



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCION GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
AREA: HUMANIDADES Y EDUCACION
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

PROGRAMA INSTRUCCIONAL PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
DE LA LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS

Presentado por
Nielisbeth Gregoria Assante Rodríguez
Para optar al Título de Especialista en Educación

Asesora
Lisette Poggioli, EdD

Ciudad Guayana, Julio de 2007

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
MENCION: PROCESOS DE APRENDIZAJE

PROGRAMA INSTRUCCIONAL PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN
DE LA LECTURA DE TEXTOS EXPOSITIVOS.

Autora: Nielisbeth Assante
Asesora: Lisette Poggioli, Ed D
Fecha: Julio 2007

Resumen

El problema a resolver fue el bajo nivel de comprensión de lectura de textos expositivos en estudiantes de quinto grado de Educación Básica. Se planteó como alternativa para abordar esta problemática el entrenamiento en el uso de estrategias de elaboración como la elaboración de inferencias y el uso de la paráfrasis.

Para diagnosticar el nivel de comprensión de la lectura se empleó la observación directa, tanto en el aula de clases de la autora como en las otras secciones de quinto grado, y así poder determinar las causas del problema en términos generales. Se aplicó un pretest a los 32 estudiantes, basado en una Prueba de Comprensión del Proyecto Pisa. Posteriormente, se aplicó el programa instruccional para mejorar la comprensión de la lectura de textos expositivos diseñado por la autora y validado por tres expertos. Después de la administración de este Programa, se administró un postest.

El análisis de los resultados permitió concluir que se alcanzaron los objetivos previstos en el estudio al elaborar y poner en práctica un programa instruccional que propició la mejora de la comprensión de lectura de textos expositivos en estudiantes de quinto grado de Educación Básica.

Descriptores: Comprensión de la Lectura/ Textos Expositivo/ Estrategias de Elaboración/ Programa Instruccional/Educación Básica.

Dedicatoria

A Dios y a mi virgen Del Valle que siempre me protege y me guía desde el cielo.

A mis dos tesoros, mis hijos Jessy Alberto y Jessy Rafael.

A el amor de mi Vida Jessy Rafael que siempre me apoya y acompaña en el trayecto
de mi formación personal y profesional.

A mis Padres que los amo con todo mi corazón.

A mis Hermanos que siempre están presentes en mi mente, alma y corazón.

A Maria Alejandra y Raiza María por todo su apoyo incondicional, cariño.

A mis queridos alumnos.

Reconocimiento

- A la Universidad Católica Andrés Bello – Guayana, por sus múltiples enseñanza y hacerme la profesional que soy desde Pregrado.
- A todos mis profesores del postgrado por dedicar tiempo y esfuerzo para alcanzar un aprendizaje digno ya que lo hicieron: con esmero, dedicación y profesionalismo.
- A mi asesora Dra. Lisette Poggioli, por sus orientaciones, paciencia y ayuda cuando más lo necesité.
- A mi colegio donde me he formado como profesional y donde llevó a cabo la investigación.
- Al Licenciado Esp., compañeras de estudio Evangelina Medina, Nelly Medina por brindarme su apoyo, animo para lograr esta meta tan importante en mi vida.
- A todos mis compañeros de postgrado y amigos, que de alguna manera colaboraron para cristalizar esta meta alcanzada.

Índice de Contenidos

	Página
Capítulo 1: Introducción.....	1
Descripción del Contexto.....	1
Escenario de Trabajo de la Autora	3
El Rol de la Autora.....	10
Capítulo 2: Estudio del Problema.....	12
Enunciado del Problema	12
Descripción del Problema.....	12
Documentación del Problema.....	15
Análisis de las Causas.....	17
Relación del Problema con la Literatura.....	22
Capítulo 3: Anticipación de los Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos	56
Objetivo General.....	56
Objetivos Específicos.....	56
Resultados Esperados.....	56
Medición de los Resultados.....	57
Capítulo 4: Estrategia de Solución.....	60
Discusión y Evaluación de las Soluciones.....	60
Descripción de la Solución Seleccionada.....	73
Tipo de Investigación.....	80
Población y Muestra.....	81
Informe de las Acciones Tomadas.....	82
Capítulo 5: Resultados.....	86
Resultados.....	86
Discusión.....	90
Recomendaciones.....	98
Difusión.....	100
Referencias.....	102
Anexos	108
A Prueba de Comprensión de la Lectura.....	109
B Carta Solicitud Experto.....	116
C Prueba Piloto.....	117
D Prueba Comprensión de la Lectura.....	121
E Material Instruccional.....	123
F Criterios de Evaluación Material Instruccional.....	147

Tablas

1	Resultados de prueba diagnóstica.....	16
2	Causas del bajo rendimiento de la comprensión de la lectura.....	19
3	Orígenes de las causas del bajo rendimiento de la comprensión de la lectura.....	20
4	Resumen de las estrategias de instrucción.....	80

Figuras

1	Relación causa efecto de la falta de comprensión de la lectura.....	20
2	Competencias en lectura.....	30
3	Pasos para la meta instruccional	75

Capítulo I: Introducción

Descripción del Contexto

Este capítulo hace referencia al contexto donde labora la autora del trabajo, cómo es el escenario de trabajo y su rol. Con ello se pretende visualizar al lector cómo es el contexto de trabajo y la descripción del mismo.

