextualización del mismo desde su incidencia a nivel macro o general en el ámbito de Latinoamérica y el Caribe, a nivel meso en el ámbito nacional hasta ubicarse en el nivel micro Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” situado en El Palmar, Municipio

Padre Pedro Chien, Estado Bolívar; igualmente se formula el objetivo general y los objetivos específicos que orientan la investigación y se explica la justificación.

En el segundo capítulo se procede a analizar los aspectos de orden teórico que sirven de fundamento al tratamiento del problema objeto de estudio. Ello se realizó mediante la consulta de antecedentes de investigaciones similares que han aportado elementos de juicio a las dificultades en la comprensión de la lectura y de sustentos bibliográficos que exponen sobre la comprensión lectora como un proceso cognitivo que ocurre sistemáticamente en niveles o etapas de procesamiento mental, y, que está condicionados por cierto número de factores y elementos que lo determinan, así mismo se enfatiza la didáctica y su función, las estrategias didácticas de aprendizaje y de enseñanza útiles en el proceso de lectura y los métodos didácticos para la enseñanza de la lectura. Estos aspectos se profundizan al ser abordados desde una perspectiva de orden legal, filosófico, psicológico y pedagógico, lo cual permitió establecer las estructuras del sistema de contextualización y operacionaización de las variables. Finaliza este capítulo con la definición de términos básicos.

En el tercer capítulo se desarrolló lo relativo al diseño metodológico de la investigación, se especifica el tipo de investigación destacándose su orientación hacia un trabajo de campo, a nivel descriptivo. Como complemento a estos tópicos se explica las unidades de análisis o fuentes de información sobre las que se focalizó el estudio, las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos, los procedimientos para verificar la validez y confiabilidad de los instrumentos y las técnicas de análisis de los datos.

La cuarta fase del estudio atañe al análisis de los resultados del diagnóstico, el cual se realizó de forma descriptiva luego de haberlos presentado en tabulaciones de frecuencias absolutas y porcentuales o en gráficos circulares a los fines de visualizar las tendencias numéricas y porcentuales por cada alternativa expuesta y así agilizar el proceso de interpretación. Además, se destaca que los mismos se desarrollan ítem por

ítem considerando los criterios de inferencia por comparación deber ser – realidad, a los fines de darle mayor profundidad y sustento conceptual a los resultados del estudio. Finaliza este capítulo con la formulación de conclusiones específicas sobre los resultados del diagnóstico

El quinto capítulo corresponde al diseño y aplicación de la propuesta de estrategias de aprendizaje para mejorar la competencia de comprensión y expresión lectora en los estudiantes sujetos de estudio. Desarrollándose los tópicos correspondientes al planteamiento, la justificación, los objetivos que percibe y el contenido estructurar del diseño; destacando, que se ordenan en tres fases sucesivas e integradas de acuerdo con el grado y nivel de complejidad cognitiva que demanda el ejercicio práctico de cada una de las estrategias que la constituyen.

En la sexta parte se procede a efectuar un análisis evaluativo sobre los resultados obtenidos durante la aplicación del taller instruccional. Para cada actividad de ejecución propuesta, este proceso se realiza apoyado en una escala de estimación estructurada en categorías contentivas de criterios de comprensión que permiten visualizar con claridad y puntualidad el mejoramiento sustancial de desempeño estratégico de los alumnos en cada nivel de comprensión (literal, inferencial y crítico) y por ende estimar el impacto de las estrategias aplicadas. Finaliza este capítulo con la formulación de conclusiones específicas sobre la evaluación de las estrategias.

Al momento de plantear los aspectos relativos a las conclusiones y recomendaciones generales de la investigación. Las primeras se estructuraron dando respuestas a las interrogantes de la investigación y las segundas, dieron las sugerencias correspondientes en función de dichas conclusiones. Y finalmente se presentan los anexos con los instrumentos suministrados a alumnos y docentes, así como la certificación de su validez y los procesos llevados a cabo para verificar su confiabilidad.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

En la era actual, considerada como la época del conocimiento y la información, la lectura ha adquirido importancia por cuanto es un instrumento de comunicación que permite la socialización, culturización y desarrollo intelectual del ser humano; su preponderancia amerita que se gesten en el lector dominios en el proceso crítico de comprensión referidos al código escrito. Es fundamental pues en el ámbito escolar, propiciar el desarrollo de la comprensión lectora en el alumno, que le permita a éste no sólo decodificar el texto sino comprender la información verbal y su contenido semántico.

No obstante de lo señalado, es lamentable encontrar en el ámbito escolar venezolano un escaso desarrollo de esta competencia. Se observa en los distintos niveles educativos, en especial el de educación media y diversificada, que los estudiantes tienen poco dominio de habilidades y destrezas para la comprensión y expresión lectora, hecho que se refleja en el bajo desempeño académico de éstos. Los estudiantes tienen problemas para asimilar los conocimientos que se le suministran de manera constante y variada tanto en los textos impresos como mediante las nuevas formas tecnológicas de presentar información, ésta situación limita sustancialmente el proceso de enseñanza y condiciona el logro de otros aprendizajes.

Este problema de comprensión y expresión lectora por parte de los estudiantes, es común en las instituciones educativas a nivel nacional y en los demás países de América Latina, de allí que su estudio ha sido objeto de interés para muchos

investigadores y organismos internacionales; en tal sentido se hace oportuno y necesario hacer acotación a ciertas reseñas escritas que lo confirman. Así lo afirma Ríos (2001), cuando explica:

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 este 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)

Lo expuesto anteriormente pone en evidencia la problemática vinculada con el dominio y el manejo del lenguaje, a su vez demuestra la carencia y baja calidad en el uso de habilidades y estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de textos escritos por parte de los estudiantes.

En el contexto de América Latina y el Caribe, éste panorama referido a las deficiencias en los estudiantes para la comprensión lectora es revelado por la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas. En el año 2000, hizo público un Primer Estudio Internacional Comparativo sobre ésta problemática dado en los estudiantes de educación básica de algunos países de éste continente. Sus resultados alertaron sobre el estado crítico en que se encontraban millones de estudiantes Latinos en materia de lectura. Se determinó en doce de los trece países sujetos del estudio bajos niveles de lectura en sus estudiantes. La excepción del estudio lo constituyó Cuba, país en el cual se reportó que sus estudiantes contaban con los porcentajes más altos de lectura.

A éste panorama desalentador se suman otros estudios que reportan lo crítico de la situación, al respecto Silva (2002) publica en noticias El Universal lo siguiente:

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 compararan 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. (p. 2)

Lo anterior refleja evidencias que en América Latina persiste la carencia o la falta de desarrollo de habilidades para la comprensión lectora por parte de la gran mayoría de los estudiantes y de la población en general, sin duda, esto conlleva a que egresen de las instituciones educativas estudiantes con serias limitaciones en competencias adecuadas para inferir en la lectura de los textos escritos y para producir sus propias argumentaciones a partir de lo leído.

Evidentemente es un problema común, esta presente y no escapa de nuestra realidad nacional, persiste en Venezuela aunque se hayan venido haciendo esfuerzos para mejorarlo. Así lo expresa Telles y Bruzual (2005) al afirmar, que en nuestro país para el año 1983 fue creada con apoyo de docentes especializados, la Comisión Nacional para la Lectura, con el fin de formar estudiantes lectores en todos sus niveles y modalidades, no obstante advierten que “los resultados no han sido satisfactorios dado el bajo rendimiento estudiantil y el elevado nivel de repitientes en la educación básica” (p.24).

Más concretamente, 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 permita 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 ponen de manifiesto que el problema en cuanto a deficiencias en el dominio de la comprensión lectora no solamente subyace a nivel del estudiantado sino más grave aun, se debe a causas atribuibles a la propia praxis pedagógica, en virtud de que muchos docentes no tienen un claro y pleno dominio en el uso de estrategias y habilidades para la comprensión lectora.

Es importante señalar, que en el Municipio Padre Pedro Chien del Estado Bolívar, las deficiencias de comprensión y expresión lectora se manifiestan con cierta intensidad, a nivel del Subsistema de Educación Media General en los estudiantes del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador”. En la experiencia práctica docente insitu durante nueve años en la enseñanza por parte de quien lleva a cabo ésta investigación, se ha evidenciado, que los alumnos cursantes del bachillerato al revisar los documentos bibliográficos para resolver sus actividades académicas tienen serios aprietos en cuanto a:

- Limitaciones para parafrasear textos escritos e identificar las ideas principales y secundarias.
- Dificultades para realizar inferencias del significado del discurso escrito y establecer la relación temática entre los párrafos de un texto.
- Limitaciones para realizar resúmenes y lectura crítica.

- Inconvenientes para la redacción y elaboración de trabajos escritos donde pongan de manifiesto su expresión crítica.

Indudablemente, los hechos señalados reflejan la presencia de un problema en el proceso de enseñanza y aprendizaje en relación con las competencias lingüísticas que deben adquirir los estudiantes para la comprensión lectora, tal vez la causa derive del hecho que no se están proponiendo métodos, técnicas y estrategias didácticas en el área del lenguaje que permitan diagnosticar y atenuar éstas carencias. Panorama éste que amerita pertinentemente llevar a cabo un proceso de investigación a nivel campo dirigido a dar respuestas a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora que poseen los estudiantes de los quintos años en Liceo Bolivariano José Eugenio Sánchez Afanador?
- ¿Cuáles serán las estrategias didácticas de enseñanza que utilizan los docentes que laboran en Liceo Bolivariano José Eugenio Sánchez Afanador para facilitar la comprensión lectora en los alumnos de los quintos años?
- ¿Qué necesidades en el uso de estrategias métodos y técnicas para la comprensión lectora tienen los estudiantes de los quintos años del Liceo Bolivariano José Eugenio Sánchez Afanador?

Ante ésta situación planteada surge la necesidad de analizar e interpretar las causas que determinan el problema en cuanto a las deficiencias en habilidades y estrategias para la comprensión lectora en los referidos estudiantes, siendo esto lo que conlleva a emprender el desarrollo de ésta investigación.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

- Proponer estrategias que conlleven a mejorar el desempeño de la Comprensión y Expresión Lectora en los Estudiantes de los Quintos Años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar; Municipio Padre Pedro Chien; Estado Bolívar.

Objetivos Específicos

- Diagnosticar los niveles de comprensión lectora que poseen los estudiantes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador”
- Determinar las estrategias que utilizan los docentes para facilitar los procesos de comprensión lectora en los alumnos de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador”
- Diseñar y validar estrategias para mejorar la competencia de comprensión y expresión lectora en los estudiantes de los quintos años de la referida institución.
- Evaluar las estrategias aplicadas para mejorar la competencia de comprensión y expresión lectora en los estudiantes los quintos años del Liceo Bolivariano José Eugenio Sánchez Afanador.

Justificación e Importancia de la Investigación

El porqué de este trabajo de investigación responde a la actual necesidad de proponer cambios significativos que contribuyan a mejorar las deficiencias

académicas que se han generado y que hoy en día existen en las instituciones educativas del nivel de educación media general. De hecho, éste estudio es pertinente en cuanto pretende profundizar y evaluar en el campo del lenguaje aspectos pedagógicos e instruccionales que sustentan la praxis educativa, con miras a orientar cambios pertinentes para una instrucción acorde con los nuevos retos y exigencias que demanda en la formación el educando.

La investigación tendrá relevancia puesto que no solo permitirá indagar y detectar posibles causas que determinan las deficiencias de comprensión y expresión lectora en los estudiantes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” sino que coadyuvará a generar cambios que redunden tanto en las competencias del alumno como en la praxis pedagógica del docente. Finalmente se pretende fortalecer la formación de los alumnos en el conocimiento y aplicación de estrategias para la comprensión lectora, a fin capacitarlos en lectores integrales, con sentido autónomo, crítico, reflexivo y competente, acorde con las necesidades educativas, sociales, científicas y culturales que en esta nueva era del conocimiento demanda nuestro país y el mundo.

Este estudio se aplicará con propósitos formativos por cuanto se procederá a describir, registrar, analizar e interpretar las características del fenómeno estudiado, es decir, las causas que determinan las deficiencias en habilidades y estrategias para la comprensión lectora en los referidos estudiantes; a objeto de diseñar y aplicar un conjunto de estrategias que conlleve en los estudiantes a generar conciencia y adoptar decisiones para introducir cambios sustanciales y mejoras estructurales en el estilo de estudio y uso de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes de la Investigación

Se apoyan en estudios previos realizados por estudiosos, autores u investigadores en reconocidas Universidades del país y que guardan alguna vinculación con el problema planteado en éste trabajo de investigación.

González (1996); desarrolló una investigación dirigida a diagnosticar las habilidades lectoras en los estudiantes de la Escuela Básica de la República de Bolivia de Caracas. Estudio de carácter descriptivo, para el cual se tomó un muestreo representativo no probabilístico de 40 estudiantes que representan el 35% de la población de los cursos de 5to y 6to grado a quienes se le aplicó como instrumento el cuestionario autoadministrado donde se demostró la escasa competencia que tienen los niños para la lectura. Entre las conclusiones de éste estudio se destaca:

Deben realizarse talleres de preparación al docente quien es responsable en su mayoría del éxito o fracaso de los hábitos de la lectura, el aprendizaje, análisis y otras destrezas importantes en sus estudiantes, así como también los padres/representantes deben tener una participación esencial dentro de este proceso para afianzar la misma. (González, 1996, p.57)

Evidentemente lo antes planteado hace hincapié en la prioritaria necesidad que existe por parte de los docentes en el dominio de estrategias de comprensión lectora, dado la importancia e incidencia que tienen para la efectividad y el éxito en los procesos de enseñanza aprendizaje, en pro de fortalecer y potenciar el rendimiento

escolar de los estudiantes, los cuales sino desarrollan tales estrategias para la lectura y el estudio eficiente siempre necesitaran instrucción en ella. Por ende, a demás de que los docentes se vuelvan lectores y estudiosos estratégicos consecuentemente enseñaran a sus estudiantes a hacerlo usando métodos y técnicas apropiadas.

Por su parte, Vera (1998) realizó una investigación en la escuela “Josefita Osuna” del Caserío Rio Grande, Municipio Padre Chien, Estado Bolívar. La cual presentó como trabajo de grado ante el Instituto Universitario de Tecnología Isaac Newton. Este estudio de carácter descriptivo se enfocó a determinar los causales involucrados en la dificultad del aprendizaje en el área de la Lengua y Literatura de los alumnos del tercer grado de la primera etapa de Educación Básica, a objeto de plantear una propuesta para orientar al docente hacia la atención de dichos alumnos.

Para el estudio se tomó una muestra institucional de tres docentes de aula y diez niños que representan respectivamente el 50% y el 70% de la población, a quienes se les aplicó una encuesta oral y otra escrita que se materializó en un cuestionario de recolección de datos para los docentes, donde se reveló el desconocimiento y la falta de estrategias y técnicas por parte de los docentes para orientar y motivar a los alumnos a mejorar las deficiencias en la lectura y la escritura. Esto aunado a la no suficiente colaboración por parte de los padres y representantes para incentivar a los alumnos a que mejoren.

La investigación concluyó que existe la imperiosa necesidad de generar conciencia por parte de los educadores en relación con la aplicación de estrategias y recursos cognitivos durante el proceso instruccional, pues solo así, se da la posibilidad de promover un aprendizaje significativo y estratégico en el ámbito educativo y por ende transferido y generalizado a otras situaciones y contextos.

Del mismo modo Martínez (2000); presentó ante el Instituto Universitario de Tecnología Isaac Newton su trabajo de grado el cual tituló: Propuesta para Optimizar la Lectura en los Alumnos de la Escuela Básica Nacional “Campanario” de Upata, Municipio Autónomo Piar Estado Bolívar. Para tal fin, la población objeto de estudio estuvo constituida por cuatro docentes y 89 alumnos de la segunda etapa del nivel de educación básica.

Para obtener la información se utilizó como técnica la encuesta la cual fue abordada a través de la modalidad del cuestionario. Dicha Información se procesó y analizó utilizando cálculos estadísticos pertinentes al nivel descriptivo y los resultados fueron expresados en forma porcentual simple por ser la forma más idónea para esta representación. Los resultados obtenidos permitieron afirmar: “Los docentes ameritan de una preparación adecuada en cuanto a Métodos y Técnicas de Enseñanza de lectura, por lo que es necesario poner en práctica acciones y estrategias que les capacite y actualice en el aspecto de lectura” (Martínez, 2000, p.52).

Así mismo Acosta y Barreto (2003); realizaron su trabajo especial de grado que presentaron ante la Universidad Central de Venezuela, el cual titularon: Análisis de Estrategias Metodológicas que utilizan los Docentes de la Segunda Etapa de Educación Básica de la U.E. “Dr. Julio Camejo” para Facilitar la Comprensión Lectora en los Estudiantes. Para tal fin la población objeto de estudio se constituyó por doce docentes de la institución. La técnica e instrumento que utilizaron para recolectar la información fue la observación a través del registro anecdótico mediante seis observaciones por docente.

Entre sus principales conclusiones se destaca que los docentes del cuarto grado sólo utilizan para el desarrollo de la habilidad lectora, la lectura fluida de párrafos y el uso de signos de puntuación, obviando las estrategias metodológicas establecidas en el eje transversal de Lengua. Y esporádicamente algunos docentes de los quintos y

sextos grados solo utilizan estrategias como: conclusiones, parafraseo y activación de conocimiento previo, pero no para desarrollar la habilidad lectora, sino como actividades evaluativas.

En otro estudio que Días y Revilla (2007) presentaron ante la Universidad Central de Venezuela como trabajo de grado, se planteó como objetivo general: Diagnosticar los niveles de comprensión lectora en los alumnos del 7mo Grado de la Unidad Educativa Nacional Ciudad de Maturín, Barquisimeto, Estado Lara. Estudio de carácter descriptivo en el que se consideró una población de 114 alumnos y 79 docentes que laboran en la institución, de la cual se extrajo una muestra conformada por 38 alumnos y 26 docentes que representan el 33% de la población a quienes se le aplicó como instrumento para la recolección de los datos el cuestionario autoadministrado.

Dentro de las conclusiones del estudio se planteó que el uso limitado e inadecuado de las estrategias metodológicas para facilitar en el alumno la comprensión lectora, está íntimamente ligado a los niveles de comprensión lectora en que se encuentran los alumnos. Estas reflexiones confirman que penosamente existen vacíos de formación en los docentes para orientar a sus estudiantes en cuanto al uso de estrategias y habilidades para la comprensión lectora. De modo que, se hace indispensable que los docentes reflexionen ante ésta realidad y busquen alternativas que les conlleven a profundizar en el dominio de éstos conocimientos a fin de que se pueda fomentar y promover un aprendizaje productivo y eficaz en sus educandos.

Del mismo modo Villamizar y Rodríguez (2008); presentaron ante la Universidad Central de Venezuela su trabajo especial de grado, el cual titularon: Diseño y validación de Estrategias Cognitivas para desarrollar la Comprensión Lectora de los Alumnos de la Segunda Etapa de educación Básica. Caso: Colegio “Santiago León de Caracas” por las características el estudio se ubicó dentro de un

diseño de campo de carácter descriptivo, el cual planteó entre sus objetivos identificar los problemas que presentan los alumnos de la segunda etapa de educación básica del colegio “Santiago León de Caracas” para la comprensión lectora.

La población objeto de estudio, estuvo constituida por quince docentes que representan el 100% de los docentes que en la institución trabajan en el referido nivel. La información se recopiló utilizando la técnica de la encuesta, por medio del cuestionario. Los resultados obtenidos revelan que un alto porcentaje de docentes se dan cuenta de los problemas que presentan los alumnos en comprensión lectora, los cuales se evidencian en la falta de atención, la no comprensión de textos, palabras difíciles, parafraseo de lecturas y proceso de metacognición. Así mismo, la investigación detectó en los docentes una serie de deficiencia en cuanto a la no utilización de estrategias cognitivas, lo cual afecta de manera directa el proceso de comprensión lectora en sus alumnos.

De acuerdo a estas conclusiones se puede inferir que aun cuando existe un deber ser en la educación venezolana en donde se enfatiza el aprendizaje significativo basado en estrategias y técnicas productivas y eficientes para potenciar la destrezas cognitivas, la realidad que se refleja en la práctica es otra por cuanto no se le confiere la importancia y el valor suficiente al proceso de adquisición y dominio de estrategias y habilidades para la comprensión lectora, orientadas a una verdadera producción de conocimientos auténticos por parte de los protagonistas del hecho educativo.

Bases Teóricas

La lectura como Proceso

Consideraciones Generales

La lectura como actividad propia del ser humano es un medio que permite transmitir y recibir información de situaciones que pertenecen al presente, y de objetos y eventos remotos. No obstante, aunque aparentemente parece sencilla, es por el contrario un proceso extremadamente complejo y ambicioso; razón por lo cual es difícil y quizás estéril encontrar una teoría y modelo único que nos permita abordar y conocer éste proceso en toda su complejidad.

En tal sentido; para poder estudiar a plenitud el proceso de lectura, es necesario que nos apoyemos en las posiciones de los teóricos clásicos y contemporáneos a la vez, quienes, desde diferentes perspectivas han analizado el proceso de lectura y han atribuido a ésta temática una gran cantidad de significados.

Según Freitas (1997, p.25), los enfoques de los teóricos clásicos y tradicionales señalan 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, silabas, sonidos, palabras). Una vez que adquiridas estas destrezas para descifrar los símbolos escritos se estaría en la capacidad de comprender el significado de la lectura.

Desde las orientaciones de los psicolingüistas contemporáneos el acto de leer es más que una simple actividad mecánica de decodificación. Implica, la decodificación de los signos, además de atribuirle su significado. Para ellos, 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. Así lo expresan, Ariel y Montes de Oca (2004, p.1), cuando se refieren al acto de leer “como un proceso interactivo de comunicación literaria en el que se establece una relación directa entre el texto y el lector quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, le da sentido a lo leído y construye su propio significado”.

Desde esta perspectiva constructivista, el proceso de lectura se constituye en una tarea lingüística, perceptiva y cognitiva. 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 este proceso “se requiere un papel activo por parte del lector quien, interactuando con el material impreso, debe aprender a construir conocimientos” (Bruno y Cohen, 1996, p.21). Es decir, el proceso de lectura se materializa en un procedimiento mental, complejo y superior en la 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, ésta interacción lo lleva a una nueva adquisición cognoscitiva.

Comprensión Lectora como Proceso Cognitivo

Comprender lo que se lee es un elemento imprescindible en toda lectura, sin ello el lector no logra materializar el significado del escrito y la lectura carecería de sentido. Tradicionalmente, la comprensión lectora ha sido concebida como el acto de decodificar y extraer el significado de los códigos transmitidos por el texto. Ello, puede entenderse como una suma de significados individuales que están implícitos en el texto y el rol del lector se reduce a encontrarlos y relacionarlos.

Por su parte, los avances de la psicología cognitiva que permitieron profundizar el estudio de los procesos psíquicos involucrados en la comprensión de la lectura reconocen el papel mucho más activo que despliega el lector en su sistema de memoria para razonar y construir en un todo coherente el significado de lo escrito, al relacionar las informaciones que provienen del texto, su contexto y los conocimientos que él posee.

Es decir, más que una suma de significados individuales, la comprensión es un acto cognitivo de procesamiento y organización de información que exige operaciones mentales más complejas, para asociar e integrar correctamente la información escrita con el bagaje de conocimiento ya almacenado en la memoria. De este modo, la comprensión o apreciación final que cada lector pueda dar a un mismo texto no es única y objetiva, varía y está estrechamente vinculada con la visión que cada uno tiene del mundo, de sí mismo, y sus diversas motivaciones.

Según Klingler y Vadillo (1997), la comprensión “se define como un proceso complejo intelectual que involucra una serie de habilidades; las dos principales se refieren al significado de las palabras y al razonamiento verbal” (p.113). Esto es, los buenos lectores además de descifrar el significado de los elementos que componen la escritura, pueden a través de su capacidad lectora razonar con inferencias, pueden analizar, organizar, sintetizar, establecer relaciones, evaluar, y asimilar la información leída; integran la nueva información con la ya existente en su sistema de memoria y pueden pensar más allá de los conocimientos que recibe; siendo capaz de seleccionar en el texto lo que es relevante y lo que no es.

Categorías o Niveles de la Comprensión Lectora

Los investigadores que estudian el tema de la comprensión 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” Sánchez (2008, p1), los cuales, en correlación con su ponencia y la de otros autores se pueden clasificar y describir así:

I. Nivel de comprensión textual o literal.

Hace referencia a un nivel bajo de comprensión, el cual tal como lo enfatiza (Camba, 2006, Los niveles de comprensión lectora, ¶1) se refiere a la capacidad que tiene el lector para reconocer el significado literal de las proposiciones (letras, oraciones, ideas) tal y como aparecen expresas en el texto, para luego retenerlas, evocarlas y organizarlas mediante clasificaciones jerárquicas, síntesis, resúmenes, o mapas conceptuales. Tal como lo plantea la autora, el nivel de literalidad 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 como estos se organizan. Para Sánchez (2008, p1) esto ocurre a través de tres tipos de operaciones intelectuales, que se pueden explicar de la siguiente manera:

1. El de decodificación y acceso léxico. Referido al reconocimiento del significado de las palabras, y la coherencia o vinculación semántica de detalles y sucesos escritos que hacen una totalidad.

2. 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.

3. *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 dado en la decodificación y acceso léxico (Camba, 2006, Nivel Literal, ¶1) expresa que esta implica una primera lectura literal que elementalmente 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 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 (Camba, 2006, Nivel Literal, ¶4) señala que la comprensión literal exige que efectuemos una segunda lectura más profunda que permita al lector recuperar y reorganizarla la información que esta explícitamente planteada en el texto, de modo que pueda ahondar en la comprensión.

II. Nivel de comprensión inferencial o interpretativo.

Hace referencia a un nivel medio de la 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 esta leyendo” (Meléndez, s.f., La Comprensión Lectora Inferencial, ¶1). Para la autora esto 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:

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

2. El resumen mental. Ocurre cuando el lector produce en su mente lo que Camba (2006) llama macroestructura semántica que son contextos globalizados que establecen las relaciones entre el conjunto de proposiciones, oraciones y secuencias de las ideas de un tema.

3. 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 (2008, p2). 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 esta leyendo, y que aunque no estén manifiestas, tienen relación y son necesarios 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, p.95). Por tanto, la meta final del nivel inferencial será la formulación de hipótesis y deducción de conclusiones.

Son ejemplos de inferencias según (Camba, 2006, Nivel Inferencial, ¶1) 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. Etc.

III. Nivel de comprensión crítico valorativo.

La lectura crítica 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, “a éste nivel el lector después de la lectura confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio crítico y valorativo y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee” (Huamaní, s.f., Los niveles de comprensión lectora, ¶5).

Lo planteado por el 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, 2006, Nivel Critico. ¶1) cuando escribe: “La lectura critica 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.

Al referirse a la relación analógica del nivel crítico la misma autora plantea que se llega al nivel analógico cuando el lector es capaz de yuxtaponer la información previa que ha obtenido con el nuevo contenido de lectura, a través de algún vínculo que permita asociarla. Es decir, el lector deberá relacionar cierta información ya codificada e inferida hacia el ámbito nuevo que le ofrece el texto.

Para Urribu (s.f., p.2), estos tres niveles de procesamiento, implican una interacción sistemática de orden, coherencia y secuencia lógica, pues para llegar al nivel inferencial se requiere haber pasado por el nivel literal, y estos dos, son soporte para llegar al nivel crítico. En otras palabras, no es posible establecer una comprensión inferencial si en la mente del lector no a ocurrido una decodificación y representación sintáctica de las proposiciones presentes en el texto, y no es posible establecer una comprensión crítica si no consideramos datos específicos de la lectura y sus relaciones inferenciales con otras fuentes escritas de información.

En relación a 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. Esta 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 en 1990 De Vega citada por Estévez (s.f., ¶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 microprocesos, y las de alto nivel referente a los macroprocesos.

Al referirse a los microprocesos de la inteligencia, (Estévez, s.f., ¶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 u información.

Al describir los macroprocesos 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 la información provista en el. Consisten en:

- Selecciona la información importante (ideas principales y secundarias).
- Establecer relaciones anafóricas y catafóricas, ligando entre si las proposiciones del texto.
- Realiza inferencias, predicciones, y finalmente construye como un todo una representación coherente de significado.

En concordancia con el anterior sistema de clasificación 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).

Factores que Condicionan el Dominio de la Comprensión Lectora

Según, (Estévez, s.f., ¶7) la comprensión de cada lector está condicionada por la interacción de cierto número de factores o elementos, los cuales han de tenerse en cuenta para lograr un buen desempeño durante la comprensión del texto. Su relación no es única, es variable, cambia en múltiples direcciones de acuerdo a la constitución de los mismos.

Autores como Lee y Das Gupta (1995), citados en Klingler y Vadillo (1997) plantean que el dominio eficiente de la comprensión lectora puede verse afectada por los siguientes factores:

- El propósito con que se lee un texto.
- La activación del conocimiento previo del lector.
- El uso de diversas estrategias para extraer el significado a partir del contexto.
- La identificación de la estructura del texto y de sus ideas principales.
- La supervisión y regulación de la propia comprensión.
- La velocidad de lectura (leer menos de 60 palabras por minuto obstaculiza la comprensión del texto).
- La motivación e interés con que se lee. (p.113)

Se expone entonces que la dificultad en la comprensión lectora puede presentarse en alguna dimensión de estos factores, por tanto, un lector estratégico debe poseer completa claridad del dominio de estas destrezas para que pueda detectar el grado de dificultad y los fragmentos que resultan más difíciles de las distintas partes del texto.

No obstante, oportuno es señalar que para llegar a esta etapa y alcanzar dichos logros, el lector debe poseer un requisito absolutamente necesario. Tal requisito es la competencia para la decodificación que según Lampe (1989) “es la destreza en el

reconocimiento de las palabras con rapidez y precisión” (p.73). Es decir, debe tener amplitud del vocabulario, y aprovechar o usar la inteligencia al acto de leer con significado; pues en la medida que esfuerce su atención y conozca el significado del mayor número de palabras o frases en el contexto de un texto, mayor es el dominio de la comprensión lectora.

Otros autores desde un enfoque general, agrupan estos factores en externos e internos. Para Castañeda (1994) citado por Estévez (s.f., ¶10), los factores externos se refieren a las características que tiene el texto en su contenido, y son:

- La coherencia gramatical,
- las formas de lenguaje utilizado (prosa, grafías, etcétera).
- El tipo texto (narrativo, expositivo) etcétera.
- La intención del texto (narrativo, expositivo, argumentativo) y otros.
- Las características del contexto, situación o ambiente en el que se desarrolla la actividad lectora por ejemplo: las estrategias del maestro, el ambiente escolar, los propósitos instruccionales de la lectura, etcétera.

Los factores internos se refieren a las características de la persona que realiza la tarea de comprensión del texto. Por ejemplo:

- La capacidad lingüística (conocimientos fonológico, sintáctico y semántico).
- Los esquemas de conocimiento previos.
- La facilidad o habilidad automatizadora de decodificación mecánica.

Como se puede ver, los inconvenientes para la comprensión de textos, pueden atribuirse a la interacción entre las estructuras cognitivas del lector, las características estructurales del contenido del texto, la complejidad del lenguaje y el contexto o ambiente bajo el cual fluye o se desarrolla la actividad.

Además, Ríos (2001) sostiene que otro componente de los grandes obstáculos en la comprensión se debe a la falta de conciencia que el lector tenga de sus dificultades. Así aporta: “Muchos lectores no comprenden y lo peor, ni siquiera tienen conciencia de ello; mucho menos de las causas de sus dificultades. Esto les impide adoptar estrategias que puedan conducirlos a superar dichos obstáculos” (p.153).

Por ende, de acuerdo a lo antes señalado se pueden distinguir otra posible razón de las dificultades, la cual, incluye entonces el conocimiento que tenga o no el lector de sus limitaciones para comprender el texto, en todo caso, lo fundamental es que el sujeto pueda percatarse de ello.

Para lograr un mayor desempeño en la comprensión de un texto, todo lector a través del proceso de enseñanza debe apropiarse de los preceptos que establece la didáctica y utilizar ciertas estrategias que le proporcionen las habilidades y destrezas necesarias para superar los problemas o dificultades que se le presenten.

La Didáctica y su Función como Proceso

Consideraciones Generales

El Instituto Nacional de Cooperación Educativa [INCE] (2005) refiere que “el término didáctica proviene de la palabra griega didastékene que significa arte de enseñar” (p.92). Esta acepción permite que muchos autores consideren la didáctica como la actividad o el arte de saber explicar y enseñar el conocimiento con el mayor número de recursos y estrategias que faciliten en los aprendices la comprensión y de hecho el aprendizaje. Visto desde el calificativo artístico, se valora a la didáctica simplemente en el accionar práctico como el modo o forma como el docente intenta

que sus alumnos aprendan al seleccionar y desarrollar las actividades más idóneas para que se produzca.

Mientras que en la enciclopedia Manual de la Educación (s.f.), la didáctica se describe como la disciplina o campo del conocimiento educativo que se ocupa de normar y orientar el proceso de enseñanza - aprendizaje para la formación y adquisición de hábitos y conocimientos en los educandos. Desde esta perspectiva, la didáctica como rama del conocimiento científico y social, teóricamente sirve para planificar, regular y guiar los procedimientos a desarrollar durante actos instruccionales que ocurran en ambientes o contexto organizados de interrelación y comunicación intencional. Es decir, que como disciplina normativa, la didáctica establece el conjunto sistemático de principios, normas, estrategias, medios y recursos que deben informar el conocimiento, la actuación docente y orientar el aprendizaje de los educandos en orden a un contenido y objetivo educativo.

Por tanto, las estrategias didácticas que devienen en el conjunto de operaciones y eventos instruccionales diseñados para cada fase del proceso de enseñanza deben ser elementos a considerar en la praxis pedagógica para erigir el desarrollo de procesos de enseñanza efectivos, productivos y constructivos. Pueden ser utilizadas por los profesores como estrategias de enseñanza para mediar, facilitar y fomentar en los alumnos conocimientos y hábitos para la comprensión lectora o por los estudiantes en su estudio personal como estrategias de aprendizaje cuyo uso de forma pensada y consciente se da a través de procesos cognoscitivos que el estudiante emplea en su sistema de memoria para abordar, comprender, organizar e integrar la nueva información de un texto.

Estrategias Didácticas de Aprendizaje

El termino estrategia, aplicado a situaciones de aprendizaje, es definido por Ríos (2001) como “el conjunto de actividades mentales que emplea el sujeto en una situación de aprendizaje, para facilitar la adquisición de conocimientos” (p.141). Por tanto, las estrategias de aprendizaje pueden entenderse como una secuencia de pasos o habilidades que el estudiante adquiere y emplea de forma pensada y consciente con la intención de controlar su tarea de aprendizaje y potenciar la realización de actividades intelectuales.

Al respecto Brandt (1989) citado por Iherrerach (2004, p1) sostiene que en relación con los diferentes objetivos y contenidos de estudio, la capacitación y formación previa de los estudiantes, las posibilidades, capacidades y limitaciones individuales de cada quien las estrategias de aprendizaje también varían.

De manera que las estrategias de aprendizaje son procesos mentales que a través de técnicas o destrezas específicas cada alumno lleva a cabo para adquirir un aprendizaje de forma flexible y significativa. Estas estrategias han sido clasificadas de diferentes y variados modos, por distintos y polifacéticos autores; para los efectos de su estudio en esta investigación, no se adopta un sistema particular de clasificación, sino que se integran en una perspectiva que permita conocerlas y conceptualizarlas en su generalidad.

Clasificación General de las Estrategias de Aprendizaje

En el ámbito académico existe una gran cantidad de estrategias de aprendizaje y estudio han sido identificadas por varios investigadores, Weinstein y Mayer (1986) citados en Good y Brophy (1995, p. 279), identificaron a nivel general cinco tipos, las cuales se pueden sintetizar ordenadamente en los siguientes grupos:

1. Estrategias de ensayo. Son aquellas que implican la repetición activa de la información (diciendo, escribiendo), o centrarse en partes claves de ella. Son ejemplos:

- Repetir términos en voz alta.
- Reglas mnemotécnicas (técnicas para recordar).
- Copiar el material objeto de aprendizaje.
- Tomar notas literales.
- Subrayar partes importantes.etc.

2. Estrategias de elaboración. Son aquellas que implican relacionar es decir hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar. Por ejemplo:

- Parafrasear.
- Resumir el texto.
- Crear analogías.
- Tomar notas no literales.
- Responder a las interrogantes formuladas en el texto o las que pueda formularse el alumno.
- Describir como se relaciona la información nueva con el conocimiento existente.

3. Estrategias de organización. Permiten agrupar la información para que sea más fácil de recordar. Implican imponer estructura al material de aprendizaje, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías. Se incluyen ejemplos como:

- El resumen del texto.
- Crear redes semántica o jerarquías de conceptos mostrando sus relaciones
- Esquemas gráficos.
- Cuadro sinóptico.
- Mapa conceptual.

4. Estrategias de monitoreo de la comprensión. Las cuales, también son llamadas por otros autores como Metacognitivas, porque están ligadas al control de la Metacognición. 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. Para Iherrerach, (2004, p1) dentro de este tipo de estrategias metacognitivas están: la planificación, la regulación y la evaluación metacognitiva.

4.1. Estrategias de planificación. Son aquellas en las cuales los estudiantes dirigen y controlan su conducta. Son, por tanto, las que se cumplen antes de que los estudiantes realicen alguna acción. Son ejemplos actividades como:

- Establecer el objetivo y la meta de aprendizaje.
- Seleccionar los conocimientos previos que son necesarios para llevarla a cabo.
- Descomponer la tarea en pasos sucesivos.
- Seleccionar la estrategia a seguir.
- Prever el tiempo, los recursos y el esfuerzo que se necesita para el logro de la tarea.

4.2. Las estrategias de regulación. También llamadas de dirección y supervisión; se utilizan durante la ejecución de la tarea. Indican la capacidad que el alumno tiene para seguir el plan trazado y comprobar su eficacia. Son ejemplos de ellas:

- Formularse preguntas.
- Seguir el plan trazado.
- Ajustar el tiempo y el esfuerzo requerido por la tarea.
- Modificar y buscar estrategias alternativas en el caso de que las seleccionadas anteriormente no sean eficaces.

4.3. Estrategias de evaluación. Son las encargadas de verificar el proceso de aprendizaje. Se llevan a cabo durante y al final del proceso. Entre otras, son ejemplos actividades como:

- Revisar los pasos dados.
- Valorar si se han conseguido o no los objetivos propuestos.
- Evaluar la calidad de los resultados finales.

5. Estrategias afectivas. Aunque no se dirigen directamente al aprendizaje de los contenidos su función principal es la de servir de apoyo al aprendizaje mejorando las condiciones en las que se produce. Los ejemplos incluyen:

- Establecer y mantener la concentración.
- Enfocar la atención.
- Manejar la ansiedad.
- Manejar el tiempo de manera efectiva.

Evidentemente, de la clasificación planteada, los tres primeros grupos ayudan al alumno a organizar y procesar la información para que resulte más fácil el aprendizaje, el cuarto tipo, ayuda a controlar la actividad mental del alumno para dirigir el aprendizaje, y, por último, el quinto tipo actúa de apoyo al proceso de aprendizaje para que éste se produzca en las mejores condiciones posibles.

Por consiguiente, todas ellas se enfocan a lograr como conocer mejor y comprender con alta eficacia. Las cuales a la vez son vistas como instrumentos útiles para procesar y entender textos abordar exitosamente las actividades de estudio y superar problemas y demandas académicas.

Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora

Para los efectos de adquirir y potenciar el conocimiento, en virtud de la información escrita, el lector debe contar con estrategias que le permitan seleccionarla y procesarla adecuadamente, ya que de no ser así, la información que entra en la memoria de trabajo provocaría sobrecargas que pueden generar una mala comprensión de lo leído.

Según López, Castañeda y Gómez (1989) citados por Estévez (s.f., ¶30) las estrategias de comprensión lectora son una serie de operaciones cognitivas muy valiosas o conjunto de habilidades internamente organizadas en el sistema de memoria, que el estudiante adquiere y puede emplear para organizar, integrar y retener la información escrita a nuevas situaciones de aprendizaje.

Se puede encontrar cuantiosa literatura sobre diversas taxonomías de estrategias útiles para comprender la lectura y aprender con eficacia y sobre el poder relativo de una estrategia comparada con otra. Sin embargo las reseñas de los tratamientos teóricos dados a la comprensión de la lectura muestran una coincidencia general al reconocer seis estrategias principales que la controlan y la fomentan. Según Brown, Palincsar y Armbruster (1984) citados en Resnick y Klopfer (1989), estas son:

- 1) Aclarar los propósitos de la lectura para determinar el enfoque adecuado de la actividad (por ejemplo, leer superfinamente, estudiar).
- 2) Activar el conocimiento de base para crear relaciones entre lo que ya se sabe y la nueva información que presenta el texto.
- 3) Asignar atención para que los contenidos principales y no las trivialidades, se conviertan en lo central.
- 4) Evaluar los contenidos de manera crítica teniendo en cuenta la coherencia interna y la compatibilidad con los conocimientos previos y el sentido común.
- 5) Usar actividades de control (por ejemplo, paráfrasis, autorregulación) para determinar si se está comprendiendo.

- 6) Extraer diversos tipos de conclusiones, (por ejemplo, interpretaciones, predicciones) y evaluarlos. (p. 44)

La clasificación propuesta, sugiere ciertas estrategias que de modo autónomo debe dominar un lector estratégico, y además involucra otros factores importantes que debe activar, como los conocimientos previos, el dominio del lenguaje, el interés y la motivación los cuales condicionan el dominio eficiente de las estrategias de comprensión.

Dentro de una perspectiva más explícita de clasificación, numerosos autores distinguen a las estrategias de aprendizaje que son útiles en la comprensión lectora de la siguiente manera:

Estrategias cognitivas en el proceso lector.

Las estrategias cognitivas “son procesos de control del funcionamiento de las actividades mentales, que pueden usar los aprendices para supervisar y regular su aprendizaje y solucionar sus problemas” (Good y Brophy, 1995, p.118). Es decir, que éstas estrategias aplicadas a la comprensión lectora, se refieren al conjunto de actividades mentales que internamente emplea un sujeto en una situación de lectura para entender el escrito, aprender y facilitar la adquisición de nuevos conocimientos. Así lo afirma Ríos (2001) cuando expresa:

Para el caso de la comprensión de la lectura, las estrategias cognitivas son el conjunto de acciones internamente organizadas que el individuo utiliza para procesar información; comprenden el recordar, transformar, retener, y transferir información a nuevas situaciones. (p.140)

Desde ésta perspectiva, el referido autor hace énfasis en seis estrategias cognitivas útiles en la comprensión lectora:

1. Parafraseo. “Parafrasear implica traducir el pensamiento del autor con vocabulario y síntesis propios” (Ríos, 2001, p.141). Es decir, reformular de manera equivalente con palabras, frases u oraciones propias, el contenido de un texto.

Para Lampe (1989 p.85) el parafraseo ocurre de forma semántica cuando cambiamos con sinónimos algunas palabras de la oración respetando en ellas su significado; o de forma sintáctica cuando intercambiamos en las frases el orden de algunas palabras, conservando el significado original de la oración.

2. Inferir. Se define como el proceso del pensamiento que permite deducir, interpretar más allá de la información dada, significados que no están directamente manifiestos en el texto o “extraer conclusiones a partir de lo que está explícito” (Ríos, 2001, p.142).

Para Lampe (1989), la elaboración de inferencias implica la aplicación de dos destrezas deductivas: “La predicción de resultados y la extracción de conclusiones” (p.95). La misma autora sostiene que para aplicar ambas destrezas, se requiere que el lector posea y haga uso de la experiencia y el conocimiento que previamente ha adquirido para que pueda entender en forma total lo que el texto quiere comunicar.

3. Predecir. “Con ésta estrategia se estimula la formulación de suposiciones o hipótesis sobre lo cual el autor va a tratar a continuación del texto; activando para ello los conocimientos previos sobre el tema de lectura” (Ríos, 2001, p.143). Es decir, la predicción permite al lector anticipar el contenido de un texto sobre la base de la experiencia previa del lector.

4. Resumir. Consiste en reducir la información a lo esencial, “es centrar la atención en el contenido principal de un texto para extraer ideas fundamentales” (Ríos, 2001, p.142).

5. Clarificar. Implica puntualizar, detallar, especificar y explicar los aspectos que están explícitos o implícitos en el texto, y que pueden incidir en ciertas dificultades para comprender el sentido de la lectura. Es decir:

Esta estrategia ayuda a estar alerta antes estas dificultades y a tomar las medidas necesarias para encontrar el significado, como por ejemplo: releer el texto o pedir ayuda entre otras. El uso apropiado de esta estrategia implica la identificación de nuevo vocabulario, nuevas ideas y conceptos. (Ríos, 2001, p.144)

6. Preguntar. Consiste en formular preguntas o auto interrogaciones para generar respuestas a tales preguntas con objeto de ayudar y monitorear la comprensión de un texto y activar los conocimientos previos. Son ejemplos de interrogantes claves ¿Quién?, ¿Qué?, ¿Dónde? ¿Cómo? y ¿Cuándo? (Ríos, 2001)

Importante es señalar lo resaltado por Resnick y Klopfer (1989, p.58) respecto a las reglas utilizadas en el resumen, citando a Day (1986) Hare y Borchardt (1984), establece:

- Eliminar la información trivial.
- Eliminar la información redundante.

Por su parte Ríos (2001), recomienda las siguientes reglas para el resumen:

- Excluir información irrelevante.
- Eliminar información repetida.
- Sustituir un conjunto de conceptos, hechos o acciones por un concepto amplio que los contenga. Por ejemplo: manzanas, cambures, piña... por fruta. (p. 142)

Además como señala Sánchez (1993) citada por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador [UPEL] (1999), en el compilado de lecturas: *Lengua*

Española. Hay tres tipos destrezas cognitivas que reducen la información a lo esencial y que él denomina macrorreglas o (macroproposiciones) y son:

La supresión: consiste en la omisión de todos los detalles irrelevantes o triviales; *La generalización:* es la agrupación de varias categorías en una de carácter más general; *La construcción:* permite elaborar una reposición mediante la síntesis del contenido de toda una porción, y se amplía cuando lo esencial del contenido no está en un enunciado específico, sino que se encuentra difuso a todo lo largo de la porción discursiva. (p. 282)

Evidentemente, el uso u aplicación de las estrategias cognitivas ofrecen a los estudiantes métodos que les ayudan a entender, memorizar y a recordar el aprendizaje de los conocimientos suministrados en las fuentes escritas, así como a desarrollar las capacidades intelectuales, por cuanto son técnicas que pertenecen al entendimiento. Además, la aplicación de estos postulados, permiten que el lector establezca una íntima relación entre los conocimientos nuevos y los que posee, lo cual lo conduce a una nueva y significativa adquisición cognoscitiva.

En realidad, en la medida que un lector adquiere mayor dominio de cómo actúan y operan en su mente las estrategias cognitivas, gradualmente se evoluciona a una nueva dimensión o estadio superior de desarrollo cognitivo que desemboca en el uso de otras estrategias más sofisticadas de comprensión y autorregulación llamadas estrategias metacognitivas.

Estrategias metacognitivas en el proceso lector.

No podemos introducirnos en el estudio de las estrategias metacognitivas, si antes no tenemos claro el significado de la palabra “Metacognición”, Hacker (1998) y Romero (2004) citados por Muñoz (2005) se refieren a este término de la siguiente manera:

La metacognición es el conocimiento y regulación de nuestra cognición y de nuestros procesos mentales, es decir un conocimiento auto reflexivo. Es el conocimiento que tenemos de todas las operaciones mentales; es decir, en qué consisten, como se realizan, cuando hay que usar una u otra, que factores ayudan o infieren en su operatividad. (p. 4)

Dentro de este contexto, las estrategias metacognitivas, son procedimientos de carácter intrapsicológicos que nos permiten ser conscientes de la forma como utilizamos una estrategia cognitiva, y la eficacia de la propia actividad cognitiva.

Por tanto, el rol que desempeñan las estrategias metacognitivas durante la comprensión lectora permite controlar o autorregular el procesamiento de información; esto incluye, planificar las acciones apropiadas de las estrategias cognitivas, supervisar la ejecución y evaluar los resultados del desempeño.

Respecto a las estrategias metacognitivas involucradas en la comprensión de la lectura, Brown (1980), citado en Correa, Castro y Lira (2004), señala las siguientes:

Clarificar los propósitos de la lectura, identificar los aspectos más importantes de un mensaje, centrar la atención en el contenido principal, chequear la actividades que se están realizando, para determinar si la comprensión esta ocurriendo, involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo, y tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión. (p.105)

Para Good y Brophy (1995), las estrategias metacognitivas cumplen una triple función. Estas son: conocimiento metacognitivo, monitoreo y control metacognitivo, y evaluación metacognitiva.

1. Conocimiento metacognitivo. De manera sencilla, Cheng (1993), (citado en Klingler y Vadillo, 1997) plantea que el conocimiento metacognitivo, es la autovaloración que nos hacemos de nuestros propios recursos cognitivos.

Por su parte Bruno de Castelli (1994), al referirse a esta función declara que “es el conocimiento consciente que posee el individuo de la naturaleza de sus propios procesos cognitivos, implica que el individuo se da cuenta del significado de cada proceso y reflexione de la manera de cómo se dan en él” (p.23). Esto es estar al tanto de su arsenal estratégico que posee y de su uso apropiado.

2. Monitoreo y control metacognitivo. Esta función, es identificada por Cheng, (1993), (citado por Klingler y Vadillo, 1997 p.87) como autoadministración de la cognición, y es descrita como la habilidad para manipular, y controlar los recursos y estrategias cognitivas, a objeto de cerciorar el éxito de una tarea de aprendizaje.

Mientras que para Good y Brophy (1995, p.279), el monitoreo metacognitivo en la comprensión lectora implica el seguimiento consciente y atento del uso acertado de las estrategias cognitivas. Este monitoreo así descrito constituye la supervisión y el control ejecutivo del curso de acción de las estrategias cognitivas, durante la cual el lector debe continuamente preguntarse acerca de su propio proceso de discernimiento semántico.

3. Evaluación metacognitiva. Bruno de Castelli (1997), declara que la evaluación metacognitiva “es el análisis que se realiza a posteriori del éxito que ha tenido el alumno” (p24); asimismo señala que un alumno puede comparar las diferentes estrategias que utilizó para verificar cuales fueron más eficaces para resolver una tarea determinada. Por ende, la evaluación metacognitiva es la reflexión que hace el sujeto para valorar en que medida ha alcanzado una comprensión clara del texto, y la forma como lo ha logrado.

Como se puede ver, las estrategias metacognitivas juegan un papel preponderante, son parte esencial para promover el proceso del aprendizaje en

lectores y alumnos autorregulados y constituyen una importante agenda de enseñanza que incluye enseñar al discente a:

- Conocer un repertorio de enfoques estratégicos para leer textos.
- Controlar su actividad de comprensión para usar de manera flexible el conocimiento estratégico.
- La relación entre la actividad estratégica y los resultados del aprendizaje, a fin de motivarlos al logro del aprendizaje autorregulado.

Estrategias Didácticas de Enseñanza

Para Campos (2000) “las estrategias de enseñanza se refieren a las operaciones y procedimientos utilizados por el profesor para mediar, facilitar, promover, organizar aprendizajes, esto es, en el proceso de enseñanza” (p.1). Además, se hace referencia a las estrategias metodológicas que van a ser el conjunto de métodos, técnicas, medios y recursos seleccionados y empleados por el docente de acuerdo a las necesidades de los educandos con la finalidad de hacer más efectiva la praxis pedagógica.

Otros autores, Dorrego y García (1993) y Vázquez (2008), desde un enfoque general explican que esta expresión se refiere al conjunto eventos o actividades que diseña el agente de enseñanza para el desarrollo de cada una de las fases o momentos del proceso de instrucción; y sirven para organizar factores que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de un determinado contenido, en función de facilitar y garantizar en el estudiante el logro de los temas y objetivos establecidos en los planes de estudio. Por lo cual comprende las actividades a ser realizadas tanto por el docente como por el alumno.

Por su parte Ricci (s.f., ¶3) exponen que al momento de organizar las secciones de clase, todo docente debe diseñar las estrategias de enseñanza en función de varios aspectos fundamentales que implica:

- 1) Las características generales de los alumnos (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, entre otros).
- 2) El dominio, conocimiento y organización del contenido curricular en particular que se va a abordar.
- 3) Las actividades pedagógicas y cognitivas que debe realizar el alumno para alcanzar el aprendizaje. Esto implica el diseño de estrategias de gerencia que corresponde la organización del tiempo, el espacio y los materiales didácticos, la distribución de los alumnos. etc.
- 4) El monitoreo constante del progreso y aprendizaje del alumno.

A partir de este orden de ideas se puede expresar, que las estrategias instruccionales son formas específicas que permiten la organización secuencial del contenido a aprender, la selección de los medios idóneos para presentar ese contenido, la organización del grupo de audiencia para ese propósito y la selección de técnicas y recursos a ser empleados por el docente para mediar, facilitar, promover aprendizajes significativos. De modo que; deben estar en concordancia con la realidad social de los educandos, considerando sus características biopsicosociales, los objetivos que se persiguen, y los recursos de que se disponga de tal manera que estimule a los estudiantes a observar, analizar, opinar, comparar, crear, y sintetizar. En si formarse en la aplicación de principios y en la resolución de problemas adquiriendo habilidades y destrezas para descubrir el conocimiento por sí mismos.

Para los efectos de esta investigación, el fundamento teórico de las estrategias didácticas de enseñanza estará focalizado a describir y explicar aquellas que

fomenten, promuevan y desarrollen la competencia de comprensión lectora. Lo cual se desglosan a continuación:

Estrategias de Enseñanza para Fomentar la Comprensión lectora

Si las estrategias de enseñanza son procedimientos utilizados por los docentes para mediar, facilitar, promover, organizar aprendizajes en procesos instruccionales. Estas aplicadas al proceso de comprensión lectora pueden ser vistas como alternativas para ayudar y enseñar al alumno a desarrollar habilidades y la capacidad mental necesaria para adquirir, retener, integrar y recuperar la información que se le proporciona de forma escrita.

Lo anterior pone en evidencia, tal como lo plantea (González, s.f., Que entendemos por estrategia, ¶3) lo útil e importante que resulta el conocimiento y aplicación de estas por los docentes de cualquiera de las ramas del saber para facilitar y promover en sus alumnos la comprensión de discursos escritos. Pues se puede asegurar una mayor comprensión del texto en la medida que orientemos al lector en el uso y desarrollo de habilidades destinadas a tal fin.

En efecto, numerosos estudios realizados al respecto han tratado de identificar tales estrategias, y establecen que su enseñanza debe cimentarse bajo una perspectiva procedural que implique entrenar al lector con estrategias cognoscitivas y metacognoscitivas, para que pueda resolver cualquier problema que se le presente en las múltiples y variadas situaciones de lectura.

Además, estas propuestas se aplican a las nociones de Resnick y Kloppler (1997), quienes consideran que las estrategias de enseñanza para la comprensión lectora deben “ayudar a los alumnos a focalizar, organizar y retener la información que están leyendo y controlar su comprensión y el recuerdo de dicha información” (p.57); por lo

cual, deben ser planificadas tomando en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes y las exigencias que demanda la propia tarea de lectura antes, durante y después de leer un texto.

De tal manera, tomando en cuenta los intereses de los alumnos, y el momento de su uso y aplicación se definen tres tipos de estrategias de enseñanza.

1. *Estrategias de enseñanza preinstruccionales.*

También llamadas estrategias de focalización de la atención. Tal como lo señala Bruno y Cohen (1996), incluyen las actividades que presenta el docente antes de que el alumno inicie la fase de lectura. En su objetivo funcional buscan atraer la atención del alumno alertándolo y preparándolo en relación a qué y cómo van a aprender, activan los esquemas de conocimientos y experiencias previas pertinentes a fin de establecer las condiciones que le permitan ubicarse en el contexto de aprendizaje pertinente.

Por su parte Resnick y Klopfer (1997), al referirse a este tipo de estrategias plantean, “La enseñanza adecuada de prelectura apunta a aclarar los propósitos de la lectura, activando el conocimiento de base e induciendo a los alumnos a usar la estructura del texto para guiar su lectura y la fijación de propósitos” (p.57). En este sentido, permiten además orientar la forma como el lector debe emprender la lectura.

Son ejemplos típicos de estas estrategias según (Ricci, s.f., p.2), los objetivos y organizadores previos. Los objetivos señalan “son los enunciados que establecen las condiciones, tipo de actividad del aprendizaje del alumno” lo cual genera las expectativas del alumno, y los organizadores previos aportan o brindan información de tipo introductorio y contextual y establecen un puente cognitivo entre la

información nueva y la previa. En este contexto están entre otras las siguientes estrategias:

- Propiciar la atención y motivación del alumno.
- Presentar los objetivos o propósitos del aprendizaje.
- La disertación visual introductoria que ilustre la temática de interés.
- La ubicación de vocabulario nuevo difícil o técnico.
- La orientación o concienciación del leyente sobre la estructura jerárquica del texto (es decir, los títulos, subtítulos). Etc.

Esto quiere decir, que los docentes al momento de proveer una nueva actividad de lectura deben presentarla en forma secuenciada, y deben aplicar organizadores avanzados, principios generales que permitan establecer la serie de aprendizaje deseada en los estudiantes, haciendo énfasis en formas que sean fáciles de seguir.

2. Estrategias de enseñanza coinstruccionales.

También llamadas de organización de la información. Tal como lo plantea, Resnick y Kloppler (1997) incluyen las actividades que los estudiantes pueden usar o poner en práctica para aumentar, controlar y/o supervisar su propia interacción y comprensión durante la lectura de un contenido.

Para Ricci (s.f., p.2), estas estrategias incitan al lector a centrar y aumentar la atención y motivación sobre la información del texto, ya que cubren funciones de identificación de la información principal del texto, (idea central y las que la sustentan), y delimita la organización, estructura e interrelaciones léxicas que entre la información existan.

A este respecto, Bruno y Cohen (1996), ratifican que este tipo de estrategias permiten al lector, analizar la estructura lógica como esta organizada la información presentada en el texto, a fin de que pueda captar a la esencia del mensaje. Además, afirman que la construcción de representaciones gráficas constituyen estrategias adecuadas para organizar la información, ya que en su estructura deben representar la estructura del texto de interés. Así señalan:

Para lograr estos objetivos, una estrategia adecuada es la construcción de representaciones graficas que, por lo general, constituyen el esquema organizacional subyacente al texto y son importantes porque ayudan al aprendiz a comprender, resumir, organizar y sintetizar ideas complejas de manera que, en muchos casos, sobrepasan la información contenida en enunciados de tipo verbal ya que incluyen conceptos claves y sus relaciones ofreciendo una visión holística de la información que las palabras por si solas no logran. (p.13)

En síntesis, los anteriores planteamientos confirman la misión que desempeñan las estrategias de enseñanza durante la lectura, las cuales permiten que el lector monitoree y supervise su propia comprensión e interacción, manipule la estructura lógica de la información del texto, piense en su significado y lo integre organizadamente a otros esquemas, hechos o situaciones de su estructura cognitiva.

Según, Ricci (s.f.), Bruno y Cohen (1996), Resnick y Kloppler (1997) durante la lectura pueden incluirse estrategias como:

- Identificación de la idea principal y las que la sustentan.
- Construcción de representaciones mentales a partir del uso de ilustraciones.
- Redes semánticas y mapa de conceptos.
- Analogías.
- Bosquejo de preguntas y respuestas intercaladas. Etc.

3. Estrategias de enseñanza *postinstruccionales*.

También llamadas de autorregulación o de elaboración verbal de la información. Se presentan después de haberse leído el material, y permiten al lector valorar todo lo que se comprende y aprende de la nueva información es decir su propio aprendizaje. Para Ricci (s.f., p.2), estas estrategias, ayudan al lector a formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del contenido del texto.

En ese sentido, Weinstein y Mayer (1986) citados en Bruno y Cohen (1996) expresan:

El objetivo principal de las estrategias de elaboración... es integrar la información nueva con el conocimiento previo, es decir transferir el conocimiento almacenado en la memoria a largo plazo a la memoria de trabajo y asimilar la información que llega a la ya existente. (p.14)

Las estrategias de autorregulación, promueven operaciones cognitivas de fijación, recuperación y empleo de informaciones escritas, ya que facilitan su asimilación en la memoria, y permiten su evocación y utilización cuando se requiera en futuras situaciones prácticas y en cualquier contexto.

Algunas de las estrategias *postinstruccionales* más reconocidas son:

- Resúmenes finales.
- Redes semánticas y mapas conceptuales.
- Parafraseos.
- Elaboración de inferencias y analogías.
- La auto-formulación de preguntas y respuestas intercaladas por parte del leyente, etc.

En todo caso, estos tres tipos de estrategias antes, durante y después de la lectura, tienen como meta la autorregulación, el monitoreo y supervisión efectiva del proceso de enseñanza, desde una perspectiva crítica constructivista significativa, responsable e enriquecedora por parte de los agentes que activamente están inmersos en el acto educativo. No obstante, la utilidad y eficacia en su aplicación práctica no dependen meramente de su conocimiento, sino fundamentalmente de la habilidad la destreza y la originalidad con que el docente las desempeñe. Esto quiere decir de la capacidad técnica y estratégica que sea capaz de generar de modo organizado.

Métodos Didácticos para la Enseñanza de la Lectura

Según la UPEL (s.f.) en el manual del estudiante: *Estrategias Metodológicas de Facilitación de Grupos*, “la palabra método viene del latín, *methodus* que, a su vez, tiene su origen en el griego, en las palabras *meta* (meta) y *odos* (camino)” (p.121); de modo que el término métodos significa camino o dirección a seguir para alcanzar o llegar a un fin propuesto.

Por tanto se tiene un método didáctico cuando lógicamente un docente sigue un conjunto de procedimientos que tienden a dirigir los aprendizajes para alcanzar los objetivos estipulados en un plan de enseñanza. Así lo refiere Aguilar (1998), cuando señala: “es un conjunto de acciones que utiliza el facilitador para organizar la actividad de conocimiento del participante” (p. 17). Acciones que incluyen desde la presentación y elaboración del tema de instrucción hasta la forma de verificación y competente rectificación del aprendizaje.

Sin duda alguna, el método didáctico, como proceder estructurado aplicado a los procesos de enseñanza de comprensión lectora se refiere entonces, a un modo razonado de obrar, o conjunto de acciones organizadas que el docente planifica y

ejecuta para promover en el alumno el desarrollo competente de los procesos cognitivos para el dominio de la información escrita.

Al investigar sobre los métodos de la didáctica se perciben diversos puntos de vista. Sin embargo, se encontró que los autores coinciden en señalar que los métodos mas utilizados por los docentes, de manera general son los siguientes:

Método inductivo.

La UPEL (2000) en el compilado de lecturas: *Investigación Educativa. Primera Parte*, señala que “con este método se analizan casos particulares a partir de los cuales se extraen conclusiones de carácter general. El objetivo es el descubrimiento de generalizaciones y teorías a partir de observaciones sistemáticas de la realidad” (p.44).

La importancia de este método aplicado al proceso de lectura radica en que el lector puede razonar e inferir conclusiones válidas de carácter general a partir de premisas incompletas. Por ejemplo, se pueden inferir conclusiones generales y válidas sobre un tema desarrollado en un texto bibliográfico, centrando la atención en detalles específicos importantes tales como la estructura jerárquica del texto (títulos, subtítulos), ilustraciones de imágenes, la introducción, el índice las ideas principales.

En el Manual de Inducción Docente del INCE (2005, p. 94)) se establece que el método inductivo se caracteriza por poseer cuatro etapas:

- *La observación.* Consiste en fijar la atención del participante sobre los objetos, hechos o fenómenos de la realidad, la misma describe y registra la realidad sin modificarla.

- *La abstracción.* Es la acción de aislar mentalmente o considerar por separado las cualidades de un objeto o fenómeno.
- *La comparación.* Consiste en examinar dos o más fenómenos para descubrir sus relaciones, diferencias o semejanzas.
- *La experimentación.* El hecho o fenómeno se provoca para que pueda ser observado en condiciones óptimas.

Método deductivo.

El método deductivo es una forma de razonamiento lógico que consiste en encadenar coherentemente una serie de juicios llamados enunciados o premisas generales para inferir a partir de ellas una conclusión nueva de carácter particular. Es decir, que en el proceso deductivo se derivan ciertos enunciados de otros de un modo puramente formal.

En el ámbito de la comprensión lectora este método permite a los estudiantes adquirir destrezas deductivas, las cuales tienen que ver con la habilidad del lector para inferir significados que no están directamente manifestados en el texto pero que son necesarios para su comprensión precisa. Así, “para encontrar las ideas principales implícitas y las comparaciones y los contrastes implícitos se requiere que los lectores deduzcan o hagan inferencias” (Lampe, 1989, p.95). Por ejemplo, el silogismo, deducción del título de un párrafo, gramática de historia, activar esquemas cognitivos y relaciones implícitas.

Para el INCE (2005, p.95) el método deductivo se caracteriza por poseer tres etapas:

- *La aplicación.* Consiste en utilizar el concepto general a los casos particulares, a nuevas situaciones.

- *La comprobación.* Es la acción de verificar los resultados obtenidos por leyes inductivas.

- *La demostración.* Parte de la conclusión o de la ley establecida para extraer todas las relaciones lógicas y evidentes que expresan sin dejar lugar a dudas, que la conclusión, principio o ley sea verdadera.

Método analítico.

El método analítico, es una forma de razonamiento lógico que conlleva a descomponer un todo en sus elementos constituyentes. Así lo plantea Héller (1993) cuando expresa:

Es dividir o descomponer mentalmente un todo en sus partes constitutivas y descubrir relaciones entre todas sus partes o entre las partes mismas... es central la atención en detalles. Es partir de una apreciación global de un todo para ir extrayendo o identificando elementos separados de un objeto idea o situación para encontrar o descubrir relaciones coherentes entre esos elementos entre si o con relación al todo. (p.81)

La misma autora plantea que el objetivo primordial del método analítico es conducirnos al conocimiento pleno y a la comprensión clara de la información expuesta en textos escritos. De modo, que aplicado a los procesos de comprensión lectora el análisis será mas rico y completo en la medida que se vayan introduciendo discriminaciones cada vez mas finas, entre los elementos que lo constituyen.

Una estrategia útil, cuando el estudiante vaya a iniciar un proceso de análisis de la lectura, consiste en inducirlo a formularse de manera deliberada ciertas preguntas básicas: **¿Qué voy a analizar?** (delimitar el todo, el objeto o proceso de modo claro y preciso), **¿para que voy a analizar?** (identificación del objetivo o el propósito del proceso de análisis), **¿Cómo puedo, quiero, o debo descomponer el todo?**

(selección del tipo de análisis acorde con la situación y el objetivo planteado el cual puede ser estructural cualitativo y operacional)

Por otra parte, el proceso de análisis es esencial en la formación de conceptos, en la formulación de criterios y evidencias que fundamenten opiniones, juicios y evaluaciones. El desarrollo consciente de la habilidad analítica conducirá a los alumnos desde la aplicación de un análisis elemental en que se identifique cuales y cuantas partes tiene un todo, cuales son sus funciones y atributos; hasta establecer y descubrir relaciones coherentes, articular interrelaciones y descubrir patrones de organización en la estructura de los textos.

Par el INCE (2005, p. 95) este método analítico posee dos etapas:

- *La división y abstracción.* Se separa y examinan cada parte del todo.
- *La clasificación.* Consiste en reunir individuos u objetos de una misma naturaleza, clase o especie. Agrupar conceptos particulares.

Método sintético.

Según Héller (1993, p.85), la síntesis significa reconstruir todas las partes o elementos para formar coherentemente un todo unificado. Para el INCE (2005, p.95), esto implica partir de un análisis o examen que hacemos a los diversos elementos que constituyen el objeto, hecho o fenómeno, para recomponerlo o reconstruirlo en un nuevo todo.

Importante es señalar que Héller (1993) también considera el proceso de síntesis como la integración de las partes en un todo diferente o en nuevo todo, es decir, que los elementos pueden ser combinados en un todo diferente para dar origen

a un todo distinto al original, con lo cual sienta las bases para sostener que este es el fundamento del pensamiento creativo, o la esencia de la creatividad.

Estos planteamientos aplicados al proceso de comprensión lectora se concretan en la estimulación de actividades orientadas a procesos de síntesis, por ejemplo:

- Integrar oraciones o figuras incoherentes en un todo armónico.
- Colocar títulos a dibujos o textos narrativos.
- Elaborar una caricatura con elementos tomados de la situación de clases.

Método Activo

Este método se inspira en el pensamiento pedagógico promovido por la escuela nueva, cuyos representantes Jhon Dewey, María Montessori, Oviedo de Croly, Estalozzi entre otros, enfatizan como principios fundamentales la acción el aprender haciendo, la experiencia interactiva y dinámica. Principios que fueron retomados por los nuevos paradigmas educativos, principalmente las corrientes cognoscitivas y constructivistas que ven en el método activo de enseñanza un conjunto de formas técnicas y procedimientos didácticos e instrumentos capaces de producir transformaciones cualitativas, creativas e integradoras en los alumnos.

Según Alcántara (s.f.) citado por la UPEL (s.f.) en el manual del estudiante: *Estrategias Metodológicas de Facilitación de Grupos*, el método activo consiste en:

Estimular la actividad del aprendiz, conduciéndolo a ejercitar, con la mayor libertad y espontaneidad posible, todas sus potencialidades y energías para que trabaje y haga por si mismo... actúe, reflexione, se exprese, proponga y vuelva a reconstruir nuevos temas y realizaciones en un inagotable circuito creador y recreador del conocimiento. (p.138)

Un método tal cubre ampliamente todos los aspectos de la vida escolar, y enfatiza a la formación antes que a la instrucción del estudiante, esto es, a su educación integral, finalidad esta que constituye el principio rector que persiguen actualmente todos los sistemas educativos en todos sus niveles y modalidades.

Evidentemente, esto aplicado a la praxis pedagógica se traduce en adaptar estrategias de comprensión lectora en forma eminentemente práctica, y en armonía con las motivaciones, necesidades e intereses reales del alumno. Para que ello sea factible cada leyente debe involucrarse en la construcción activa de su propio proceso de aprendizaje de acuerdo al desarrollo de sus capacidades, va a su propio ritmo. El docente orienta al alumno y crea condiciones estimuladoras y motivantes, ofreciendo al participante alternativas para que se desenvuelva y sea responsable de su aprendizaje.

En el mismo manual, la UPEL plantea que en el método activo se pueden considerar dos direcciones:

1. *Métodos de estudio en grupo.* Que enfatiza la sociabilidad del alumno, como ser capaz de participar y cooperar activamente en los círculos de lectores para el intercambio de ideas, opiniones, apreciaciones, conclusiones etc. Son ejemplos concretos seminarios, discusión socializada, debates, etc.

2. *Métodos de enseñanza individualizada.* Que enfatiza las posibilidades y características individuales del alumno y permite identificar las destrezas y deficiencias que en las lecturas presenta el estudiante, posteriormente, planifica la enseñanza sobre la base del diagnóstico efectuado.

Método Globalizante u Holístico

Este tipo de método emerge en la postmodernidad, busca ampliar e integrar el alcance de los métodos analíticos de la modernidad que fundamentados en el paradigma del positivismo tradicional alcanzaron los límites de su utilidad en la gran mayoría de las áreas del saber y en nuevas formas del pensamiento.

Por consiguiente, este método pone su acento en el conocimiento integrador y totalizante, en el pensamiento complejo y la razón dialógica que incorpora a la vez la dimensión cualitativa, en las relaciones comunicativas e interactivas. Es decir, permite la igualdad entre los que participan y se plantea entonces el análisis contextualizado. Por tanto es un método abierto flexible y fluido que permite que sea el propio proceso el que pautе la dinámica y los pasos a emplearse por parte de los sujetos deliberantes a fin de lograr la comprensión global de la realidad.

En correspondencia con lo anterior, Vázquez (2008), plantea:

Es un método más complejo, que requiere determinados conocimientos y uso de ciertas habilidades y destrezas para la aplicación del conocimiento adquirido. Exige la aplicación de diferentes modos metodológicos en conjunto: lo abstracto y lo concreto, la inducción y la deducción, el análisis y la síntesis. El docente procura una alta participación y da rienda suelta al pensamiento creativo, crítico y reflexivo, dándole oportunidad al participante para que exteriorice su experiencia y aplique los conocimientos adquiridos. (p.11)

En cuanto a la implicación de este método en el proceso de comprensión lectora, significa propiciar en el alumno un acercamiento holístico al tópicо a tratar, haciendo énfasis, en primer lugar, en la activación simultanea de los procesos complejos del pensamiento que permitan articular una estructura determinada por las relaciones de interdependencia, ideas, aspectos, elementos, sentidos y significados de lo que se está leyendo, y que se tenga la posibilidad de transferir y aplicar tanto la

información escrita como las habilidades a otros contextos. Por Ejemplo: iniciarse en un tema planteando interrogantes que sean congruentes con el contenido del texto, el contexto, la imagen que tienen de si mismo los alumnos, sus preferencias, valores e intereses personales, sus necesidades, la satisfacción o el placer, en las cuales se active la imaginación creadora o la fantasía, en un contexto que resulte rico y atractivo a la curiosidad de los lectores.

En síntesis, no existe un enfoque metodológico único, preciso, rígido y uniforme que conlleve a resolver todas las dificultades que se presentan en el proceso lectura; todo enfoque por discrepante que sea en apariencia ofrece alguna ventaja o estrategias que el docente pueda adecuar y adaptar de manera creativa y consistente a las exigencias que demanda la tarea de estudio. En consecuencia, los docentes deben poseer un amplio conocimiento sobre estos postulados, aunado a un repertorio de estrategias que le permitan enriquecer de modo mas fecundo su acción pedagógica.

Bases Legales

La investigación lleva consigo una serie de singularidades de tipo legal que la sustentan. Son normativos basados en una plataforma jurídica e institucional, que al ser consideradas para tal fin, le dan carácter de flexibilidad y manejo a la misma. Desde éste punto de vista se plantean los fundamentos legales de la política educativa del Estado Venezolano en relación con la finalidad de la educación y el Sistema Educativo.

En primer lugar, se considera lo que establece la **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000)** en sus artículos 102 y 103 respecto a la esencia y finalidades de la educación en cuanto expresa:

Artículo 102. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad... El estado, con participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley.

Lo expuesto en éste artículo propugna el derecho y deber de participación social que tenemos los venezolanos para promover y coordinar conjuntamente con estado y en función de nuestras necesidades e intereses un proceso educativo que nos permita desplegar nuestro potencial creativo y forjar nuestro desarrollo integral.

Por su parte el **Artículo 103** plantea: “Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de aptitudes, vocación y aspiraciones.” Este artículo pone de manifiesto el principio de equidad en la educación, el principio de currículo integral y de calidad académica, esto implica, que la educación debe comprender una serie de aspectos que van desde la formación personal hasta lo social, que responda al derecho que tenemos todos los venezolanos en ser preparados para convivir en sociedad. Desafíos estos, que apuntan necesariamente hacia el énfasis en la aplicación efectiva, de estrategias, métodos y técnicas de apropiación y modos efectivos de procesar, de comprender y de comunicar la información escrita. Una exigencia que implica altos niveles de competencia para comprender y transmitir datos.

Otro fundamento legal lo constituye la **Ley Orgánica de Educación (2009)**, la cual reafirma, amplía y plantea conforme a lo previsto en el Artículo 6°. Numeral 1;

literal a, la responsabilidad del Estado, de garantizar una educación continua, integral, permanente y de la más alta calidad para todos los venezolanos. Así expresa:

Artículo 6. El estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia educativa, ejercerá la rectoría del sistema educativo. En consecuencia: ... Garantiza: **a.** El derecho pleno a una educación integral, permanente, continua y de calidad para todos y todas con equidad de género en igualdad de condiciones y oportunidades, derechos y deberes (p. 6)

Estos planteamientos tienen relación con la agresiva necesidad de promover en los estudiantes desde el inicio de su formación académica y en el transcurso de ella una continua y permanente orientación sobre el proceso de comprensión lectora, a objeto de potenciar sus aptitudes y capacidades de análisis que coadyuven al pleno desarrollo integral de su personalidad y sus facultades intelectuales.

En conclusión, este estudio se fundamenta legalmente en los instrumentos jurídicos que regulan y orientan el sistema educativo: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), y Ley Orgánica de Educación (2009); los cuales consagran que la educación es un proceso continuo y permanente, y un derecho social garantizado a todos los venezolanos cuyo desarrollo exige que el docente aplique los preceptos que establece la didáctica para que sus estudiantes puedan construir sus propios conocimientos y en consecuencia su proyecto y calidad de vida

Bases Filosóficas

Entre las bases filosóficas que fundamentan esta investigación, está el humanismo; este enfoque, propugna el crecimiento personal y la propia responsabilidad, como principios rectores del desarrollo integral y la autorrealización del individuo. Esta última meta, según Maslow (1970), citado por Santamaría, (2002) “pasa por el desarrollo de todas sus habilidades y potencialidades” (p.151).

En cuanto al desarrollo integral, Barón (2000) al abordar los postulados de la filosofía humanista expresa “los seres humanos luchan por el desarrollo y crecimiento personal y no solo por la satisfacción de las necesidades biológicas” (p.502). Esto remite a la actitud que hace hincapié en la dignidad y el valor de la persona.

La implicación educativa de este enfoque, significa la formación estratégica del alumno para que controle de forma autónoma gradual e independiente su autoproceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva o enfoque teleológico, la filosofía tiene como objetivo estudiar y explicar los propósitos inmediatos y los fines o causas finales de las cosas, de donde se asume la acción formativa implicando la manera de ver o concebir el mundo (cosmovisión) lo cual se concreta en el tipo de hombre a formar.

La dimensión axiológica que refiere y trata sobre los valores es decir lo valioso o estimable de las cosas, donde se establece los principios y cualidades que caracterizan la significación del ser, su emancipación y el desarrollo de la conciencia crítica, asumiendo para ello la necesidad de cambio interior y la autocrítica, así como la metodología interpretativa transformadora.

Bases Psicológicas

Para esta investigación se asume como fundamento psicológico una posición integracionista dado el hecho que nos permite tomar en cuenta las contribuciones derivadas de diversas tendencias, así tenemos:

Desde la perspectiva cognoscitiva la investigación adopta el planteamiento de sus teóricos propulsores, estos ven que el proceso de aprendizaje no consiste en una simple conexión de estímulo respuesta, sino como algo que implica la adquisición o

reorganización de las estructuras cognitivas a través de las cuales las personas procesan y almacenan y recuperan activamente la información. Así el aprendizaje es el conocimiento tanto de la tarea que debe ser resuelta como de los medios por los cuales puede lograrse una solución.

Esto aplicado a la enseñanza según Good y Brophy, (1995), “implica ayudar a los alumnos a desarrollar sus habilidades de procesamiento de información y aplicarlas de manera sistemática para resolver problemas y tareas de aprendizaje” (p.176).

Así, desde el punto de vista educativo, la aplicación de estos supuestos se vincula con la promoción del aprendizaje significativo. El cual exige para su logro satisfactorio algunas condiciones a nivel del docente, del alumno, de la tarea y de las estrategias de enseñanza aprendizaje.

El docente debe ser un experto en estrategias y en el contenido en el área del conocimiento que imparte, igualmente debe conocer y autorregular los procesos cognoscitivos a fin de favorecer el desarrollo de las estrategias necesarias para la adquisición significativa del material de aprendizaje, y constituirse en un modelo y mediador a objeto de facilitar el aprendizaje de sus alumnos. El alumno por su parte debe ser activo en su aprendizaje, vale decir, es el protagonista de su propio aprendizaje. Para inducirlo a ello, el docente tiene previamente que conocer el nivel de desarrollo de ese alumno, los conocimientos previos que posee y las estrategias cognoscitivas con que cuenta en el momento de aprendizaje.

Las tareas de aprendizaje y las estrategias didácticas deben conllevar a que el alumno adquiera, integre y aplique el conocimiento, a que resuelva conflictos cognoscitivos entre lo que sabe y debería saber y a que desarrolle adecuadas

estrategias o habilidades cognoscitivas, en suma, a que construya o reconstruya el conocimiento.

Del enfoque constructivista se incorpora los aportes de Ausubel, Bruner, Bandura. De Ausubel se incorpora el modelo teórico de aprendizaje significativo, que se ocupa del aprendizaje que se produce en ambientes educativos, partiendo de los conceptos que previamente han sido formados por el estudiante. Dentro de este contexto, el aprendizaje es visto como un proceso de asimilación de significados mediados por la instrucción. Asimilación que solo es posible en la medida que el sujeto cuente con una estructura cognoscitiva que le permita dar sentido a la información.

Según Ausubel (1980) citado en Good y Brophy (1995, p. 159) la asimilación puede asegurar el aprendizaje de tres maneras: proporcionando un significado adicional a la nueva idea, reduciendo la probabilidad de que ésta se olvide y haciendo que resulte más accesible o este más fácilmente disponible para su recuperación.

En relación con lo primero la idea nueva que se relaciona o se pone en conexión con otras ideas bien estructuradas adquiere más significado que la que simplemente se percibe y se almacena en la memoria de forma aislada. El nuevo material adquiere parte de su significado adicional de los elementos afines de la estructura cognitiva, que ya son altamente significativos. Una segunda modalidad del fomento del aprendizaje mediante la asimilación consiste en evitar que la nueva idea se pierda u olvide rápidamente. Así como los niños tienen menos probabilidades de perderse cuando juegan en su propio barrio que cuando lo hacen en lugares extraño, así también las ideas ubicadas en un ambiente familiar o relacionadas con ideas afines tienen menos probabilidades de ser olvidadas que las que se almacenan por separado.

En tercer lugar, la asimilación no solo protege del olvido, si no que asegura también que la nueva idea podrá encontrarse o recuperarse fácilmente cuando sea necesario.

Los docentes que quieran ayudar a los alumnos en el proceso de asimilación deberían subrayar muy especialmente la importancia que tiene la organización de los pensamientos de forma estructurada o lógica, método que aporta fuertes vínculos a los que se puede acoplar el nuevo material. Para ello debe tomar en cuenta los siguientes factores:

- a) El tema que se va a presentar tiene que ser potencialmente significativo, es decir, algo que el estudiante pueda asociar claramente con sus conocimientos anteriores.
- b) El estudiante tiene que crear lo que Ausubel llama una “disposición para el aprendizaje significativa” que puede definirse como el hábito de relacionar el material nuevo con el aprendizaje anterior de forma significativa y útil.
- c) La forma y condiciones en que se presente el nuevo material influirá y determinará notablemente en la calidad del aprendizaje significativo.

En la selección de lecturas, planificación de los aprendizajes de la UPEL (2000), se señala: “la principal exigencia que debe cumplir el material de aprendizaje para que pueda ser comprendido es que tenga una organización conceptual interna” (p.36), es decir, que no constituya una lista arbitraria de elementos yuxtapuestos, si no que tenga entre sus partes y el todo una conexión lógica o conceptual. Otro requisito es que el material este expuesto en vocabulario y terminología adaptado al alumno, es decir que no sea excesivamente novedoso ni difícil.

La implicación del enfoque de Ausubel en la labor docente pasa por la revisión de las estructuras de conocimiento previo de los alumnos y el desarrollo de métodos para promover el aprendizaje significativo por medio de presentaciones bien estructuradas las cuales comienzan con la presentación de organizadores avanzados o al menos avances que incluyen principios generales, introducciones o preguntas que establecen la serie de aprendizaje deseado en los estudiantes, describen los objetivos de aprendizaje y alertan a los estudiantes de los conceptos claves; presentan el material en pasos dosificados y secuenciados en formas fáciles de seguir; producen respuestas en el estudiante de manera regular a fin de estimular el aprendizaje activo y asegurar que cada paso es dominado antes de pasar al siguiente; y terminan con una revisión de los puntos principales enfatizando los conceptos integradores y generales.

Igualmente se permite el uso de analogías, comprometedoras, ejemplos o modelos concretos para ayudar a los aprendices a vincular lo nuevo con lo familiar y además transferir el conocimiento adquirido a la resolución de tareas auténticas de la vida real.

De la propuesta metodológica de Bruner (1978) citado en Good y Brophy (1995, p.161) se retoma el postulado o los principios de la teoría de instrucción, la cual se caracteriza por disponer de cuatro principios elementales reaccionados con la motivación, la estructura, la secuenciación y el reforzamiento.

El principio de motivación afirma que el aprendizaje depende de la predisposición o disposición de la persona para el aprendizaje. Bruner postula que los alumnos tienen un deseo natural de aprender, una curiosidad adicional por el aprendizaje. Es probable que los profesores que sepan aprovechar estas tendencias y deseos naturales logren promover el desarrollo intelectual de los alumnos.

El principio de estructuración afirma que el aprendizaje puede implementarse seleccionando métodos de enseñanza que se adecuen al nivel de desarrollo cognitivo y el nivel de comprensión de la persona. El profesor debería pues señalar relaciones significativas entre lo que se va a aprender y lo que el alumno ya sabe; es este un concepto fundamental de la teoría de Ausubel del aprendizaje verbal significativo, por tanto, la nueva información se debería estructurar siempre en relación con el estadio de desarrollo de la persona, y en función de este, y en relación así mismo con sus conocimientos actuales.

Bruner advierte que los materiales de enseñanza programada los medios técnicos de enseñanza y otros sistemas parecidos no siempre producen niveles óptimos de aprendizaje. Un plan de estudio estructurado tiene que estar en relación con las necesidades del estudiante o con su capacidad para comprender la estructura de los temas de estudio.

El principio de secuenciación afirma que la ordenación del contenido influye en la facilidad con que se produce el aprendizaje. Mientras que la estructuración se refiere por lo general a la ordenación de hechos en el marco de una subunidad, la secuenciación se refiere a la ordenación de subunidades y unidades de aprendizaje en el marco de una asignatura o entre diferentes asignaturas. Una y otra deben tener una base simple y lógica.

El principio de reforzamiento afirma que la respuesta favorable a una persona afecta a las conductas posteriores de esta. El refuerzo en efecto aumenta la probabilidad de la conducta reforzada se repita, en este sentido Bruner hace las siguientes recomendaciones.

1. El profesor debe hacer una evaluación o procurar una retroalimentación de manera que, en un momento dado los estudiantes sean capaces de evaluar su propio trabajo.
2. Debe decirse a los estudiantes como están realizando una actividad de aprendizaje cuando comparan su trabajo con un criterio o meta que intentan alcanzar. Si la retroalimentación se imparte demasiado pronto o demasiado tarde su valor es muy escaso.