La institución en la cual se desarrolla el estudio se ubica en el estado de mayor extensión de Venezuela, desde el río Orinoco hasta las fronteras con Brasil y Guyana. Las sabanas próximas al Orinoco se convierten en selva amazónica al este y sur, donde surgen las montañas del escudo Guayanés, formación geológica más antigua del continente. En esta zona se encuentra el famoso Salto Ángel, caracterizado por su amplia extensión geográfica y la majestuosidad de sus paisajes naturales.

La institución objeto de estudio es una escuela de carácter educativo, popular e integral. Es de educación porque promueve la formación de personas conscientes de sus potencialidades y de la realidad, libres y solidarias, abiertas a la trascendencia y protagonistas de su desarrollo. Es popular porque asume la educación como propuesta pedagógica y política de transformación desde y con las comunidades. Es integral porque entiende que la educación abarca a la persona en todas sus dimensiones. Y es de promoción social porque, ante situaciones de injusticia y necesidades de sujetos concretos, se compromete en su superación y, desde allí, en la construcción de una sociedad justa, fraterna, democrática y participativa.

Se encuentra ubicada en una zona con familias de bajos recursos

económicos, el 90% ganan salarios básico, donde los habitantes en su mayoría son trabajadores asalariados, obreros calificados y no calificados, amas de casas, trabajadoras domésticas y buhoneros, pero tiene los servicios básicos de agua, luz, teléfono y cable. De igual forma cuenta con un servicio ambulatorio, iglesia, panaderías, farmacias, ventas de frutas, centros de telecomunicaciones. Contiguamente, se encuentra un mercado municipal que es el centro económico de la zona. Igualmente, existen talleres mecánicos, licorerías, ventas de comidas ambulantes y unas series de establecimiento de ventas automotriz que hace a la zona popular y de fácil acceso a los establecimientos a los estudiantes, habitantes y visitantes.

La institución educativa fue construida con fines educativos, religiosos y sociales, contando actualmente con suficientes aulas ventiladas, material de estructura y dotaciones de: pupitres, carteleras, bebederos, áreas verdes en buen estado para la cantidad de alumnos matriculados en el año escolar 2006.

La unidad educativa es subsidiada medianamente por el Ministerio de Educación por medio de un convenio de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC) y por la colaboración que realizan los padres durante el año escolar, de igual manera realizan rifas a nivel nacional para crear fondo con fines educativos, los cuales sirven de sustento en las mejoras de la institución.

La escuela cuenta con una extensión de 20.800 mts² de terreno y 10.000 mts² en edificaciones con los espacios siguientes: Un salón grande,

un laboratorio de Biología, uno de Química y otro de Física, dos canchas, una techada con una superficie de 800 mts² y otra al aire libre para actividades competitivas y culturales.

Los laboratorios están dotados de todos los equipos e instrumentos necesarios para la ejecución de las prácticas experimentales de los estudiantes. La estructura es ventilada y fresca aunque en la zona las temperaturas son altas, pero permiten el normal desarrollo de las clases. Existen, 30 aulas, que comprenden los salones de preescolar, de la primera, segunda y tercera etapa de Educación Básica. Las instalaciones están dotadas del sistema de alarma contra incendios y un sistema eléctrico adecuado para su funcionamiento.

La institución educativa cuenta con los servicios de Biblioteca, con un buen nivel de dotación de materiales de investigación, pero con debilidad en la dotación de cuentos y libros de lectura para todos los niveles.

Existen dos cantinas escolares, con menú variado para todo el personal y estudiantes que conforman la población. También cuenta con un Departamento de Psicopedagogía, Control de Estudios, Taller de Hogar y Laboratorio de Computación. Otros servicios básicos como el agua potable, luz blanca.

Escenario de Trabajo de la Autora

La institución educativa objeto de esta investigación, tiene 28 años funcionando en un sector popular de la Parroquia más grande del Municipio en el cual se encuentra ubicada. La institución se encuentra enmarcada bajo

unas bases de gestión participativa, en el que resalta la presencia y acción de laicos comprometidos con la Compañía de Jesús, fundadora y animadora de la obra. Tiene como visión la formación de individuos socialmente aptos para desenvolverse en las áreas de producción y canalizar el desarrollo integral a través de la optimización de propuestas formativas grupales. Existen tres coordinaciones responsables del impulso de los proyectos pedagógicos por etapas, quienes rinden cuenta al Consejo Técnico Directivo de la institución.

La sociedad de Padres y Representantes está integrada por 20.000 personas, que aportan un ingreso monetario por concepto de colaboración y cancelación de matrícula que alcanza a un monto de 14.336.500 bolívares mensuales, usado para cubrir los gastos de funcionamiento y materiales de reparación, sueldos del personal y obreros y aportes para los talleres y material educativo.

La AVEC cubre los gastos por concepto de sueldos y salarios, prestaciones y carga social, fideicomiso y obligaciones laborales patronales con un convenio con el Ministerio de Educación.

Los valores en esta institución son un factor de gran importancia y es prácticamente su eje central, porque aquí se valoran, según Fe y Alegría (2004):

1. La misión es crear un mundo, donde todas las personas tengan la posibilidad de desarrollar todas sus capacidades y vivir con dignidad, construyendo una sociedad justa, participativa y solidaria; un mundo

donde todas las estructuras, en especial la iglesia, estén comprometidas con el ser humano y la transformación de las situaciones que generan la inequidad, la pobreza y la exclusión.

2. La visión es comprometerse con los sectores de población empobrecidos, marginados o discriminados, para potenciar su desarrollo personal y comunitario, de modo que sean protagonistas en la construcción de esa sociedad y de un desarrollo sustentable, donde los hombres y mujeres sean reconocidos como el centro y el gran por qué de la vida, desde una visión liberadora, humanizadora y de esperanza frente a un mundo globalizado, deshumanizante e individualista, que genera pobreza y exclusión.

3. Es una Educación Popular Integral y Promoción Social, humanista, vinculada a los desafíos tecnológicos, a las demandas del mundo del trabajo y el contexto de las culturas de los pueblos y de la sociedad global. Una propuesta que busca desarrollar la persona en su integralidad, en las dimensiones psico/afectiva, intelectual, corporal, estética, productiva, cultural, ética, espiritual, sociopolítica, e histórica. Las características de esta Propuesta y de su acción, se sustentan en el marco normativo y los lineamientos trazados en el Ideario Internacional del Movimiento.

4. Rentabilidad: Porque el crecimiento patrimonial es el crecimiento de la capacidad de servicio.

5. Autonomía y Responsabilidad: Porque cada individuo debe

aprovechar al máximo sus potencialidades en beneficio del cliente y la organización.

6. Trabajo en Equipo y Cooperación: Porque para tener éxito hay que saber soportar y aprender de todos.

7. Identidad Corporativa: Ya que es una sola Organización.

8. Conciencia de Mejoramiento Continuo: Para lograr el liderazgo se tiene que ser el mejor.

9. Confidencialidad: Se maneja confianza y es eficiente en ello.

10. Respeto Mutuo: Porque todos juegan un papel importante en el logro de la misión.

11. Atmósfera de trabajo agradable y motivante: Para todos, y especialmente para los alumnos y relacionados.

La institución crea diversos espacios que permiten que se instituya la socialización con los demás a través de convivencias personales administrativos y obreros, grupos juveniles para los alumnos de la segunda y tercera etapa de Educación Básica, comunidad educativa y la parroquia.

Se realizan reflexiones todos los días, grupos de canto con la participación de alumnos y ex alumnos del plantel, talleres de formación para los docentes y en las Asambleas de Padres y Representantes.

Se crea así, una dinámica de trabajo en las aulas de clase, que permita la vivencia autentica de valores realizando contactos personales con todos lo que laboran allí, a través de entrevistas, aplicación y procesamiento de encuestas, que permiten tocar aspectos de la vida intima de la persona, su

realidad familiar en el contexto escolar y social para conocerlos mejor y sabe abordar temas y diálogos, además de descubrir sus experiencias en la fe cristiana y concretar en la acción compromisos de vida.

El vivir desde la comunidad colegial los diversos momentos del tiempo litúrgico permite profundizar las relaciones interpersonales y los valores cristianos, mediante la celebración de los tiempos navideños, Semana Santa y tiempo ordinario, porque se realizan diversas actividades a partir de algunas fechas y épocas significativas, tales como: Nacimientos por salones, a fin de evaluar la creatividad de todos, ambientación y decoración de salones a través de la historia del país y el mundo, promoción de grupos de parrandas, para no olvidar las costumbres y tradiciones culturales propias del país, Misa de aguinaldos, para cumplir con las costumbres especiales que tiene Venezuela, Dramatización de la Pasión de Cristo en Semana Santa, coleccionar para las misiones, Rosario misionero y mariano, celebración conmemorativas (Día de las Madres, padres, maestros entre otros), Reflexiones sobre el tiempo de Pentecostés.

Según Fe y Alegría (2004), los resultados del año escolar 2003-2004 permitieron continuar con las evaluaciones del proceso de enseñanza que utiliza la organización, tales como: El personal docente es graduado en su mayoría por lo que se hace competente y colaborador, el personal administrativo es eficiente, proactivo y cumple a cabalidad con sus deberes, El personal subalterno es eficiente al cumplir sus funciones, La matrícula es adecuada y de aproximadamente 40 alumnos por aula, Los Padres y

Representantes están recibiendo cursos de formación a través de la Escuela de Padres y de allí, se ha notado colaboración en las actividades que se implementan.