Para Bruner, lo esencial de la educación reside en el acto de descubrimiento, entendiendo por tal a todas las formas por obtener conocimiento por uno mismo, mediante el uso de la propia mente. Descubrir no significa encontrar hechos nuevos originales, si no mas bien reordenar y transformar la evidencia de forma tal que uno es capaz de ir mas allá de la evidencia y obtener nuevos insight. Básicamente un proceso constructivo.

La idea de aprendizaje por descubrimiento desde luego, redefine e igualmente el papel del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para asegurar al aprendiz las posibilidades del descubrimiento el docente ha de utilizar el modo hipotético, que consiste en propiciar una relación cooperativa con el alumno de manera tal que provea múltiples oportunidades y alternativas a este último para descubrir el conocimiento

En pensamiento pedagógico de Albert Bandura (1987) citado en Good y Brophy (1995, p.138) en el que expone su teoría cognoscitiva de aprendizaje social en el cual desarrolla un enfoque original que lo distancia claramente del conductismo pues su preocupación esta centrada en fenómenos psicológicos como la motivación y la autorregulación que llegan más lejos de lo que se entiende comúnmente por aprendizaje en las teorías asociacionistas.

Para Bandura el aprendizaje se coloca en un espacio limitado por lo social, pues reconoce el origen social de muchos pensamientos y acciones humanas y por lo cognitivo, al afirmar la contribución esencial de las cogniciones al aprendizaje.

Esta posición se encuentra fuertemente emparentada con el enfoque del constructivismo social, el cual enfatiza que el proceso de construcción activa del significado y los aprendizajes funciona mejor en ámbitos sociales en los que dos o más individuos lleva a cabo un discurso sostenido acerca de un tema.

La implicación educativa que esto tiene es que la participación en tales discusiones ayuda a los estudiantes a avanzar y multiplicar su aprendizaje en varias formas, pues la exposición a nueva información de entrada proveniente de otros los hace percatarse de cosas que no conocían y los conducen a la expansión de sus estructuras cognoscitivas y experiencias de aprendizaje. la exposición a ideas que contradicen sus propias tendencias propicia lo llamado por Piaget disequilibrios cognoscitivos, los cuales pueden inducir y motivar a los estudiantes a que examinen esas creencias para reestructurarlas y restablecer el equilibrio cognitivo.

La necesidad de los estudiantes de comunicar sus ideas a los demás los obliga a articular dichas ideas con mayor claridad, esto agudiza sus concepciones y a menudo lleva al reconocimiento de conexiones nuevas, como resultado las estructuras cognoscitivas se desarrollan mejor, es decir quedan mejor diferenciadas y organizadas para enfrentar nuevas experiencias de aprendizaje.

Bases Pedagógicas

El marco de referencia pedagógico que sustenta y orienta ésta investigación, fluye de los postulados de la concepción constructivista del aprendizaje, la cual plantea que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior en la que

cada estudiante construye su aprendizaje significativo mediante el procesamiento activo de la nueva información a la que se expone. Proceso este que se efectúa a través de sus estructuras cognoscitivas subyacentes a su intelecto, que permiten integrar la nueva información a su red de conocimientos y esquemas previos y transferirla a los ámbitos, propósitos y tareas en los que pueda ser aplicable. Por ende, desde esta óptica, el aprendizaje es un proceso en el cual el estudiante construye activamente nuevos conceptos basados en conocimientos y experiencias presentes y pasados.

Este hecho, exige una acción pedagógica que se apoye en la estructura conceptual de cada alumno es decir sus ideas y preconceptos que trae sobre el tema a una situación de aprendizaje y que prevea el cambio conceptual que se espera en la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental. Igualmente, esta acción constructiva debe confrontar las ideas y conceptos afines al tema de la enseñanza, con el nuevo concepto científico que se enseña, el cual debe aplicarse a situaciones concretas con el fin de ampliar su transferencia.

Según la UPEL (2000); la acción pedagógica en su dimensión constructivista debe cumplir con las siguientes condiciones:

- Generar insatisfacción de los prejuicios y preconceptos (facilitando que los alumnos caigan en cuenta de su incorrección).
- Que la nueva concepción empiece a ser clara y distinta de la vieja.
- Que la nueva concepción muestre su aplicabilidad a las situaciones reales.
- Que la nueva concepción genere nuevas preguntas.
- Que el estudiante observe, comprenda y critique las causas que originaron sus prejuicios y nociones erróneas.
- Crear un clima para la libre expresión del alumno, sin coacciones ni temor a equivocarse.
- El alumno podría ser participe del proceso de enseñanza desde su planeación misma, desde la selección de las actividades constructivistas, de las fuentes de información, etc.(p.316)

En este sentido se propone analizar y redimensionar el hecho educativo como un proceso interactivo constructivo, en el cual la relación docente alumno y contenido crea condiciones para el encuentro entre el deseo de enseñar y el deseo de aprender de los protagonistas del hecho educativo, en un espacio determinado.

En ese proceso de interacción constructiva se contemplan: la vinculación de los programas de comprensión lectora simplificados y flexibles con la vida diaria, la consideración de los alumnos en su diversidad de caracteres y la formación docente en áreas del conocimiento y estrategias pedagógicas capaz de atender a los alumnos en las necesidades comunes e individuales de su aprendizaje.

Las ideas expuesta conducen a formular algunos principios básicos relacionados con el aprendizaje desde esa perspectiva que obviamente, tienen sus implicaciones en el rol del docente, del alumno y en el tipo de actividad que se promueva en el aula de clase, en una palabra, en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esos principios según Jones (1987) citado en Good y Brophy (1995), son los siguientes:

- El aprendizaje es relacionar la nueva información con el conocimiento previo.
 - El aprendizaje, en general, debe orientarse hacia dos grandes metas: a) que el aprendiz extraiga y construya significados, b) que regule y autorregule su propio aprendizaje.
 - Que el aprendizaje sea estratégico. Esto implica la incorporación y el desarrollo de un repertorio de estrategias o habilidades cognitivas que faciliten la adquisición organización y utilización del conocimiento en el ámbito escolar y extraescolar.
 - El aprendizaje estará influido por el nivel de desarrollo del aprendiz.
- (p.289)

De este modo la investigación concreta su base pedagógica en la concepción constructivista del conocimiento, el aprendizaje significativo, la globalización de los aprendizajes, y la definición del rol docente como mediador de dicho proceso.

La concepción del conocimiento que aquí se privilegia, en articulación con la educación diversificada, supone, tanto la acción del acervo o subjetividad en la construcción del objeto (aprendizaje estratégico), como la particular perspectiva del sujeto (alumno).

El enfoque del aprendizaje significativo se basa en lo planteado por Ausubel y sus colaboradores y como quedó aludido en párrafos anteriores, se define como el proceso mediante el cual un sujeto incorpora en su estructura cognitiva nuevos principios, estrategias y hechos en función de su experiencia previa, con lo cual se hace potencialmente significativo. En ese proceso, el aprendiz logra relacionar la nueva información en forma racional y no arbitraria con sus redes de conocimientos o esquemas anteriores preexistentes, de tal manera que la nueva información es comprendida y asimilada significativamente.

Vinculado con el aprendizaje significativo, la globalización de los aprendizajes se origina de la propia esencia racional del aprendizaje. Como indica (Coll, 1987 citado por Santamaría (2002), “el aprendizaje no se lleva a término por una simple adición o acumulación de los elementos, sino que las personas establecen conexiones a partir de los conocimientos que ya tienen” (p.159). Desde esta idea, el aprendizaje significativo es un aprendizaje globalizado, posibilita la formación de un significativo número de relaciones entre lo nuevo que se aprende y los esquemas de conocimiento previo.

La globalización supone una actitud ante la enseñanza que consiste en organizar el conocimiento atendiendo las potencialidades e intereses y necesidades de los

aprendices, formándolos para que sean capaces de formar situaciones futuras. Es decir, no se trata de que adquieran estrategias y habilidades por separado desconectadas entre si, sino conjuntos de capacidades y destrezas, conectadas con la realidad.

Así mismo, en éste estudio, se concibe el rol del educador como mediador de experiencias de aprendizaje. Entendiendo la mediación como el proceso mediante el cual se produce una interacción social entre dos o más personas que cooperan en una actividad conjunta con el propósito de producir un conocimiento.

Esa relación mediadora esta vinculada al concepto de “zona de desarrollo próximo” que Vigosky (1981) citado en Good y Brophy (1995, p.166) formuló, lo cual se refiere a la extensión de conocimientos y habilidades que los estudiantes no pueden construir por si solos sino con la ayuda de un mediador que le proporciona apoyo y ayuda para aprender con el menor esfuerzo.

Definición de Términos Básicos

Aprendizaje: Es un proceso que se manifiesta en cambios formativos que se producen en los individuos a través del acto didáctico y que afecta los aspectos globales (cognoscitivo, afectivos y sociales). (Sánchez, 2005, p.17)

Aprendizaje Estratégico: Conjunto de procesos cognitivos que ocurre cuando el alumno intenta aprender de manera significativa e involucra un procesamiento del contenido de tipo informativo, deliberado y autorregulado. (Cooper Luque y Santamaría. 2005, p.76)

Aprendizaje Significativo: Se caracteriza por suponer la incorporación efectiva a la estructura mental del alumno de los nuevos contenidos, que así pasan a formar parte

de su memoria comprensiva. Aprendizaje significativo opera mediante el establecimiento de relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos del alumno y el nuevo material (INCE, 2005, p. 48).

Comprensión Lectora: La comprensión de la lectura incluye una serie de destrezas, como comprender los significados de las palabras en el contexto en que se encuentran, encontrar la idea principal, hacer inferencia sobre la información implicada pero no expresada y distinguir entre hecho y opinión (Ríos, 2005, p. 139)

Estrategias: Conjunto de procedimientos y actitudes, juegos, actividades, oportunidades seleccionadas y previamente planificadas por el educador, para el logro de los objetivos del desarrollo propuesto. (Rufinelli, 1975, p.116)

Estrategia de Aprendizaje: Estrategia planificada para que el alumno logre procesar sus conocimientos, involucrando los procesos afectivos y de pensamiento creativo, intuitivo, lógico, racional, analítico y crítico, a través de los cuales adquiere, transforma y crea información (Márquez, 2007, p. 10)

Estrategias Cognitivas: Son procesos de control interno que pueden usar los aprendices para supervisar y regular su aprendizaje y solución de sus problemas”. (Good y Brophy, 1997, p.118).

Estrategias Metacognitivas: Las estrategias metacognitivas son las que se emplean para comprobar o autorregular el procesamiento de la información y abarcan el planificar las acciones apropiadas, en función de los objetivos propuestos, supervisar la ejecución de plan y evaluar los resultados y desempeño. (Ríos, 2005, p.147).

Estrategia de Enseñanza: Este término se refiere al conjunto de operaciones que desarrolla un profesor para organizar factores y actividades que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un determinado contenido. (Lucarilli, s.f., p.1)

Lectura: La actividad de leer se caracteriza por la traducción de símbolos o letras en palabras y frases que tienen significado para una persona (Ríos, 2005, p.138).

Método: En términos generales puede ser definido como el conjunto de procedimientos que debe seguirse para investigar y para enseñar la verdad; un orden para la conducción del trabajo mental y la destreza manual dentro de las relaciones humanas (Eisman , 1998, p. 79).

Sistema de Variables

Según Sampieri, Fernández y Batista (2003, p. 143) “Una variable es una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medir u observarse.” Por su parte, Herrera (1992), señala: “...las variables consisten en una característica observable o un aspecto discernible en un objeto de estudio que puede adoptar diferentes valores o expresarse en varias categorías” (p. 66).

Tomando en cuenta lo planteado por los autores, se precisaron dos variables y se procedió a estructurar su operacionalización, con el fin de diseñar los instrumentos que se les aplicó a las unidades de análisis o fuentes de información, (docentes y alumnos) que constituyeron concretamente los elementos o realidades sobre los que se focalizo el estudio en el Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” las cuales adquirieron, distintos valores en éste estudio, y fueron fundamentales para el planteamiento del procedimiento utilizado, ya que facilitó la medición y los alcances de los mismos. Por ende las variables que se utilizaron para el avance de este estudio fueron:

Variable 1. Niveles de Comprensión Lectora de los Estudiantes

Definición conceptual. Son etapas o categorías de procesamiento cognitivo que despliega el lector en su sistema de memoria sobre la información escrita, las cuales se desarrollan de manera sistemática y gradual apoyadas en el uso de ciertas destrezas u habilidades intelectuales desde un grado básico o simple de complejidad hasta un grado o nivel superior, a objeto de estructurar, adquirir y usar la información de un texto.

Definición operacional. Se determina a través de los niveles que presentan los alumnos para el desarrollo de operaciones mentales que le permitan el procesamiento y comprensión lingüística de los textos.

Variable 2. Estrategias Utilizadas por los Docentes para Facilitar la Comprensión Lectora.

Definición conceptual. Comprenden el conjunto de operaciones y eventos instruccionales que prevén los docentes para cada fase del proceso de enseñanza, a objeto de mediar, facilitar y fomentar en los alumnos conocimientos y hábitos para la comprensión lectora.

Definición operacional. Se determina a través de las estrategias metodológicas que utilizan los docentes de los quintos años para facilitar en sus alumnos la comprensión lectora.

Éstas variables, se delimitan y se presentan en Las tablas de operacionaización con las respectivas dimensiones e indicadores que las definen y las componen.

Cuadro1.

Operacionalización de las Variables

<i>Variables</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Ítems ó Preguntas</i>		<i>Fuentes</i>	<i>Técnicas</i>	<i>Instrumentos</i>
			<i>Alumnos</i>	<i>Docentes</i>			
Niveles de Comprensión Lectora de los Estudiantes.	Nivel de Comprensión Literal	Reconocer información sin valor interpretativo			Alumnos de los Quintos Años	Prueba	Prueba Escrita
		✚ Decodificación y acceso léxico.	1	18			
		✚ Reconocimiento de las ideas.	2,3	19			
		✚ Retención y evocación.	4	20			
		✚ Organización de las ideas.	5	21	Docentes de los Quintos Años	Encuesta Escrita.	Cuestionario
		✚ Resumen y generalizaciones.	6	21			
	Nivel de Comprensión Inferencial	Inferir aspectos implícitos.			Alumnos de los Quintos Años	Prueba	Prueba Escrita
		✚ Inferencias inductivas.	7	22			
		✚ Inferencias deductivas.	8	23			
		Integración mental			Docentes de los Quintos Años	Encuesta Escrita	Cuestionario
		✚ Resumen.					
		✚ Elaboración	9	24			
	Nivel de Comprensión Critico	Emitir juicios valorativos			Alumnos de los Quintos Años	Prueba	Prueba Escrita
		✚ Análisis y comparación.	10	25			
		✚ Establece juicios valorativos	11	26			
		✚ Establece relaciones analógicas.	12	27	Docentes de los Quintos Años	Encuesta Escrita	Cuestionario

Operacionalización de las Variables

<i>Variables</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Ítems</i>	<i>Fuente</i>	<i>Técnica</i>	<i>Instrumento</i>
Estrategias Utilizadas por los Docentes para Facilitar la Comprensión Lectora.	Preinstruccionales	Activación de esquemas de conocimientos previos  Atención y motivación.  Objetivos u propósitos de aprendizaje.  Disertación introductoria.  Ubicación de nuevo vocabulario.  Conciencia de la estructura del texto.	1,2,3 4 5 6 7	Docentes de Quinto Año	Encuesta Escrita	Cuestionario
	Coinstruccionales	Monitoreo o supervisión de la comprensión lectora.  Identificación de la idea central y las de secuencia.  Ilustraciones.  Redes semánticas.  Mapas de conceptos.  Preguntas intercaladas.	8 9 10 11 12	Docentes de Quinto Año	Encuesta Escrita	Cuestionario
	Postinstruccionales	Evaluación de procesos y productos autorreguladores de la lectura.  Resúmenes finales.  Parafraseos.  Inferencias.  Analogías.	13 14 15,16 17	Docentes de Quinto Año	Encuesta Escrita	Cuestionario

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En ésta sección se presentan los tópicos que permitieron obtener la información necesaria para realizar éste estudio, considerándose lo relativo a: el tipo y nivel de la investigación; las unidades de análisis o fuentes de información; las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos; los procedimientos que se previeron establecer para validar y determinar la confiabilidad de los instrumentos y las técnicas que se aplicaron para la realización del análisis de los datos.

Diseño Metodológico de la Investigación

Tipo de Investigación

El tipo de investigación que se incorporó en este estudio fue 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 del Liceo Bolivariano José Eugenio Sánchez Afanador 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 Fidias (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)

Para Ramírez (1999), 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 cuantitativa; porque las causas o variables que se indagaron en el estudio y que subyacen en los estudiantes para la manifestación del problema se evaluaron cuantificadamente estableciendo como patrón el uso de escalas categóricas de medición, lo que permitió extraer y procesar estadística y objetivamente los datos u informaciones que aportaron los estudiantes y docentes del plantel y efectuar el pertinente análisis descriptivo.

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

Nivel de la Investigación

El nivel o grado de profundidad con que se abordó ésta investigación responde a la modalidad descriptiva, que de acuerdo a Tamayo y Tamayo (2001) “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 describir, registrar, analizar e interpretar las características del fenómeno estudiado, es decir, las causas que determinan las deficiencias en habilidades y estrategias para la comprensión lectora de los estudiantes de los quintos años del liceo Bolivariano José Eugenio Sánchez Afanador. A objeto de diseñar y aplicar un conjunto de estrategias que conllevaron partiendo de

ese conocimiento a mejorar sustancialmente las potencialidades y competencias del pensamiento estratégico de los estudiantes para la comprensión y expresión lectora.

Unidades de Análisis o Fuentes de Información

Luego de definido el problema, asociado a las deficiencias para la comprensión y expresión lectora de los estudiantes de los quintos años, y establecido el campo de estudio: Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” y con base a los objetivos definidos se hizo perentorio delimitar las unidades de análisis o fuentes de información, que constituyeron concretamente los elementos o realidades sobre los que se focalizó el estudio. En cuanto a estos elementos, Hurtado y Garrido citados por la UPEL (2000) 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

Basándose en estos planteamientos, en el caso concreto de ésta investigación, las fuentes de información o unidades objeto de estudio quedaron constituida por (180) alumnos y alumnas cursantes de los quintos años y (10) docentes que los instruyen en las diferentes asignaturas en la referida institución. De este modo, constituyeron al mismo tiempo las unidades de la población que se quiso investigar.

Ahora bien, en vista de que las fuentes de información correspondiente al grupo de docentes es reducido y fue posible de abordar por el investigador, se consideró no

realizar un proceso de muestreo alguno. En cuanto a las fuentes de información constituida por el conjunto de alumnos y alumnas se procedió a seleccionar un muestreo representativo de voluntarios no probabilístico, tal como lo plantea Ramírez (1999): “Entendemos por muestra, a un grupo relativamente pequeño de la población que representa características semejantes de la misma” (p.91).

Importante es tener presente lo expuesto por este mismo autor, al afirmar “ 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, si el conjunto de las fuentes de información de los alumnos y alumnas es de 180 el 30% de ellos fue de 54 estudiantes.

Ahora bien; en atención a estos planteamientos, el procedimiento con que se pretendió realizar este estudio comprendió tres grandes fases. En la primera de ellas atendiendo a las exigencias del primer y segundo objetivo, inicialmente se determinó los niveles de comprensión lectora que poseen los estudiantes, de igual forma se identificaron las estrategias metodológicas que emplean los docentes para fomentar promover y desarrollar el pensamiento estratégico y las habilidades cognitivas de los alumnos.

En la segunda fase de la investigación y atendiendo a los resultados del diagnóstico, así como a los requerimientos del tercer objetivo, se diseñó un conjunto de estrategias, que fueron validadas y posteriormente facilitadas a la muestra de estudiantes a través de un taller de instruccional con miras a corregir las deficiencias detectadas en la fase anterior.

Por último la tercera fase del estudio estuvo encaminada a monitorear y evaluar la efectividad de las estrategias aplicadas en la ejercitación del pensamiento estratégico de los estudiantes para la comprensión lectora.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para el logro del primer objetivo trazado en la primera fase de la investigación relacionado con el nivel de desempeño en la competencia lectora que presentan los estudiantes de los quintos años, se utilizó para la recolección de la información las técnicas de la prueba y la encuesta, con sus respectivos instrumentos: la prueba escrita y el cuestionario autoadministrado. El cuestionario es definido por Fidias (2006), como:

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

Mientras que para el INCE (2005) la pruebas escritas “son instrumentos de evaluación que permiten observar, recolectar y medir los cambios u logros esperados en los estudiantes en una situación de aprendizaje” (p.179). Además permite determinar las fallas y las causas explicativas de las mismas a objeto de reorientar el proceso instruccional y propiciar la solución y superación de las mismas.

La aplicación de los mencionados instrumentos facilitó la obtención de los datos deseados; destinados a buscar respuestas a las interrogantes que se plantearon previamente. El instrumento cuestionario Autoadministrado (Ver anexo: A) se aplicó a los profesores que suministraron información sobre su apreciación en relación al nivel de desempeño en la competencia lectora que poseen sus estudiantes.

El instrumento, prueba escrita (Ver anexo: B) estuvo dirigido al grupo de estudiantes, el mismo permitió medir su nivel de competencia estratégica para la comprensión de la lectura, constatando de modo directo la realidad del problema.

Con relación al segundo objetivo, que pretendió determinar las estrategias que utilizan los docentes para facilitar los procesos de comprensión lectora en los alumnos de los quintos años, igualmente se utilizó como instrumento para la recolección de la información la aplicación del cuestionario al grupo de docentes. (Ver anexo: A).

El cuestionario constó de preguntas estructuradas que se derivaron en respuestas de opción múltiple, las cuales se especificaron en una escala de alternativas categóricas, a fin de lograr registrar toda la información necesaria, para su posterior análisis y formulación de conclusiones y recomendaciones.

Con relación al cuarto objetivo, correspondiente a la tercera y última fase de la investigación en el cual se planteó evaluar las estrategias aplicadas a los estudiantes para mejorar la competencia en la comprensión y expresión lectora, se adoptó como instrumento de medición la prueba de ejecución de actividades, que según (Gage y Berlier (1992) citados por la UPEL (2000), en el compilado de lecturas: *planificación de los aprendizajes*. “Consiste en el diseño de una actividad real o al menos simulada en donde los aprendices ejecutan las habilidades técnicas o aplican conocimientos aprendidos” (p.418).

Validez y Confiabilidad de los Instrumento

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).

En el caso de esta investigación, se procedió a aplicar la validez de contenido, a través del juicio de expertos (Ver anexo: D), y de forma cuantitativa se midió su validez y confiabilidad a través del método del coeficiente de proporción de rango (Ver anexo E). Para ello los instrumentos fueron revisados por profesionales expertos en metodología de la investigación, quienes establecieron la pertinencia, la relevancia y la correlación gramatical del cuestionario y la prueba escrita en relación a los aspectos relativos a la realidad en estudio.

Procesamiento Estadístico; Análisis de los Datos

Una vez que se recogieron los datos previa aplicación de los instrumentos, se procedió a analizarlos con criterio descriptivo a fin de descubrir su significado en términos de los objetivos planteados al principio de la investigación, luego de cuantificarlos, organizarlos y presentarlos utilizando cuadros estadísticos de frecuencias absolutas y porcentuales y gráficos circulares, donde se evidencian las tendencias numéricas y porcentuales de los indicadores de cada ítem. La presentación de los resultados permitió su interpretación a efectos se estableció inferencias sobre la realidad existente en la institución y lo tratado en el marco teórico de este estudio.

Organización de los Resultados

Los resultados de la investigación se organizaron en diversos capítulos relacionados con los distintos objetivos planteados, así tenemos.

a) Capítulo IV: “Descripción y análisis de los resultados del diagnóstico”. En este capítulo se presentan los resultados relacionados con los objetivos 1 y 2; los

mismos representan el diagnóstico inicial, punto de partida de la presente investigación.

b) Capítulo V: “Diseño y aplicación de estrategias para promover la comprensión lectora”. Una vez diagnosticada la situación inicial con relación al nivel de logro de la competencia de comprensión lectora por parte de los estudiantes y de las estrategias utilizadas por los docentes para promoverla, se procedió a diseñar un conjunto de estrategias; estas fueron validadas por profesores especialistas en el área de Lengua y Literatura. Una vez validas se aplicaron a los estudiantes mediante la técnica del taller; con esto se cumplió el objetivo 3.

c) Capítulo VI: “Evaluación de las estrategias aplicadas”. Las estrategias diseñadas para superar las deficiencias detectadas en los estudiantes se fueron evaluando a medida que se iba desarrollando el taller, mediante actividades evaluativas tipo prueba que permitieron comprobar el dominio de estrategias para lograr los distintos niveles de comprensión lectora. En esta parte se colocan los resultados relacionados al objetivo 4.

CAPÍTULO IV

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

En éste capítulo se desarrollan los aspectos relativos a la presentación, análisis e interpretación de los datos obtenidos durante la fase de diagnóstico luego del proceso de recolección a través de los instrumentos aplicados a las unidades de análisis o fuentes de información (Docentes y Alumnos) que constituyeron los elementos o realidades sobre los que se focalizó el estudio en los quintos años del nivel de educación media general del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado Bolívar.

En tal sentido, 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, y, las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para facilitar los procesos de comprensión lectora en los referidos estudiantes. Los resultados se presentan en función de los instrumentos aplicados, así tenemos:

a) Con relación a la prueba aplicada a los estudiantes: Los resultados se cotejaron para cada ítem teniendo en cuenta la presente escala de valoración.

- ***Excede las Expectativas (EE)***. Indica que el alumno al leer es sobresaliente en el dominio y aplicación de la estrategia de aprendizaje.

- ***Logra Totalmente las Expectativas (LTE)***. Indica que el alumno al leer domina y aplica totalmente la estrategia de aprendizaje.

- ***Alcanza Parcialmente las Expectativas (APE)***. Indica que el alumno al leer escasamente domina y aplica la estrategia de aprendizaje.
- ***No Cumple las Expectativas (NCE)***. Indica que el alumno al leer no domina ni aplica la estrategia de aprendizaje).

b) Con relación al cuestionario Autoadministrado a los docentes: El resultado de cada ítem se estableció en respuestas categorizadas:

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

Para la presentación de los resultados se cotejó tanto la información suministrada por los docentes mediante el cuestionario, como la suministrada en la prueba por los estudiantes. Esto se realizó con el propósito de evaluar la fiabilidad de la información e identificar probables discrepancias entre las fuentes consultadas, y de igual forma poder establecer las comparaciones con los planteamientos teóricos y realizar las inferencias correspondientes a fin de esbozar el diagnóstico sobre la realidad en estudio. Para tal efecto, previamente se procedió a utilizar tabulaciones estadísticas que contienen la distribución de frecuencias absolutas y porcentuales o gráficos circulares los cuales permitieron visualizar de manera sencilla las tendencias

numéricas y porcentuales por cada alternativa expuesta y así agilizar el proceso de interpretación y división de los resultados.

A continuación se presentan los resultados de la prueba escrita aplicada a los (54) estudiantes sujetos en estudio, en lo cual, para cada interrogante evaluada se muestra un cuadro estadístico en el que se evidencian los indicadores de la escala categórica de medición, la frecuencia numérica y porcentual de los resultados, y, seguidamente aparece el análisis efectuado sobre los datos que lo constituyen.

Luego se pueden ver los gráficos circulares que exhiben los resultados del instrumento aplicado a la población de docentes que instruyen a dichos alumnos, en los cuales, cada uno en particular contiene la frecuencia porcentual de los resultados del ítem que representa y su respectivo análisis. Finaliza este capítulo con las conclusiones preliminares de los resultados del diagnóstico.

**Resultados de la Prueba Escrita sobre las Competencias en la Comprensión
Lectora que Poseen los Alumnos.**

Cuadro 2.

Distribución absoluta y porcentual sobre la transcripción de palabras claves del texto que permitieron retener y evocar la información.

Indicadores	fi	fi %
Excede las expectativas.	01	1,85
Logra totalmente las expectativas.	13	24,07
Alcanza parcialmente las expectativas	18	33,30
No cumple con las expectativas.	22	40,74
Total	54	100.00

Fuente: Matriz de los resultados de la prueba escrita aplicada a los alumnos de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

Los datos reflejados en el cuadro 2, permiten apreciar que solo el 1,85% de los estudiantes en estudio exceden las expectativas, un 24,07% las logra totalmente, el 33,30% las alcanza parcialmente, y el 40,74% no cumple con las expectativas.

De estos resultados se evidencia que un alto y significativo porcentaje de estudiantes (prácticamente un 74%) no identifica las palabras claves de un texto que les permitan dilucidar y retener la información esencial.

Se evidencia dificultad en los estudiantes para identificar las palabras claves del texto, esto demuestra falta de discernimiento y habilidad para procesar la información en los aspectos esenciales, es decir tienen limitaciones para integrar en una red o relación semántica los conceptos fundamentales que derivan del texto. Esta situación permite inferir que la gran mayoría de estudiantes carecen de la habilidad para

descifrar y comprender las claves básicas y esenciales de un texto, por lo que ameritan formación en la adquisición e importancia de estas habilidades.

Cuadro 3.

Distribución absoluta y porcentual sobre la identificación de la idea principal que está explícita en el mensaje del texto.

Indicadores	fi	fi %
Excede las expectativas.	02	3,70
Logra totalmente las expectativas.	04	7,41
Alcanza parcialmente las expectativas	22	40,74
No cumple con las expectativas.	26	48,14
Total	54	100.00

Fuente: Matriz de los resultados de la prueba escrita aplicada a los alumnos de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

De los datos reflejados en el cuadro 3, se puede observar que solo un bajo porcentaje de estudiantes de los quintos años (3,70%) excede las expectativas en cuanto a la identificación de la idea principal del mensaje del texto, un 7,41% logra totalmente las expectativas, 40,74% las alcanza parcialmente y el 48,14% no cumple las expectativas respecto a la referida estrategia.

Evidentemente los resultados demuestran que la mayoría de los estudiantes (88,88%) no tienen consolidadas las destrezas para percibir y discernir las ideas principales, que constituyen el componente más esencial y representan la información más significativa del contenido de cualquier texto. Por consiguiente, se deduce que la carencia de esta habilidad es un indicador del escaso nivel de comprensión que pueden alcanzar los estudiantes al tratar de procesar textos complejos. En tales condiciones, es seguro que estos estudiantes presentarán dificultades para comprender

las lecturas y será uno de los problemas más importantes que tendrán que enfrentar en las futuras etapas del subsistema de educación superior.

Cuadro 4.

Distribución absoluta y porcentual en relación a la identificación de las ideas secundarias que están explícitas en el mensaje del texto.

Indicadores	fi	fi %
Excede las expectativas.	00	0,00
Logra totalmente las expectativas.	02	3,70
Alcanza parcialmente las expectativas	20	37,04
No cumple con las expectativas.	32	59,26
Total	54	100.00

Fuente: Matriz de los resultados de la prueba escrita aplicada a los alumnos de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

Los datos en el cuadro 4, reportan que solo el 3,7% de los estudiantes logran totalmente las expectativas, para identificar y extraer las ideas secundarias del mensaje del texto, cifra que es extremadamente pequeña y se contrasta con la elevada cifra del 59,26% de los estudiantes que no cumplen con las expectativas y el 37,04% que apenas alcanza parcialmente las expectativas respecto a la referida estrategia.

Esta falta de dominio por casi la totalidad de los alumnos (96,3%) está estrechamente relacionada con las deficiencias detectadas en el cuadro anterior, por cuanto un lector que carece de destrezas para identificar ideas secundarias, queda inhabilitado para comprender la estructura conceptual del contenido de un escrito, ya que dichas ideas constituyen elementos básicos que complementan y apoyan la idea principal del texto.

En consecuencia, se infiere que estos estudiantes no tienen desarrollado los esquemas cognitivos necesarios para captar y procesar eficientemente la información secundaria y relevante de un texto. Esta situación conlleva serias dificultades que bloquearán su capacidad cognitiva para localizar, retener, evocar, y organizar la información relevante y accesoria que está explícita e implícita en la estructura texto.

Cuadro 5.

Distribución de frecuencias en relación al uso de estrategias para retener y evocar la información contenida en el texto.

Indicadores	fi	fi %
Releí el texto y trate de memorizar lo más que pude.	26	48,15
Trate de comprender el texto y organicé la información relevante a través de un esquema o resumen	20	37,04
Me formulé y respondí auto-interrogantes sobre el contenido del texto	05	9,26
No apliqué ninguna estrategia.	03	5,50
Total	54	100

Fuente: Matriz de los resultados de la prueba escrita aplicada a los alumnos de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

Los datos de este cuadro, reflejan que el 48,15% de los estudiantes manifestaron haber releído el texto tratando de memorizar lo más que pudieran, un 37,04% organizaron la información a través de un resumen o esquema para tratar de entenderlo, el 9,26% dijo que formuló y respondió interrogantes, y el 5,50% no aplicó ninguna estrategia.

Esto demuestra que prácticamente la mitad de los estudiantes reportó el uso de estrategias de estudios vagas e ineficaces para retener y recordar la información del

texto, es decir, fueron procesadores superficiales intentando memorizar el material a modo de ser capaces de reproducirlo mecánicamente.

Cuadro 6.

Distribución de frecuencia sobre la organización de la información del texto a través de un esquema o mapa conceptual.

Indicadores	fi	fi %
Excede las expectativas.	00	0,00
Logra totalmente las expectativas.	01	1,85
Alcanza parcialmente las expectativas	16	29,65
No cumple con las expectativas.	37	68,50
Total	54	100.00

Fuente: Matriz de los resultados de la prueba escrita aplicada a los alumnos de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

En relación a los datos que están presentes en el cuadro 6, referidos a la organización la información del texto mediante esquemas o mapas conceptuales, se puede ver que ningún estudiante excede las expectativas, solo 1,85% las logra totalmente, el 29,65% las alcanza parcialmente y el 68,50% no cumple con las expectativas.

Si sumamos estas dos últimas cifras tenemos que una elevada proporción de estudiantes (98,15%) no saben encontrar la relación coherentes entre ideas y conceptos que están explícitos e implícitos dentro del contenido del texto. Es decir, no son capaces de integrar y sintetizar los elementos y vinculaciones significativas en una red semántica que haga visible su cabal y clara comprensión. Al construir un esquema conceptual el alumno debe hacer un esfuerzo consciente para identificar y organizar de modo jerárquico los conceptos y proposiciones supraordinados y subordinados que

se tienen alrededor de un tema particular. Lo que implica un proceso activo para confirmar lo que es y no es relevante y confuso de la estructura del texto

Al no dominar ésta estrategia los estudiantes evidencian el desconocimiento de los conceptos fundamentales para interpretar lo presentado en el texto, y además revelan la escasa claridad de la comprensión alcanzada, por lo cual; se requiere fomentar y promover de modo sostenido el desarrollo cognitivo de ésta destreza en dichos estudiantes

Cuadro 7.

Distribución de frecuencia en relación a la elaboración de un resumen sobre la información contenida en el texto.

Indicadores	fi	fi %
Excede las expectativas.	00	0,00
Logra totalmente las expectativas.	05	9,30
Alcanza parcialmente las expectativas	16	29,60
No cumple con las expectativas.	33	61,10
Total	54	100.00

Fuente: Matriz de los resultados de la prueba escrita aplicada a los alumnos de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

Los datos de este cuadro, reflejan que ningún alumno excedió las expectativas para elaborar un resumen sobre la información contenida en el texto, solo 9,30% las logró totalmente, 29,60% las alcanzó parcialmente y el 61,10% no las cumplió u alcanzó.

Evidentemente estos resultados indican que existe un porcentaje muy reducido de alumnos que apenas suma 9,30% que dominan la estrategia de resumen, en

contraste un elevado porcentaje de 29,60% escasamente logra condensar la información con laxas interpretaciones y la mayoría en general que alcanza el 61,10% no tienen desarrollada esa capacidad de síntesis porque a la hora de reescribir el texto original de manera mucho más breve, no lograron reducir ni organizar a lo esencial las ideas y conocimientos expuestos. Por lo cual, la ausencia o el escaso dominio de esta destreza en los estudiantes, deviene en una limitación cognitiva para la comprensión y el aprendizaje del material escrito y en consecuencia no les permite extraer y reestructurar las ideas fundamentales en forma coherente con sentido y concordancia. Además esto confirma lo expuesto y comentado en el análisis del cuadro 5, y en consecuencia. Esta situación reclama que se promueva un proceso de formación estratégica que conlleve a fortalecer y potenciar su estructura cognitiva a objeto de prevenir e impedir las serias dificultades a las que se expondrán dichos estudiantes en futuras situaciones de aprendizaje.

Cuadro 8.

Distribución de frecuencia sobre la formulación de detalles adicionales que pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más claro y explícito.

Indicadores	fi	fi %
Excede las expectativas.	00	0,00
Logra totalmente las expectativas.	03	6,00
Alcanza parcialmente las expectativas	10	18,52
No cumple con las expectativas.	41	75,92
Total	54	100.00

Fuente: Matriz de los resultados de la prueba escrita aplicada a los alumnos de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

De los datos del cuadro 8 se percibe que ningún estudiante excedió las expectativas para formular detalles adicionales que pudieron haberse incluido en el texto para que hacerlo más claro y explícito, solo el 6% logró dominar totalmente la

estrategia, el 18,52% la dominó parcialmente, y un alarmante porcentaje de 76% no cumplió las expectativas.

Las referencias porcentuales antes expuestas revelan que la mayoría de los estudiantes (94,44%) no son capaces de inferir los detalles que están implicados pero que no son explicados en el texto, es decir, no están en la capacidad de avanzar más allá de las ideas e información que se expone explícitamente. Esta situación tal vez se deba a que no poseen las estructuras cognitivas de conocimiento previo sobre el tema de lectura que le proporcionen los andamiajes ideacionales que le permitan realizar una reconstrucción inferencial de la información faltante, de allí que se haga perentorio fomentar, promover y desarrollar actividades con miras a fortalecer las destrezas para elaborar inferencias. Tales actividades pueden ser, enseñar destrezas para extraer conclusiones y predicciones sobre diversos y variados textos, inferir las ideas principales y secundarias no incluidas explícitamente en un texto, interpretar y comprender el lenguaje figurado, hacer suposiciones sobre relaciones de causa y efecto, sugerir títulos de un párrafo. Etc.

Cuadro 9.

Distribución absoluta y porcentual sobre la inferencia de un título al texto presentado para la lectura.

Indicadores	fi	fi %
Logra las expectativas	38	70,37
No logra las expectativas	16	29,63
Total	54	100.00

Fuente: Matriz de los resultados de la prueba escrita aplicada a los alumnos de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

La realidad evidenciada en el cuadro 9 demuestra que el 70,37% de los estudiantes logró las expectativas en cuanto a la selección de la alternativa correcta sobre el título del tema, mientras que un porcentaje menor del 29,63% no logró las expectativas al seleccionar alternativas no correctas, situación esta que difiere de la realidad que si viene analizando en los ítems anteriores en los que los estudiantes no lograron satisfacer las expectativas.

Probablemente, el desempeño satisfactorio logrado por los estudiantes en esta estrategia se deba al poco esfuerzo cognitivo exigido para estimar la respuesta correcta.

Cuadro 10.

Distribución absoluta y porcentual referente a la elaboración de un parafraseo sobre información presentada en el contenido del texto.

Indicadores	fi	fi %
Excede las expectativas.	00	0,00
Logra totalmente las expectativas.	02	3,70
Alcanza parcialmente las expectativas	19	35,18
No cumple con las expectativas.	34	62,96
Total	54	100.00

Fuente: Matriz de los resultados de la prueba escrita aplicada a los alumnos de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

En el presente cuadro se puede visualizar que ningún estudiante excedió las expectativas para reformular a través de un parafraseo la información presentada en el contenido del texto, un escaso porcentaje de 3,70% logra dominar totalmente la estrategia, el 35,18% la logró dominar solo en parte y un preocupante porcentaje de 62,96% no tubo dominio por lo cual no cumplió con las expectativas.

Se constata que hay un problema de comprensión a nivel inferencial en la mayoría de los estudiantes (98.14%) por cuanto no pueden parafrasear con léxico y sintaxis propia la información expuesta sin modificar su contenido significativo. Es decir no poseen la habilidad para exponer con sus propias palabras la información contenida en el texto, lo cual demuestra que no entendieron con claridad lo que leyeron. Ante esta situación, es muy conveniente proporcionar a éstos estudiantes una serie de estrategias y actividades dirigidas a desarrollar y fortalecer el parafraseo sintáctico y semántico de estructuras textuales de diversa índole.

Cuadro 11.

Distribución de frecuencia en relación al establecimiento de semejanzas y diferencias entre monosacáridos disacáridos y polisacáridos.

Indicadores	fi	fi %
Excede las expectativas.	00	0,00
Logra totalmente las expectativas.	02	3,70
Alcanza parcialmente las expectativas	12	22,22
No cumple con las expectativas.	40	74,07
Total	54	100.00

Fuente: Matriz de los resultados de la prueba escrita aplicada a los alumnos de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

En el cuadro anterior se puede observar que no se registraron estudiantes que excedan las expectativas en relación al establecimiento de semejanzas y diferencias entre monosacáridos disacáridos y polisacáridos, un exiguo porcentaje de 3,70% logro totalmente las expectativas mientras que el 22,22% las logro solo en parte y un vasto porcentaje de 74,07% no cumple con las expectativas.

Las últimas cifras son un claro signo de la falta de dominio que tienen los estudiantes en los procesos de análisis comparativo del pensamiento, con lo cual se

restringen sustancialmente sus potencialidades de conceptualización y la claridad en la comprensión de los conceptos, categorías y propiedades de los objetos y procesos, por ende limitan su capacidad lectora para acceder a un nivel de comprensión más abstracto y complejo del razonamiento lógico y formal.

Otro aspecto a destacar es que tal vez los estudiantes carecen de sólidos esquemas o marcos de referencia organizados en su estructura cognitiva lo que impidió un procesamiento eficaz de la información aun cuando se trata de un tema familiar desarrollado en cursos anteriores. En conclusión estos estudiantes ameritan ser entrenados en estrategias y procesos del pensamiento de análisis síntesis y comparación

Cuadro 12.

Distribución de frecuencia en relación a la importancia que atribuyen los alumnos al tema de la lectura.

Indicadores	fi	fi %
Excede las expectativas.	01	1,85
Logra totalmente las expectativas.	12	22,20
Alcanza parcialmente las expectativas	13	24,07
No cumple con las expectativas.	28	51,85
Total	54	100.00

Fuente: Matriz de los resultados de la prueba escrita aplicada a los alumnos de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

Los datos reflejados en el cuadro N° 12, reportan que un reducido porcentaje de apenas 1,85% de los estudiantes en estudio excedieron las expectativas en su capacidad para emitir acertados juicios de valor sobre el tópico expuesto en la lectura, otro porcentaje de 22,22% logró totalmente las expectativas, y mayores porcentajes en un 24,07% alcanzan en partes las expectativas y el 51,85% no las cumple.

Éstas dos últimas cifras oscilan hacia el otro extremo que alcanzan puntuaciones mayores llegando a cubrir las tres cuartas partes de la muestra estudiantil estudiada, que demostró la falta de pensamiento crítico y valorativo, es decir, la carencia de la habilidad que los induzcan a conjugar las afirmaciones y el significado del texto con sus esquemas de conocimiento previo para luego emitir de modo autónomo opiniones y juicios objetivos y críticos acerca de las aseveraciones contenidas en el texto, basado en el escrutinio y el razonamiento cuidadoso.

Esta falta de iniciativas es otra evidencia del bajo nivel de comprensión lectora que han exhibido los alumnos en los anteriores ítems evaluados lo cual reafirma una vez más la falta de formación estratégica a nivel de comprensión literal e inferencial cuyo dominio es indispensable para estar en condiciones de acceder al nivel de comprensión crítico y poder emitir juicios críticos y valorativos acertados.

Cuadro 13.

Distribución de frecuencia sobre el establecimiento de relaciones analógicas entre los hidrocarburos y los carbohidratos como fuentes de energía.

Indicadores	fi	fi %
Excede las expectativas.	02	3,70
Logra totalmente las expectativas.	04	7,41
Alcanza parcialmente las expectativas	06	11,10
No cumple con las expectativas.	42	77,70
Total	54	100.00

Fuente: Matriz de los resultados de la prueba escrita aplicada a los alumnos de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

Los hallazgos reflejados en la tabla de frecuencia indican que un diminuto porcentaje de los estudiantes en estudio de 3,70% excedió las expectativas en cuanto al establecimiento de relaciones analógicas entre los hidrocarburos y los

carbohidratos como fuentes de energía, el 7,41% logra totalmente las expectativas, un 11,10% las alcanza parcialmente, y un enorme porcentaje de 77,70% no cumple con las expectativas.

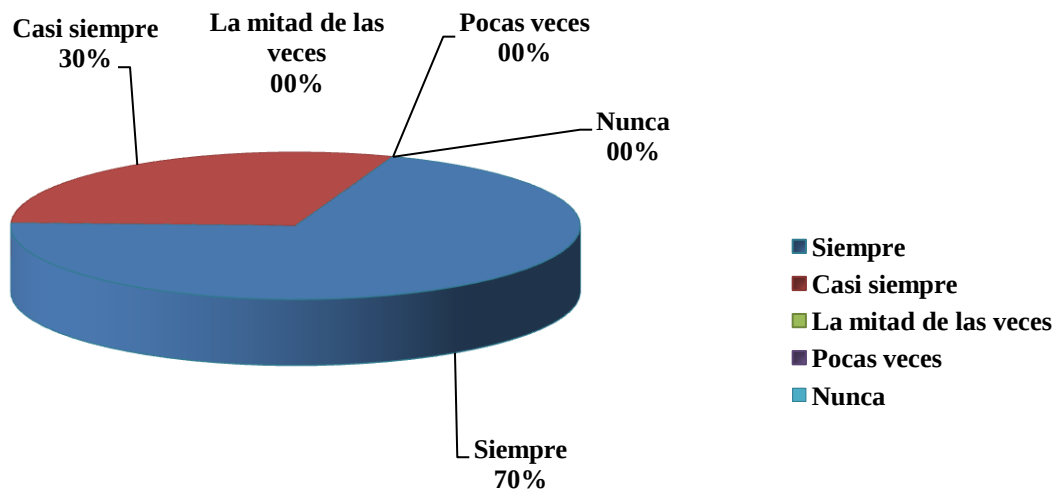
La realidad anteriormente observada en los estudiantes, es otra señal de la insuficiente capacidad de análisis y comprensión para el razonamiento analógico, por cuanto gran parte de ellos demostraron la incompetencia para reconocer las conexiones entre dos conceptos aparentemente distintos pero análogos entre si, al no activar el mecanismo cognitivo necesario para establecer la relación entre dichos conceptos y la experiencia previa, es decir no fueron capaces de generar sus propias metáforas estableciendo vinculaciones analógicas y similitudes que los condujeran a formular la analogía.

En consecuencia, es visible la necesidad de familiarizar a los estudiantes con el uso y el empleo frecuente del lenguaje analógico o figurado para mejorar sustancialmente su capacidad creativa para forjar conexiones y por ende su pensamiento analítico y la ampliación de su comprensión.

Resultados del Cuestionario sobre el Uso de Estrategias de Enseñanza para Facilitar en los Alumnos la Comprensión Lectora

Gráfico 1.

Distribución porcentual de la frecuencia en que los docentes activan los conocimientos previos que poseen los alumnos contextualizándolos con el tema a tratar.



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

En el gráfico 1 se puede observar que el 70% de los docentes encuestados manifestaron que antes de la lectura siempre activan los conocimientos previos de sus alumnos para relacionarlos con el tema de estudio, el otro restante del 30% señaló la alternativa casi siempre es decir que lo cumplen la mayoría de las veces.

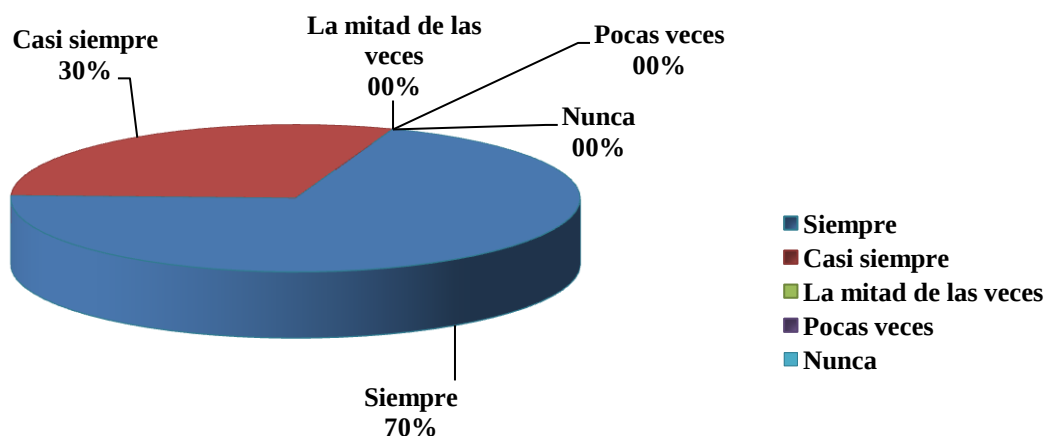
Esto quiere decir que la gran mayoría de los docentes de los quintos años aplican esta estrategia preinstruccional, lo que indica que en su praxis pedagógica buscan activar esquemas o experiencias previas de sus alumnos que se vinculen de

modo significativo con el tema a tratar. Lo cual proporciona una buena base para la comprensión de la lectura.

Es importante señalar que en los seis gráficos siguientes se indaga y se verifica el uso de algunas estrategias preinstruccionales que aplican los docentes sujetos en estudio.

Gráfico 2.

Distribución porcentual de la frecuencia en que los docentes perciben la falta de atención y motivación en los alumnos antes de dar inicio a una actividad de lectura.



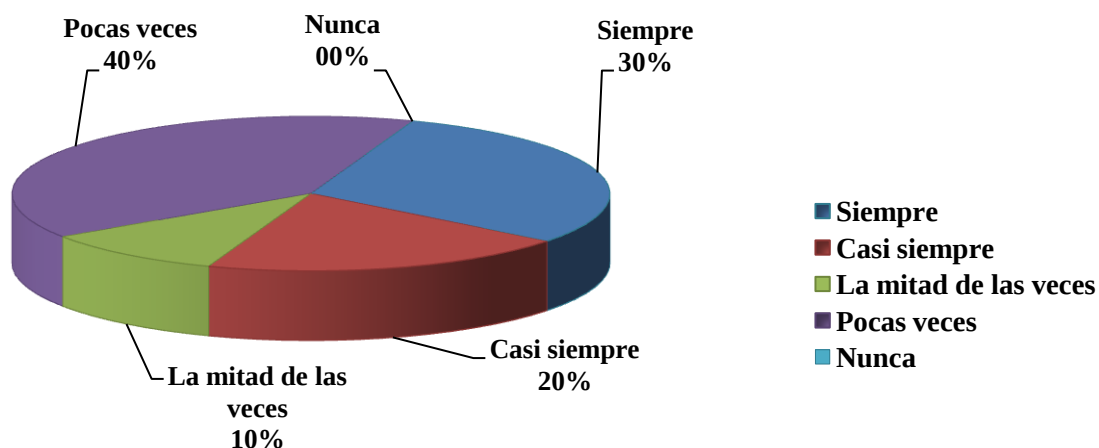
Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

En el gráfico 2 se puede observar que el 70% de los docentes encuestados manifestaron que siempre perciben la falta de atención y motivación en sus alumnos antes de iniciar una actividad de lectura, el otro 30% manifestó que casi siempre, es decir que la mayoría de las veces los alumnos están distraídos y desmotivados. Esto indica que existe por parte de los docentes una considerable atención a la atmósfera

del salón de clases para procurar la forma de alentar a los estudiantes hacia un clima propicio para el aprendizaje.

Gráfico 3.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes propician en los alumnos la motivación para la lectura a través de eficientes estrategias.



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

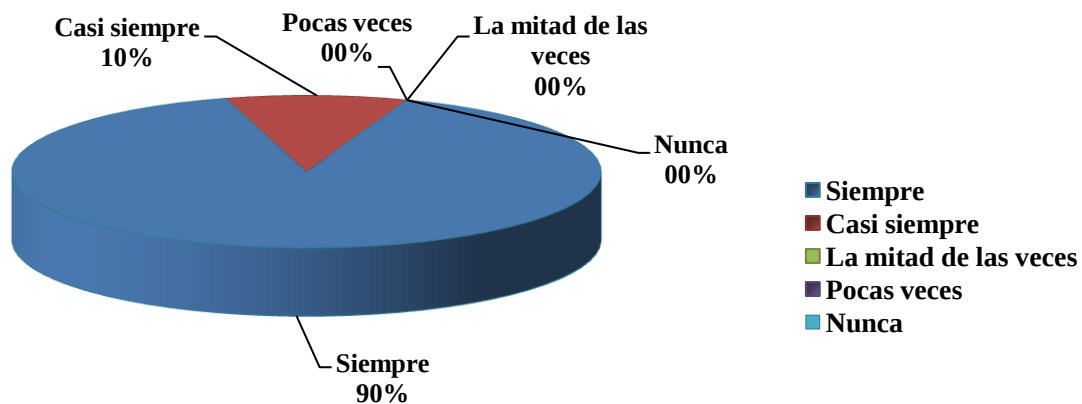
En la relación porcentual expuesta en el gráfico se puede apreciar que el 30% de los docentes propician siempre en sus alumnos la motivación para la lectura, 20% de ellos afirmó que casi siempre, el 10% señaló la mitad de las veces y un porcentaje significativo de ellos de 40% informó pocas veces.

Estos resultados permiten suponer que en general la mitad de los docentes (50%) no prestan especial atención a la creación de un clima que facilite la aproximación afectiva del alumno al tópico a tratar, es decir, que estos docentes en su calidad de facilitadores y mediadores de experiencias de aprendizaje no promueben en sus alumnos la motivación como estrategia imprescindible para aprender el contenido que se está enseñando, o para que los alumnos la internalicen con una

disposición afectiva grata y duradera muy útil al proceso de comprensión lectora y al mejoramiento de sus niveles de desempeño.

Gráfico 4.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes informan claramente a los alumnos los propósitos de aprendizaje para los cuales se pretende leer el texto.

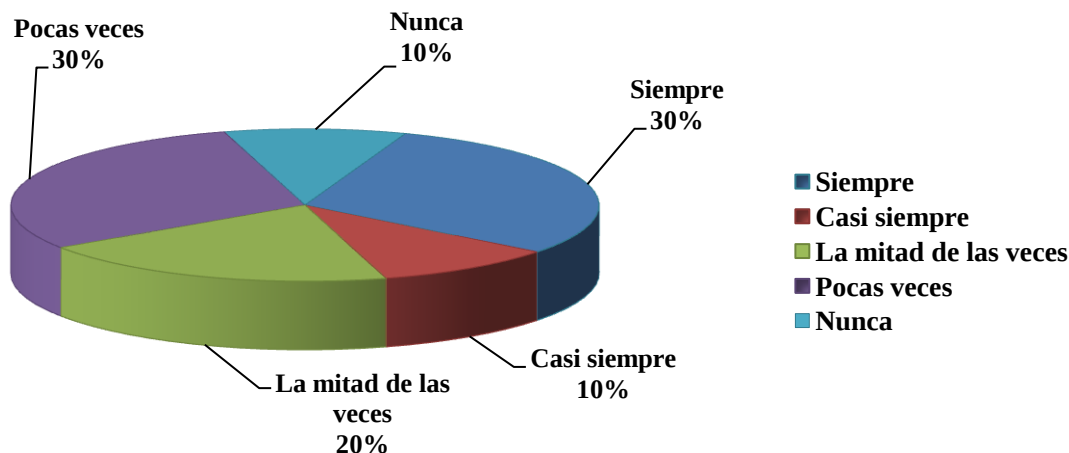


Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

En relación a los datos porcentuales que reporta este gráfico se refleja que el 90% de los docentes informan a los alumnos los propósitos de aprendizaje para los cuales se pretende leer el texto, y el restante 10% les informa casi siempre, es decir la mayoría de las veces. Estos resultados, indican que en la labor práctica los docentes cumplen con esta importante estrategia preinstruccional para dar apertura a la actividad de lectura y además para cumplir con las exigencias de la planificación académica institucional.

Gráfico 5.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes proporcionan oralmente y/o por escrito a los alumnos una visión general del contenido a abordar en la lectura de textos.



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

En la relación porcentual que revela el gráfico 5, se puede apreciar que el 30% de los docentes afirmó proporcionar siempre a sus alumnos oralmente y/o por escrito una visión general sobre el contenido a abordar en la lectura, el 10% de ellos señaló que casi siempre, un 20% dice que la mitad de las veces, otro 30% reporta que pocas veces y por ultimo el 10% restante dijo que nunca lo hace.

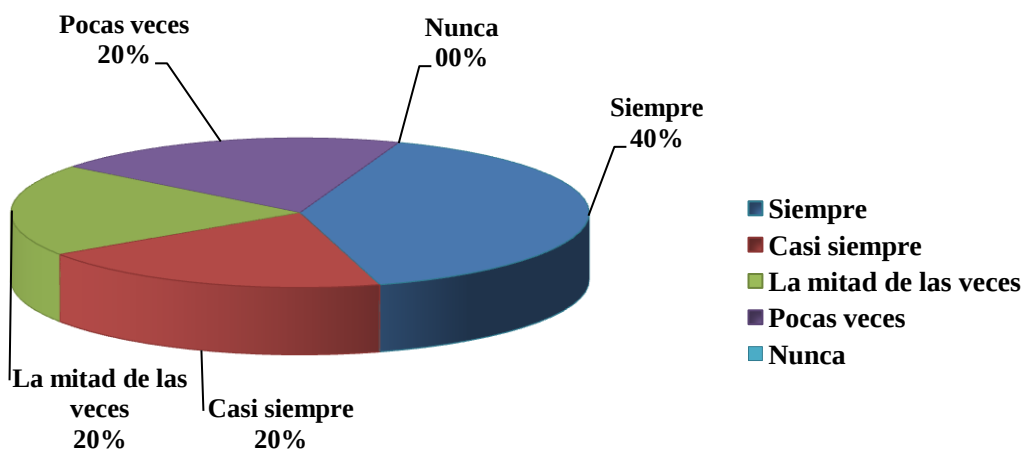
Ahora bien, si sumamos los datos de las tres ultimas categorías nos percatamos que prácticamente el 60% de los docentes no atribuyen la debida importancia a ésta valiosa estrategia, descuidando así en parte el rol de mediadores cuya misión esencial es apoyar a los alumnos en el desarrollo de habilidades para aprender y comprender.

El docente no puede pretender que sus alumnos en todo momento tengan en su estructura cognitiva ideas susceptibles de usarse como vinculo para enlazar y

organizar el nuevo material de estudio. Por ésta razón, se les sugiere que faciliten de forma oral o escrita una visión general del contenido del texto que funcione como un organizador de avance, entendiéndose como tales que son materiales introductorios de naturaleza general que proporcionan un marco de referencia en el cual integrar la nueva información, especialmente en aquellas situaciones en las que el tema de estudio es abstracto complejo o desconocido.

Gráfico 6.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes al iniciar una nueva lectura presentan a los alumnos el vocabulario nuevo y técnico.



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

Los resultados recopilados en el gráfico 6 revelan que un 40% de los docentes refieren que siempre presentan a sus alumnos durante los procesos de lectura el vocabulario nuevo y técnico, un 20% dice que casi siempre, otro 20% que la mitad de las veces y el restante 20% refiere que pocas veces.

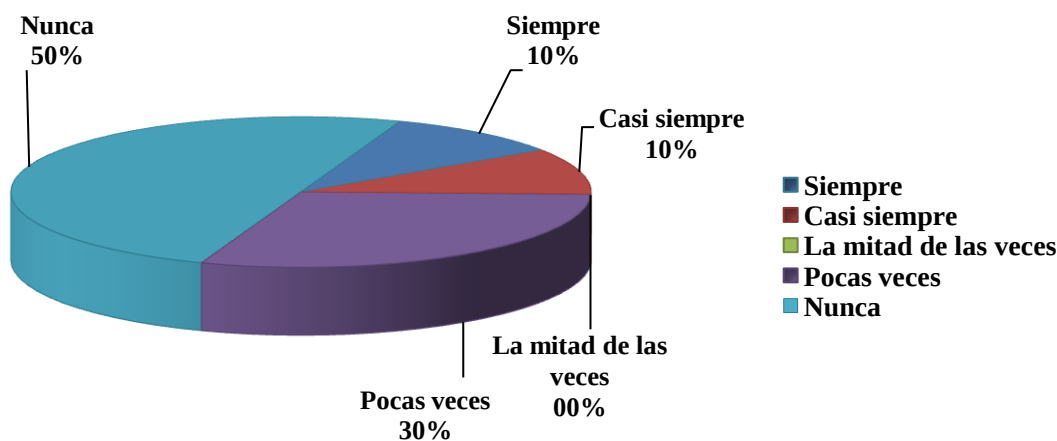
De lo anterior se deduce, que aun cuando el 40% de los docentes sostiene que siempre ponen en práctica ésta estrategia, una cifra muy significativa constituida por

el resto de los docentes descuida su empleo, puesto que 20% de ellos dice que lo aplican casi siempre es decir no todas las veces, otros 20% afirman hacerlo solo la mitad de las veces y peor aun 20% nunca aplican la estrategia.

Esto indica, que más de la mitad de los docentes no ayudan constantemente a los estudiantes a vincular conceptos nuevos difíciles y técnicos con los ya existentes en sus estructuras cognitivas, razón por la cual deben desarrollar referentes concretos sobre los conceptos abstractos que hayan en la lectura para que los alumnos los puedan identificar y procesar con facilidad y de esta manera lograr una mejor comprensión del texto.

Gráfico 7.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes instan al alumno a revisar diferentes textos que refieran sobre el tema a tratar, para que se percaten de la estructura formal (encabezados, índices, títulos, subtítulos, y resúmenes).



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

Los datos porcentuales que aparecen en el gráfico 7 reportan que solo 10% de los docentes ponen en práctica la estrategia de exigir siempre a sus alumnos la

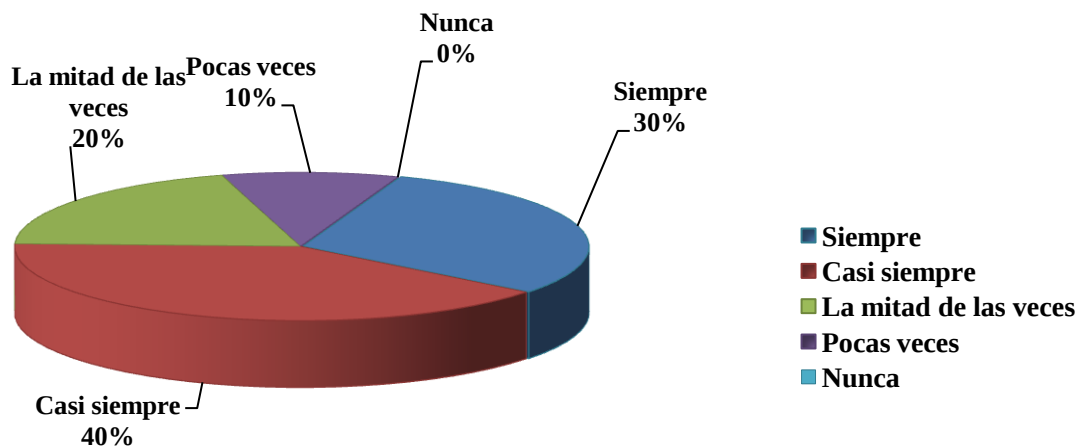
revisión de variados textos que refieran sobre un mismo tema percatándose de la estructura formal que los constituye, otro 10% manifiesta que lo hace casi siempre, mientras que un 20% refiere hacerlo muy pocas y el 60% afirma que nunca lo hace.

De acuerdo los datos anteriores se hace evidente que estamos en presencia de docentes no estratégicos para fomentar y promover activamente un proceso de aprendizaje estratégico significativo y eficiente al momento de procesar la información de un texto, pues si un docente es un lector y estudioso estratégico, en consecuencia debería enseñar a los estudiantes a planificar como aprovechar eficientemente la estructura formal de un texto.

Cabe destacar, que ésta situación en su origen probablemente se debe a que los docentes no exigen sus alumnos todo el desempeño y esfuerzo necesario requerido para aprovechar esta estrategia, bien sea porque los docentes limitan a los estudiantes a indagar en un solo autor, o simplemente descuidan en todos los alumnos la exigencia y lectura de textos.

Gráfico 8.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes orientan a los alumnos sobre la focalización y jerarquización de las ideas esenciales del texto (principales y secundarias).



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

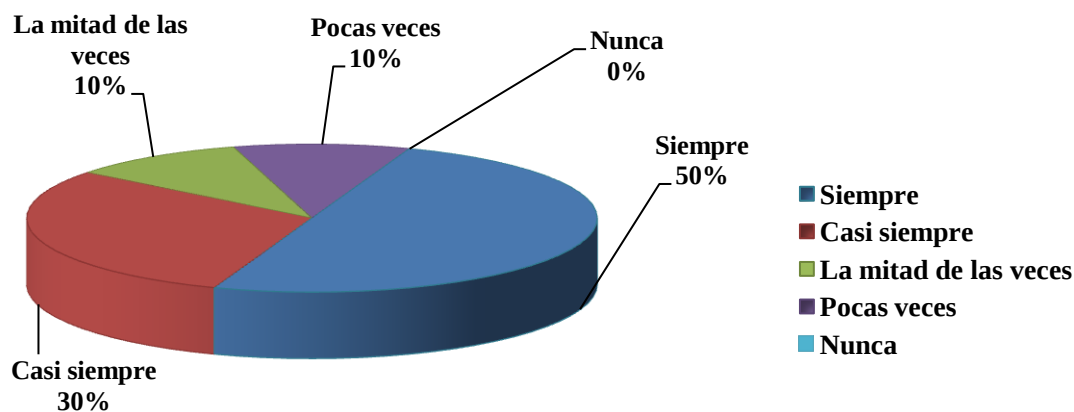
Los datos registrados en el gráfico N° 8, referidos a la frecuencia con que los docentes orientan a sus alumnos sobre la focalización y jerarquización de las ideas esenciales del texto ponen de manifiesto que el 30% de los docentes siempre aplican ésta estrategia, el 40% la aplican casi siempre es decir la mayoría de las veces, el 20% la emplea solo la mitad de las veces y el 10% restante muy pocas veces la utilizan.

Aunque los datos aportados por el gráfico 8 pueden lucir satisfactorios por cuanto prácticamente el 70% de los docentes manifiestan que aplica la estrategia, un número significativo del 30% desatiende su continua aplicación. Lo cual introduce un factor determinante en los problemas de comprensión lectora de los estudiantes, por cuanto las ideas esenciales de un texto son las que contienen la información más importante o significativa y omitir éste hecho es exponer a los alumnos a un empobrecimiento de la comprensión ya que no podrán identificar la idea central en

torno a la cual gira el significado global del texto. Por tal razón todo docente deben dejar expresada con toda claridad las ideas esenciales de un texto en estudio.

Gráfico 9.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes le proponen a los alumnos, que interpreten las imágenes o ilustraciones para que construyan un esquema mental del contexto en el que se ubica la lectura



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

En relación al gráfico 9, donde se encuentran expresados en forma porcentual los datos que representan la frecuencia con que los docentes proponen a sus estudiantes, que interpreten las imágenes o ilustraciones del texto para que construyan un esquema mental del contexto en el que se ubica la lectura se puede apreciar que el 50% de los docentes siempre lo hacen, el 30% lo hacen casi siempre y un 20% restante que se distribuye en 10 y 10 respectivamente lo hace la mitad de las veces o nunca lo hace.

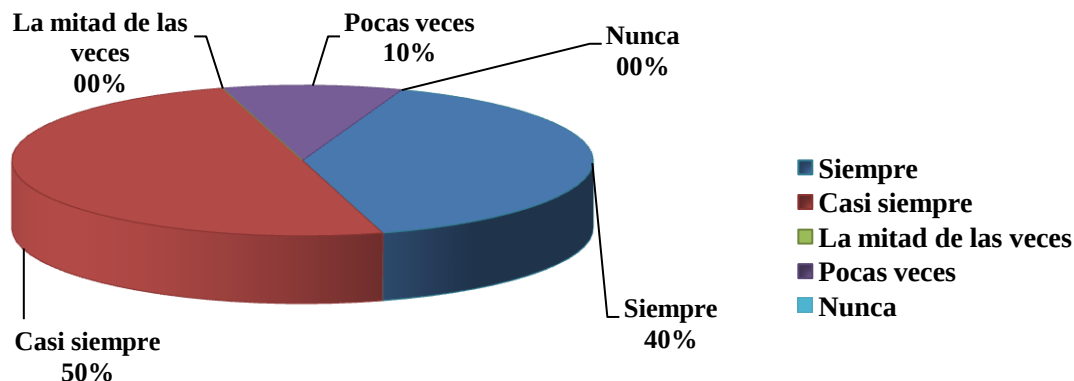
De éstos resultados se deduce que no todos los docentes le atribuyen la gran importancia que merece ésta estrategia, la cual deriva del hecho de la función ilustrativa y ejemplificadora de la imagen. Mediante los conceptos pensamos la

realidad la aprendemos intelectualmente; por así decirlo, nos posesionamos de ella intelectivamente; pero la imagen nos la pone más cerca, nos la pone más clara y tangible para ofrecer ejemplos concretos de lo que el texto escrito expone en términos estrictamente conceptuales, inteligibles. Además la imagen sensible posee una virtud al mismo tiempo que evocadora, fijadora, que auxilia al concepto al vincularlo con datos que son más fácilmente evocables que el concepto mismo.

Por tal razón las imágenes e ilustraciones deben ser un recurso y estrategia constante en la labor pedagógica de los docentes por cuanto ayudan sustancialmente a la comprensión clara y completa de la lectura.

Gráfico 10.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes piden a los alumnos, que elaboren redes semánticas para representar de manera gráfica las proposiciones, explicaciones e información del texto.



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

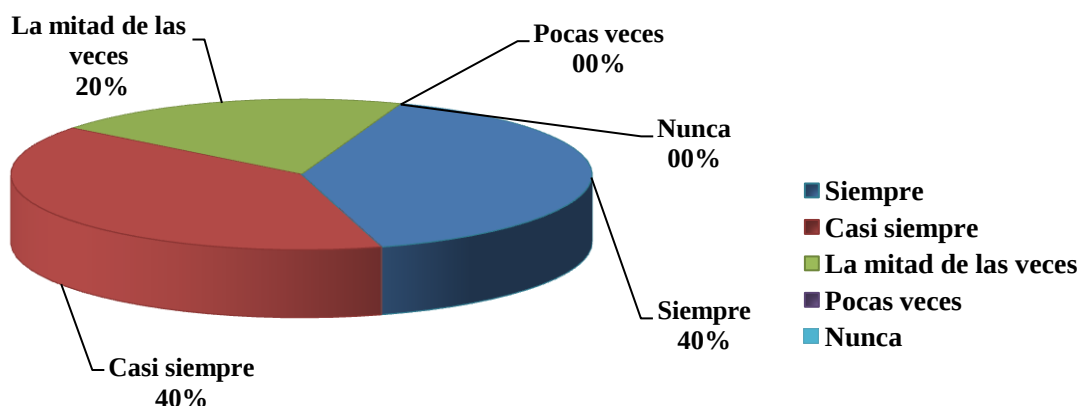
La información aportada por el gráfico 10, reseña que 40% de los docentes piden siempre a los alumnos que elaboren redes semánticas para que grafiquen la información esencial del texto, 50% de ellos lo piden casi siempre, y el 10% restante pocas veces solicitan esta actividad.

La lectura que se puede dar al gráfico es que prácticamente casi todos los docentes cumplen con ésta importante estrategia. Siendo así la mayoría o todos los alumnos deberían poseer un pleno dominio de la referida estrategia; sin embargo no fue así la realidad constatada en el cuadro 5 cuyos resultados son diametralmente opuestos y se encuentran en contradicción con lo que afirman los docentes, por cuanto los alumnos no fueron capaces de realizar satisfactoriamente ésta tarea.

Por ende, se sugiere ampliar y profundizar la ejecución de éste tipo de estrategia para favorecer y promover el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, y así fortalecer con mayor rigor los enlaces y las conexiones conceptuales que permitan una mejor comprensión.

Gráfico 11.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes piden a los alumnos, que elaboren mapas de conceptos para jerarquizar de manera gráfica las ideas del texto.



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

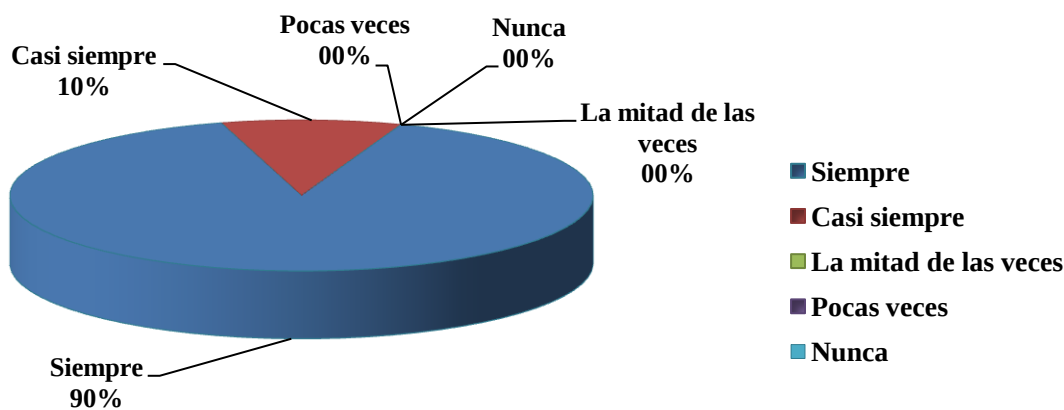
En la relación porcentual expuesta en el gráfico se puede apreciar que el 40% de los docentes piden siempre a sus alumnos la elaboración de mapas conceptuales

como estrategia para representar gráficamente las ideas del texto, otro 40% afirmó que lo hace casi siempre, un 20% señaló la mitad de las veces, nadie indico que no lo hace.

Los resultados del gráfico confirman lo ya medido en la gráfica anterior cuyos resultados son similares, por cuanto casi el total de los docentes señalan poner en práctica la estrategia evaluada en este y el ítem anterior los cuales son similares en su estructura básica, por lo que se considera valido para ambos casos el análisis anteriormente expuesto.

Gráfico 12.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes realizan preguntas abiertas e intercaladas sobre el contenido del texto con propósitos de ayudar a los alumnos a razonar y favorecer la obtención de información.



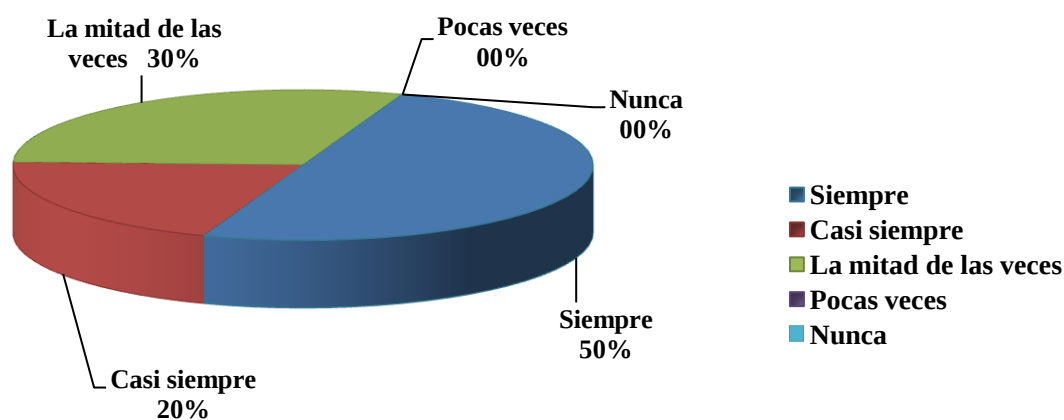
Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

La distribución porcentual de este gráfico describe que el 90% de los docentes manifiesta que siempre realiza preguntas abiertas e intercaladas sobre el contenido del texto para ayudar a los alumnos a razonar y a favorecer la obtención de información relevante, mientras que el 10% restante manifiesta hacerlo casi siempre.

De estos resultados se desprende que en general todos los docentes utilizan ésta estrategia buscando generar respuestas con el objeto de ayudar al alumno a lograr mayores niveles de procesamiento de la información expuesta en los textos e inducirlos a prestar mayor atención al significado. Además esto permite que puedan codificar mayor cantidad de rasgos de los datos relevantes de la información para así recordarlos con mayor facilidad en posteriores demandas cognitivas. Por tanto, se infiere que el frecuente uso práctico de esta estrategia se traduce en una valiosa fortaleza que poseen y desarrollan los docentes la cual, deberían colocar al servicio de las deficiencias detectadas en las otras estrategias de enseñanza para la comprensión lectora anteriormente analizadas.

Gráfico 13.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes inducen a los alumnos a realizar resúmenes luego de finalizar la lectura del texto.



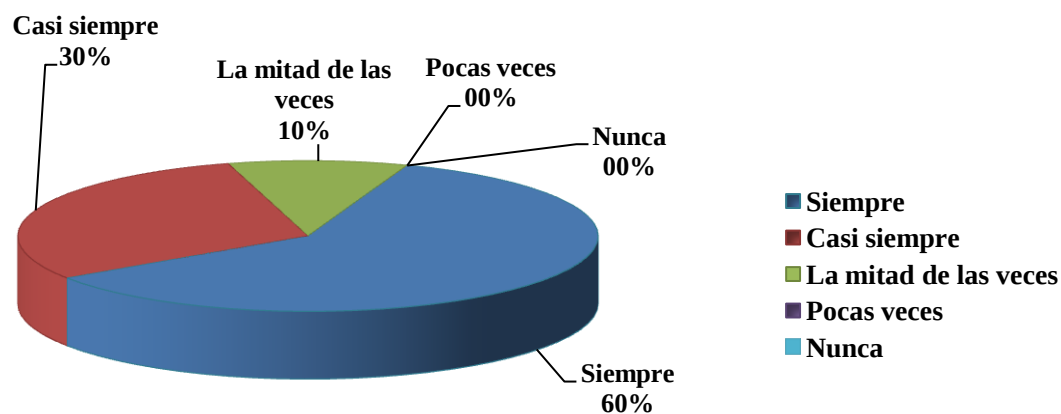
Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

En gráfico 13 se aprecia los resultados de las opiniones de los docentes sobre la frecuencia con que ellos inducen a los alumnos a realizar resúmenes luego de finalizar una lectura, de los cuales el 50% asegura que siempre lo llevan a efecto, el 20% dice que casi siempre, y un 30% manifiesta que lo aplica la mitad de las veces.

Las afirmaciones reportadas, evidencian que más de la mitad de los docentes (prácticamente 70%) regularmente estimulan a sus alumnos a realizar resúmenes. Ésta positiva señal es inconsistente con los resultados encontrados el cuadro 6 en el que claramente quedó evidenciado que un considerable porcentaje de estudiantes no poseen suficientemente desarrollada ésta capacidad de síntesis lo que pone en entre dicho las afirmaciones emitidas por los docentes. Por tanto, es menester generar conciencia en los docentes para que todos mancomunadamente asuman su responsabilidad y corrijan las fallas detectadas en el conglomerado estudiantil.

Gráfico 14.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes solicitan a los alumnos que redacten de manera equivalente con palabras y expresiones propias el contenido de la información escrita.



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

Las tendencias porcentuales registradas en el este gráfico ponen de manifiesto que el 60% de los docentes afirman que siempre solicitan a los alumnos redactar de manera equivalente con sus palabras y expresiones propias el contenido de la

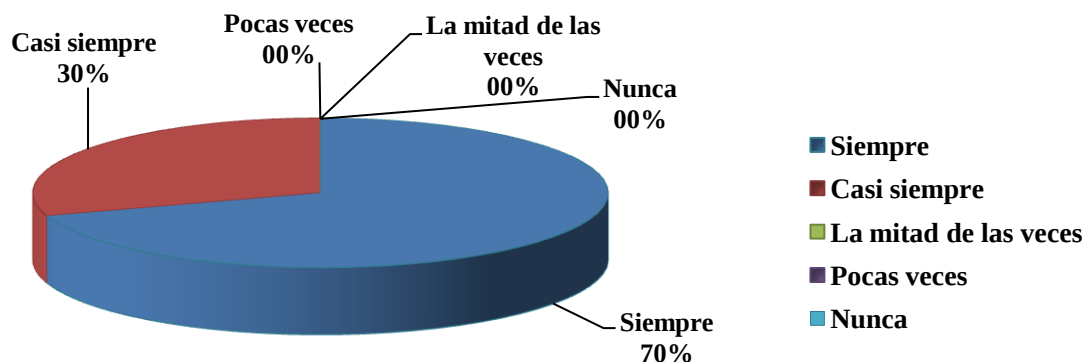
información escrita, otro 30% afirma que casi siempre, y solo el 10% asegura que pocas veces.

De ésta información se constata que prácticamente el 90% de los docentes siempre o la mayoría de las veces, solicitan la ejecución y aplicación de ésta estrategia de parafraseo. Cabe destacar que el parafraseo es una estrategia de elaboración, que involucra traducir o reformular el contenido de un texto con vocabulario y síntesis propia, por lo cual, su práctica cotidiana permite ampliar y potenciar el desarrollo cognitivo y las habilidades cognitivas de orden superior que conllevan a un nivel de comprensión más claro y expansivo de la estructura conceptual de un texto.

Ahora bien, de cumplirse cabalmente lo que quedó dicho por los docentes no debería haber discrepancias entre lo que se dice que se hace y lo que realmente hacen los alumnos. Las inconsistencias encontradas son muy notables, por cuanto la casi totalidad de los estudiantes (98.14%) exhibieron visibles deficiencias cuando se evaluó en ellos la ejecución de ésta tarea o estrategia de aprendizaje. Según lo confirman los resultados y el análisis del cuadro 9. Por ende, ante alarmante situación se sugiere introducir los correctivos necesarios y pertinentes para subsanar esta problemática, cuya prevalencia en el tiempo ira en detrimento del desarrollo integral de los estudiantes.

Gráfico 15.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes instan a los alumnos a inferir o sacar conclusiones a partir de lo que está explícito en el texto.



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

La distribución porcentual del gráfico 15 pone de manifiesto lo confirmado por los docentes en relación a la frecuencia con que instan a los alumnos a inferir o sacar conclusiones a partir de lo que está explícito en el texto, de lo cual el 70% reporta que siempre lo hace y el 30% que lo hace casi siempre.

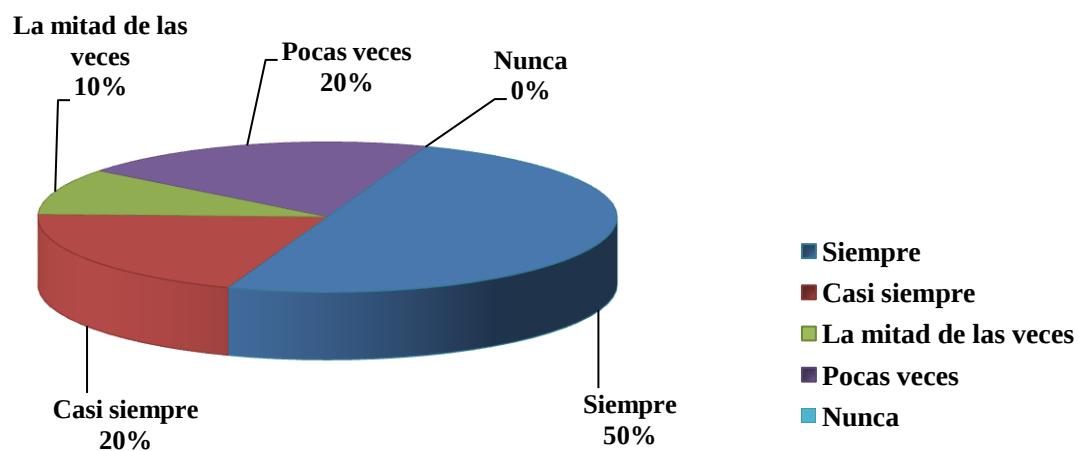
De ésta relación se deduce que parece no haber dificultades en los alumnos para ejecutar satisfactoriamente un proceso inferencial al exponerse a la lectura de un texto, por cuanto si se encuentran habituados a la realización de ésta tarea cabe esperarse un desempeño eficiente en la demanda de la misma, sin embargo la realidad encontrada en el cuadro 7 está en total desacuerdo con éstas apreciaciones, pues allí quedó evidenciado que un elevado porcentaje de los alumnos no van más allá de la información dada en un texto, es decir no pueden detectar la información implícita que les permita lograr una comprensión más profunda y amplia de las ideas que están leyendo, presentando así dificultades para determinar aquello que no se encuentra

explícito, de otro modo para rellenar los vacíos conceptuales o complementar los detalles que no aparecen manifiestos en la estructura del texto.

En consecuencia, es indispensable formar a los alumnos en el desarrollo cognitivo de los procesos de comprensión lectora a nivel inferencial.

Gráfico 16.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes piden a los alumnos, utilizar la información del texto para predecir o suponer ideas que no están explícitas en el mismo.



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

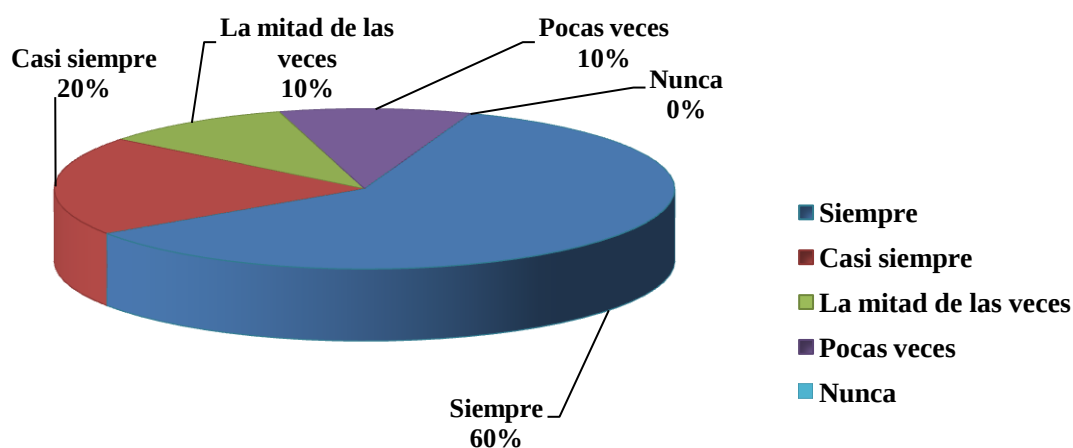
El índice de distribución porcentual de este gráfico, revela que 50% de los docentes encuestados piden a sus alumnos utilizar la información del texto para predecir ideas que no están explícitas en el mismo, un 20% lo practica casi siempre, el 10% lo hace la mitad de las veces y otro 20% pocas veces lo practica.