Según Fe y Alegría (2003), los resultados del último año escolar permitieron conocer en el área de Lengua y Comunicación entre otras, que los alumnos:

1. Saben leer y escribir, aunque presentan debilidad en la adquisición de la lengua escrita en lo relativo al desarrollo de destrezas cognitivas para redactar y componer sin errores ortográficos y con coherencia.
2. Tienen dificultades en la lectura crítica, comprensiva y fluida.
3. Mantienen deficiencias en el análisis, interpretación de textos.
4. Debilidad en descomponer una situación problemática porque no saben analizarla, despejarla y resolverla.

El propósito actualmente no es aislarse del problema o debilidad, sino apuntalar el éxito, resolviendo las necesidades que se tienen, como son:

1. Reforzar la educación integral, conocer y aceptar la realidad personal, familiar y comunitaria.
2. Analizar los valores y antivalores que se fomentan en la sociedad actual, a través de los medios de comunicación y en la comunidad total.
3. Capacitar técnica y religiosamente a los docentes que actualmente trabajan con los Proyectos del Ministerio de Educación y Deportes.

4. Formar a las personas para que se conviertan en agentes de su propio desarrollo, instituir los valores tendientes a la promoción de la justicia y la solidaridad, ayudar a su autovaloración, superación personal y comunitaria.
5. Profundizar los objetivos de la escuela básica y la educación para el ser, hacer, conocer y hacer.
6. Tomar decisiones a nivel de organización y funcionamiento de los departamentos de evaluación, control de estudios y pastoral.
7. Elaborar un PICE (Proyecto Integral Comunitario), anual de manera de darle amplitud a las metas y atención dependiendo del tipo de necesidades que tenga la comunidad, a fin de guiar la acción educativa.

El alumno concretamente del quinto grado posee el siguiente perfil según Currículo Básico del Ministerio de Educación (2002). Una vez finalice el grado de educación básica, concretamente en Lengua y Comunicación debería ser capaz de:

1. Participar activamente en debates, diálogo y exposiciones aplicando las normas del intercambio oral.
2. Redactar textos aplicando los aspectos formales, como la sangría, margen, orden, legibilidad, acentuación y pulcritud.
3. Normativos con el uso de sustantivos, adjetivos, y adverbios
4. Expresivos al utilizar el símil, onomatopeya, hipérbole y metáfora de la lengua escrita.
5. Leer y comprender textos narrativos, argumentativos, expositivos,

descriptivos e informativos.

6. Sustituir palabras por sinónimos y antónimos.
7. Identificar diptongos e hiatos.
8. Formular y resolver problemas inherentes a situaciones cotidianas empleando el lenguaje como instrumento de aprendizaje
9. Leer, describir y analizar con interés por el patrimonio histórico-cultural de la zona, estado y país donde vive.
10. Participar en actividades de jornada sobre la preservación del ambiente.
11. Participar en forma individual y grupal en actividades recreativas, deportivas y culturales con actitud de respeto, solidaridad y cooperación.

El Rol de la Autora

La autora de esta investigación labora en el sector educativo hace siete años, tiempo en el cual ha trabajado con la segunda etapa específicamente en los grados de quinto y sexto. La responsabilidad de la autora es guiar, a los alumnos para adquirir un aprendizaje significativo y de esta manera ir consolidando la segunda etapa de Educación Básica. Desde que se inició en el trabajo profesional ha notado ciertas situaciones que le han permitido identificar problemas de aprendizaje en alumnos de quinto grado en cuanto a estrategias de aprendizaje para comprender textos expositivos que respondan a diferentes temas relacionados con la vida cotidiana del aprendiz.

Por otra parte la autora está consciente, de la responsabilidad que tiene dentro del escenario de trabajo. El cual tiene como norte conducir a los

alumnos en el aprendizaje de estrategias, para orientarlos al lograr y desarrollo de habilidades de aprendizaje y no sólo el enseñar conocimientos. El docente busca que el estudiante desarrolle una serie de habilidades intelectuales y estratégicas para conducirse ante cualquier tipo de situaciones de aprendizaje, así como para aplicar los conocimientos adquiridos frente a situaciones nuevas.

Desde la perspectiva teórica el docente enlaza los contenidos con la enseñanza de estrategias de aprendizaje, donde el aprendiz es un sujeto activo procesador de información, quien posee una serie de esquemas, planes y estrategias para aprender a solucionar problemas.

El grupo de estudio está conformado por alumnos regulares de la autora de la investigación. Por lo tanto, tiene la oportunidad de acceder y tener el permiso de la institución para obtener datos e informaciones pertinentes a la investigación realizada.

Capítulo 2: Estudio del Problema

En éste capítulo se presentan los enunciados relacionados con la descripción y la documentación del problema, el análisis de las causas y la relación del problema con la literatura.

Enunciado del Problema

El problema a resolver en este practicum es el bajo nivel de comprensión de lectura de textos expositivos de los alumnos de quinto grado de Educación Básica en una institución educativa católica en el Municipio Autónomo Caroní del Estado Bolívar.

Descripción del Problema

Al revisar las actividades planificadas por el docente y desarrolladas por los alumnos de 5º grado, para cubrir el contenido programático en el área del proyecto de Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias y Tecnología se evidencia por las actividades de lectura que realizan los alumnos la deficiencia en la comprensión de textos expositivos. Se observa también que tienen dificultades para la elaboración de inferencias y paráfrasis, y utilizar estrategias para interpretar el mensaje principal, cuando leen textos sencillos que respondan a diferentes temas relacionados con la vida cotidiana.