Estos reportes porcentuales ponen de manifiesto que esta estrategia es una actividad cotidiana en la labor pedagógica por parte de la mayoría de los docentes por

cuanto el 70% de los mismos la utiliza, y solo una tercera parte de ellos la utiliza con relativa frecuencia, de ser así, los estudiantes deberían tener alguna familiaridad con ésta estrategia que no es más que una modalidad de inferencia situación que se encuentra en desarmonía con el nivel de desempeño que muestran los alumnos en la ejecución de esta estrategia.

Gráfico 17.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes solicitan a los alumnos redactar analogías o proposiciones semejantes que las vinculen con las ideas, afirmaciones o conceptos del texto.



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

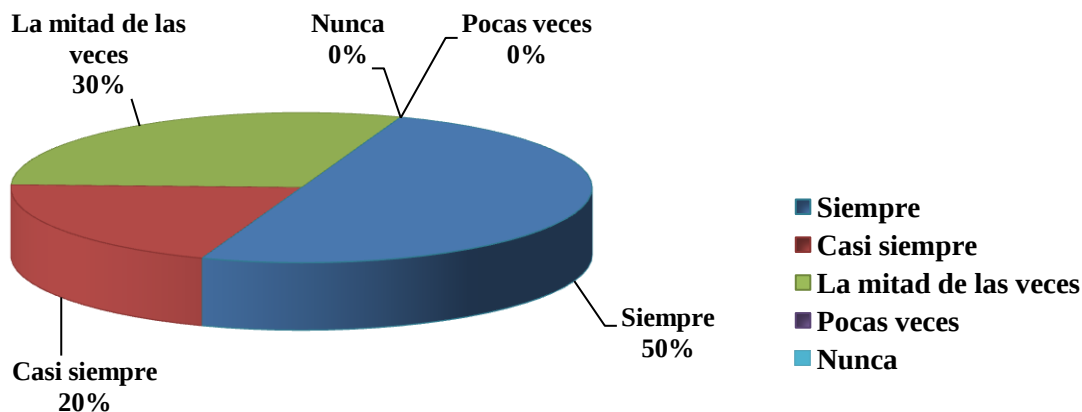
Los datos registrados en el gráfico 17, referidos a la frecuencia con que los docentes solicitan a los alumnos redactar analogías o proposiciones semejantes que las vinculen con las ideas, afirmaciones o conceptos del texto, visiblemente expresan que el 60% de los docentes siempre ponen en práctica ésta estrategia, el 20% la practican casi siempre, el 10% solo la mitad de las veces y otro 10% restante pocas veces lo hacen.

Esto significa que regularmente, un 80% de los docentes corrientemente desarrollan en sus aulas de clase dicha estrategia, mientras un 20% la realiza ocasionalmente, infiriéndose de ello que es una práctica común en los estudiantes. No obstante los resultados obtenidos en los análisis efectuados en el cuadro 12 contradicen éste hecho, puesto que allí se revela claramente la falta de preparación que requieren los estudiantes en el ejercicio satisfactorio de ésta estrategia.

Resultados del Cuestionario sobre la Opinión de los Docentes en Cuanto al Desempeño Estratégico de los Alumnos Durante el Proceso de Lectura

Gráfico 18.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos reconocen literalmente los signos gráficos de palabras, su significado, coherencia u vinculación semántica.



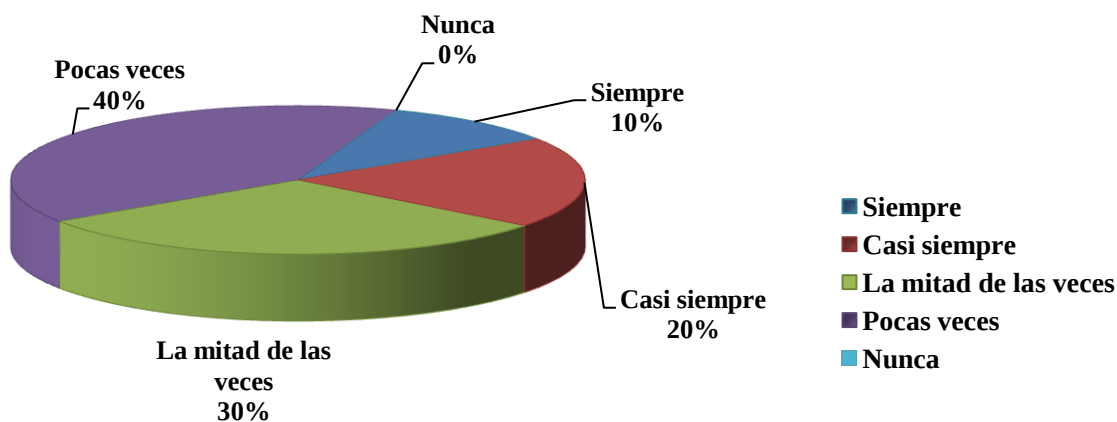
Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

Los datos porcentuales expuestos en el gráfico ponen de manifiesto que el 50% de los docentes aprecian que por lo general sus alumnos cuando leen reconocen literalmente los signos de palabras, su significado, coherencia u vinculación semántica, el 20% reportan que casi siempre y el 30% dice que pocas veces.

Esto significa que hay un porcentaje significativo de docentes que aprecian que sus alumnos al tratar leer fluidamente lo hacen con relativa dificultad, lo que quiere decir que ese importante porcentaje de alumnos no tienen consolidada una máxima destreza en el reconocimiento de las palabras lo cual les impide el logro de una lectura fluida y eficiente, competencia ésta que es un requisito fundamental para el logro de una comprensión eficiente.

Gráfico 19.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos precisan y reconocen en el texto la información esencial de la secundaria, la dominante de la subordinada.



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

El índice de distribución porcentual de este gráfico, revela que el 10% de los docentes encuestados siempre perciben que sus alumnos al leer precisan y reconocen en el texto la información esencial de la secundaria, la dominante de la subordinada, un 20% confirmó que casi siempre es decir la mayoría de las veces lo aprecian, 30% dice que solo la mitad de las veces y el 40% dijo que lo aprecia muy pocas veces.

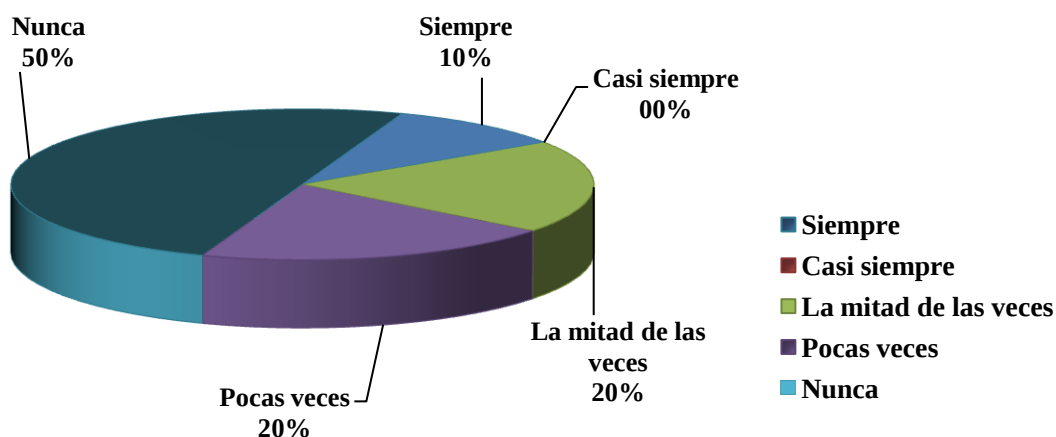
Si consideramos éstos datos, y sumamos el 40% de los docentes que afirmó que sus alumnos al leer muy pocas veces reconocen la información esencial de la secundaria, con el 30% que dijo que reconocen dicha información solo la mitad de las veces, constatamos que la mayoría de los alumnos (70%) no saben distinguir y discriminar claramente las ideas principales de las ideas secundarias del un texto, lo cual constituye una evidencia adicional a las fallas detectadas en los cuadros 2 y 3 del análisis que se viene desarrollando.

Además, si esto lo cotejamos con las afirmaciones de los docentes reportadas en el gráfico 8, evidenciamos que estos resultados difieren visiblemente, por cuanto prácticamente el 70% de los docentes afirmó que siempre o casi siempre orientan y promueven en sus alumnos el desarrollo de ésta estrategia. Adicionalmente lo analizado en los cuadros 2 y 3 refutan y refuerzan contundentemente esta evidencia por cuanto los alumnos demostraron que en su mayoría no son capaces de extraer de modo claro y explícito las ideas principales y secundarias de un texto.

Por tanto de la realidad encontrada se concluye entonces que los estudiantes requieren mejor instrucción por parte de los docentes en las destrezas de comprensión lectora relacionada con la discriminación de las ideas principales de secundarias. Y en consecuencia se sugiere a los docentes mejorar su desempeño.

Gráfico 20.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos se formulan auto-interrogantes para monitorear la manera en que pueden captar, retener y recordar los aspectos fundamentales existentes dentro del texto.



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

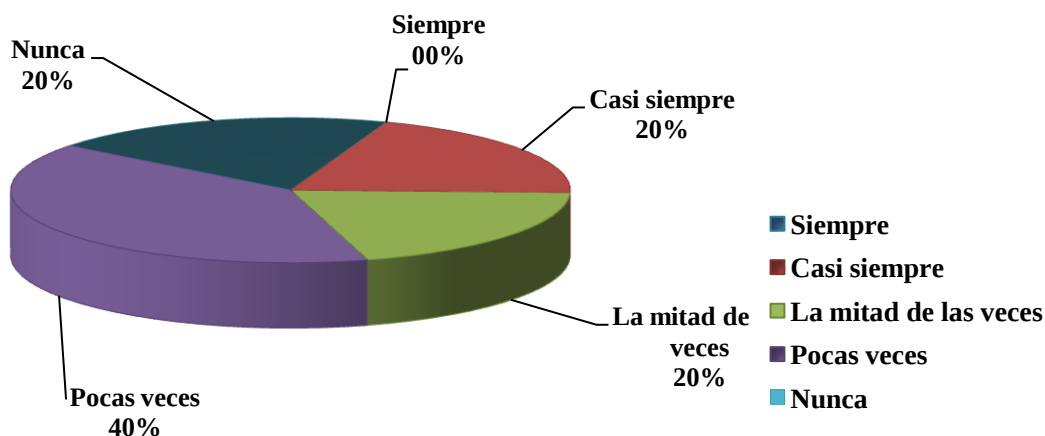
En correspondencia con los datos presentes en el gráfico 20, referidos a la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos se formulan auto-interrogantes para monitorear la manera en que pueden captar, retener y recordar los aspectos fundamentales existentes dentro del texto, se puede apreciar que solo el 10% de los docentes señaló que siempre sus alumnos lo hacen, un 20% dijo que lo hacen solo la mitad de las veces, otro 20% afirmó que muy pocas veces y un porcentaje mayor de 50% dice que nunca sus alumnos utilizan esta estrategia.

El balance inferencial que podemos hacer a éste gráfico pone de relieve la ausencia patente de ésta estrategia en los alumnos. Por lo cual, privan y descuidan de poner en práctica la activación de potentes procesos cognitivos, actuaciones inteligentes que controlan monitorean y mejoran eficientemente su comprensión y

discernimiento sobre un texto. Esta realidad reclama atención y asistencia directa por parte de los docentes quienes deben promover en sus alumnos el desarrollo cognitivo de ésta destreza exhortándolos y ayudándolos a convertirse en leyentes estratégicos.

Gráfico 21:

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos son capaces de establecer resúmenes, síntesis o representaciones gráficas destacando las relaciones lógicas prevalecientes entre ideas principales y de secuencias existentes en el texto.



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

La relación de la distribución porcentual en este gráfico, revela prácticamente que el 60% de los docentes encuestados aprecian que sus alumnos al leer un texto nunca o muy pocas veces son capaces de establecer resúmenes, síntesis o representaciones gráficas que destaquen las relaciones lógicas entre ideas existentes, un 20% confirma que casi siempre, otro 20% lo aprecia la mitad de las veces.

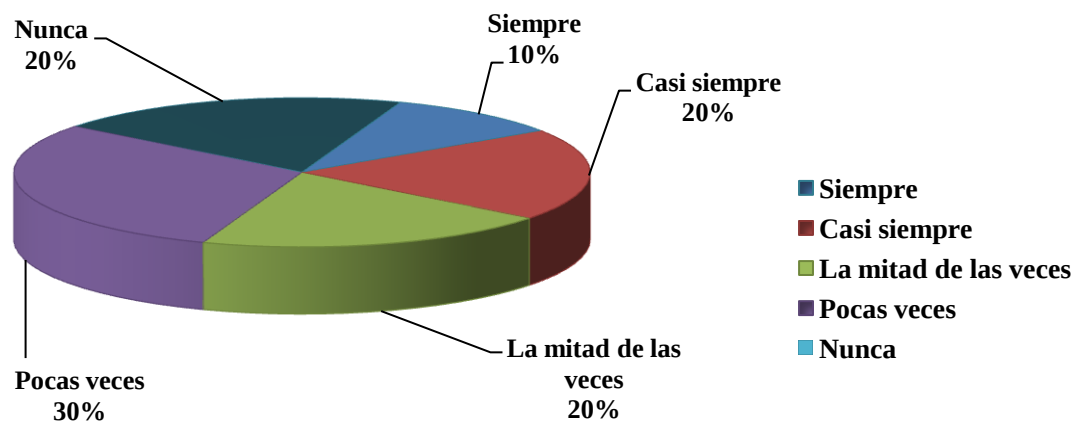
En lo expuesto puede notarse que el desempeño demostrado por los alumnos en éstas destrezas es bastante deficiente por cuanto prácticamente un 80% de los

docentes se pronuncian en éste sentido al manifestar que solo la mitad de las veces, muy pocas veces o nunca los estudiantes son capaces de organizar e integrar la información en una estructura lógica y jerarquizada de síntesis o resúmenes. Lo que también quedó evidenciado en los resultados reflejados en los cuadros 5 y 6 en los que se constató en los estudiantes la debilidad en ésta competencia. Con lo cual, se colocan en desventaja para desarrollar un pensamiento divergente fluido y flexible de modo espontaneo y eficiente en la generación y creación de ideas propias.

Además, siendo el proceso de síntesis la esencia del pensamiento creativo en tanto que se establecen nuevas relaciones que conducen a la creación, salta a la vista la limitada destreza de creatividad que poseen los alumnos, de allí que sea necesario que éstos sean estimulados para la creación de un pensamiento fluido y expansivo y por ende creativo que les conlleve a descubrir y a establecer relaciones cuyo resultado es la comprensión y en consecuencia la emisión de opiniones y juicios mejor sustentados.

Gráfico 22.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos predicen o anticipan la información que contendrá el texto al observar la estructura jerárquica que lo constituye (título, subtítulos e ilustraciones).



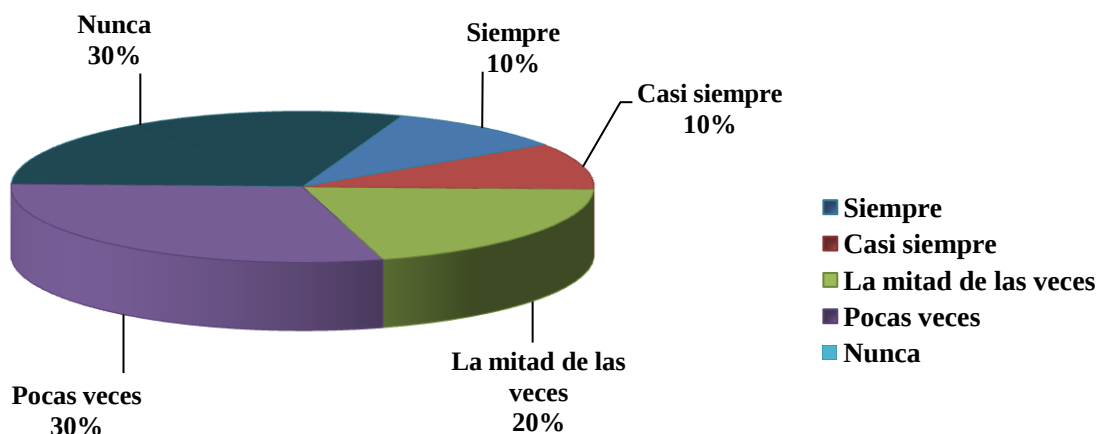
Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

La información impresa el gráfico 22, muestra prácticamente que el 70% de los docentes encuestados, es decir la mayoría, manifiestan que los estudiantes no tienen desarrollada ésta habilidad para procesar y comprender la información a partir de la predicción de resultados sobre la base de la estructura del texto y sus experiencia previas. Mientras que una tercera parte en un 10 y 20% respectivamente afirman que los estudiantes siempre o casi siempre son capaces de desempeñarse eficientemente en la ejecución de esta estrategia.

Eso significa que los alumnos no encuentran o no detectan las relaciones causales que les permitan predecir el contenido del texto, además reafirma el contenido conclusivo del gráfico 16 en donde se señala la discrepancia que existe entre lo que los docentes dicen que hacen y lo que los alumnos saben hacer.

Gráfico 23.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos descubren y explican aspectos implícitos que no están manifiestos en los textos y que pueden complementarse para facilitar su comprensión.



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

La frecuencia porcentual mostrada en el gráfico registra que el 10% de los docentes encuestados aprecian que siempre sus alumnos son capaces de descubrir y explicitar detalles que no están manifiestos de modo evidente en los textos, otro 10% manifestó que lo percibe casi siempre, un 20% dijo que lo aprecia la mitad de las veces, un 30% enfatizó que muy pocas veces y el 30% restante dice que nunca lo aprecia.

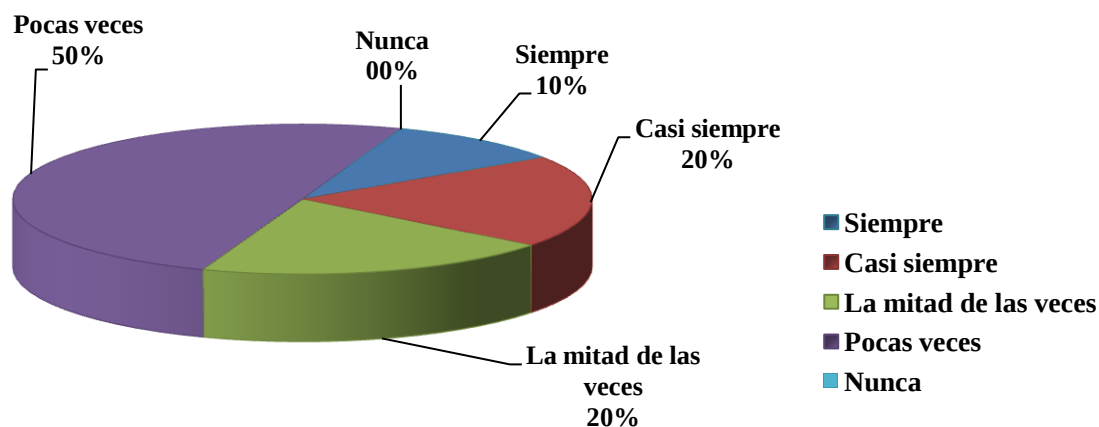
Estos resultados conducen a establecer que la mayoría de los estudiantes no son competentes para la reconstrucción inferencial de detalles que están implicados pero que no son explicados en los textos y evidencian que no poseen bien desarrollado los esquemas de ésta estrategia, es decir los estudiantes no usan esquemas y otros conocimientos previos para hacer inferencias acerca de los significados pretendidos que van más allá de lo que está establecido de manera explícita en el texto, no

reconocen las relaciones de causa y efecto u otras dependencias entre ideas en un pasaje ni pueden realizar deducciones lógicas y acertadas.

Finalmente, es importante destacar la coincidencia que se da entre estas afirmaciones y las encontradas el cuadro 7 donde se evidencia que un alto porcentaje de alumnos no tiene dominio en ésta competencia y confirma una vez más las argumentaciones críticas que se hicieron en el gráfico 15.

Gráfico 24.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos reformulan o parafrasean de manera equivalente con palabras propias la información presentada en el texto.



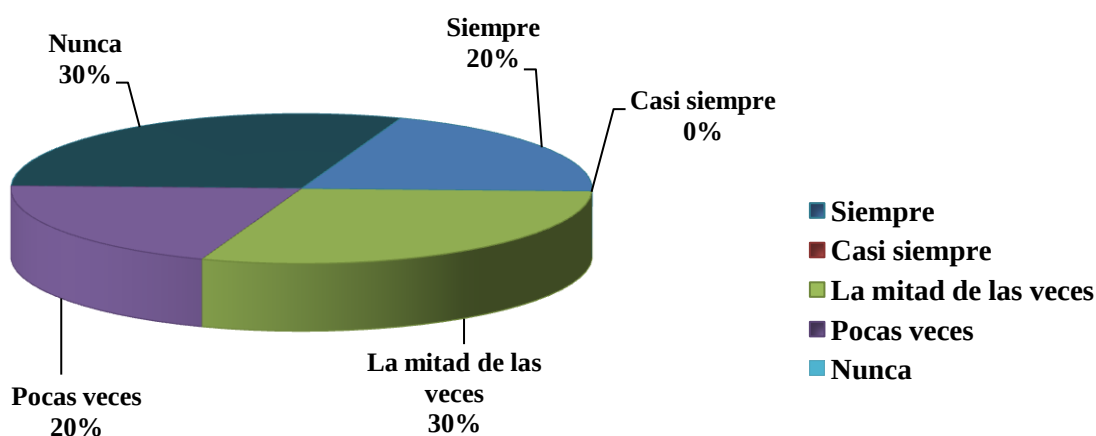
Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

El índice de la distribución porcentual del gráfico 24, revela que el 10% de los docentes encuestados afirman que sus alumnos al leer siempre son capaces de parafrasear de manera equivalente con palabras propias la información presentada en el texto, un 20% confirma que lo aprecia casi siempre, otro 20% dice que la mitad de las veces y el 50% afirma que solo lo aprecia pocas veces.

La realidad evidenciada en los datos registrados indican según refieren el 70 % de los docentes, que muy pocas veces o solo la mitad de la veces los alumnos son capaces de parafrasear un texto, es decir que pueden desempeñarse eficientemente en la ejecución de ésta estrategia aun cuando en el gráfico 14, se reporta que la mayor parte de los docentes solicitan a tales alumnos realizar la tarea. Este hecho quizás se debe a que los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje no instruyen y forman a sus alumnos de modo sistemático y adecuado para el ejercicio eficaz de esta destreza, en cuya ejecución los alumnos exhibieron una marcada deficiencia del (98.14%) como se demostró en el cuadro 9.

Gráfico 25.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos formulan conclusiones, opiniones o resultados a partir de lo que está explícito.



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

Las tendencias porcentuales registradas en el este gráfico ponen de manifiesto que el 20% de los docentes afirman que siempre aprecian que sus alumnos son capaces de formular conclusiones, opiniones o resultados a partir de lo que está

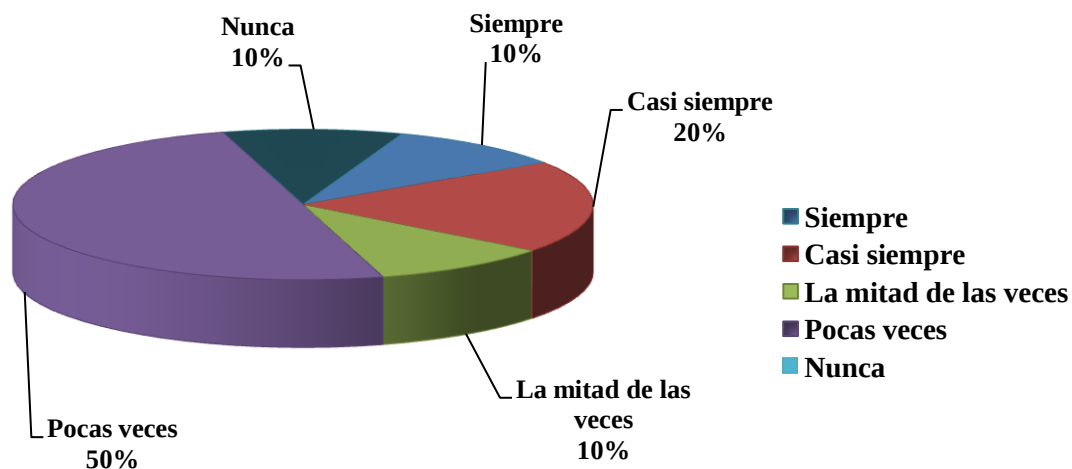
explícito en el texto, el 30% afirma que lo aprecia la mitad de las veces, otro 20% asegura que muy pocas veces y el 30% restante dijo que nunca aprecia en los alumnos esta estrategia.

Obviamente los datos porcentuales aquí expuestos, indican claramente que gran parte de los estudiantes en estudio no poseen estrategias deductivas e inductivas suficientemente desarrolladas para extraer la síntesis conclusiva de un texto, esto si consideramos que en la opinión de los docentes el 30% expresa que nunca observan ésta actitud en los alumnos, a ellos se suman el 20% quienes manifiestan que pocas veces observan la materialización de ésta capacidad, adicionalmente el 30% aduce que la mitad de las veces, lo que quiere decir que un 80% de los docentes consideran que sus estudiantes presentan deficiencias para construir argumentos significativos a partir de las premisas que están expuestas en un texto, y que los conduzcan a establecer su valor significativo, una síntesis o un sumario de las ideas que recoja una conclusión válida.

Además éstos resultados concuerdan con los obtenidos en el cuadro 11 donde se hizo tangible que las tres cuartas partes de la muestra estudiantil estudiada presentan deficiencias para emitir juicios conclusivos de valor.

Gráfico 26.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos confrontan y evalúan con sus saberes el contenido del texto emitiendo juicios críticos y valorativos de rechazo o aceptación acerca de lo que leen.



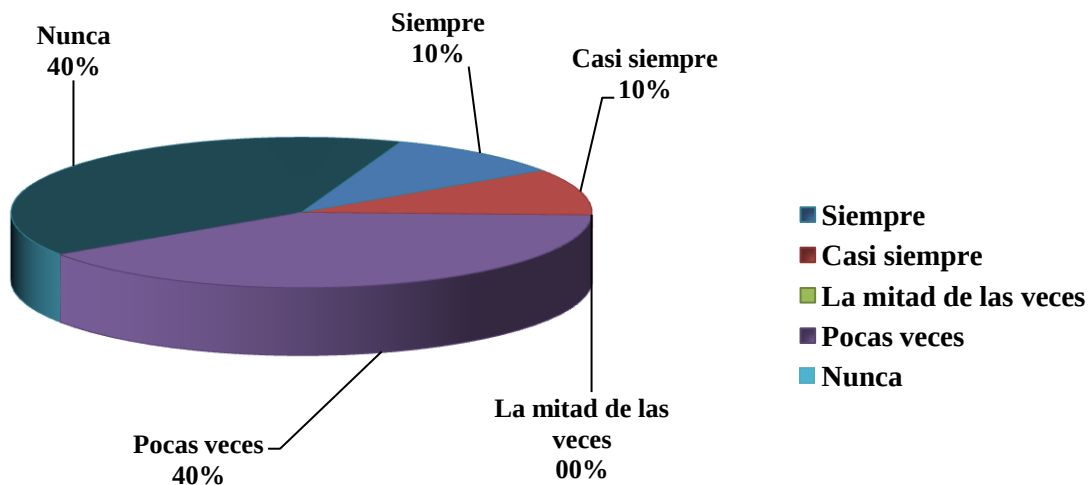
Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

La relación estadística de este gráfico, revela que el 10% de los docentes encuestados afirman que sus alumnos al leer siempre son capaces de emitir juicios críticos y valorativos sobre un texto leído, un 20% indica que lo aprecia casi siempre, otro 10% dice que la mitad de las veces, el 50% afirma que solo lo estima pocas veces y el 10% restante señala que nunca son capaces.

Esto significa, que existe un mayor porcentaje de docentes que suman el (70%) quienes consideran que sus estudiantes presentan dificultades y limitaciones para emitir juicios críticos y valorativos apoyados en su conocimiento previo, el razonamiento y argumentaciones consistentes acerca de la veracidad y calidad del mensaje que reciben.

Gráfico 27.

Distribución porcentual de la frecuencia con que los docentes aprecian que sus alumnos redactan y yuxtaponer proposiciones analógicas que las vinculen de algún modo con las ideas, afirmaciones o conceptos del texto.



Fuente: Matriz de los resultados del cuestionario escrito aplicada a los docentes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado; Bolívar. Año 2010.

De los datos expuestos en este gráfico se extrae, que de los docentes encuestados existe un pequeño porcentaje que suman el 20% de ellos que afirman que siempre o casi siempre aprecian que sus alumnos tienen la capacidad de redactar proposiciones analógicas que las vinculen con las ideas, afirmaciones o conceptos del texto. En contraste un alto porcentaje que suman el 80% se manifiesta señalando que muy pocas veces o nunca aprecian esta habilidad estratégica en sus alumnos.

Estos resultados es otra evidencia a la ya detectada en el cuadro 12 y está en desacuerdo con lo manifestado por la mayoría de los docentes en el gráfico 17 en cuanto allí afirman solicitar siempre y casi siempre que sus alumnos pongan en práctica esta estrategia.

De la anterior apreciación se deduce, que la mayor parte de los estudiantes carecen del dominio de ésta estrategia que permiten establecer una conexión entre los nuevos conceptos y la experiencia previa, y que se traduce en un pensamiento figurado o analógico, que contribuye sustancialmente a la comprensión amplia y profunda del contenido de un texto.

Conclusiones Específicas de los Resultados del Diagnóstico

Realizado los análisis anteriormente expuestos sobre los datos e informaciones recopilados en la prueba diagnóstica aplicada a 54 alumnos y la encuesta a 10 docentes adscritos a Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” con el propósito de diagnosticar los niveles de comprensión lectora que poseen los alumnos de los 5tos años y determinar cuáles son las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para facilitar en tales alumnos la comprensión lectora, se puede arribar a las siguiente conclusiones.

Con Relación a los Niveles de Comprensión Lectora que Poseen los Alumnos

- ✓ Un significativo porcentaje de estudiantes, que alcanza en promedio el (54%) carecen de competencias estratégicas para procesar y comprender efectivamente en forma literal la información de un texto. Esta afirmación se fundamenta en las siguientes situaciones: **a).** Presentan notables deficiencias en el dominio de habilidades para la identificación de palabras claves, la decodificación y el acceso léxico; **b).** No tienen consolidadas las destrezas para percibir y discernir las ideas principales y secundarias en la estructura de un texto; **c).** No se valen de estrategias eficaces que les permita retener y evocar la información leída; **d).** No saben sintetizar coherente y organizadamente en redes conceptuales las ideas y conceptos explícitos e implícitos en el texto, **e).** No pueden elaborar resúmenes generalizados.

- ✓ Más del 52% de los estudiantes no respondieron adecuadamente las preguntas realizadas para apreciar su comprensión lectora a nivel inferencial, lo que pone en evidencia que carecen de competencias estratégicas para realizar inferencias lógicas sobre información que no se encuentra explícita en los textos, y que van más allá del contenido literal del texto.
- ✓ Un concomitante porcentaje estudiantes (62,96%) no tienen la capacidad de reorganizar y reintegrar la información del texto en un parafraseo sintáctico y semántico propio. Lo que indica, que carecen de estrategias cognitivas que le estimulen el pensamiento inferencial.
- ✓ Existe un alto porcentaje de estudiantes el (67,87%) que no se encuentran aptos para acceder a un nivel de razonamiento analógico y profundo de la lectura; dado que: **a).** No dominan los procesos superiores del pensamiento analítico y comparativo que les ayude sustancialmente a efectuar un análisis reflexivo crítico y acertado de los textos; **b).** Poseen escaso dominio de las destrezas para emitir juicios críticos y valorativos de modo autónomo e independiente; **c)** No están competentes para formular analogías bien desarrolladas y a acertadas sobre los hechos y conceptos expuestos en un texto.
- ✓ El diagnóstico obtenido de los resultados de la prueba escrita reflejan deficiencias significativas en la comprensión lectora de los estudiantes. Más del 50% de la población sujeto de estudio no cumplió con las expectativas al responder las preguntas relacionadas con el reconocimiento de información (nivel de comprensión literal), la inferencia de aspectos implícitos (nivel de comprensión inferencial), y la emisión de juicios valorativos (nivel de comprensión crítico). Lo descrito devela la necesidad de formación en estrategias que permitan desarrollar la competencia lectora en los alumnos.

***Con Relación a las Estrategias de Enseñanza que Utilizan los Docentes para
Facilitar en los Alumnos la Comprensión Lectora***

- ✓ Normalmente todos los docentes activan los esquemas de conocimientos previos que poseen los alumnos contextualizándolos con el tema tratado.
- ✓ Regularmente todos los docentes monitorean la falta de motivación de los alumnos antes de dar inicio a una actividad de lectura.
- ✓ Solo el 30% de los docentes siempre fomentan y promueven la motivación en sus alumnos antes de desarrollar un proceso de lectura. En contraste el 70% no privilegia permanente esta importante estrategia, en consecuencia, esta situación se traduce en uno de los factores que influye los bajos niveles de comprensión lectora que exhiben los alumnos.
- ✓ Casi todos los docentes (+ 90%) aclaran los propósitos de la lectura para propiciar el enfoque adecuado de la actividad, más, para cumplir con una exigencia de la planificación académica que por iniciativa propia.
- ✓ Pocos docentes (30%) proporcionan siempre a sus alumnos esbozos introductorios y generales sobre el contenido a abordar en la lectura, y, la gran mayoría (60%) descuida el uso de esta estrategia, lo cual no favorece ni promueve la gestación eficaz y adecuada de un aprendizaje significativo y comprensivo.
- ✓ Aunque la mayoría de los docentes (70%) orientan siempre o casi siempre a sus alumnos para identificar y jerarquizar las ideas centrales y esenciales de un texto, existe un porcentaje significativo de ellos (30%) que desatienden su

continua aplicación en detrimento del desarrollo de las habilidades cognitivas en los alumnos para la comprensión.

- ✓ No todos los docentes se sirven estratégicamente de las imágenes o ilustraciones del texto para fomentar y promover en sus alumnos un aprendizaje claro comprensible y de más fácil acceso.
- ✓ Los docentes en su mayoría (90%) promueven en sus alumnos la construcción de modelos esquemáticos de representación semántica que conllevan a la organización conceptual del conocimiento. A pesar de lo que afirman los docentes, resulta paradójico el resultado que los alumnos reflejaron en la prueba, en la que demuestran que no son capaces de representar de manera gráfica las proposiciones, explicaciones e información del texto.
- ✓ En general, a través de la técnica de la pregunta todos los docentes ayudan a sus alumnos a procesar la información a un nivel superficial pero sin conducirlos a un mayor nivel de procesamiento semántico más profundo y expansivo que les permita ampliar la comprensión, evocación y fácil entendimiento de los textos.
- ✓ No todos los docentes estimulan y exigen a sus alumnos a realizar resúmenes lo cual se confirma con el considerable porcentaje de estudiantes que no poseen suficientemente ejercitada y desarrollada esta capacidad de síntesis para extraer un resumen acertado y satisfactorio del texto.
- ✓ Aun cuando mayoritariamente los docentes (90%) manifiestan solicitar a sus alumnos parafrasear los contenidos de los textos, esta estrategia no ha surtido los efectos deseados por cuanto casi el total de los estudiantes no fueron capaces de reformular con palabras y léxico propio la información de un texto.

Esto indica que la orientación que los docentes dan a los alumnos para poner en práctica esta estrategia no han sido adecuadas y pertinentes.

- ✓ Existe un desfase entre la información que suministran todos los docentes en relación al uso de estrategias de inferencias, parafraseo, resúmenes y analogías y el bajo nivel de desempeño mostrado por los alumnos al aplicar ese conocimiento, por cuanto casi todos los alumnos no cubrieron las expectativas exigidas en el ejercicio de estas tareas. En consecuencia, estas habilidades en los alumnos resultaron muy endebles y poco desarrolladas y requieren ser ejercitadas y desarrolladas para fortalecer en ellos los niveles de comprensión crítico y reflexivo para la lectura

CAPÍTULO V

DISEÑO Y APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS PARA PROMOVER LA COMPRENSIÓN LECTORA

Presentación de la Propuesta para la Solución del Problema

En esta fase del estudio, como consecuencia de las necesidades cognitivas detectadas en los estudiantes a través de los instrumentos aplicados durante el diagnóstico, y en concordancia con el planteamiento del tercer objetivo específico, se presenta el diseño de un módulo de estrategias para mejorar la competencia de comprensión y expresión lectora. Estas se trabajaron por medio de un taller que se desarrolló con la muestra de estudiantes sujetos en estudio. El propósito fue orientarlos y ejercitarlos en la adquisición y el desarrollo de habilidades del pensamiento estratégico para la comprensión a nivel literal, inferencial y crítica de los textos. Esta propuesta se planteó como respuesta para superar las deficiencias de comprensión lectora que fueron evidenciadas.

A tales efectos, el conjunto de estrategias propuesto se ordenan en tres fases sucesivas e integradas de acuerdo con el grado y nivel de complejidad cognitiva que demanda el ejercicio práctico de cada una de ellas.

Justificación

Cabe destacar que el alcance de esta propuesta trasciende a la mera solución del problema, puesto que no solamente aspira corregir las deficiencias de comprensión lectora detectadas en los estudiantes objeto de estudio, si no además, busca equiparlos en estrategias y habilidades para que logren el pleno desarrollo de sus potencialidades, de manera que les permita afrontar satisfactoriamente los retos,

exigencias y dificultades que demandan sus futuros estudios académicos en niveles superiores. Así mismo, pretende convertirse en una iniciativa y en un nuevo concepto que se traduzca en una labor pedagógica altamente eficiente y productiva. Todas estas razones justifican el diseño aplicación e implementación de esta propuesta.

Objetivos de la Propuesta

Objetivo General

- Organizar el diseño de un taller instruccional para el desarrollo de habilidades y destrezas de comprensión lectora en los alumnos (as) de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador.”

Propósitos Específicos

- Sensibilizar a los alumnos y alumnas sobre el valor y la importancia que tiene el uso de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora.
- Formar a los estudiantes en la aplicación práctica de estrategias de aprendizaje útiles para alcanzar el dominio eficaz del nivel de comprensión literal, inferencial y crítico de los textos.
- Examinar las competencias en comprensión lectora alcanzadas por los alumnos en el desarrollo del taller.

Contenido Estructural de la Propuesta

Portada de presentación
Introducción.....

FASES

I. Estrategias para el procesamiento literal de textos.....
Plan de acción.....
a) Estrategias de acceso léxico (Reconocimiento de vocabulario y el desarrollo de conceptos).....
b) Estrategias de reconocimiento de las ideas. (Principales, de secuencia, de comparaciones y contrastes).....
c) Estrategias de procesamiento superficial del contenido de un texto (Revisión de títulos, subtítulos, ilustraciones, encabezados).....
d) Estrategias de retención y evocación (estrategias mnemotécnicas de procesamiento profundo).....
II. Estrategias para el procesamiento inferencial de textos.....
Plan de acción.....
a) Estrategias de ejercitación de respuestas a preguntas específicas.....
b) Estrategias de elaboración de parafraseo.....
c) Estrategias de elaboración de resúmenes.....
d) Estrategias de elaboración de redes semánticas.....
III. Estrategias para el procesamiento crítico de textos.....
Plan de acción.....
a) Estrategias de análisis.....
b) Estrategias de síntesis.....
c) Estrategias de establecimiento de comparaciones y relaciones analógicas.....
d) Estrategias de extracción de conclusiones críticas.....



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Centro Regional EUS - Bolívar



Propuesta de Estrategias para



Mejorar la Comprensión Lectora.

Facilitador:

Elio H, Prieto.

Participantes:

Estudiantes de los 5^{tos} Años. Liceo Bolivariano "JESA"

El Palmar Enero del 2011.

Introducción

La intención fundamental que aspira materializar este módulo de estrategias de aprendizaje, no es otro que capacitar a los alumnos y alumnas de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” en habilidades del pensamiento, para que se conviertan en lectores competentes y estratégicos que les permita procesar con eficiencia, comprender con claridad y retener con efectividad la información contenida en textos escritos.

Las estrategias seleccionadas han sido planificadas y organizadas a modo de fomentar promover y facilitar el desarrollo cognitivo y eficiente de los estudiantes durante la actividad de lectura. Esto, con base en sus limitaciones, necesidades y potencialidades.

Desde esta óptica, se focalizó el desarrollo de este taller el cual se encuentra estructurado en tres etapas graduales y sucesivas. En la primera de ellas se parte del estudio y la ejercitación de las principales estrategias de aprendizaje útiles para reconocer de forma literal la información expuesta en un texto. Cuya implicación conlleva a que el lector reconozca o reproduzca las ideas del autor sin valor interpretativo.

En la segunda etapa, se avanza hacia el desarrollo y ejercitación del nivel intermedio de complejidad cognitiva que requiere la comprensión lectora, en el cual se incluye el análisis, la adquisición y aplicación de estrategias de monitoreo basadas en el procesamiento profundo activo y significativo del texto. Esto comprende actividades de parafraseo, la ejercitación de respuestas a preguntas específicas para revisar lo que entendimos y sabemos, la construcción y elaboración de redes semánticas o esquemas gráficos, el establecimiento de relaciones causales y estrategias de resumen.

Finalmente, la tercera fase se sitúa en el desarrollo de estrategias del mayor nivel de profundidad y complejidad cognitiva, conllevando así a que el lector se adentre, ejercite y forme en el ejercicio autorregulado y autónomo del nivel de comprensión crítico de los textos. Esto implica la habilidad para efectuar apoyado y entrenado en las estrategias intermedias de la fase anterior análisis, síntesis, comparaciones, establecimiento de relaciones analógicas, inferencias de los textos y estrategias de lectura crítica.

Cabe destacar, que para el desarrollo de éstas estrategias en cada una de las etapas, se proponen un conjunto sistematizado y organizado de actividades de instrucción y de ejercitación que combinadas, sincronizadas e integradas entre si y con los diversos textos seleccionados se articulan en una estructura de situaciones de aprendizaje sobre la que los alumnos y alumnas van avanzado como lectores estratégicos hacia mejores y mayores niveles de competencia.

I. Fase: Estrategias para el Procesamiento Literal de Textos

Plan de Acción

Tiempo estimado: 14 Horas Académicas	
Objetivo de la ejercitación.	Desarrollar en los participantes las estrategias y habilidades para reconocer literalmente la información de un texto.
Contenido	a) Estrategias de acceso léxico (Reconocimiento de vocabulario y el desarrollo de conceptos,). b) Estrategias de reconocimiento de las ideas. (principales, de secuencia, de comparaciones y contrastes). c) Estrategias de procesamiento superficial del contenido de un texto (revisión de títulos, subtítulos, ilustraciones, encabezados). d) Estrategias de retención y evocación (estrategias mnemotécnicas de procesamiento profundo).
Actividades	<u>Presentación de la estrategia:</u> (Antes). ✓ Para cada estrategia el facilitador explicará los alumnos su utilidad e importancia para los efectos de comprensión lectora. <u>Practica Guiada:</u> (Durante). ✓ Para cada estrategia el facilitador explicará y modelará a los alumnos con ejemplos concretos los pasos estratégicos para su ejecución práctica. ✓ Para cada estrategia el facilitador guiará a los alumnos estimulándolos e induciéndolos a que repitan y repasen la demostración. ✓ El facilitador presentará a cada alumno textos para su lectura en forma silenciosa y solicitará poner en práctica las estrategias estudiadas.
Medios y recursos	<u>Humanos:</u> facilitador y alumnos (as). <u>Materiales:</u> pizarra acrílica, marcadores, hojas de papel, lápices, borradores, diccionarios, textos escritos, computadora.
Evaluación	Prueba de ejecución de actividades.

a) Estrategias de acceso léxico.

El acceso o 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 nos quiere transmitir. 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.

Por tanto, las primeras ejercitaciones de apertura para iniciar el desarrollo del taller serán el reconocimiento del vocabulario difícil y técnico y el desarrollo de conceptos.

Actividad de instrucción 1. A continuación se presenta un texto, el cual deberás leer con atención. Luego siga la secuencia pasos o estrategias que indica y explica el facilitador para reconocer lexicalmente los vocablos desconocidos, difíciles y técnicos que le resulten desconocidos.

La clasificación artificial y natural de los seres vivos.

El sistema de clasificación artificial o empírico de los seres vivos se basa en la apreciación de características fáciles de observar, pero se crea mucha ambigüedad porque no se establecen comparaciones claras y precisas de similitud y distinción entre los seres vivos. Por ejemplo, una clasificación basada en el ambiente en que viven los seres vivos, permite incluir en una misma categoría a organismos tan distintos en su organización y funcionamiento interno como los caballos, las ovejas y las tortugas.

El sistema de clasificación natural o sistema científico se basa en el grado de parentesco de características morfológicas, fisiológicas, genéticas, bioquímicas y de comportamiento que hay entre diferentes especies. Así, se establecen grupos de organismos según sus relaciones filogenéticas, teniendo en cuenta su origen a partir un antepasado común.

(Extraído de: Libro de Biología Santillana 9º Grado.
1^{era} Reimpresión. Lintho-Mundo, S.A. Caracas. 1998. pp. 185).

Pasos o estrategias:

1. Identifica y subraya en el texto las palabras o vocablos difíciles y técnicos que te resulten desconocidos. ***Ejemplo:***

- La palabra “ambigüedad”

2. Para cada palabra desconocida que subrayaste en la lectura, busca en el diccionario el significado que se adecuó al texto. ***Ejemplo:***

- Significado del vocablo “ambigüedad” es cuando podemos comprobar que una palabra, frase u oración se presta para varios y distintos significados o interpretaciones.

Actividad de instrucción 2. Siga la secuencia de los pasos o estrategias que le indica el facilitador, y para cada palabra desconocida que subrayaste en el texto fije u establezca el significado exacto de ella (concepto) a través de ejemplos concretos.

Pasos o estrategias:

1. Elabora una lista de características o atributos críticos del concepto.

Ejemplo:

- **Ambigüedad:** confuso, vago, incierto, dudoso, doble sentido.

2. Escriba un ejemplo que ilustre instancias positivas del concepto a desarrollar. ***Ejemplo:***

- **Ambigüedad:** (a la niña se le quebró la muñeca).

3. Escriba un ejemplo que ilustre instancias negativas o contrarias del concepto a desarrollar. ***Ejemplo:***

- **Ambigüedad:** (a la niña se le quebró la muñeca de la mano).

Nota: A continuación resuelva las actividades de ejecución solicitadas donde pones en práctica las estrategias antes señaladas.



Apellidos: _____, Nombres: _____.

Sección _____, Número de lista: _____.

Actividad de ejecución 1. Lea una vez más el texto anterior titulado “*La Clasificación Artificial y Natural de los Seres Vivos*” y aplique las estrategias o pasos que le explicó el facilitador para el reconocimiento léxico de los vocablos desconocidos que aparecen en él.

1. Identifica y subraya en el texto las palabras o vocablos difíciles y técnicos que le resulten desconocidos, transcríbalas a continuación.

2. Del listado de las palabras desconocidas que subrayaste y extrajiste del texto, para cada una de ellas ubique en el diccionario el significado que se adecué a la lectura.

Actividad de ejecución 2. Siga el orden de los pasos o estrategias que le indicó el facilitador para la construcción de conceptos, y para cada palabra desconocida que subrayaste en el texto establezca su significado exacto a través de ejemplos concretos.

1. Elabora una lista de características o atributos críticos del concepto.

2. Escriba un ejemplo que ilustre instancias positivas o aserciones de cada concepto a desarrollar.

3. Escriba un ejemplo que ilustre instancias negativas o contradicciones de cada concepto a desarrollar.

b) Estrategias de reconocimiento de las ideas (principales, de secuencias, de comparaciones y contrastes).

En toda lectura, es imprescindible que el lector identifique la idea principal para que pueda comprender plenamente el mensaje del texto. Esa idea esencial esta contenida en el motivo y el propósito que da origen a un escrito cualquiera, lo cual se consigue percatándose del orden en que aparecen los detalles, hechos menores o ideas secundarias contenidas en la estructura del texto.

Por tanto, la siguiente actividad consistirá en poner en práctica lo antes expuesto y constituye la ejecución de una estrategia cognitiva para detectar ideas principales de secuencias, realizar comparaciones y contrastes de los párrafos de un texto.

Actividad de instrucción 3: Lea el texto que se presenta a continuación y preste atención a la secuencia de pasos o acciones que explica el facilitador para extraer de el las ideas principales, de secuencia, de contraste y comparaciones.

LA PERLA Y LA YUCA

“Cierta vez don Casimiro un agricultor de los Andes se presentó ante el General Gómez, con una yuca que pesaba más de doce Kilos.

- General le he traído ésta yuca de regalo, pues la coseché en mi hacienda y quiero que se la coma en mi nombre.

- Muchas gracias – manifestó Gómez -; es la yuca más grande que visto en toda mi vida y eso merece una recompensa. Y extrajo del bolsillo una morocota de oro que le ofreció al campesino.

En el acto hallábase presente uno de los ministros de Gómez, y el cual en forma ladina hubo de insinuarle:

- General, ésta perla es una de las más hermosas que se han criado en los mares de Margarita: la trataron de comprar unos extranjeros por fuerte suma de dinero, pero yo me opuse a la venta; la adquirí para usted, porque una perla de tal valor y tan rara no debe salir nunca de Venezuela.

- El ministro es un patriota: quiere a Venezuela tanto como yo; se opuso a que una perla tan hermosa saliera del país. Y merece también su recompensa. Dicho lo cual, Gómez le puso en las manos la estupenda yuca”.

Extraído de: Manual de Ortografía y Redacción. INCE.
1^{era} impresión. Caracas. Venezuela s/f. pp. 56).

Pasos o estrategias para extraer las ideas:

1. Describa el orden o secuencia en que aparecen los hechos narrados.

Ejemplo:

- El ofrecimiento de la yuca de Don Casimiro al General Gómez.
- Las palabras de agradecimiento de Gómez y la recompensa de una morocota de oro a Don Casimiro.
- La ponderación del valor y cualidades de la perla por parte del ministro y la aduladora intención con que obsequio a Gómez con aquella.
- La malicia zorruna que envuelve las palabras de agradecimiento de Gómez al recompensar al ministro con la yuca

2. Identifica el hecho más importante y significativo.

Ejemplo:

- Es el último hecho por que en el está contenida la idea esencial de todo el relato, es decir, contiene el motivo y el propósito por el cual se escribe el texto.

Explicación: El ministro había pensado que si don Casimiro había sido recompensado con una morocota de oro por haber cultivado aquella enorme yuca que le había regalado a Gómez, si le obsequiaba aquella maravillosa perla que había salvado de salir del país, recibiría en cualquier forma por la generosidad de general, centuplicado su valor.

Gómez se percató al instante de los mal disimulados cálculos del ministro, y le castigo socarronamente la intención oportunista con la recompensa adecuada.

3. Compara y se contrasta los hechos expuestos o acciones evidenciadas en los párrafos del texto.

Ejemplo:

- Se pueden comparar la conducta manifiesta de los tres personajes.
- Se puede contrastar el premio recibido por don Casimiro y el recibido por el falaz ministro.

Nota: A continuación resuelva las actividades de ejecución solicitadas donde pones en práctica las estrategias antes señaladas.



Apellidos: _____, Nombres: _____.

Sección _____, Número de lista: _____.

Actividad de ejecución 3. Lea con atención el siguiente texto, y aplique los pasos o estrategias de comprensión lectora para extraer de el las ideas principales, de secuencia, de contraste y comparaciones.

CONÓCETE A TI MISMO

Según cuenta un antiguo relato japonés, un belicoso Samurái desafió en una ocasión a un maestro Zen a que explicara el concepto de cielo e infierno. Pero el monje respondió con desdén: ¡No eres más que un patán! No puedo perder el tiempo con individuos como tú.

Herido en lo más profundo de su ser, el Samurái se dejó llevar por su ira, desenvainó su espada y gritó: “Podría matarte por tu impertinencia”.

“Eso”, respondió el monje con calma, “es el infierno”

Desconcertado al percibir la verdad en lo que el maestro señalaba con respecto a la furia que lo dominaba, el Samurái se serenó, envainó la espada y se inclinó, agradeciendo al monje la lección.

“Y eso”, añadió el monje “es el cielo”

Pasos o estrategias a aplicar:

1. Describa el orden o secuencia en que aparecen los hechos narrados.

2. Identifica el hecho más importante y significativo (idea principal).

3. Compara y contrasta los hechos expuestos o acciones evidenciadas.

c) Estrategias de procesamiento superficial del contenido de un texto (Revisión de títulos, subtítulos, ilustraciones, encabezados).

Este tipo de estrategias, permiten que leyente pronostique basado en suposiciones lógicas y esquemas de conocimientos previos una visión panorámica hipotética sobre el contenido esencial del texto. Es decir, ejercitan al lector con base a su experiencia previa y esquemas cognitivos a formularse conjeturas acerca de lo que tratará el contenido de un texto.

Dentro de este enfoque y para lograr una mejor comprensión en el uso práctico de estas estrategias, se propone la siguiente actividad de previsión lectora a nivel superficial.

Actividad de instrucción 4: A continuación se presenta un texto. Para poder efectuar previsiones superficiales sobre la información contenida en él, preste atención a la secuencia de pasos o estrategias que se indican al final y que explica el facilitador.

LOS ANTIBIÓTICOS

Los antibióticos son compuestos químicos y orgánicos producidos por algunas bacterias y hongos inferiores. Estas sustancias, tienen en común la propiedad de toxicidad selectiva, es decir cada uno tiene la capacidad de destruir o inhibir el crecimiento desarrollo o multiplicación de un grupo selectivo de otros microorganismos bacterianos que invaden nuestros órganos y nos causan infecciones.



Las investigaciones revelan que antibióticos como el Cloranfenicol, la Eritromicina, la Tetraciclina y la Estreptomicina actúan como fuentes inhibidoras de la síntesis de proteínas de un grupo determinado de gérmenes, pero no afectan la actividad metabólica de los animales o seres humanos que los hospedan.

Aunque se suelen aislar en gran número otros se obtienen por síntesis, se administran en los pacientes por vía oral, inyectable o local. De esta manera estas sustancias nos protegen de los agentes patógenos que nos afectan causándonos enfermedades.

(Extraído de: Libro de Biología Santillana 9º Grado.
1^{era} Reimpresión. Lintho-Mundo, S.A. Caracas. 1998. pp. 131)

Pasos o estrategias

1. Lea atentamente el título y subtítulos del texto, y efectué conjeturas acerca de lo podría describir el contenido. **Ejemplo:**

- Del título se supone que lógicamente el tema podría describir que son los antibióticos, cuales son sus tipos, como se producen, o que funciones cumplen al ser sustancias médicas que se usan para curarnos de infecciones contraídas en nuestro organismo por la acción de ciertos microorganismos llamados bacterias.

2. Mira con atención la ilustración que acompaña al texto para que intuyas en el mensaje que quiere transmitir. **Ejemplo:**

-El mensaje que se infiere de la ilustración presente en el texto es siguiente: los tejidos orgánicos pueden ser invadidos por bacterias, y estos microorganismos pueden ser contrarrestados y controlados por la acción de otras sustancias químicas como la

penicilina que son producidas por otros microorganismos y actúan destruyendo o inhibiendo el crecimiento y desarrollo de los microorganismos invasores.

3. Lea detenidamente el texto para verificar si las conjeturas intuitas anteriormente sobre el título y la ilustración se corresponden con el contenido.

Ejemplo:

-Evidentemente, tal como se supuso, el texto describe a los antibióticos como sustancias químicas que son producidas por algunas bacterias y que actúan protegiéndonos de la invasión de otras bacterias dañinas que nos causan infecciones. Señala además a algunos de sus tipos y el principio de toxicidad que tienen en común todos los antibióticos.

Nota: A continuación resuelva las actividades de ejecución solicitadas donde pones en práctica las estrategias antes señaladas.



Apellidos: _____, Nombres: _____.

Sección _____, Número de lista: _____.

Actividad de ejecución 4. Dado el siguiente texto, aplique los pasos o estrategias que se le explicaron para que procese superficialmente su contenido.

LA CREATIVIDAD Y EL PENSAMIENTO DIVERGENTE

Guilford (1959) determinó que la creatividad implica pensamiento divergente, representado por la fluidez, flexibilidad y originalidad de los procesos del pensamiento.



Los individuos que tienen una fluidez adicional alta producen una gran cantidad de ideas de solución de problemas en un tiempo corto. Aquellos que tienen una flexibilidad alta pueden cambiar con facilidad el enfoque de solución de problemas que han estado usando sin problemas o condiciones nuevas que exigen enfoques nuevos. Los individuos con originalidad alta pueden hacer sugerencias inusuales o incluso únicas. Por tanto, los individuos muy creativos pueden generar ideas a un ritmo rápido (fluidez), “romper lo establecido” afín de atacar los problemas desde una perspectiva nueva, (flexibilidad) y generar ideas nuevas y genuinamente diferentes (originalidad).

(Extraído de: Libro de Psicología Educativa. Good y Brophy.
5^{ta} Edición. Mc Graw - Hill. México. 1996. pp. 461)

Pasos o estrategias.

1. Lea con atención el título del texto y efectué conjeturas acerca de lo que podría referir su contenido.

2. Cuál es el mensaje que se puede derivar de la ilustración presente en el texto.

3. Lea atentamente el texto y coteje las conjeturas antes hechas con la información dada.

d) Estrategias de retención y evocación (estrategias mnemotécnicas de procesamiento profundo)

Si bien entender o comprender claramente la información contenida en un texto es importante, retenerla y recuperarla cuando así se requiera no es menos importante, de allí que el uso de las estrategias mnemotécnicas constituyen recursos cognoscitivos muy valiosos para organizar la manera como se puede codificar almacenar y recuperar la información relevante y útil de un texto.

Por tanto, la siguiente actividad será poner en práctica este tipo de estrategias cuyos pasos fundamentales según (Barón R, 1996, p. 97)) son los siguientes:

- Pensar realmente en lo que se desea recordar. Es decir hacerse y responder auto - interrogaciones sobre el tema, considerando su significado y examinando su relación con la información que ya conocemos.
- Prestar atención a lo que se desea recordar.
- Usar la imaginería visual. Es decir asociar y organizarla información con imágenes mentales vividas.
- Proporcionar códigos de palabras claves que permitan la recuperación adicional la información almacenada.

Actividad de instrucción 5. Dado el siguiente texto; se ejemplificará el uso práctico de las estrategia de retención y evocación de la información.

DROGAS Y RECEPTORES CELULARES

Estudios realizados en un número importante de pacientes adictos al consumo habitual de cocaína, a los que se les aplicó la técnica de tomografía cerebral han permitido conocer que la cocaína disminuye drásticamente el metabolismo de la

glucosa y provoca los mismos efectos en la amígdala cerebral, importante región del cerebro que controla las sensaciones de hambre y sed, las emociones y la actividad sexual. La actividad registrada en las tomografías revela que las drogas impiden la comunicación entre las células nerviosas, al bloquear los receptores celulares donde se unen los neurotransmisores, verdaderos mensajeros químicos.

(Extraído de: Libro de Biología Santillana 8º Grado.
1^{era} Reimpresión. Lintho-Mundo, S.A. Caracas. 1998. pp. 85)

Pasos o estrategias

1. hágase auto- interrogantes en relación a la información del tema y la que ya conocemos y que queremos recordar. **Ejemplo:**

- ¿Qué produce la cocaína en los consumidores adictos? Produce una disminución drástica de la asimilación y disminución de la glucosa en el organismo.

- ¿Cuál es la función de la glucosa en el organismo? Es la molécula o que suministra energía.

- ¿Cómo se descubrió el efecto de la cocaína en la disminución del metabolismo de la glucosa? A través de la técnica de la tomografía cerebral.

- ¿Qué consecuencia trae en el organismo la disminución de la asimilación glucosa? Eliminación excesiva de orina, adelgazamiento, sed intensa, cansancio, somnolencia, depresión etc.

- ¿Qué otros efectos produce el consumo adictivo de cocaína? Afecta el funcionamiento de la amígdala cerebral e impedir la comunicación entre las células nerviosas.

- ¿Qué es la amígdala cerebral cuáles son sus funciones? Es un órgano que forma parte del sistema límbico, el cual se encuentra localizado en la base de cerebro. Entre las funciones básicas regula las sensaciones de hambre y sed, las emociones y conductas emotivas como la agresividad y la actividad sexual.

- ¿Qué sucede cuando las células nerviosas no pueden comunicarse? Se bloquea la transmisión de los impulsos, emociones, sensaciones.

- ¿Cómo incide la cocaína en la comunicación entre las células nerviosas? Bloqueando los receptores celulares donde se unen los neurotransmisores.

- ¿Qué son los neurotransmisores y cual es su principal función? Son sustancias químicas producidas por las neuronas que son liberadas por efecto de la estimulación nerviosa y permiten la unión y transmisión de los mensajes entre las neuronas.

- ¿Qué avances tecnológicos en el campo biológico se muestran en la lectura? La técnica de la tomografía cerebral.

- ¿Qué otras cosas se descubrieron con la tomografía cerebral? Que las drogas impiden la comunicación entre las células nerviosas.

2. Enfatiza en lo que se deseas recordar. **Ejemplo:**

- Tomografía cerebral, metabolismo de la glucosa, amígdala cerebral, neurotransmisores, receptores celulares, adición a la cocaína, efectos de la cocaína.

3. Construya imaginería visual que asocien y organicen la información con imágenes mentales vividas. **Ejemplo:**

- Imaginarse los amigos más cercanos en nuestra casa consumiendo cocaína.
- Crear imágenes de un doctor tomando fotografías al cerebro.
- Imaginarse hormigas mensajeras llamadas neurotransmisoras que no pueden cumplir con su función.
- Crearse una imagen de un amigo que trata de conectar los cables del recuerdo y no puede porque recuerda muy poco.
- Crearse imágenes de los amigos sufriendo los efectos de la cocaína y sosteniendo en las manos una percha con las siglas de los efectos “**Mapasc**” que significa: (Micción excesiva, adelgazando, pérdida del apetito, agresividad, sexualidad desordenada, cansancio)

4. Genera códigos de palabras claves que permitan relacionar y recuperar adicionalmente la información. **Ejemplo:**

- Se puede vincular la expresión tomografía cerebral con fotografía del cerebro
- Se puede utilizar las siglas “**Mapasc**” para recordar los efectos de la cocaína.
- Se puede relacionar la expresión neurotransmisores celulares con emisores de señal de teléfono celular.

Nota: A continuación resuelva las actividades de ejecución solicitadas donde pones en práctica las estrategias antes señaladas.



Apellidos: _____, Nombres: _____.

Sección _____, Número de lista: _____.

Actividad de ejecución 5. Dado el siguiente texto, aplique las estrategias de retención y evocación de la información para el procesamiento profundo.

DESÓRDENES BIPOLARES: En la montaña rusa emocional

Si la depresión es hoyo negro emocional de la vida, entonces el **desorden bipolar** es la montaña rusa emocional. Quienes sufren de un desorden bipolar experimentan cambios considerables de estado de ánimo. Pasan, a lo largo de periodos variables de tiempo, entre la depresión profunda y el estado emocional conocido como manía, en que se muestran muy excitados, exaltados y llenos de energía.

Durante los episodios maniacos, esas personas hablan rápidamente, muestran disminuciones considerables en la necesidad del sueño, saltan de una idea o actividad a otra, muestran un involucramiento excesivo actividades placenteras que tienen un alto potencial de consecuencias dolorosas, por ejemplo, pueden hacer compras excesivas o realizar inversiones muy riesgosas. Es claro que los desordenes bipolares son sumamente perturbadores no solo para los individuos que los experimentan, sino también para la gente cercana a ellos.

(Extraído de: Libro de Psicología. Barón, R.
3^{era} Edición. Prentice-Hall, S.A. México. 1996. pp. 585)

Pasos o estrategias a aplicar.

1. Formule auto-interrogantes en relación a la información del tema y la que ya conoces acerca de él y la quieres recordar.

2. Haz un listado de lo que se trata en el contenido del texto y quieres recordar.

3. Construya imagerías visuales que asocien y organicen la información tratada en el texto con imágenes mentales vividas.

4. Genera códigos de palabras claves que permitan relacionar y recuperar adicionalmente la información leída.

II Fase: Estrategias para el Procesamiento Inferencial de Textos

Plan de Acción

Tiempo estimado: 15 Horas Académicas.	
Objetivo de la ejercitación.	Profundizar en los estudiantes el desarrollo de estrategias y habilidades a nivel inferencial para la comprensión de textos.
Contenido	<u>Estrategias de Monitoreo de la comprensión.</u> a) Estrategias de ejercitación de respuestas a preguntas específicas. a) Estrategias de elaboración de parafraseo. b) Estrategias de elaboración de resúmenes. c) Estrategias de elaboración de redes semánticas.
Actividades	<u>Presentación de la estrategia:</u> (Antes) ✓ Para cada estrategia el facilitador explicará a los alumnos su utilidad e importancia para los efectos de comprensión lectora. <u>Practica Guiada:</u> (Durante) ✓ Para cada estrategia el facilitador explicará y modelará a los alumnos con ejemplos concretos los pasos estratégicos para su ejecución práctica. ✓ Para cada estrategia el facilitador guiará a los alumnos estimulándolos e induciéndolos a que repitan y repasen la demostración. ✓ El facilitador presentará a cada alumno textos para su lectura en forma silenciosa y solicitará poner en práctica las estrategias estudiadas.
Medios y recursos	<u>Humanos:</u> facilitador alumnos (as) <u>Materiales:</u> pizarra acrílica, marcadores, hojas de papel, lápices, borradores, diccionarios, textos escritos.
Evaluación	Prueba de ejecución de actividades

Estrategias para el Procesamiento de los Textos a nivel Inferencial

A este nivel, el lector debe poner en marcha y desplegar de forma mucho más activa y dinámica en su sistema cognitivo una serie de estrategias o habilidades de razonamiento inferencial sobre la información de un texto, que le ayuden a analizar, organizar, sintetizar, establecer relaciones, integrar y evaluar la información leída. Es decir que le ayuden a conocer y comprender mejor.

Esta actividad cognitiva no está regulada por una secuencia de pasos y procedimientos que debe llevar a cabo el lector de manera lineal y taxativa, ni se ciñe a una fórmula general o particular que a modo de receta le permitan dar unos pasos precisos y rígidos para una comprensión significativa.

Por el contrario, a este nivel el uso y aplicación de las estrategias demanda la puesta en práctica de un enfoque integrador holístico y creativo, en el que se activan simultáneamente ciertas estrategias de procesamiento superficial y profundo de la información y de monitoreo de la comprensión que ayuden al lector a estar consiente de si ha entendido o no, detectando problemas de comprensión, y el uso pertinente y apropiado de las estrategias que utiliza, igualmente que le ayuden a elaborar más información a partir de lo que recibe, realizando en virtud de su experiencia y conocimientos previos que posee sobre el tema tratado inferencias de lo que se dice y se quiere decir en el texto.

A los efectos de clarificar en forma práctica lo antes expuesto, en ésta segunda fase del desarrollo del taller, se procederá primeramente a ensayar el uso y aplicación de estrategias de monitoreo inferencial para su posterior ejercitación por parte de los estudiantes. 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 entendimos y sabemos, la interpretación del lenguaje figurado, la construcción y elaboración de redes semánticas o esquemas gráficos y la estrategia de resumen.

Por tanto, para el desarrollo y ejercitación del nivel de comprensión inferencial de un texto, las actividades propuestas se constituyen en sesiones de estudio interactivo y participativo entre el facilitador que actuará como moderador y modelador y los estudiantes instruidos.

Actividad de instrucción 6. Lea el siguiente texto y preste atención a la secuencia ordenada y sistemática de acciones, pasos u estrategias que utiliza el facilitador para el desarrollo concreto del procesamiento del texto a nivel inferencial.

LAS ESTRELLAS MÁS CERCANAS

Estrella Alpha Centauri.

Es la estrella más cercana al sistema solar, se encuentra a unos 36 billones de Kilómetros (36×10^{12} Km), aunque a simple vista aparece como una única estrella, no es en realidad una sola, si no un sistema de tres estrellas. La más grande es la que recibe el nombre de *Alpha Centauri*. Esta estrella es parecida en tamaño, temperatura y color al Sol.

La estrella mediana es más pequeña que el Sol, tiene un color naranja y órbita alrededor de *Alpha Centauri* a una distancia de 3.000 millones de Kilómetros con un periodo de 80 años.

La tercera estrella es bastante más pequeña que las otras dos, tiene aproximadamente un décimo de la masa del Sol. No es muy brillante, su color es rojizo y órbita alrededor de las otras dos estrellas a una distancia de varios billones de Kilómetros con un periodo de un millón de años.

Estrella Barnard.

Es la segunda estrella después de *Alpha Centauri*, más cercana al sistema solar. Se encuentra a 45 billones de Kilómetros (45×10^{12} Km), es más pequeña y una 300 veces menos brillante que el Sol. La temperatura de su superficie es de 5.000 °F, en comparación con los 11.000 °F de la superficie del Sol. Su color es naranja rojizo.

(Extraído de: Enciclopedia Lúmina.
1^{era} Edición. NORMA s/f. pp. 53)

Pasos o estrategias:

1. Aplica estrategias para el procesamiento superficial de la información. Es decir, lea con atención el título y subtítulos del texto y hágase conjeturas inferenciales sobre lo que podría tratarse en el contenido del texto. ***Ejemplo:***

- Revisando con atención el título “Estrellas más Cercanas” podemos inferir que el texto tratará sobre las estrellas que se encuentran más cerca de nosotros o de nuestro sistema solar, vale decir el Sol.

- Otra posible inferencia que podemos deducir de los subtítulos “***Estrella Alpha Centauri***” y “***Estrella Barnard***” es que texto puede describir las características de estas estrellas que son las más cercanas a nosotros.

2. Lea el texto completo las veces que sea necesario hasta estar seguro de haber comprendido cada párrafo, y comprueba si las conjeturas que previamente hiciste se corresponden con el contenido general.

3. Para verificar si haz comprendido, hágase y responda autointerrogantes en relación al contenido de cada párrafo y lo que conoces sobre el tema y quieres recordar.

Ejemplo Primer Párrafo:

- ¿Cómo se llama la estrella más cercana al sistema solar? la estrella más cercana al sistema solar se llama Alpha Centauri.

- ¿Es Alpha Centauri una sola estrella? En realidad no es una sola estrella, si no un sistema de tres estrellas(A, B y C) siendo “Alpha Centauri A” la más grande de ellas y la que recibe este nombre.

- ¿A qué distancia del sistema solar se encuentra Alpha Centauri? Se encuentra a una distancia de unos 36 billones de Kilómetros (36×10^{12} Km).

- ¿Cómo se comparan las características de la estrella Alpha Centauri? Se compara con las características del sol diciendo que es parecida en su tamaño, temperatura y color.

- ¿Cuál es la temperatura de la superficie del sol? La temperatura de la superficie del Sol es de 11.000 °F

Ejemplo Segundo párrafo:

- ¿Cómo se compara el tamaño de la estrella mediana? Se compara con el tamaño del sol diciendo que es más pequeña.

- ¿A qué distancia de la primera estrella se encuentra la mediana estrella? Se encuentra a una distancia de 3.000 millones de Kilómetros

- ¿En cuánto tiempo orbita la mediana estrella a la estrella Alpha Centauri?

En un periodo ochenta años.

- ¿De qué color es la estrella mediana del Sistema Alpha Centauri? Tiene una coloración anaranjada.

Ejemplo Tercer párrafo:

- ¿Qué tamaño y color tiene la estrella más pequeña del Sistema Alpha Centauri? Es diez veces más pequeña que la masa del sol y tiene un color rojizo no muy brillante.

- ¿A qué distancia se encuentra, y en cuánto tiempo órbita la estrella más pequeña del Sistema Alpha Centauri a las otras? Se encuentra a una distancia de varios billones de Kilómetros de las otras dos y las órbita en un periodo de un millón de años.

Ejemplo Cuarto párrafo:

- ¿Cuál es la segunda estrella más cercana al sistema solar y a qué distancia está? Se llama estrella Barnard, y se encuentra a 45 billones de Kilómetros (45×10^{12} Km) del sistema solar.

- ¿De qué color es, y cuál es la temperatura de la estrella Barnard? Es de color naranja o rojizo menos brillante que el sol y la temperatura de su superficie es de 5.000 °F.

Otros ejemplos de preguntas para activar el conocimiento y lo que quieres recordar pudiesen ser:

- ¿Cuál es la temperatura de la superficie de sol en grados centígrados?

- ¿Cuál es la temperatura de la superficie de la estrella Barnard en grados centígrados?

- ¿Cuál es la diferencia de temperatura entre la superficie del sol y la superficie de la estrella Barnard en grados centígrados?

4. Aplica la estrategia de parafraseo, reformulando o repitiendo con sus propias palabras la información del contenido de cada párrafo. **Ejemplo:**

- *El primer párrafo* enfatiza que el sistema de estrellas más cercano al sistema solar es llamado Alpha Centauri, está constituido por tres estrellas la más grande de ellas se encuentra a una distancia más cercana de 36, billones de kilómetros, de nuestro sistema solar, es de tamaño y color parecidos al sol.

- *El segundo párrafo* habla de la segunda y mediana estrella del sistema Centauri, y dice que es anaranjada y más pequeña que el sol y se encuentra a una distancia 3000 billones de Kilómetros de la estrella más grande orbitando a 80 años a su alrededor.

- *El tercer párrafo* habla de la tercera estrella del sistema Centauri, y dice que es más pequeña que las otras dos exactamente 10 veces más pequeña que el sol y orbita a las otras dos estrellas a una distancia de varios billones de kilómetros tardándose un millón de años.

- *El cuarto párrafo* dice que la segunda estrella más cercana a nosotros es la estrella Barnard que se encuentra a 45 billones de Kilómetros es 300 veces menos brillante que el sol y su temperatura es de 2760 °C menor que 6093, 30 °C que tiene el sol

5. Resuma cada párrafo, y vaya construyendo un resumen general. *Ejemplo:*

La estrella más cercana al sistema solar se llamada Alpha Centauri. Se situada a 36 billones de kilómetros y en realidad se trata de tres estrellas que se orbitan entre si.

La segunda estrella del sistema Alpha Centauri es una estrella mediana de color naranja, que orbita a la primera una distancia de 3000 millones de kilómetros.

La tercera estrella del sistema Alpha Centauri es la pequeña de las tres es de color rojizo y 10 veces menor que el sol. Se encuentra a una distancia de varios millones de kilómetros de las otras dos estrellas.

Barnard es el nombre de la segunda estrella más cercana a nuestro sistema solar, de color rojizo y unas 300 veces menos brillante que el sol se encuentra a $(45 \times 10^{12} \text{ Km})$ millones de millones de Kilómetros

6. Elabora una red semántica o mapa conceptual. Para ello siga los siguientes pasos:

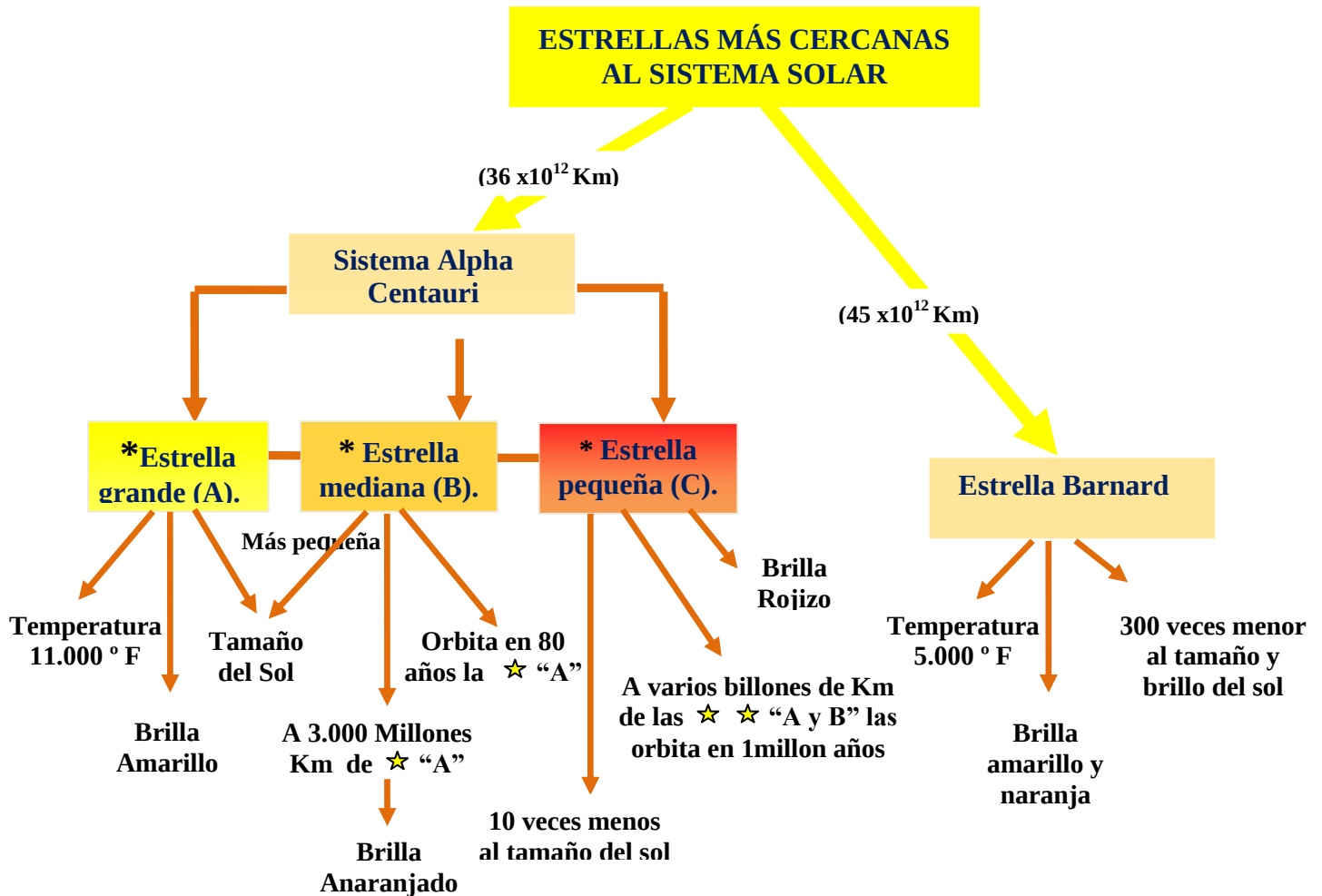
- Identifica la palabra clave del texto leído, aquella que se colocara arriba o en el centro del mapa escribiendo todas las letras con mayúscula.

- Después identifica otras palabras claves secundarias y colócalas en torno al centro estableciendo con líneas relaciones jerárquicas que conlleven a conectar las ideas entre si. Escriba estas palabras en su primera letra con mayúscula.

- Añade a cada palabra secundaria otras palabras que las caractericen y sub-caractericen y que aporten comprensión a lo tratado en el texto.

- Comprueba que el mapa contiene las ideas más importantes, pásalo en limpio usando colores para diferenciar unos núcleos de palabras claves de otros y las líneas que establecen las relaciones jerárquicas. *Ejemplo:*

Mapa conceptual



Nota: A continuación resuelva las actividades de ejecución solicitadas donde pones en práctica las estrategias antes señaladas.



Apellidos: _____, Nombres: _____.

Sección _____, Número de lista: _____.

Actividad de ejecución 6. Lea atentamente el siguiente texto, y procéselo a nivel inferencial siguiendo la secuencia de pasos o estrategias que solicitan al final.

NUEVAS FUENTES DE ENERGÍA

En la actualidad, la producción de la mayor parte de la energía eléctrica se inicia con la energía calorífica. Los combustibles como el carbón, el petróleo y el gas natural, producen calor al quemarse. Este calor se emplea para calentar agua y transformarla en vapor, el cual se utiliza posteriormente para poner en movimiento turbinas que hacen funcionar grandes generadores. Sin embargo, este proceso origina varios problemas como la disminución de los suministros de combustibles utilizados, pues las reservas mundiales de carbón mineral, petróleo y gas natural son limitadas; la contaminación del ambiente al quemarse estos combustibles; los grandes gastos de dinero en la compra de dichos combustibles y una dependencia de países extranjeros que manejan el suministro de estos. Por estas razones deben emplearse otras fuentes de energía, tales como la solar que es inextinguible y está disponible en todas partes.

La eólica que es la energía del viento, usada hace muchos años para bombear agua en las zonas rurales. El calor del océano, que implica aprovechar la diferencia de temperatura entre las capas superiores calientes y las capas inferiores más frías del agua, donde el agua más caliente puede transformarse en gas un líquido y utilizar su presión para impulsar un generador. La geotérmica, que es el calor natural de la Tierra, haciendo grandes pozos que entregarán vapor, el cual podría canalizarse para impulsar generadores; y los materiales orgánicos, que pueden transformarse en combustibles, materiales que abarcarían desde los desechos agrícolas hasta aguas negras.

Finalmente, la posibilidad de controlar las reacciones nucleares en los átomos, ha permitido el desarrollo de los llamados reactores nucleares para la generación de la energía eléctrica, siguiendo el mismo principio de las geotérmicas.

(Extraído de: Enciclopedia Lúmina.
1^{era} Edición. NORMA. (s/f). pp. 139)

Pasos o estrategias a seguir.

1. Lea con atención el título y subtítulos del texto y haga conjeturas inferenciales sobre lo que podría tratarse en el contenido del texto.

2. Lea el texto completo las veces que sean necesario hasta estar seguro de haberlo comprendido claramente, y verifique si las conjeturas anteriormente hechas se corresponden con el contenido general del texto.

3. Verifica lo que haz comprendido en la lectura, para ello formulese auto interrogaciones y respóndalas en relación al contenido de cada párrafo y lo que conoces sobre el tema tratado y que deseas recordar.

4. Reformule o parafrasee con sus propias palabras la información del contenido de cada párrafo.

5. Lea nuevamente el texto y resuma el contenido de cada párrafo, luego a partir de ellos construya un resumen general.

6. Elabora una red semántica o mapa conceptual sobre el contenido general del texto.

III fase: Estrategias para el Procesamiento Crítico de la Información de Textos

Plan de Acción

Tiempo estimado: 15 Horas Académicas.	
Objetivo del entrenamiento.	Desarrollar en los participantes las estrategias y habilidades para emitir juicios críticos y valorativos sobre la información de un texto.
Contenido	<u>Estrategias de lectura crítica.</u> a) Estrategias de análisis. b) Estrategias síntesis. c) Estrategias de establecimiento de comparaciones y relaciones analógicas d) Estrategias de de extracción de conclusiones críticas.
Actividades	<u>Presentación de la estrategia: (Antes).</u> ✓ Para cada estrategia el facilitador explicará a los alumnos su utilidad e importancia para los efectos de comprensión lectora. <u>Practica Guiada: (Durante).</u> ✓ Para cada estrategia el facilitador explicará y modelará a los alumnos con ejemplos concretos los pasos estratégicos para su ejecución práctica. ✓ Para cada estrategia el facilitador guiará a los alumnos estimulándolos e induciéndolos a que repitan y repasen la demostración. ✓ El facilitador presentará a cada alumno textos para su lectura en forma silenciosa y solicitará poner en práctica las estrategias estudiadas.
Medios y recursos	<u>Humanos:</u> facilitador alumnos (as) <u>Materiales:</u> pizarra acrílica, marcadores, hojas de papel, lápices, borradores, diccionarios, textos escritos, computadora.
Evaluación	Prueba de ejecución de actividades

Estrategias para el Procesamiento de los Textos a nivel Crítico

Las diferentes estrategias de aprendizaje que se pretenden emplear en esta última fase del diseño de taller, se orientan a promover el desarrollo del pensamiento y procesamiento valorativo y crítico del lector sobre la información contenida en un texto. En este sentido, comprenden actividades que demandan un nivel de procesamiento cognitivo más profundo de la información, que exige que el lector durante la lectura descubra como se organizan los elementos, ideas o atributos esenciales de un texto y sus relaciones entre si para que pueda evaluar lo que lee confrontando críticamente el significado del texto con sus conocimientos y experiencias previas y con otras fuentes.

En otras palabras a este nivel el lector debe ejecutar discriminaciones cada vez más finas que le permitan descubrir y evaluar las relaciones entre el significado de un texto y las mismas partes o ideas que lo constituyen. Lo cual le permiten emitir juicios con mayores probabilidades de acierto y confiabilidad.

Específicamente las estrategias propuestas se constituyen en actividades de análisis, síntesis y establecimiento de comparaciones y relaciones analógicas y estrategias de extracción de conclusiones críticas.

a) Estrategias de análisis.

Según Héller Miriam (1993) el proceso de análisis es considerado por lo filósofos como base del pensamiento crítico, debido a que el conocimiento y comprensión global de un texto tiene su origen en este proceso.

La misma autora señala que en el proceso de análisis el lector debe centrar la atención en los detalles del texto, identificando y descomponiendo el todo en sus

elementos partes o atributos fundamentales que lo constituyen, y descubriendo las relaciones coherentes que existen entre los elementos entre sí con el todo, lo cual permite emitir juicios con mayores probabilidades de acierto y confiabilidad.

Actividad de instrucción 7. Lea cuidadosamente el siguiente texto, y aplique los pasos o estrategias que faciliten la elaboración de un análisis.

El mecanismo de represión según Freud

Freud llegó a la conclusión de que la consciencia del hombre sólo constituye una pequeña parte de la mente humana. Lo consciente es como la pequeña punta de un iceberg que asoma por encima de la superficie. Debajo de la superficie, o debajo del umbral de la consciencia, está el subconsciente.

La expresión “lo subconsciente” la utilizó Freud para designar cosas que hemos “reprimido”, es decir, cosas que hemos intentado olvidar porque nos eran “desagradables” “indecorosas” o “repulsivas”. Si tenemos deseos y fantasías que resultan intolerables a la consciencia o para el súper-yo, los empujamos hasta el sótano, del (inconsciente), para que se quiten de la vista.