Por observación y registros llevados por el docente de aula a los alumnos, se determinó que se les presenta dificultad para comprender la información, procesarla y dar una respuesta coherente a las diferentes interrogantes que se plantean en relación al tema. Al respecto Santalla (2000) sostiene que: “el acto de comprender implica una interacción entre el

mensaje lingüístico que entra y el conocimiento que tienen las personas acerca del mundo” (p.564). Permite asignarle significado a las informaciones recibidas de la lectura, lo cual refleja un proceso que va más allá de decodificar palabras, sino que implica análisis, interpretación, realizar inferencias y extraer conclusiones.

Para ello el lector debe poseer conocimientos de tipo muy variado para poder abordar con éxito su lectura. La comprensión del texto resulta muy determinada por su capacidad de escoger y de activar todos los esquemas de conocimiento pertinentes para un texto concreto. En éste caso el alumno debe poseer conocimientos sobre el escrito como lo son: elementos tipográficos, convenciones en la distribución y separación del texto, conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos. Además de tener conocimientos sobre el mundo, la gente necesita conocimientos para poder comprender.

La comprensión es un proceso por el cual las personas relacionan lo que ven, oyen o leen con grupos de acciones prealmacenadas que han experimentado previamente. La nueva información es entendida en los términos de la antigua. Muchas de las lecturas dadas a alumnos para aprender a leer no tienen el menor interés porque no les explican nada nuevo. En el otro extremo, la lectura de algunos textos es irrealizable porque los estudiantes no poseen ningún conocimiento sobre un determinado tema y no pueden relacionar la información del texto con ningún esquema conceptual previo. Al respecto Taboada y Guthrie (2004), exponen que: “El

vocabulario, el conocimiento del significado de las palabras es prerequisite para la comprensión del texto. Ha sido ampliamente establecido que el reconocimiento de palabras tiene una alta correlación...con la adquisición de nuevos conocimientos a partir del texto” (p. 2)

El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo una idea acerca de su contenido. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual y precisa que permite: relacionar la información con el conocimiento previo, pensar, decidir qué es importante y qué es secundario, recapitular y plantearse preguntas. Éstas observaciones realizadas se pudieron evidenciar por los años de experiencias que tiene la autora en el sistema educativo. En este sentido Dubois (1991) afirma que: "Que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él" (p.11).

Tal situación no es un tema novedoso dentro de la institución. Por entrevista realizadas a los docentes de manera informal y las aseveraciones hechas en los Consejos de Profesores, los mismos exponen las dificultades que el problema de la enseñanza de la lectura en la escuela no se sitúa tanto a nivel del método que la asegura sino más bien, en la conceptualización misma de lo que ésta es, de cómo la valoran los equipos de profesores, del papel que ocupa en el Proyecto Curricular y de las propuestas metodológicas que se adoptan para enseñarla.

Por otra parte, alegan que el aprendizaje tradicional de la lecto-

escritura se sostiene sobre tres supuestos: Creer que la relación entre la lengua oral y la lengua escrita es la de una simple traducción de los signos gráficos a los signos orales. Entender la lectura como un proceso centrado en el texto, de donde el lector debe extraer el significado a través de un sistema de oralización de sus unidades lingüísticas, para atribuirles posteriormente el significado que se va construyendo por un proceso ascendente.

Al asumirse estos presupuestos la práctica escolar sigue los siguientes pasos: Los alumnos inician el aprendizaje de la lengua escrita como un fenómeno absolutamente nuevo. La escuela es la depositaria de este saber y la que programa su adquisición según una progresión cuidadosamente determinada que consiste, básicamente, en el aprendizaje de las correspondencias entre los fonemas de la lengua y los signos gráficos, desde las unidades más simples hasta las más complejas.

Documentación del Problema

Para obtener evidencias del problema presente en el escenario de trabajo, se aplicó una prueba de comprensión de lectura tomando como modelo la del Programa Pisa del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2005), en el periodo académico 2006-2007 en el primer lapso. Esta prueba estuvo conformada por preguntas cerradas, con la opción de escoger un ítem por preguntas y preguntas abiertas (Anexo A). De los 285 alumnos que la presentaron 193 reprobaron en el ítem análisis/reflexión, es decir el 67,7 % demostró debilidad en esa área. Los

resultados arrojaron que el 60% de los estudiantes no respondieron de manera acertada las respuestas, pudiéndose evidenciar el bajo nivel de comprensión de la lectura. En la Tabla 1 se resumen los resultados extraídos de la administración de la prueba.