Este mecanismo funciona en todas las personas sanas. Pero a algunos les puede constar tanto esfuerzo mantener alejados de la consciencia los pensamientos desagradables o prohibidos que les causa enfermedades nerviosas. Porque lo que se procura reprimir de esta forma, intenta volver a emerger a la consciencia por propia iniciativa. Algunas personas necesitan por tanto emplear cada vez más energía para mantener esos impulsos alejados de la crítica de la consciencia. Cuando Freud estuvo en América en 1909, dando conferencias sobre psicoanálisis, puso un ejemplo de cómo funciona este mecanismo de represión.

Dijo: “supongamos que en esta sala... se encontrara un individuo que se comportara de modo que estorbara y desviara mi atención en esta conferencia, riéndose groseramente, hablando y haciendo ruido con los pies. Digo que no puedo seguir en tales condiciones, y unos hombres fuertes se levantan y echan al intruso tras un breve forcejeo. Él, ha sido “reprimido” y yo puedo seguir mi conferencia. Para que esta interrupción no se repita, en caso de que el hombre vuelva a entrar en la sala, los señores que ejecutaron mi voluntad llevan sus sillas hasta la puerta y se colocan allí como “resistencia” después de la represión cumplida. Si han captado ustedes el interior y el exterior de la sala como lo “consciente” y lo “subconsciente”, tendrán un buen ejemplo del proceso de la represión.

Pero ese “intruso” quiere volver a entrar; y ése es el caso de los pensamientos e impulsos reprimidos. Vivimos con una constante presión de pensamientos reprimidos que luchan por emerger del subconsciente. A menudeo decimos o hacemos cosas sin que haya sido esa nuestra intención. De ese modo, las reacciones subconscientes pueden dirigir nuestros sentimientos y actos.

(Extraído de la novela: El MUNDO DE SOFIA. Gaarder, J.
1^{era} Edición. Siruela - Norma S.A. Madrid. 1994. pp. 534)

Pasos o estrategias:

- Presta atención a los detalles del texto descomponiéndolo en sus partes, elementos o ideas fundamentales.
- Establezca las relaciones existentes entre esas partes, elementos o ideas que estructuran el texto.
- Establezca las relaciones globales entre las partes y el todo.

Ejemplo de Análisis: Examinando con atención el texto, podemos descomponerlo en dos partes fundamentales.

La *primera parte* nos describen en forma general según la concepción de Freud la estructura básica de la mente humana y su funcionamiento pues según él, está constituida en forma general por tres niveles distintos de consciencia: el inconsciente, el subconsciente y el consciente.

El consciente es la parte más pequeña y visible de la mente humana que tiene un control crítico regulador y represor sobre el subconsciente que es una área mayor situada debajo de la superficie de la consciencia que contiene los impulsos reprimidos, olvidados o que se intentan olvidar de la consciencia y que no forman parte de nuestros pensamientos actuales; actúa como mecanismo de resistencia a la represión. El inconsciente es la parte más profunda y oscura de la mente humana, la cual actúa como almacén de los instintos e impulsos negativos e irracionales que han sido olvidados de la consciencia.

La *segunda parte* nos describe y explica como opera o funciona el proceso o mecanismo de la represión en la estructura de la mente humana que dan cuenta de la manifestación del comportamiento irracional y emotivo en la personalidad, la cual se debe a un batalla sostenida y permanente entre el consciente y el subconsciente en la cual, este último lucha por emerger y manifestar nuevamente los aspectos negativos e irracionales y el primero lucha por refrenarlo y controlarlo.

b) Estrategias de síntesis.

Según Marcano M, (1996) el proceso de síntesis consiste en la integración, agrupación o unificación que mentalmente hace el lector sobre las partes, cualidades y aspectos de un todo. Así, la síntesis es combinar las ideas contenidas un texto para integrarlas en un nuevo concepto que recoge lo esencial.

Este proceso, exige al leyente activar la imaginación y el pensamiento creativo que lo conduzca desde las partes al todo a establecer nuevas relaciones para articular la creación de una nueva estructura del texto.

Actividad de instrucción 8. Lea nuevamente el análisis hecho anteriormente sobre la lectura “El mecanismo de represión según Freud” y elabora una síntesis de su contenido.

Ejemplo de Síntesis:

El texto trata sobre las conclusiones que llegó Freud en relación a la naturaleza de la estructura de la mente humana y su funcionamiento, principalmente la función del subconsciente como mecanismo de defensa y represión que emplea la mente humana para ocultar en el olvido protector, los conflictos y tensiones negativas y emocionales que interactúan en ella, pero que pueden emerger y manifestarse de forma disfrazada a través de conductas o comportamientos aparentemente incomprensibles en las personas.

Igualmente trata del funcionamiento de la consciencia como mecanismo regulador y protector de la expresión de los impulsos y tensiones irracionales del subconsciente que amenazan la salud mental en las personas y que pueden llegar a alterar el equilibrio de la personalidad y por ende la expresión de la conducta.

c) Estrategias de reconocimiento y establecimiento de comparaciones y relaciones analógicas.

Son estrategias que ayudan al leyente a construir y a comprender mejor las ideas o conceptos contenidos en un texto, por cuanto, al comparar las variables o categorías que las componen se logran establecer asociaciones o relaciones de

semejanzas y diferencias que conllevan a la clarificación comprensión y distinción precisa y exhaustiva de los conceptos.

Además, facilitan fortalecen y enriquecen el desarrollo de las habilidades de análisis y síntesis y conllevan a la utilización de los esquemas de conocimiento y experiencia previa en la construcción y adquisición de nuevos aprendizajes en tanto que permiten refinar la percepción y la intuición intelectual para emitir opiniones y juicios críticos mejor sustentados.

En tal sentido, la siguiente actividad constituye un ejemplo de la puesta en práctica de esta estrategia.

Actividad de instrucción 9. En el contenido del texto “El mecanismo de represión según Freud” encuentre y establezca comparaciones y relaciones analógicas que le puedan ayudar a comprender con mayor claridad la complejidad del tema tratado.

Ejemplo: Se pueden establecer las siguientes comparaciones y relaciones analógicas.

- *Comparación.* Se compara analógicamente la mente humana como un iceberg o masa flotante de hielo. La punta del iceberg que es la parte más pequeña y asoma por encima de la superficie representa la conciencia, por debajo de ella está la casi totalidad del tempano que no es visible con la cual se compara el subconsciente y el inconsciente.

- *Relación.* Se relaciona la parte más pequeña del iceberg (punta del iceberg) con parte más pequeña de la estructura de la mente (la consciencia). Se relaciona a la

parte más grande y profunda del iceberg con la mayor parte de la mente que se encuentra por debajo de la superficie de la consciencia.

- *Comparación.* Se compara analógicamente el interior y el exterior de una sala de conferencia con el consciente y el subconsciente respectivamente.

- *Relación.* Se relaciona lo que se puede percibir en el interior de la sala con lo que se puede percibir en la consciencia y el exterior que no podemos percibir desde el interior de la sala se relaciona con la parte que esta fuera de la consciencia (subconsciente).

- *Comparación.* Se compara analógicamente el inconsciente con un sótano.

- *Relación.* se relaciona un sótano oscuro que es la parte subterránea de un edificio con la parte más profunda y oscura de la mente.

- Se compara y relaciona analógicamente el mecanismo de represión de la mente con la pugna que sostienen unos hombres fuertes que forcejean y actúan como resistencia y el intruso necio que trata de entrar a perturbar.

- Se compara y relaciona analógicamente los impulsos irracionales del subconsciente con un intruso o individuo desaforado e indeseable que lucha por entrar a la sala de conferencia y provocar un episodio desagradable.

d) Estrategias de elaboración de conclusiones y juicios críticos.

La comprensión crítica de una lectura demanda un esfuerzo cognitivo más profundo de la información, lo cual que exige que el leyente después de la lectura

confronte el significado del texto relacionándolo con sus conocimientos y experiencias previas y con otras fuentes.

En otras palabras, el lector, a través de un examen riguroso y sistemático debe confrontar los argumentos y evidencias que respaldan el contenido expuesto en el texto, contrastándolos con sus propios criterios o de otras fuentes a fin de emitir juicios mejor sustentados. De este modo, una conclusión crítica es el resultado deducido del lector sobre lo evidente y no evidente pero que está envuelto en la lectura, y para tal efecto, se debe contar con estructuras cognitivas de conocimiento previo sobre el tema de lectura.

Actividad de instrucción 10. Lea nuevamente el texto “El mecanismo de represión según Freud” y elabore conclusiones o juicios críticos del contenido tratado.

Ejemplo: conclusiones y juicios críticos.

El texto expone el enfoque de Freud para explicar la conducta o el comportamiento irracional en las personas y más precisamente el mecanismo represor de la mente, es decir la conducta pensante hablante emocional y motora esta motivada y determinada por el dinamismo psíquico que el subconsciente y el inconsciente ejercen sobre la consciencia.

Así el pensamiento de los seres humanos no esta regido por la razón si no por fuerzas oscuras de índole emocional que irrumpen desde lo profundo de la psiquis dirigiendo y gobernando como tras bastidores toda nuestra conducta.

Aun cuando esta teoría explica en parte las conductas irracionales en los seres humanos no significa de ninguna manera que sea así necesariamente, pues otros

enfoques posteriores han demostrado que la conducta o el comportamiento humano no esta totalmente a merced de las fuerzas oscuras de la mente que nos dejen sin mas elección que actuar de ciertas maneras, si no que tenemos la capacidad para superarse y salir adelante, es decir la capacidad para modificar y transformar su conducta así, se plantea que cada uno de nosotros es en gran medida responsable de lo que nos sucede, y que nuestro destino esta sobre todo en nuestras propias manos y no está moldeado necesariamente por las experiencias previas del inconsciente.

Nota: *A continuación resuelva las actividades de ejecución solicitadas donde pones en práctica las estrategias antes señaladas.*



Apellidos: _____, Nombres: _____.

Sección _____, Número de lista: _____.

Actividad de ejecución7. Lea el siguiente texto “Los Tesoros Perdidos de la Humanidad” y responda a las actividades que se solicitan al final, para que proceses críticamente la información que lo constituye.

LOS TESOROS PERDIDOS DE LA HUMANIDAD

Casi desde siempre, el número siete ha tenido un significado mágico y hasta sagrado para el ser humano, algunos señalan que puede deberse a que cada de las cuatro fases de la Luna consta de siete días, que forman la semana. En cualquier caso el número siete siempre ha dado indicios de cumplitud y perfección: el budismo habla de los siete cielos y los babilonios creían en la acción de los siete espíritus malos; los chinos relacionaban las siete estrellas de la Osa mayor con los siete orificios del cuerpo humano y con las siete aperturas del corazón; para los judíos el siete también tenía un significado cabalístico - recuérdense los siete simbólicos brazos del menorah o candelario ritual-, la biblia habla de las siete tribus, el libro de los siete sellos, los siete cielos en que viven las jerarquías celestiales, las siete cabezas de la bestia apocalíptica; en Grecia, el siete estaba consagrado al dios Apolo y la sabiduría se resumía en los siete sabios...

En este contexto, es lógico que los antiguos pretendieran repetidamente catalogar las siete obras humanas más maravillosas de su tiempo. El primero que intentó esa clasificación de las siete maravillas de la antigüedad fue Antípatro de Sidón en el siglo II a. de c., pero la lista definitiva fue confeccionada por el matemático y viajero griego Filón de Bizancio, allá por el año 200 a. de c., dándola a conocer en su obra *De Septem Orbis Spectaculis* (o *Miraculis*), donde describía, con notable rigor y detalle, cada una de esas siete maravillas del mundo. La lista de Filón

estaba formada por las siguientes obras: las pirámides de Egipto; los jardines colgantes de Semíramis en Babilonia, el Artemison -o Templo de Diana- en Éfeso, la Estatua de Zeus de Fidias en Olimpia; el mausoleo de Alicarnaso; el Coloso de Rodas y el faro de Alejandría.

Aunque en ciertos momentos se llegó a dudar de la existencia real de algunas de estas grandes obras, hoy se tiene certeza de que todas ellas existieron -aunque ninguna haya perdurado en el tiempo-. Desgraciadamente, la única de estas siete maravillas que se mantiene en pie -en todo su esplendor- son las Pirámides de Egipto, esto a pesar de que su construcción precedió al resto en al menos 2000 años. Como se sabe la pirámide es un monumento funerario -presente en muchas civilizaciones y culturas muy alejadas entre si - construido de piedra y provisto de cámaras sepulcrales. Las egipcias fueron erigidas en la orilla occidental del río Nilo como templo mortuario donde se inhumaba el cuerpo de los faraones. La cámara sepulcral donde se colocaba el cuerpo del faraón era de difícil acceso, para evitar los robos y saqueos.

La mayoría de las aproximadamente ochenta pirámides egipcias que se conservan -algunas prácticamente incólumes y otras con diferente grado de deterioro- están todas enclavadas en la orilla occidental del río Nilo, en el valle de los Reyes, donde antaño y se alzaba la ciudad de Menfis y muy cerca de la ciudad de El Cairo. Todas ellas fueron construidas en el periodo que va entre IV dinastía del imperio antiguo y los finales del Imperio Medio, aunque hay épocas anteriores.

(Extraído de la revista: Síntesis.
Nº 652. El Meridiano. Caracas. 2000. pp. 10)

Actividades para el procesamiento crítico de la información:

a) Aplica los pasos o estrategias necesarias para que elabores un análisis de la información del texto.

[illegible]

b) Apoyado en el análisis que elaboraste, redacte una síntesis del contenido del texto.

[illegible]

c) Establezca sobre el contenido del texto comparaciones y relaciones analógicas que le puedan ayudar a comprender con mayor claridad el tema tratado.

d) Elabora conclusiones o juicios críticos sobre el contenido del texto.

CAPÍTULO VI

EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS APLICADAS

Consideraciones Generales

En este momento del estudio, como consecuencia de la aplicación del taller instruccional de estrategias de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora, y atendiendo a los propósitos del cuarto objetivo específico de la investigación, se procederá a efectuar un análisis evaluativo e interpretativo sobre los resultados obtenidos en el desempeño estratégico de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades sugeridas.

A tal efecto la evaluación se realizará en tres dimensiones del desempeño comprensivo de los textos. *Primero*; a nivel literal, para evaluar la competencia alcanzada por los estudiantes en el reconocimiento literal y semántico de los textos sin valor interpretativo. *Segundo*; a nivel inferencial, para evaluar destrezas alcanzadas en el procesamiento profundo activo y significativo del texto con valor analítico interpretativo y demostrativo. *Tercero*; a nivel crítico para evaluar el desempeño estratégico desarrollado por los alumnos(as) en el ámbito del procesamiento autónomo independiente autorregulado y práctico de los textos.

Este proceso evaluativo aplicado a la actividades de la prueba de ejecución se realizará a través de una escala de estimación estructurada en cuatro categorías contentivas de criterios o matrices de comprensión que permiten visualizar con claridad y puntualmente el mejoramiento sustancial de desempeño estratégico de los alumnos en cada nivel de comprensión (literal, inferencial y crítico) y por ende

estimar el impacto de las estrategias aplicadas. Describiéndose el formato de esta escala como sigue a continuación:

- ***Manifiesta total comprensión en la situación planteada (MTC)***. Significa que todo lo requerido en la tarea se halla en la respuesta.

- ***Manifiesta parcial comprensión en la situación planteada (MPC)***. Significa que la mayor parte de la tarea se halla en respuesta.

- ***Manifiesta poca comprensión en la situación planteada (MP_CC)***. Significa que muchos de los requerimientos de la tarea faltan en la respuesta.

- ***Manifiesta no comprensión en la situación planteada (MNC)***. Significa que no responde a las exigencias de la tarea

Es necesario advertir que, una vez que se aplicaron las estrategias consideradas por cada nivel de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico), se procedió a procesar, computar y organizar los resultados en tabulares estadísticos cuya estructura contempla las actividades de ejecución desarrolladas, la escala de categorías, el promedio aritmético y la relación porcentual que los representa con sus respectivos análisis.

Además, es importante hacer notar que para poder obtener una visión general del impacto que hubo en el aprendizaje de las estrategias a nivel literal por parte de los estudiantes, fue necesario realizar cinco cuadros estadísticos, los primero cuatro registran los resultados de las actividades desarrolladas en cada una de las cuatro estrategias que configuran este nivel, el quinto cuadro recoge y esquematiza en un resumen los promedios resultantes que contemplan los cuatro cuadros anteriores. Igualmente para poder apreciar de modo más preciso la influencia de estas estrategias en el eficiente desempeño estudiantil, los resultados de estos cuadros fueron cotejados

con los resultados que reflejan el deficiente nivel de desempeño estratégico mostrado y detectado en los alumnos durante la fase de diagnóstico.

Seguidamente, tal como se indicó se presentan los análisis evaluativos que exponen con mayor claridad lo antes expuesto

Evaluación de las Estrategias a Nivel Literal

Cuadro 14.

Resultados de la evaluación de las estrategias de acceso léxico para mejorar la comprensión literal de textos.

Actividades de ejecución desarrolladas	Categorías				Total
	Comprende totalmente la situación planteada	Comprende parcialmente la situación planteada	Comprende poco la situación planteada	No comprende la situación planteada	
Identifican vocablos difíciles y técnicos	49	3	2	---	54
Establecen características críticas del concepto	49	3	2	---	54
Establecen el significado exacto del concepto a través de ejemplos positivos	39	11	04	---	54
Establecen el significado exacto del concepto a través de ejemplos negativos	39	11	04	---	54
Media aritmética	44	7	3		54
Relación porcentual	82%	13%	5%	---	100%

Fuente: Matriz de los resultados de la evaluación de las estrategias aplicadas a los estudiantes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado Bolívar. Año 2011.

Tal como lo muestran los datos de este cuadro se evidencia que un promedio de 44 alumnos que representa el 82% logró totalmente el procesamiento literal de textos a través de las actividades desarrolladas. Además, si a este indicador le sumamos los 7 alumnos (13%) que logro realizar la mayor parte de las tareas, evidenciamos que prácticamente 51 de los 54 alumnos (95%) dominaron la estrategia, y, en consecuencia exhibieron un desempeño estratégico satisfactorio. Este significativo resultado contrasta con el 25% de los estudiantes (Ver cuadro 2) que lograron inicialmente el mismo desempeño durante el diagnostico.

Cuadro 15.

Resultados de la evaluación de las estrategias de reconocimiento de ideas principales, de secuencia, de comparaciones y contrastes para mejorar la comprensión literal de textos.

Actividades de ejecución desarrolladas	Categorías				Total
	Comprende totalmente la situación planteada	Comprende parcialmente la situación planteada	Comprende poco la situación planteada	No comprende la situación planteada	
Identifica el hecho más importante y significativo del texto	22	22	10	---	54
Describe el orden y secuencia en que aparecen los hechos	23	25	6	---	54
Compara y contrasta los hechos expuestos en el texto	19	17	15	3	54
Media aritmética	21.3	21.3	10.3	1	54
Relación porcentual	39%	39%	19%	2%	100%

Fuente: Matriz de los resultados de la evaluación de las estrategias aplicadas a los estudiantes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado Bolívar. Año 2011.

Tal como lo reporta los datos del cuadro un promedio de 21 alumnos (39%) logró comprender totalmente las actividades planteadas para reconocer durante las lecturas ideas principales, de secuencia, de comparación y contraste; del mismo modo otros 21 alumnos lograron realizar la mayor parte de las tareas propuestas, lo que indica que 42 de los 54 alumnos (78%) dominaron la estrategia mostrando un desempeño muy favorable. En consecuencia, se obtuvo un desempeño satisfactorio en la aplicación de esta estrategia por parte de los estudiantes si lo comparamos con el 89% y el 96% de los estudiantes (Ver cuadros 3 y 4) que inicialmente en la fase de diagnóstico mostraron un escaso rendimiento en la ejecución de estas estrategias.

Cuadro 16.

Resultados de la evaluación de las estrategias de procesamiento superficial del contenido del texto (revisión de títulos, subtítulos, ilustraciones) para mejorar la comprensión literal de textos.

Actividades de ejecución desarrolladas	Categorías				Total
	Comprende totalmente la situación planteada	Comprende parcialmente la situación planteada	Comprende poco la situación planteada	No comprende la situación planteada	
Predice el contenido a partir del título	27	16	10	1	54
Predice el contenido del texto a partir de la ilustración	24	21	8	1	54
Coteja las conjeturas realizadas	20	22	11	1	54
Media aritmética	23.6	19.6	9.6	1	54
Relación porcentual	44%	36%	18%	2%	100%

Fuente: Matriz de los resultados de la evaluación de las estrategias aplicadas a los estudiantes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado Bolívar. Año 2011.

Los promedios reflejados en este cuadro revelan que prácticamente 24 de los 54 alumnos (44%) lograron comprender totalmente la situación planteada en las actividades propuestas para procesar superficialmente el contenido de un texto a partir de los títulos, subtítulos e ilustraciones, otros 20 estudiantes lograron comprender parcialmente las actividades. Lo anterior indica que 44 de 54 alumnos que representan el (80%) obtuvieron un positivo desempeño en la ejecución práctica de estas estrategias a diferencia de la escasa minoría de alumnos que eran capaces de aplicar esta estrategia según lo reportado por los docentes durante la fase del diagnóstico (Ver grafico 22).

Cuadro 17.

Resultados de la evaluación de las estrategias de retención y evocación (estrategias mnemotécnicas de procesamiento profundo) para mejorar la comprensión literal de textos.

Actividades de ejecución desarrolladas	Categorías				Total
	Comprende totalmente la situación planteada	Comprende parcialmente la situación planteada	Comprende poco la situación planteada	No comprende la situación planteada	
Genera preguntas y respuestas para reforzar la retención y evocación del tema	44	7	3	---	54
Reconstruye y organiza información a través de imagería visual.	41	7	5	1	54
Construye códigos de palabras para relacionar y recuperar información	33	5	11	5	54
Media aritmética	39.3	6.3	6.3	2	54
Relación porcentual	73%	11%	12%	4%	%

Fuente: Matriz de los resultados de la evaluación de las estrategias aplicadas a los estudiantes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado Bolívar. Año 2011.

Los promedios registrados en esta tabla evidencian que 39 alumnos (73%) de los 54 de la muestra estudiantil comprendieron totalmente las situaciones planteadas en las actividades propuestas para la evaluación de estrategia, aunado a un promedio de 6 alumnos (11%) lo lograron en parte. Esto demuestra que en la praxis el 84% de los alumnos en estudio evidenciaron un buen desempeño muy diferente al mostrado en la fase inicial de diagnostico, en el cual sólo una exigua cifra de alumnos de 9,26% demostró sólo en parte el dominio de esta estrategia.

Cuadro18.

Resultados de la evaluación de las estrategias aplicadas para mejorar en los alumnos la comprensión lectora a nivel literal.

Estrategias aplicadas	Categorías				Total
	Comprende totalmente la situación planteada	Comprende parcialmente la situación planteada	Comprende poco la situación planteada	No comprende la situación planteada	
Estrategias de acceso léxico para el reconocimiento de vocabulario y el desarrollo de conceptos	44	7	3	---	54
Estrategias de reconocimiento de ideas principales, de secuencia, de comparaciones y contrastes)	21.33	21.33	10.33	1	54
Estrategias de procesamiento superficial del contenido de un texto (revisión de títulos, subtítulos e ilustraciones).	23.66	19.66	9.66	1	54
Estrategias mnemotécnicas de retención y evocación de la información	39.33	6.33	6.33	2	54
Media aritmética	32.08	13.58	7.33	1	54
Relación porcentual	59.41%	25.15%	13.57%	1.85%	100

Fuente: Matriz de los resultados de la evaluación de las estrategias aplicadas a los estudiantes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado Bolívar. Año 2011.

Tal como quedo dicho, los datos reflejados en este cuadro, comprimen los promedios resultantes que contemplan las cuatro tabulaciones anteriormente expuestas, lo cual permite visualizar y valorar en un nuevo promedio y relación porcentual el impacto general que tuvieron las estrategias de aprendizaje aplicadas en los estudiantes para mejorar la comprensión literal de los textos. Demostrándose que $(32.08 + 13.58) / 2 = 22.83$ 46 estudiantes que representan el 85% de la muestra asimilaron e interiorizaron total o parcialmente todas las estrategias propuestas para mejorar su competencia en el procesamiento literal de textos, lo cual indica un cambio muy positivo si lo comparamos con el 86,58% de los estudiantes que durante el diagnóstico no fueron competente para reconocer y procesar en forma literal la información de un texto.

Evaluación de las Estrategias a Nivel Inferencial

Cuadro 19.

Resultados de la evaluación de las estrategias aplicadas para mejorar en los alumnos la comprensión de textos a nivel inferencial.

Actividades de ejecución desarrolladas	Categorías				Total
	Comprende totalmente la situación planteada	Comprende parcialmente la situación planteada	Comprende poco la situación planteada	No comprende la situación planteada	
Estrategia de ejercitación respuestas a preguntas específicas	22	16	11	5	54
Estrategia de elaboración de parafraseos	12	25	13	4	54
Estrategia de elaboración de resúmenes	12	25	13	3	54
Estrategia de elaboración de redes semánticas	22	22	7	3	54
Media aritmética	17	22	11	4	54
Relación porcentual	32%	41%	20 %	7%	100%

Fuente: Matriz de los resultados de la evaluación de las estrategias aplicadas a los estudiantes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado Bolívar. Año 2011.

Los datos que registran este cuadro reportan que un promedio de 17 alumnos (32%) lograron comprender totalmente las actividades planteadas en las actividades dirigidas al procesamiento estratégico inferencial de los textos, otro promedio de 22 alumnos (41%) lograron realizar la mayor parte de la tarea planteadas y solo un promedio de 15 alumnos (27%) de la muestra en estudio lograron comprender poco o nada las estrategias trabajadas.

A pesar de esta última cifra, podemos decir que en general la labor realizada por los alumnos en la aplicación de estrategias a nivel inferencial ha sido satisfactoria

por cuanto 39 de ellos es decir el (73%) de la muestra demostró su ejercitación un competente desempeño. Además, si estos resultados los contrastamos comparativamente con aquellos otros obtenidos en la misma dimensión durante el diagnóstico inicial, en los que se evidenció en casi la totalidad de los alumnos (90%) serias carencias, notáremos el progreso positivo alcanzado por los estudiantes, lo que indica la eficacia y eficiencia del uso práctico y cotidiano de estas estrategias

Evaluación de las Estrategias a Nivel Crítico

Cuadro 19.

Resultados de la evaluación de las estrategias de aprendizaje aplicadas para mejorar en los alumnos la comprensión de textos a nivel crítico.

Actividades de ejecución desarrolladas	Categorías				Total
	Comprende totalmente la situación planteada	Comprende parcialmente la situación planteada	Comprende poco la situación planteada	No comprende la situación planteada	
Estrategia de ejercitación de análisis	35	12	7	---	54
Estrategia de elaboración de síntesis	18	21	15	---	54
Estrategia de elaboración de relaciones analógicas	28	15	11	---	54
Estrategia de elaboración de conclusiones críticas	12	8	34	---	54
Media aritmética	23	14	17		54
Relación porcentual	43%	26 %	31 %	---	100%

Fuente: Matriz de los resultados de la evaluación de las estrategias aplicadas a los estudiantes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Estado Bolívar. Año 2011.

Los resultados del promedio aritmético y la relación porcentual de este cuadro, muestran claramente que el comportamiento estratégico de los estudiantes en ámbito de procesamiento crítico de los textos ha sido relativamente satisfactorio.

Los datos que registran este cuadro reportan que un promedio de 17 alumnos (32%) lograron comprender totalmente las actividades planteadas en las actividades dirigidas al procesamiento estratégico de los textos a nivel inferencial, otro promedio de 22 alumnos (41%) lograron realizar la mayor parte de la tarea planteadas y solo un promedio de 15 alumnos (27%) de la muestra en estudio lograron comprender poco o nada las estrategias trabajadas.

Conclusiones Específicas sobre la Evaluación de las Estrategias

De los análisis evaluativos anteriormente expuestos se pueden extraer a modo de síntesis las siguientes conclusiones:

- ✓ El grado de dominio alcanzado por los estudiantes en la aplicación de estrategias propuestas para mejorar la comprensión lectora fue muy notable en los tres niveles analizados, por cuanto los resultados obtenidos en la prueba de ejecución indican que un alto y significativo porcentaje de estudiantes logró superar total o parcialmente las actividades propuestas para su desarrollo.
- ✓ A pesar del esfuerzo realizado para tratar de motivar y formar a los alumnos sujetos de estudio, un relativo porcentaje de ellos que no supera las deficiencias. El 25% de la muestra mostró carencias en el desempeño estratégico de los tres niveles analizados, lo cual se debe probablemente a: *primero*; que ameriten mayor experiencia y tiempo necesario para asimilar e interiorizar las estrategias, *segundo*; a los grados de complejidad cognitiva que demanda la aplicación de las estrategias especialmente en los dos últimos niveles, *tercero*; a la falta de hábitos de lectura.

CAPÍTULO VII

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo de la investigación se presentan las conclusiones que resumen a grandes rasgos los hallazgos obtenidos en las dos fases críticas que integran este estudio de investigación (la fase inicial referida al diagnóstico y la fase final referida a la evaluación de las estrategias aplicadas).

En este sentido y con base a los planteamientos de primero segundo y cuarto objetivo específico, se ofrece el balance conclusivo del estudio y finalmente se cierra el capítulo con las recomendaciones pertinentes a cada caso

Conclusiones

- ✓ Los resultados arrojados en la prueba escrita aplicada a los estudiantes durante la fase de diagnóstico revelaron que más del 50% de los estudiantes presentaron carencias con relación al conocimiento uso y manejo de estrategias de comprensión lectora para procesar textos a nivel literal, inferencial y crítico.
- ✓ *A nivel literal* un promedio de 54% de los estudiantes no cumplieron las expectativas al responder preguntas relacionadas con el reconocimiento de la información. este resultado se obtiene cuando: **a)** el 40,74% de los estudiantes presentan deficiencias en el dominio de habilidades para la identificación de palabras claves, la decodificación y el acceso léxico; **b)** el 48,14% no logra identificar la idea principal; **c)** el 59,26% no logra discernir las ideas secundarias del texto; **d)** el 48,15% no se vale de estrategias más efectivas para retener y evocar la información leída; **e)** el 68,50% no pudo organizar y

presentar la información en redes conceptuales y, **f)** el 61,10% tuvo problemas significativos en la elaboración del resumen.

- ✓ *A nivel inferencial* un promedio de 52% de los estudiantes no respondieron adecuadamente las preguntas realizadas, esto se deriva a partir de que el 75,92% de los estudiantes no pudo formular detalles adicionales al texto para hacerlo más claro y explícito y el 29,63% no logró inferir el título leído. De igual forma el 62,96% de los estudiantes no pudo parafrasear el texto, hecho que devela carencias significativas en el nivel inferencial de la comprensión lectora.
- ✓ *A nivel crítico* en promedio 67,87% de los estudiantes no acceden a un nivel de razonamiento analógico y profundo de la lectura. Esto se deduce de los resultados obtenidos que arrojaron: **a)** el 74,07% no lograron establecer semejanzas y diferencias en el texto; **b)** el 51,85% no logró establecer la importancia del tema y, **c)** el 77,70% no estableció las relaciones analógicas solicitadas.
- ✓ Los resultados arrojados en el cuestionario aplicado a los docentes durante la fase de diagnóstico mostraron que la mayoría de ellos no aplican líneas estratégicas pertinentes que fomenten, promuevan y desarrollen en sus alumnos las competencias de comprensión lectora antes durante y después de la lectura.
- ✓ *Antes de la lectura* los datos demuestran que: **a)** el 70% de los docentes no siempre promueven y fomentan el interés y la motivación de sus alumnos para dar inicio a una actividad de lectura, a pesar de que opuestamente en su mayoría (100%) manifestaron que regularmente perciben en sus alumnos la falta de estas actitudes; **b)** más de la mitad de los docentes (70%) no proporcionan tenazmente embozos introductorios sobre el tema a tratar en la lectura ni

ayudan a los estudiantes a vincular conceptos nuevos difíciles y técnicos con los existentes en sus estructuras cognitivas, lo cual no se corresponde con la opinión de la mayoría (100%) cuando señalaron que en toda lectura activan y contextualizan los conocimientos previos de los alumnos con el tema a tratar.

- ✓ *Durante y después de la lectura* los resultados arrojaron: **a)** el 60% de los docentes nunca insta a los alumnos revisar la estructura formar del texto ni a compararlas con otros textos que refieran del mismo tema, esto a pesar de lo manifestado por ellos (70%) cuando señalaron que orientar a sus alumnos sobre la focalización y jerarquización de las ideas principales y de secuencia; **b)** un promedio (+80%) de los docentes, manifestó solicitar siempre o casi siempre a sus alumnos la ejercitación de estrategias de redes semánticas, mapas de conceptos, formulación de autointerrogantes, resúmenes, parafraseo, inferencias, predicción, analogías, lo cual no se corresponde con el bajo nivel de desempeño mostrado por casi todos los alumnos al aplicar en la prueba escrita esos conocimientos.
- ✓ Con relación a las estrategias propuestas y aplicadas a la muestra estudiantil se concluye que la mayoría de los estudiantes (75%) mejoraron visiblemente su competencia de comprensión lectora en los tres niveles (literal, inferencial y crítico), consiguiendo superar las deficiencias presentadas durante la fase de diagnóstico. En contraste un (25%) de ellos no logró superar su estado inicial, debido tal vez a que su ritmo de aprendizaje difiere al resto del grupo y, en consecuencia requieren de mayor experiencia, tiempo y formación.
- ✓ Los argumentos expuestos en las conclusiones anteriores demuestran fehacientemente que la enseñanza y el aprendizaje estratégico está íntimamente ligado a una clara comprensión de los saberes, lo que garantiza altos niveles de eficiencia y productividad en el rendimiento académico de los estudiantes.

Recomendaciones

En atención y con arreglo a las conclusiones formuladas en esta investigación, se consideró necesario sugerir las siguientes recomendaciones:

- ✓ Es necesario sensibilizar y formar a los estudiantes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” en el ejercicio de estrategias de aprendizaje para el desarrollo y fortalecimiento del nivel de comprensión literal de la lectura. Estas estrategias incluyen la decodificación y acceso léxico, el reconocimiento de las ideas, la retención y evocación de la información, la organización de las ideas
- ✓ Por extensión se recomienda fomentar, promover y desarrollar las estrategias de aprendizaje para la comprensión literal de la lectura en todos los años del nivel de educación media general ya que estas deficiencias detectadas tienen o traen su origen definitivo en la falta de preparación e instrucción en los años anteriores.
- ✓ Es necesario, la instauración permanente a nivel institucional de un plan de acción interdisciplinario y mancomunado para fomentar en los alumnos el desarrollo permanente y continuo de habilidades cognitivas que conlleven a desarrollar el nivel de comprensión inferencial y crítico de la lectura especialmente en aquellos casos donde los alumnos comparten algunas características comunes: no pueden razonar con inferencia; presentan dificultades para asimilar, jerarquizar, comparar, establecer relaciones, sintetizar y evaluar la información; carecen de habilidades para integrar la nueva información con la ya existente en su sistema de memoria y no pueden pensar mas allá de los conocimientos que reciben.

- ✓ Se sugiere a los docentes cambiar de actitud y modificar, reformar e innovar el enfoque estratégico para promover e inculcar en los alumnos la adquisición de habilidades y destrezas para la comprensión lectora, antes durante y después de todo proceso instruccional, trascendiendo así desde el plano de la clase magistral e inerte al plano de la clase constructiva, dinámica, activa y significativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Y., y Barreto, O. (2003). *Análisis de las Estrategias Metodológicas Empleadas por los Docentes de la II Etapa de Educación Básica para Facilitar la Comprensión Lectora. Caso: U.E. “Dr. Julio Camejo”*. Trabajo de grado no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Aguilar, J. (1998). *La Planificación en el Proceso de Instrucción*. Recuperado el 15 de Marzo de 2009 de <http://ares.unimet.edu.ve/programacion/psfase3/modll/biblio/Dise%F1oPlanificaci%F3n.pdf>.
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica*. (5a. ed.). Caracas: Episteme, C.A.
- Ariel, V. y Montes de Oca, R (2004). *La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2008 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez>.
- Barón, R. (2000). *Psicología*. (3a. ed.). México: THH PRENTICE HALL S.A.
- Balestrini, M. (2002). *Como se Elabora el Proyecto de Investigación. Para los estudios formulativos o exploratorios, descriptivos, diagnósticos, evaluativos, formulación de hipótesis causales, experimentales y proyectos factibles*. (5a. ed.). Caracas: Consultores Asociados B L, Servicio Editorial.
- Bruno de Castelli, E., y Cohen de Beke, R. (1996). *Entrenamiento en Estrategias de Comprensión de la Lectura*. (3a. ed.). Caracas: Fondo editorial Facultad de Humanidades y Educación UCV.
- Camba, M. (s.f.). *La lectura. Niveles de comprensión lectora*. Recuperado el 20 de Noviembre de 2008 de <http://www.idoneos.com/index.php/concepts/niveles-de-comprension-lectora>
- Campos, Y. (2000). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Recuperado el 12 de Enero de 2009 de <http://www.virtuami.izt.uam.mx/e-Portafolio/DocumentosApoyo/estrategiasenzaprendizaje.pdf> -
- Correa, Castro y Lira (2004). *Estudio Descriptivo de las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas de los Alumnos y Alumnas de Primer Año de Pedagogía en Enseñanza Media”* Universidad del Bío-Bío*. Chillan. España

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000, 24 de Marzo). Gaceta Oficial de la República, 5453. Venezuela: Imprenta Nacional
- Dorrego, E. y García, A. (1984). ***Dos Modelos para la Producción y Evaluación de Materiales Instruccionales***. (2a. ed.). Caracas: Fondo editorial Facultad de Humanidades y Educación UCV.
- Estévez, E. (s.f.). ***Estrategias Cognitivas para la Comprensión de Textos en Educación Superior***. Recuperado el 12 de Enero de 2009 de http://www.anui.es/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res094/txt4.htm
- Fidias, G. (2006). ***El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica***. (5a. ed.). Caracas: EPISTEME, C.A.
- Freites, L. (1997). ***La promoción de la lectura y la escritura en el trabajo con niñas y niños***. (3a. ed.). Caracas: CECODAP.
- Gaarder, J. (1994). ***El Mundo de Sofía***. Madrid: Siruela-Norma S.A.
- González, A. (1980): ***“Los procesos administrativos y la administración escolar”***. Caracas: Venezuela.
- González, K. (1996). ***Diagnostico de habilidades lectoras en los estudiantes de la República de Bolivia de Caracas***. Trabajo de grado no publicado, Universidad pedagógica experimental libertador. Caracas. Venezuela.
- González, M. (s.f.). ***Las estrategias de lectura***. Recuperado el 12 de Marzo de 2011 de <http://www.monografias.com/trabajos53/estrategia-lectura/estrategia-lectura.shtml>
- Good, T., y Brophy, J. (1995). ***Psicología educativa contemporánea***. (5a. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Héller, M. (1993). ***El arte de enseñar con todo el cerebro***. Caracas: Biosfera
- Herrera, E. (1992). ***«Fracaso escolar, códigos y disciplina. Una aproximación etnográfica en última década»***. n.º 10. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- Huamaní, L. (s.f.). ***Causas pedagógicas del nivel de comprensión lectora en los estudiantes***. Recuperado el 20 de Noviembre de 2008 de <http://www.monografias.com/trabajos39/causas-comprension-lectora/causas-comprension-lectora.shtml>

- Iherrerach, G. (2004), ***Estrategias de Aprendizaje***. Recuperado el 20 de Noviembre de 2006 de <http://www.monografias.com/trabajos19/estrategias-aprendizaje/estrategias-aprendizaje.shtml>
- Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) (s.f). ***Manual de Ortografía y Redacción***. Caracas: Autor.
- Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE) (2005). ***Métodos y Técnicas de Aprendizaje: Estrategias Facilitadoras de Saberes para un Aprendizaje con Pertinencia***. Maracay: Autor.
- Klingler, C., y Vadillo, G. (1997). ***Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica Docente***. México: Mc GRAW-HIL.
- Lampe, A. (1989). ***El Método Diagnóstico-Prescriptivo en la Enseñanza de la Lectura***. Caracas: Cinvelibro.
- Ley Orgánica de Educación. (2009, 24 de Marzo) Gaceta Oficial Extraordinaria, 5929. Venezuela: Imprenta Nacional
- Lugo, K. (2003). ***Concepciones de los docentes sobre la lectura y la escritura. Paradigma educativo Guayana, I*** (5), 24.
- Manual de la Educación, (s.f). ***Definición y concepción de la didáctica***. Barcelona, España: MM OCEANO GRUPO EDITORIAL, S.A.
- Martínez, P. (2000). ***Propuestas para optimar la lectura en los alumnos de la Escuela Básica Nacional Campanario de Upata, Municipio Autónomo Piar Estado Bolívar***. Trabajo de grado no publicado, Instituto Universitario de Tecnología Isaac Newton, Upata, Venezuela
- Meléndez, C. (s.f). ***Tipos de la comprensión lectora***. Recuperado el 20 de noviembre de 2008 de <http://www.slideshare.net/.../tipos-de-la-comprension-lectora-214096> -
- Mergel, B (1998). ***Diseño Instruccional y Teoría Del Aprendizaje***. Recuperado el 20 de noviembre de 2008, de <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/espanol.doc> -
- Muñoz, M. (2005). ***Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias***. Recuperado el 12 de Febrero de 2009 de <http://www.educarchile.cl/.../P0001%5CFile%5Cpsicologiapdf-62-estrategias-de-aprendizaje-en-estudiantes-universitarias.pdf>

- Ramírez, T. (1999). ***Como Hacer un Proyecto de Investigación***. (1a. ed.). Caracas: Panapo.
- Resnick, L., y Klopfer, L. (1989). ***Currículum y cognición. Psicología cognitiva y educación***. (2a. ed). Argentina: Aique.
- Ricci, C. (s.f). ***Estrategias de enseñanza***. Recuperado el 12 de Febrero de 2009 de [http:// s3.amazonaws.com/lcp/.../ESTRATEGIAS-DE-ENSENANZA.doc](http://s3.amazonaws.com/lcp/.../ESTRATEGIAS-DE-ENSENANZA.doc)
- Ríos, P. (2001). ***La Aventura de Aprender***. (3a. ed.). Caracas: Santillana.
- Sánchez, D. (2008). ***Niveles de Comprensión Lectora***. Recuperado el 20 de Noviembre de 2008 de <http://www.librosperuanos.com/articulos/danilo-sanchez10.html>
- Sánchez, L. (2005). ***Psicología del Aprendizaje para Estudiantes de Educación***. Caracas: Fondo editorial Facultad de Humanidades y Educación UCV.
- Santamaría, C. (2002). ***Historia de la Psicología***. (2a. ed.). España: Ariel
- Sampieri, R., Fernández, C. y Batista, P. (2003). ***Metodología de la Investigación***. (3a. ed.). México: Mc Graw Hill.
- Silva, M. (2002, 19 Marzo). ***Expertos estudian lectoría***. *EL UNIVERSAL*, p.2.
- Tamayo y Tamayo, M. (2001). ***El Proceso de la Investigación Científica***. (3a ed.). México: Limusa
- Telles, A., y Bruzual, R. (2005). ***Diagnostico de comprensión lectora en la segunda etapa de educación básica. Paradigma educativo Maracay***. 2 (26),14.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 1999). ***Lengua Española. Serie selección de lecturas***. (2a ed.). Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (s.f.). ***Estrategias Metodológicas de Facilitación de Grupos. Manual del estudiante***. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2000). ***Planificación de los aprendizajes***. (2a ed.). Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2000). ***Investigación Educativa. Primera parte***. (2 a ed.). Caracas: Autor

- Urribu, J. (s.f). ***Nivel de comprensión lectora de 44 M.*** Recuperado el 20 de Febrero de 2011 de http://www.monografias.com/usuario/perfiles/jefferson_urribu
- Vásquez, Y. (2008). ***Herramientas para Mejorar el Desempeño Docente. Guía Instruccional Experimental.*** Caracas. UCV.
- Vera, D. (1998). ***Propuesta para orientar al docente hacia la atención del alumno con problemas de dificultad de aprendizaje en el área de lengua y literatura en la I etapa de educación básica de la unidad educativa “Josefita Usuna”.*** Trabajo de grado no publicado, Instituto Universitario de Tecnología Isaac Newton, Upata, Venezuela
- Villamizar, F. y Rodríguez, M. (2008). ***Diseño y Validación de Estrategias Cognitivas para desarrollar la Comprensión de la Lectura de los Alumnos de la Segunda Etapa de Educación Básica. Caso: Colegio “Santiago de León de Caracas”.*** Trabajo de grado no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Zabala, D., y Revilla, H. (2007). ***Niveles de Comprensión Lectora en los Alumnos de 7mo Grado. Caso: Unidad Educativa Nacional Ciudad de Maturín. Barquisimeto, Estado Lara*** Trabajo de grado no publicado, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

ANEXOS

ANEXO A



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Centro Regional EUS - Bolívar



Cuestionario Diagnóstico Autoadministrado para Docentes de los Quintos Años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador”

Indicaciones:

Apreciado docente, la encuesta que a continuación se te presenta, pretende en su finalidad recabar información sobre las estrategias didácticas que usted utiliza en su praxis pedagógica, para facilitar en sus alumnos el proceso de comprensión lectora, además de apreciar su opinión sobre el nivel de desempeño en la competencia lectora que poseen los alumnos de los quintos años.