Tabla 1

Resultados de la prueba diagnóstica

Preguntas	%			
	A	B	C	D
1. Características del programa		40		60
3. Impacto de la inyección de la gripe	10	30	20	40
5. Deberían llamar a Raquel	-	40	30	30
	Respuestas abiertas			
2. Diseño del programa	25% respondieron medianamente 75% no respondieron			
4. ¿Quién debe vacunarse?	40% respondieron ambigüedad 30% respondieron coherentemente 20% no respondieron			

Fuente: Prueba diagnóstica Programa Pisa

Se evidencia en la primera pregunta que un 40% fueron certeros en responder la misma. En la respuesta tres el 30% respondió de forma efectiva y la pregunta cinco se acercaron más a la respuesta (opción c). En las preguntas abiertas se evidenció que a los estudiantes les cuesta responder coherentemente y efectivamente. Mientras se aplicó la prueba los estudiantes se le presentaron dificultad para interpretar algunos términos y

les costaba la lectura, aludiendo que el mismo era muy difícil.

El problema de bajo nivel de comprensión de lectura de textos expositivos en los alumnos de 5º grado de Educación Básica, se determinó en segunda instancia por los resultados de las actividades realizadas por los estudiantes previstos en la planificación diaria, como lo es la lectura individual diaria que se realiza a primera hora de la mañana. Durante la realización de las mismas los estudiantes demuestran pereza, les cuesta conectar las ideas del texto, les resulta tedioso extraer la idea principal. Cuando el docente propicia actividades de lectura general, donde ella lee, modela y luego los estudiantes deben responder preguntas de comprensión como por ejemplo, qué quiere transmitir el texto, son pocos los estudiantes que se acercan a la idea que quiere transmitir el autor. Con respecto a las actividades relacionadas con la comprensión de textos, no responden correctamente a las preguntas sobre el contenido de los mismos. Al expresar las ideas se observa poca comprensión y un limitado vocabulario, repitiendo las mismas palabras, desfasando las ideas y no manteniendo un discurso coherente. En un ejercicio realizado por la docente, en donde les colocó una película, al finalizar las mismas se les hizo las preguntas de rigor y los estudiantes estuvieron en la capacidad de contestar dentro abiertamente a las mismas.

Análisis de las Causas

En este aparte se exponen las causas referidas al problema detectado, la técnica empleada para extraer las causas, el método y las conclusiones arrojadas por la estrategia escogida.

Para determinar las causas que originaron el problema, se utilizó el Diagrama de Pareto, el cual es definido por Thompson (1994) como:

Una gráfica en donde se organizan diversas clasificaciones de datos por orden descendente, de izquierda a derecha por medio de barras sencillas después de haber reunido los datos para calificar las causas. De modo que se pueda asignar un orden de prioridades (p. 34).

Dado que el diagrama de Pareto es una herramienta que se utiliza para medir procesos de calidad se tomaron los pasos y fueron adaptados al problema estudiado. Para trabajar el diagrama se utilizaron los siguientes pasos:

1. Reunir datos, por medio de la utilización de una lista de chequeo.
2. Ordenar los datos de la mayor categoría a la menor
3. Totalizar los datos para todas las categorías
4. De izquierda a derecha trazar las barras para cada categoría en orden descendente.
5. Analizar la gráfica para determinar los focos vitales.

Para detectar las causas se conformó unas categorías de los posibles motivos del bajo nivel de comprensión de la lectura, las mismas emergieron de las observaciones y las notas realizadas por la investigadora. Las causas se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2

Causas del bajo rendimiento de la comprensión de la lectura

Categorías	Interpretación
Falta de estimulación a la lectura	No existen incentivos por parte de los docentes para propiciar la lectura
Adaptación de los programas	No existe una relación programa curricular con el contexto
Bajo rendimiento académico	Los alumnos no cuenta con estrategias de elaboración para interpretar los textos expositivos
No entienden lo que leen	Los alumnos carecen de conocimientos previos para comprender los contenidos de los textos
Método tradicional	Los maestros y las maestras requieren dejar de lado la manera tradicional de enseñar a leer basada en el dictado, el copiado y el texto único
Reconocimiento de las palabras	Los alumnos no manejan conceptualmente palabras que aparecen en e texto
Información del texto	No saben como utilizarla y por ende darle forma para que se ajuste a las necesidades del lector
Escogencia del texto	Se les presentan textos no acorde a los intereses del niño, ni para su edad

Fuente: Observaciones directas de la autora

Posteriormente se procedió a establecer las frecuencias de las ocurrencias de los hechos, para ello se utilizó la lista de chequeo anterior en la cual se marcaban de manera empírica la recurrencia de las causas, observando lo que ocurría en el aula de la autora y en otros escenarios. Posteriormente se procedió a ordenarlos en la tabla 3, por frecuencia de mayor a menor y realizar las sumatoria de los indicadores de las categorías. Esto dio evidencias de los orígenes de las causas del problema planteado. Causas centradas básicamente en el dominio de estrategias, faltas de estimulación de la lectura por parte de docentes y padres, no entienden lo que leen fueron unas de las causas de mayor relevancia. La Tabla 3 quedó conformada de la siguiente manera.

Tabla 3

Orígenes de las causas de bajo nivel de comprensión de la lectura

Causas	Detalles	Frecuencia
Falta de estrategia	Los alumnos no cuenta con estrategias de elaboración.	35
Información del texto	No saben como utilizarla y por ende darle forma para que se ajuste a las necesidades del lector	26
No entienden lo que leen	Carecen de conocimientos previos para comprender los contenidos de los textos	23
Reconocimiento de las palabras	No manejan conceptualmente palabras que aparecen en e texto	20
Escogencia del texto	Textos no acorde a los intereses del niño, ni para su edad	15
Falta de estimulación a la lectura	Falta de incentivos por parte de los docentes para propiciar la lectura	12
Método tradicional	Enseñanza tradicional de enseñar a leer basada en el dictado, el copiado y el texto único	8
Adaptación de los programas	No existe una relación programa curricular con el contexto	1
Total		140

Se procedió a representar el histograma con los datos. Estos se

presentan en la Figura 1.

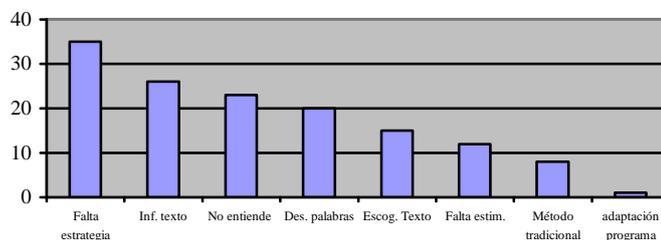


Figura 1. Relación causa efecto de la falta de comprensión de la lectura

De igual manera para equiparar las causas que inciden en el problema objeto de estudio, se realizaron entrevistas semi estructuradas, según Fernández, Hernández y Baptista (2003): “es aquella que se basa en una guía de preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar los conceptos y obtener mayor información sobre el o los temas deseados” (p. 45). Esta entrevista fue aplicada a los docentes de áreas y a los alumnos de 5º grado. Los docentes expresaron que los alumnos al leer los textos, ejercicios actividades no responden de forma coherentes a los planteamientos e incluso distorsionan el mensaje, esto debido a que en su opinión no tienen bien desarrollados los proceso cognitivos básicos de memorización, codificación, asimilación y retención. Por otra parte, también consideran que los alumnos no tienen hábitos de estudio, no se concentran en la lectura, no siguen instrucciones, tienen un vocabulario deficiente.

En éste mismo orden de ideas, los alumnos manifestaron que generalmente no realizan lecturas diarias en casa, comúnmente son ayudados en la resolución de los ejercicios por sus padres, los temas asignados en clase no son de su interés por lo que no tienen conocimientos previos al respecto, realizan las lecturas de forma rápida con el propósito de concluir en el menor tiempo posible las actividades independientemente de la calidad con que las hagan.

En términos generales, los factores que ocasionan la situación anteriormente planteadas son: no entienden lo leído, poca motivación por

lecturas que no son de interés del aprendiz, poca estimulación hacia la lectura en el hogar, escasas aplicación de estrategias para promover la comprensión de la lectura por parte del los docentes y de los mismos alumnos

Relación del Problema con la Literatura

Modelo de Procesamiento de Textos de Kintsch y Van Dijk. Es un tipo de modelo que toma como base la comprensión y la producción de textos, Van Dijk (1978) parte de la idea de que el sujeto recibe información de los textos y de que ésta es almacenada en la memoria, el hablante para elaborar una información a partir de una serie de señales, realiza operaciones mentales generales, simultáneamente y de manera cíclica: segmentación, combinación e interpretación, principios que se traducen en estrategias propias de cada individuo, gobernadas por un conjunto de hipótesis flexibles que permiten ser modificadas en el curso de la elaboración informativa (Van Dijk, 1978).

En este sentido Santalla (2000) expresa “la idea central del modelo de tratamiento de textos de Kintshch y Van Dijk (1978): “es representar el significado del discurso a través del conjunto estructurado de proposiciones compuestas por conceptos, no por palabras” (p.423).

En este modelo de procesamiento de textos, el concepto de memoria semántica es fundamental, pues se asume que el lector comprende lo leído, mediante una serie de elaboraciones cognitivas, a través del cual establece relaciones entre los conocimientos ya estructurados y como estos pueden

dar paso a otros. Al igual que otros modelos de redes, estos autores distinguen entre la memoria a corto plazo (MCP) y la memoria a largo plazo (MLP). La primera es necesaria para manipular la información que requiere de más tiempo y ha sido procesada por la memoria a corto plazo (Santalla 2000). La forma como el sujeto procesa la información dentro de esta estructura de explicación teórica, permite comprender como el lector organiza y reduce la información de la memoria a corto plazo, y simultáneamente, le asigna significado, es decir la comprende e incorpora esta nueva información a la memoria a largo plazo.

Estos principios también operan en lo que respecta a la comprensión del discurso hablado o escrito, un lector/oyente se enfrenta primero a las informaciones percibidas visual o auditivamente, los usuarios de la lengua aplicarán estrategias accesibles en el proceso de decodificación, traduciéndose en el mismo las señales en la representación cognitiva de las oraciones. El usuario de la lengua construirá una estructura conceptual mediante el uso de los elementos almacenados en la memoria (conocimientos de la lengua, del mundo) para cada significado o referencia. La información conceptual se construye primero en la forma de proposiciones. Dentro de las primeras fases del modelo es la de organizar y reducir grandes cantidades de información, después de la interpretación de frases, cláusulas y de oraciones la información resultante es proposicional (Kintsch & Van Dijk, 1978).