La misma permitirá la realización de un estudio de investigación que repercutirá positivamente en beneficio del estudiantado los docentes y la institución en general, por tal motivo se te agradece por anticipado su valiosa colaboración y receptividad 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 te pide encarecidamente que cada vez que emitas una respuesta te expreses con mucha sinceridad y objetividad a fin de que la información

que suministres 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. Una encuesta no terminada no puede ser considerada como valida.
- 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.

La escala se utiliza de la siguiente manera

Siempre: Indica que el enunciado esta presente.

Casi Siempre: Indica que el enunciado esta la mayoría de las veces presente.

La mitad de las veces: Indica que el enunciado esta presente solo la mitad de las veces.

Pocas veces: Indica que el enunciado esta muy pocas veces presentes.

Nunca: Indica que el enunciado no se encuentra presente.

- Conserva el instrumento en buen estado.

Muchas Gracias por su colaboración.....

Cuestionario Diagnóstico Autoadministrado

En el ejercicio de su praxis pedagógica, con qué frecuencia utiliza usted las siguientes estrategias de enseñanza, para proveer en sus alumnos la comprensión de un texto escrito.						
Nº	Ítems	Siempre	Casi siempre	La mitad de las veces	Pocas veces	Nunca
1	Activa los conocimientos previos que poseen los alumnos contextualizándolos con el tema a tratar.					
2	Percibe la falta de atención y motivación en los alumnos antes de dar inicio a una actividad de lectura.					
3	Propicia en los alumnos la motivación para la lectura, presentando situaciones sorprendentes, incongruentes o discrepantes con el tema de interés.					
4	Les informa claramente los propósitos de aprendizaje para los cuales se pretende leer el texto.					
5	Proporciona oralmente y/o por escrito a los alumnos una visión general del contenido a abordar en la lectura de textos.					
6	Presenta a sus alumnos al iniciar el proceso de lectura el vocabulario nuevo y técnico a encontrar.					
7	Insta a los alumnos a revisar diferentes textos que refieran sobre el tema a tratar, para que se percate de la estructura formal (Encabezados, índices, títulos, subtítulos y resúmenes).					
8	Orienta a los alumnos sobre la focalización y jerarquización de las ideas esenciales del texto (principales y secundarias).					

9	Les propone a los estudiantes que interpreten las imágenes o ilustraciones del texto para que construyan un esquema mental del contexto en el que se ubica la lectura.					
10	Pide a los alumnos, que elaboren redes semánticas para representar de manera gráfica las proposiciones, explicaciones e información del texto.					
11	Pide a los alumnos, que elaboren mapas de conceptos para jerarquizar de manera gráfica las ideas del texto.					
12	Realiza preguntas abiertas e intercaladas sobre el contenido del texto con el propósito de ayudar a los alumnos a razonar y favorecer la obtención de información relevante.					
13	Induce a los alumnos a realizar resúmenes luego de finalizar la lectura del texto					
14	Solicita a los alumnos a que redacten de manera equivalente con sus palabras y expresiones propias el contenido de la información escrita.					
15	Insta a los alumnos a inferir o sacar conclusiones a partir de lo que está explícito en el texto.					
16	Pide a los alumnos, utilizar la información del texto para predecir o suponer ideas que no están explícitas en el mismo.					
17	Solicita a los alumnos redactar analogías o proposiciones semejantes que las vinculen con las ideas, afirmaciones o conceptos del texto.					

Al monitorear actividades de lectura asignadas a sus alumnos, cuál es su apreciación sobre el desempeño que ellos poseen en las siguientes destrezas.

Nº	Ítems	Siempre	Casi Siempre	La mitad de las veces	Pocas Veces	Nunca
18	Reconocen literalmente los signos gráficos de palabras, su significado, coherencia o vinculación semántica.					
19	Precisan y reconocen en el texto la información esencial de la secundaria, la dominante de la subordinada.					
20	Se formulan auto-interrogantes para monitorear la manera en que pueden captar, retener y recordar los aspectos fundamentales existentes dentro del texto.					
21	Son capaces de establecer resúmenes, síntesis o representaciones gráficas destacando las relaciones lógicas prevalecientes entre ideas principales y de secuencias existentes en el texto					
22	Predicen o anticipan la información que contendrá el texto al observar la estructura jerárquica que lo constituye (título, subtítulos e ilustraciones).					
23	Descubren y explican aspectos implícitos que no están manifiestos en los textos y que pueden complementarse para facilitar su comprensión.					
24	Reformulan o parafrasean de manera equivalente con palabras propias la información presentada en el texto.					
25	Formulan conclusiones, opiniones o resultados a partir de lo que está explícito.					
26	Confrontan y evalúan con sus saberes el contenido del texto emitiendo juicios críticos y valorativos de rechazo o aceptación acerca de lo que leen.					
27	Redactan y juxtaponen proposiciones analógicas que las vinculen de algún modo con las ideas, afirmaciones o conceptos del texto.					

ANEXO B



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Centro Regional EUS - Bolívar



Prueba Diagnóstica para Estudiantes de los Quintos Años del Liceo Bolivariano
“José Eugenio Sánchez Afanador” de El Palmar, Edo: Bolívar.

Indicaciones:

Estimado Alumno: le informamos que usted ha sido seleccionado dentro de una muestra estudiantil para que responda a las interrogantes que constituyen la prueba diagnóstica que se anexa a continuación, la cual fue elaborada con la finalidad recabar información acerca del nivel de desempeño que poseen los estudiantes de los quintos años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” para la comprensión lectora.

La misma permitirá la realización de un estudio de investigación que repercutirá positivamente en beneficio de la población estudiantil, los docentes y la institución en general, por tal motivo se te agradece por anticipado su valiosa colaboración y receptividad al aportar su opinión.

La información proporcionada por usted en este instrumento es de carácter confidencial y las mismas serán utilizadas sólo para los fines de esta investigación, por tal razón se te pide que cada vez que emitas una respuesta te expreses con mucha

sinceridad y objetividad a fin de que la información que suministres sea confiable y veraz. Para ello debes seguir las siguientes instrucciones:

- No necesitas identificarte.
- Lea detenidamente cada enunciado que se presenta y responda de acuerdo a la indicación.
- Cualquier duda que se te presente puedes consultar al investigador.
- Debes dar respuesta a todos los enunciados. Una prueba no terminada no puede ser considerada como valida.
- Conserva el instrumento en buen estado.

Muchas Gracias por su colaboración.....

Prueba Diagnóstica

Estimado alumno, lea cuidadosamente el texto que se te presenta, luego responde a las preguntas que aparecen a continuación.

“El carbohidrato más importante en el alimento del hombre y de muchos de los vertebrados es el almidón, que es el componente principal de todos los cereales. Se encuentra también, y como consecuencia de ello, en el pan y otras sustancias alimenticias que se preparan a partir de los cereales. También existen grandes cantidades de almidón en las batatas y vegetales similares. Como quiera que el almidón no tiene gusto pronunciado como les ocurre a los monosacáridos y a los disacáridos, el hombre y los animales pueden ingerir grandes cantidades.

Otro hidrato de carbono importante que se incluye en nuestros alimentos es la sacarosa, que se suele añadir a muchas sustancias alimenticias como sustancia pura cristalina, habiendo sido preparada ya sea a partir de la caña o de la remolacha. La glucosa, la fructosa y otros monosacáridos están presentes en muchos frutos. En general, se ingiere sólo pequeñas cantidades de estos azúcares. Sin embargo existen concentraciones altas de monosacáridos en la miel, que consiste en una mezcla de glucosa y fructosa. La leche, que es el alimento más importante para los mamíferos recién nacidos, contiene del 3 al 6 % de lactosa (azúcar de la leche). La maltosa y pentosas no están en cantidades apreciables en los alimentos.”

La ciencia amena.
Arístides Bastidas

1) Haz un listado de las palabras claves del mensaje del texto que permitieron retener y evocar la información contenida en el texto. Transcríbalas a continuación.

2) Identifica la idea principal que está explícita en el texto y transcríbala a continuación.

3) Identifica las ideas secundarias que están explícitas en el texto y transcribe la oración que la contempla.

4) Al leer el texto, ¿Cuál de las opciones que se señalan a continuación utilizaste para tratar de retener y evocar la información contenida en el mismo?

- a)** Releí el texto y traté de memorizar lo más que pude.
- b)** Me formulé y respondí autointerrogantes sobre el contenido del texto.
- c)** Traté de comprender el texto y organicé la información relevante a través de un esquema o resumen.
- d)** No apliqué ninguna estrategia.

Rellene un recuadro de la opción que aplicaste.

a
☐

b
☐

c
☐

d
☐

5) Evoca la información leída en texto y organízala u ordénala a través de un esquema o mapa conceptual.

6) Elabora un resumen generalizado del texto leído.

7) A partir de la información que está explícita en el texto y sus conocimientos previos, establezca o formule detalles adicionales que pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más claro, y explícito.

8) Del contenido del texto, se puede inferir un título. Luego de leído el texto ¿Qué alternativa eliges tu para titularlo?

- a) El almidón es un carbohidrato.
- b) Los hidratos de carbono.
- c) Los carbohidratos.
- d) El almidón como alimento.

Rellene un recuadro de la opción que aplicaste.

<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>
☐	☐	☐	☐

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

[illegible]

12) Establezca una relación analógica entre los hidrocarburos y los carbohidratos como fuentes de energía.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery.

Muchas Gracias por su colaboración.....

ANEXO C

Clave de Respuestas Prueba Diagnóstica

1) Haz un listado de las palabras claves del mensaje del texto que permitieron retener y evocar la información contenida en el texto. Transcríbalas a continuación.

- | | | |
|------------------|-------------|---------------|
| - Alimento. | - Azucares. | - Maltosa. |
| - Carbohidratos. | - Glucosa. | - Almidón. |
| - Monosacáridos. | - Fructosa. | - Cereales. |
| - Disacárido. | - Sacarosa. | - Tubérculos. |
| - Polisacárido. | - Lactosa. | - Frutas. |

2) Identifica la idea principal que está explícita en el texto y transcríbala a continuación.

Los carbohidratos más importantes para la alimentación del hombre y algunos vertebrados

3) Identifica las ideas secundarias que están explícitas en el texto y transcribe la oración que la contempla.

1^{er} Párrafo: El almidón su naturaleza e importancia.

El almidón esta presente en los cereales y tubérculos y aunque no tiene gusto bien definido se consume por el hombre y los animales en grandes cantidades.

2^{do} Párrafo: La sacarosa, glucosa y fructosa su naturaleza e importancia.

Otros carbohidratos que derivan de la caña, remolacha o frutas son la sacarosa, glucosa y fructosa, estos azucares solo se ingieren en pequeñas cantidades.

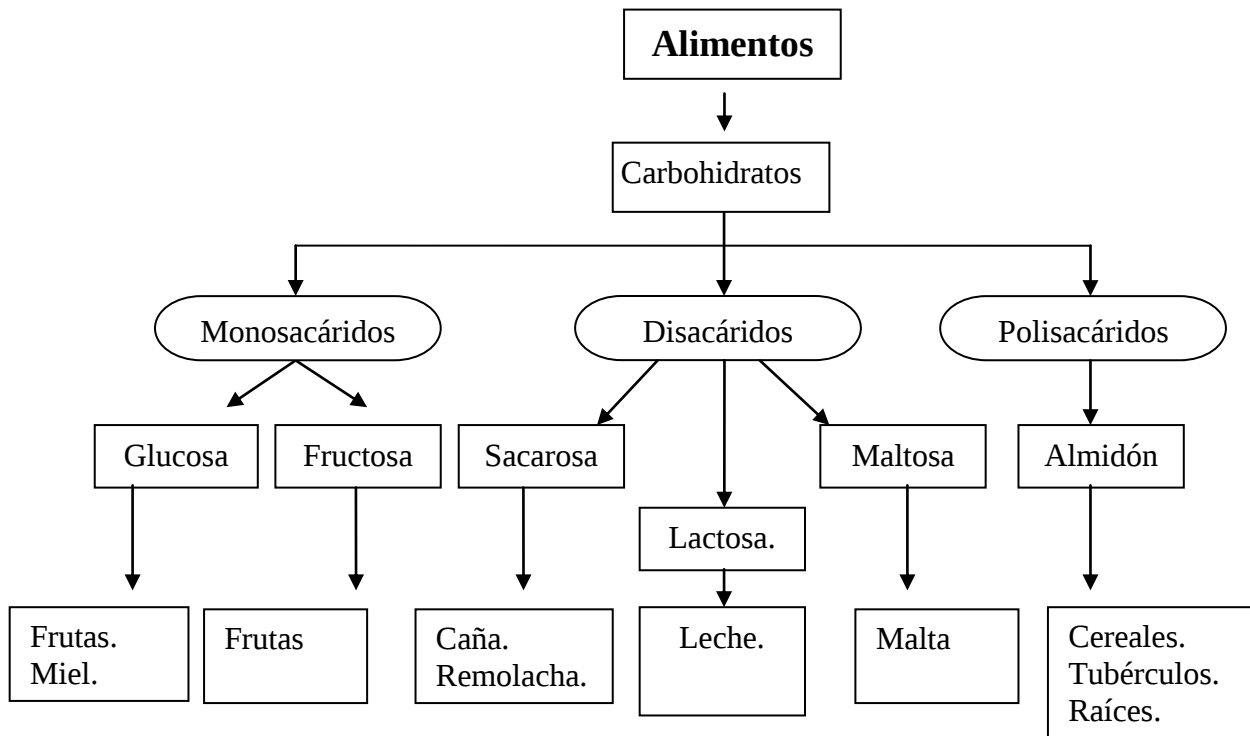
4) Al leer el texto, ¿Cuál de las opciones que se señalan a continuación utilizaste para tratar de retener y evocar la información contenida en el mismo?

- a) Releí el texto y traté de memorizar lo más que pude.
- b) Me formulé y respondí autointerrogantes sobre el contenido del texto.
(Correcta).
- c) Traté de comprender el texto y organicé la información relevante a través de un esquema o resumen. (Correcta).
- d) No apliqué ninguna estrategia.

Rellene un recuadro de la opción que aplicaste.

<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>
☐	☒	☒	☐

5) Evoca la información leída en texto y organízala u ordénala a través de un esquema o mapa conceptual.



6) Elabore un resumen generalizado del texto leído.

El almidón aunque es insípido es un carbohidrato importante en la alimentación del hombre y de algunos vertebrados. Presente en los cereales, tubérculos y raíces, se consume en grandes cantidades.

Otro grupo importante de carbohidratos que se consumen en pequeñas cantidades son los monosacáridos como la sacarosa, la glucosa, y la fructosa.

7) A partir de la información que está explícita en el texto y sus conocimientos previos, establezca o formule detalles adicionales que pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más claro, y explícito.

- Referir que tipo de carbohidrato es el almidón.
- Señalar cuales son los vegetales similares a las batatas.
- Aclarar que el gusto no pronunciado no es bien definido y único al paladar.
- Señalar que tipo de carbohidrato es la sacarosa.
- Señalar cuales son los otros monosacáridos.
- Referir que tipo de carbohidrato es la lactosa y maltosa.
- Aclarar que son las pentosas, sus tipos y donde se encuentran.

Ejemplo.

El carbohidrato más importante en el alimento del hombre y de muchos de los vertebrados es el almidón, ***el cual es un polisacárido*** y el componente principal de todos los cereales. Se encuentra también, y como consecuencia de ello, en el pan y otras sustancias alimenticias que se preparan a partir de los cereales.

También existen grandes cantidades de almidón en las Batatas y vegetales similares **como papa, apio, yuca, ñame, ocumo** etc. Como quiera que el almidón no tiene gusto pronunciado **o bien diferenciado al paladar** como les ocurre a los monosacáridos y a los disacáridos, el hombre y los animales pueden ingerir grandes cantidades.

Otro hidrato de carbono importante que se incluye en nuestros alimentos es la sacarosa, **un disacárido** que se suele añadir a muchas sustancias alimenticias como sustancia pura cristalina, habiendo sido preparada ya sea a partir de la caña o de la remolacha. La glucosa **de la uva**, la fructosa **de las frutas** y otros monosacáridos **como la galactosa son azúcares que** están presentes en muchos frutos.

En general, se ingiere sólo pequeñas cantidades de estos azúcares. Sin embargo existen concentraciones altas de monosacáridos en la miel, que consiste en una mezcla de glucosa y fructosa.

La leche, que es el alimento más importante para los mamíferos recién nacidos, contiene del 3 al 6 % de lactosa (azúcar de la leche), **que es un disacárido como la maltosa (azúcar de la malta), sin embargo esta ultima al igual que las pentosas (ribosa y desoxirribosa) del los ácidos nucleicos** no están en cantidades apreciables en los alimentos.

8) Del contenido del texto, se puede inferir un título. Luego de leído el texto ¿Qué alternativa eliges tu para titularlo?

- a) El almidón es un carbohidrato.
- b) Los hidratos de carbono.
- c) Los carbohidratos. **(Correcta)**
- d) El almidón como alimento.

Rellene un recuadro de la opción que aplicaste.

<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>
☐	☐	☒	☐

9) Reformulé o parafraseé de manera equivalente con palabras propias la información presentada en el contenido del texto.

Se dice que el hidrato de carbono más significativo para la nutrición del ser humano y algunos animales medulares es el almidón, esta presente en grandes cantidades en los cereales y sus derivados alimenticios y en los tubérculos. Aunque no tiene un sabor acentuado como lo tienen los otros glúcidos, los animales y el hombre los pueden consumir en altas proporciones.

Otro glúcido significativo en la dieta alimenticia es la sacarosa la cual se elabora a partir de la caña y la remolacha. El azúcar de las frutas y la miel, son carbohidratos que se ingieren en chicas cantidades a pesar de que la galactosa esta en altas concentraciones en la miel. El dulce de la leche, solo se concentra del 3 al 6 % a pesar de esta ser este fluido el nutrimento más elemental para los mamíferos.

10) Establezca semejanzas y diferencias entre monosacáridos, disacáridos y polisacáridos.

Semejanzas

Los monosacáridos, disacáridos y polisacáridos todos son carbohidratos y están presentes en los vegetales.

Los monosacáridos, disacáridos y polisacáridos todos son azucares.

Diferencias:

Los polisacáridos son insípidos o no poseen sabor definido y los disacáridos y monosacáridos son dulces.

Los polisacáridos se consumen en grandes cantidades y los disacáridos y monosacáridos en pequeñas cantidades.

11) ¿Qué importancia le atribuyes tú al tema leído sobre los carbohidratos?

Los carbohidratos son la principal fuente energética para alimentación del hombre y los animales.

12) Establezca una relación analógica entre los hidrocarburos y los carbohidratos como fuentes de energía.

Los carbohidratos son la fuente principal de energía para los seres vivos como los hidrocarburos son a las máquinas a motor.

ANEXO D

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 a mi persona por el estudiante Elio Hernán Prieto S, y luego de haberlos revisado exhaustivamente, certifico que presentan las condiciones de validez de contenido y, por lo tanto, son adecuados para ser aplicados a la población objeto de estudio.

Constancia que hago a los treinta y un días del mes de Julio del año 2010.



Msc. Liliana Rodríguez
C.I: 11.730.253.



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Centro Regional EUS - Bolívar



Nombre y Apellido: LILIANA RODRÍGUEZ

Formación académica: MAGISTER EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Área de experiencia Profesional: DOCENTE 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.

Para así poder aplicar el Método del Coeficiente de Proporción de Rango.

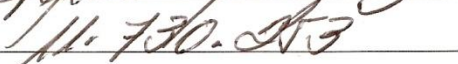
Del Instrumento Cuestionario Dirigido a los Docentes de los Quintos Años.

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1														
2														
3														
4														

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
16														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
26														
27														

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 respecto al diseño de: Estrategias para Desarrollar la Comprensión Lectora en los Estudiantes de los Quintos Años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” el Palmar, Estado Bolívar. De tal manera, según el criterio de quien subscribe como evaluador, se considera que el instrumento se corresponden con los indicadores de validez.

Firma del evaluador:  -
C.I. del evaluador: 



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Centro Regional EUS - Bolívar



Nombre y Apellido: LILIANA RODRÍGUEZ

Formación académica: MAGISTER EN ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Área de experiencia Profesional: DOCENTE 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.

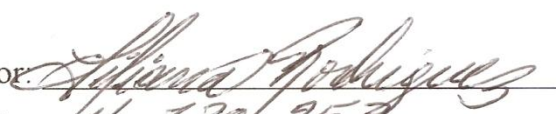
Para así poder aplicar el Método del Coeficiente de Proporción de Rango.

Del Instrumento Prueba Escrita Dirigido a los Estudiantes de los Quintos Años.

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1														
2														
3														
4														

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														

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 respecto al diseño de: Estrategias para Desarrollar la Comprensión Lectora en los Estudiantes de los Quintos Años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” el Palmar, Estado Bolívar. 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: 11.730.253

ANEXO D

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 a mi persona por el estudiante Elio Hernán Prieto S, y luego de haberlos revisado exhaustivamente, certifico que presentan las condiciones de validez de contenido y, por lo tanto, son adecuados para ser aplicados a la población objeto de estudio.

Constancia que hago a los treinta y un días del mes de Julio del año 2010.



Dr. Laureano Rodríguez

C.I: 4.576.772.



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Centro Regional EUS - Bolívar



Nombre y Apellido: LAUREANO RODRÍGUEZ

Formación académica: DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Área de experiencia Profesional: HISTORIA DE LAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS

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.

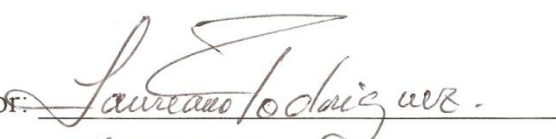
Del Instrumento Cuestionario Dirigido a los Docentes de los Quintos Años.

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1														
2														
3														
4														

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
16														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
26														
27														

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 respecto al diseño de: Estrategias para Desarrollar la Comprensión Lectora en los Estudiantes de los Quintos Años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” el Palmar, Estado Bolívar. De tal manera, según el criterio de quien subscribe como evaluador, se considera que el instrumento se corresponden con los indicadores de validez.

Firma del evaluador: 
C.I. del evaluador: 4576772 C



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Centro Regional EUS - Bolívar



Nombre y Apellido: LAUREANO RODRÍGUEZ

Formación académica: DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Área de experiencia Profesional: HISTORIA DE LAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS

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.

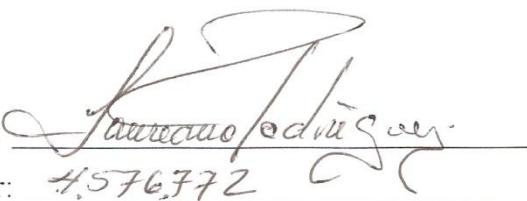
Para poder aplicar el Método del Coeficiente de Proporción de Rango.

Del Instrumento Prueba Escrita Dirigido a los Estudiantes de los Quintos Años.

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1														
2														
3														
4														

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														

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 respecto al diseño de: Estrategias para Desarrollar la Comprensión Lectora en los Estudiantes de los Quintos Años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” el Palmar, Estado Bolívar. 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: 4.576.772

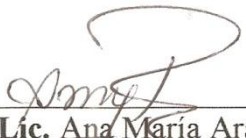
ANEXO D

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 a mi persona por el estudiante Elio Hernán Prieto S, y luego de haberlos revisado exhaustivamente, certifico que presentan las condiciones de validez de contenido y, por lo tanto, son adecuados para ser aplicados a la población objeto de estudio.

Constancia que hago a los treinta y un días del mes de julio del año 2010.



Lic. Ana María Araya
C.I: 13.156.122.



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Centro Regional EUS - Bolívar



Nombre y Apellido: ANA MARIA ARAYA

Formación académica: LICENCIADA EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD GERENCIA EDUCATIVA

Área de experiencia Profesional: PROFESORA U.C.V

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.

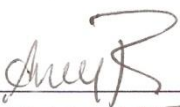
Del Instrumento Cuestionario Dirigido a los Docentes de los Quintos Años.

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1														
2														
3														
4														

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
16														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
26														
27														

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 respecto al diseño de: Estrategias para Desarrollar la Comprensión Lectora en los Estudiantes de los Quintos Años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” el Palmar, Estado Bolívar. De tal manera, según el criterio de quien subscribe como evaluador, se considera que el instrumento se corresponden con los indicadores de validez.

Firma del evaluador: 
C.I. del evaluador 13156122



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Centro Regional EUS - Bolívar



Nombre y Apellido: ANA MARIA ARAYA

Formación académica: LICENCIADA EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD GERENCIA EDUCATIVA

Área de experiencia Profesional: PROFESORA U.C.V

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.

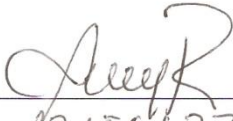
Para poder aplicar el Método del Coeficiente de Proporción de Rango.

Del Instrumento Prueba Escrita Dirigido a los Estudiantes de los Quintos Años.

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1														
2														
3														
4														

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														

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 respecto al diseño de: Estrategias para Desarrollar la Comprensión Lectora en los Estudiantes de los Quintos Años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” el Palmar, Estado Bolívar. 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 13156122

ANEXO D

Validez de Instrumentos por Juicio de Expertos

Validación N° 4

Por medio de la presente hago constar que en mi condición de experto en Investigación, he leído los instrumentos presentados a mi persona por el estudiante Elio Hernán Prieto S, y luego de haberlos revisado exhaustivamente, certifico que presentan las condiciones de validez de contenido y, por lo tanto, son adecuados para ser aplicados a la población objeto de estudio.

Constancia que hago a los treinta y un días del mes de Julio del año 2010.



Msc. Tania de Almeida

C.I: 11.726.530.



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Centro Regional EUS - Bolívar



Nombre y Apellido: TANIA DE ALMEIDA

Formación académica: MAGISTER EN PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

Área de experiencia Profesional: MÉTODOS CUANTITATIVOS Y PLANIFICACIÓN

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 Cuestionario Dirigido a los Docentes de los Quintos Años.

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1														
2														
3														
4														

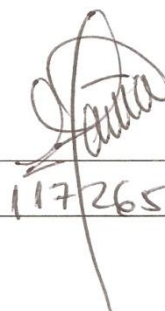
Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
16														
16														
17														
18														
19														
20														
21														
22														
23														
24														
25														
26														
27														

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 respecto al diseño de: Estrategias para Desarrollar la Comprensión Lectora en los Estudiantes de los Quintos Años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” el Palmar, Estado Bolívar. De tal manera, según el criterio de quien subscribe como evaluador, se considera que el instrumento se corresponden con los indicadores de validez.

Firma del evaluador: _____

C.I. del evaluador: _____

Handwritten signature and ID number 11726570. The signature is written in a cursive style above the ID number, which is written in a straight line. A vertical line extends downwards from the end of the ID number.



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Centro Regional EUS - Bolívar



Nombre y Apellido: TANIA DE ALMEIDA

Formación académica: MAGISTER EN PLANIFICACIÓN EDUCATIVA

Área de experiencia Profesional: MÉTODOS CUANTITATIVOS Y PLANIFICACIÓN

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 Dirigido a los Estudiantes de los Quintos Años.

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
1														
2														
3														
4														

Ítem	Pertinencia				Relevancia				Corrección gramatical				Observaciones	Sugerencias
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														

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 respecto al diseño de: Estrategias para Desarrollar la Comprensión Lectora en los Estudiantes de los Quintos Años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador” el Palmar, Estado Bolívar. 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 evaluado: _____


11726530

ANEXO E

E.1: Confiabilidad y Validación de Contenido por el Método del Coeficiente de Proporción de Rango

<i>Confiabilidad Y Validez del Instrumento Prueba Diagnóstica</i>																					
Ítems	Pertinencia				“r _i ”	PR _i	P _p R _i	Relevancia				“r _i ”	PR _i	P _p R _i	Correlación Gramatical				“r _i ”	PR _i	P _p R _i
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4				Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4				Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4			
1	4	3	3	3	13	3,25	0,82	4	3	3	3	13	3,25	0,82	4	3	3	4	14	3,50	0,88
2	4	3	3	3	13	3,25	0,82	4	3	3	3	13	3,25	0,82	4	3	3	4	14	3,50	0,88
3	4	3	3	3	13	3,25	0,82	4	3	3	3	13	3,25	0,82	4	3	3	4	14	3,50	0,88
4	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
5	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
6	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
7	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
8	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
9	4	3	3	3	13	3,25	0,82	4	3	3	3	13	3,25	0,82	4	3	3	4	14	3,50	0,88
10	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
11	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
12	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
—	Coeficiente de proporción de rango. (CPR _i . Pertinencia)						0,77	Coeficiente de proporción de rango. (CPR _i . Relevancia)						0,77	Coeficiente de proporción de rango. (CPR. Correlación Gramatical)						0,84

Donde:

(“r_i”) = Sumatoria de los rangos por cada ítem.

(PR_i) = Promedio de rango por cada ítem.

(P_pR_i) = Proporción de rango por cada ítem.

(CPR_i) = Coeficiente de proporción de rango

ANEXO E

E.2: Confiabilidad y Validación de Contenido por el Método del Coeficiente de Proporción de Rango

<i>Confiabilidad Y Validez del Instrumento Cuestionario Autoadministrado</i>																					
Ítems	Pertinencia				“r _i ”	PR _i	P _p R _i	Relevancia				“r _i ”	PR _i	P _p R _i	Correlación Gramatical				“r _i ”	PR _i	P _p R _i
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4				Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4				Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4			
1	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
2	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
3	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
4	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
5	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
6	2	3	3	3	11	2,75	0,69	2	3	3	3	11	2,75	0,69	3	3	3	4	13	3,25	0,82
7	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
8	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
9	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
10	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
11	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
12	4	3	3	3	13	3,25	0,82	4	3	3	3	13	3,25	0,82	4	3	3	4	14	3,50	0,88
13	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
14	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
15	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
16	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
17	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
18	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
19	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
20	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
21	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82

Confiabilidad Y Validez del Instrumento Cuestionario Autoadministrado

Ítems	Pertinencia				“r _i	PR _i	P _p R _i	Relevancia				“r _i	PR _i	P _p R _i	Correlación Gramatical				“r _i	PR _i	P _p R _i
	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4				Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4				Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4			
22	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
23	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
24	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
25	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
26	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
27	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	3	12	3,00	0,75	3	3	3	4	13	3,25	0,82
—	Coeficiente de proporción de rango. (CPR. Pertinencia)						0,75	Coeficiente de proporción de rango. (CPR _i . Relevancia)						0,75	Coeficiente de proporción de rango. (CPR _i . Correlación Gramatical)						0,82

Donde:

(“r_i) = Sumatoria de los rangos por cada ítem.

(PR_i) = Promedio de rango por cada ítem.

(P_pR_i) = Proporción de rango por cada ítem.

(CPR_i) = Coeficiente de proporción de rango

ANEXO F

Matriz de los Resultados de la Prueba Escrita Aplicada a los Alumnos de los Quintos Años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador”

		<i>Número de Preguntas</i>											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Número de Estudiantes	Est. 1	APE	LTE	APE	LTE	APE	LTE	APE	NCE	APE	APE	APE	APE
	Est. 2	APE	NCE	NCE	LTE	APE	NCE	NCE	LTE	APE	LTE	APE	NCE
	Est. 3	LTE	APE	APE	LTE	NCE	APE	NCE	LTE	NCE	NCE	NCE	NCE
	Est. 4	NCE	APE	NCE	LTE	NCE	APE	NCE	NCE	APE	NCE	LTE	LTE
	Est. 5	APE	NCE	APE	LTE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	LTE	NCE
	Est. 6	NCE	APE	NCE	NCE	NCE	APE	APE	LTE	APE	APE	NCE	NCE
	Est. 7	APE	NCE	NCE	NCE	APE	NCE	NCE	LTE	APE	NCE	NCE	NCE
	Est. 8	NCE	NCE	APE	EE	NCE	APE	NCE	LTE	NCE	NCE	LTE	NCE
	Est. 9	LTE	EE	NCE	LTE	NCE	APE	NCE	LTE	APE	NCE	NCE	NCE
	Est. 10	NCE	NCE	APE	NCE	APE	NCE	NCE	NCE	NCE	APE	APE	LTE
	Est. 11	LTE	APE	LTE	NCE	NCE	APE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE
	Est. 12	NCE	APE	NCE	EE	APE	APE	NCE	LTE	APE	NCE	NCE	NCE
	Est. 13	APE	NCE	APE	LTE	NCE	NCE	APE	LTE	NCE	NCE	NCE	NCE
	Est. 14	APE	APE	NCE	NCE	LTE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE
	Est. 15	EE	EE	NCE	NCE	NCE	APE	NCE	LTE	APE	APE	EE	EE
	Est. 16	NCE	NCE	APE	EE	NCE	NCE	NCE	LTE	NCE	NCE	NCE	NCE
	Est. 17	APE	NCE	NCE	LTE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	APE	APE
	Est. 18	NCE	APE	APE	NCE	APE	APE	LTE	LTE	APE	APE	NCE	NCE
	Est. 19	LTE	NCE	NCE	NCE	NCE	APE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE
	Est. 20	NCE	LTE	APE	LTE	NCE	NCE	NCE	LTE	NCE	LTE	LTE	NCE
	Est. 21	APE	APE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	APE	NCE	LTE	NCE
	Est. 22	NCE	NCE	APE	LTE	APE	NCE	NCE	LTE	NCE	APE	NCE	NCE
	Est. 23	LTE	APE	NCE	NCE	NCE	NCE	APE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE
	Est. 24	LTE	NCE	NCE	NCE	NCE	APE	APE	LTE	APE	NCE	APE	NCE
	Est. 25	NCE	NCE	APE	LTE	NCE	NCE	NCE	LTE	NCE	NCE	LTE	NCE
	Est. 26	APE	LTE	NCE	NCE	APE	NCE	NCE	LTE	NCE	NCE	APE	NCE
	Est. 27	NCE	NCE	APE	EE	NCE	LTE	NCE	LTE	NCE	NCE	NCE	NCE
	Est. 28	NCE	NCE	NCE	LTE	NCE	NCE	NCE	LTE	NCE	APE	APE	APE
	Est. 29	LTE	APE	APE	LTE	NCE	NCE	APE	NCE	NCE	NCE	LTE	NCE
	Est. 30	NCE	NCE	NCE	NCE	APE	LTE	NCE	LTE	NCE	NCE	NCE	NCE
	Est. 31	NCE	APE	NCE	LTE	NCE	NCE	NCE	LTE	NCE	NCE	NCE	NCE
	Est. 32	APE	NCE	APE	LTE	APE	APE	LTE	LTE	NCE	APE	LTE	LTE
	Est. 33	APE	APE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	LTE	APE	NCE	NCE	NCE
	Est. 34	NCE	NCE	NCE	LTE	NCE	NCE	NCE	LTE	NCE	NCE	NCE	NCE
	Est. 35	LTE	APE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	APE	NCE	APE	NCE
	Est. 36	NCE	NCE	APE	NCE	NCE	NCE	NCE	LTE	APE	APE	NCE	NCE
	Est. 37	APE	NCE	NCE	LTE	NCE	APE	APE	LTE	NCE	NCE	LTE	NCE
	Est. 38	APE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	LTE	NCE	NCE	NCE	NCE

	Est. 39	LTE	NCE	APE	NCE	APE	APE	NCE	LTE	NCE	NCE	NCE	NCE
	Est. 40	LTE	LTE	LTE	NCE	APE	NCE	NCE	NCE	APE	NCE	APE	APE
	Est. 41	NCE	NCE	NCE	LTE	NCE	NCE	APE	LTE	APE	NCE	NCE	NCE
	Est. 42	APE	APE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	LTE	NCE	NCE	LTE	LTE
	Est. 43	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	LTE	NCE	LTE	NCE	APE	NCE	NCE
	Est. 44	APE	APE	APE	LTE	APE	NCE	LTE	NCE	NCE	NCE	APE	NCE
	Est. 45	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	LTE	NCE	LTE	NCE	NCE	NCE	NCE
	Est. 46	LTE	NCE	APE	NCE	NCE	NCE	NCE	LTE	APE	NCE	APE	APE
	Est. 47	NCE	APE	NCE	LTE	APE	APE	NCE	LTE	NCE	APE	NCE	NCE
	Est. 48	APE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	LTE	NCE	NCE	LTE	EE
	Est. 49	APE	APE	APE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE
	Est. 50	APE	APE	NCE	NCE	APE	NCE	APE	LTE	NCE	NCE	APE	NCE
	Est. 51	LTE	APE	NCE	EE	NCE	APE	NCE	LTE	APE	NCE	NCE	NCE
	Est. 52	NCE	APE	APE	NCE	APE	NCE	NCE	LTE	NCE	NCE	APE	APE
	Est. 53	NCE	APE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	NCE	APE	NCE	NCE
	Est. 54	LTE	APE	NCE	NCE	NCE	NCE	APE	LTE	APE	NCE	LTE	NCE
Resumen Categórico de la Matriz de los Resultados													
Sub-Total de Estudiantes	EE	1	2	--	5	--	--	--	--	--	--	1	2
	LTE	13	4	2	20	1	5	3	38	2	2	12	4
	APE	18	22	20	--	16	16	10	--	19	12	13	6
	NCE	22	26	32	29	37	33	41	16	34	40	28	42
Total de Estudiantes		54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54	54

Leyenda:

- EE = Significa que excede las expectativas
- LTE = Significa que logra totalmente las expectativas
- APE = Significa que alcanza parcialmente las expectativas
- NCE = Significa que no cumple con las expectativas

ANEXO G

Matriz de los Resultados del Cuestionario Autoadministrado Aplicado a los Docentes de los Quintos Años del Liceo Bolivariano “José Eugenio Sánchez Afanador”

		Número de Docentes										Sub-Total de Docentes					Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	SC	CSC	MVC	PVC	NC	
NÚMERO DE ÍTEMS	1	SC	SC	CSC	SC	CSC	SC	SC	SC	CSC	SC	7	3	--	--	--	10
	2	SC	SC	CSC	SC	CSC	SC	SC	SC	CSC	SC	7	3	--	--	--	10
	3	CSC	CSC	PVC	SC	SC	PVC	MVC	PVC	SC	PVC	3	2	1	4	--	10
	4	SC	SC	SC	SC	SC	CSC	SC	SC	SC	SC	9	1	--	--	--	10
	5	SC	CSC	MVC	SC	PVC	PVC	SC	PVC	NC	MVC	3	1	2	3	1	10
	6	SC	MVC	SC	SC	MVC	CSC	CSC	PVC	SC	PVC	4	2	2	2	--	10
	7	CSC	NC	PVC	SC	NC	PVC	NC	NC	PVC	NC	1	1	--	3	5	10
	8	SC	CSC	MVC	SC	CSC	SC	CSC	MVC	PVC	CSC	3	4	2	1	--	10
	9	SC	SC	CSC	SC	CSC	SC	SC	CSC	NC	PVC	5	3	1	1	--	10
	10	SC	CSC	PVC	SC	CSC	CSC	SC	SC	CSC	CSC	4	5	--	1	--	10
	11	SC	SC	MVC	SC	CSC	SCS	SC	MVC	CSC	CSC	4	4	2	--	--	10
	12	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	SC	CSC	SC	9	1	--	--	--	10
	13	SC	SC	MVC	SC	SC	MVC	SC	MVC	CSC	CSC	5	2	3	--	--	10
	14	SC	SC	SC	SC	SC	MVC	SC	CSC	CSC	CSC	6	3	1	--	--	10
	15	SC	SC	SC	SC	SC	CSC	SC	SC	CSC	CSC	7	3	--	--	--	10
	16	SC	SC	CSC	SC	SC	MVC	SC	PVC	CSC	PVC	5	2	1	2	--	10
	17	SC	SC	CSC	SC	SC	MVC	SC	SC	CSC	PVC	6	2	1	1	--	10
	18	SC	SC	CSC	SC	SC	MVC	SC	MVC	CSC	MVC	5	2	3	--	--	10
	19	CSC	PVC	CSC	SC	MVC	MVC	MVC	PVC	PVC	PVC	1	2	3	4	--	10
	20	MVC	MVC	NC	SC	PVC	NC	NC	PVC	NC	NC	1	--	2	2	5	10
	21	MVC	PVC	PVC	CSC	PVC	NC	CSC	NC	MVC	PVC	--	2	2	4	2	10
	22	NC	PVC	PVC	CSC	SC	MVC	PVC	NC	CSC	MVC	1	2	2	3	2	10
	23	MVC	MVC	PVC	NC	SC	NC	PVC	CSC	NC	PVC	1	1	2	3	3	10
	24	CSC	PVC	PVC	MVC	PVC	PVC	PVC	MVC	CSC	SC	1	2	2	5	--	10
	25	PVC	MVC	NC	SC	MVC	NC	SC	PVC	NC	MVC	2	--	3	2	3	10
	26	PVC	MVC	PVC	CSC	PVC	SC	PVC	PVC	CSC	PVC	1	2	1	5	1	10
	27	PVC	PVC	NC	SC	NC	PVC	NC	CSC	NC	PVC	1	1	--	4	4	10

Leyenda:

- SC = Significa que siempre se cumple
- CSC = Significa que casi siempre se cumple
- MVC = Significa que la mitad de las veces se cumple
- PVC = Significa que pocas veces se cumple
- NC = Significa que nunca se cumple