Hay dos supuestos centrales en el análisis de la estructura del texto, el primero es que los textos tienen cohesión y coherencia, y el otro es la vinculación cíclica de las preposiciones (Renkema 1999).

En opinión de Bernández (citado por Barrera & Fraca, 1991) la coherencia es la propiedad del texto según el cual puede ser comprendido como una unidad en que las partes o componentes se encuentran relacionados entre sí, y con el contexto en que se produce la comunicación. En el modelo de Kintsch y Van Dijk, el nivel de coherencia está dado por la forma en que las proposiciones son ordenadas dentro del texto base, su orden viene dado por el orden de las palabras (Santalla 2000).

En relación a la coherencia global, Van Dijk (1978) señala que esta radica primordialmente entre lo que en la lingüística del discurso se conoce como macroproposiciones. En este sentido, la cohesión según Sánchez (citado por Barrera & Fraca, 1991), se refiere a los recursos léxicos gramaticales de que se vale el lector para enlazar y o conectar las diferentes partes del enunciado. En el modelo base de esta investigación la cohesión significativa en la base textual, se expresa a través del hecho de que las proposiciones tienen argumentos en común, lo cual permite a través de la lectura su relación y superposición (Renkema, 1999).

Desde estos elementos el modelo de Kintsch y Van Dijk (1978), asumen como primer supuesto que para realizar el proceso de comprensión de la lectura, se hace necesario caracterizar la estructura del texto a nivel local (microestructura) como a nivel global (macroestructura).

El segundo supuesto base es la vinculación de las proposiciones de una manera cíclica, ya que debido a la capacidad de la MCP los lectores no pueden procesar las proposiciones al mismo tiempo, sino que va tomando pequeños grupos en un proceso repetitivo, hasta haber leído todo el texto, obviamente que las informaciones de los ciclos son independientes, sino por el contrario, las proposiciones a nivel mas alto y las mas recientes del ciclo anterior vuelven en el siguiente ciclo. Este supuesto, permite a la vez comprender como el sistema de memoria va almacenando la información en la MLP, es así como, mientras mas veces vuelve la información a la memoria de trabajo, mas posibilidad hay de que almacene la información en la MLP, produciéndose así la comprensión del texto leído (Barrera & Fraca 1991).

La última fase en el procesamiento del discurso es la recuperación y reproducción de la información en la MLP, se conciben dos formas de recuperación el recuerdo y el reconocimiento, para la primera de ellas el usuario de la lengua deberá recuperar la información almacenada en la MLP de manera mas activa, y para el segundo aspecto la búsqueda de la información en la MLP se facilita por pistas semánticas que proporciona el texto. Según Santalla (2000) las macroreglas o macrooperadores, forman parte de un grupo específico de reglas de mapeo semántica.

Estas reducen y organizan la información mas detallada de la microestructura de los textos, describiendo la información expuesta desde un punto de vista más global. Por tanto una vez que el lector interactúa con

el texto, el sistema actúa eliminando la información irrelevante para la interpretación de otras proposiciones del discurso (eliminación), dando lugar a otras más generales (generalización) y formar a partir de una cantidad de proposiciones (construcción). Hay que distinguir que estas dos últimas no necesariamente deben estar en el discurso y que no son normas utilizadas para encontrar la estructura del significado del discurso.

Las reglas solo describen procedimientos, a través de los cuales puede asignarse a una estructura un significado, por tanto, el discurso no solo tiene una estructura de significado, sino también una estructura formal o superestructura, la cual hace referencia a los esquemas convencionales que brinda el formato en general para representar el contenido macroestructural del texto (Van Dijk, 1978).

Para interpretar la lectura se requiere que el estudiante comprenda, extraiga la información y las ideas más importantes, las relacione con las que ya conoce reorganizándolas y sintetizándolas según un criterio propio haciendo de éste modo la actividad de leer más fácil y provechosa. Para realizar éste proceso se hace necesario recurrir a estrategias propias de lectura y así llegar a la consecución de un objetivo.

La Comprensión de la Lectura. Dentro de los problemas en torno a la enseñanza de lectura, cabe destacar las dificultades en la comprensión de los textos que se les presentan a los estudiantes, como lo establece Mendoza (1994).

No se desarrollan las necesarias estrategias ni las referencias explícitas para asociar las distintas producciones y escasamente se atiende a las personales aportaciones que toda lectura exige para establecer una recepción personal. En realidad, la metodología empleada no siempre muestra al alumno el establecimiento de interrelaciones entre los diversos textos que componen la lectura (p. 269)

Es por ello que el primer resultado cognitivo del proceso lector es la comprensión, que además constituye el elemento desencadenador de la actividad lúdica y de la identificación de datos culturales. Es por ello que esta autora expone que:

La recepción lectora es un acto complejo en cuyo proceso se integran aportaciones de todo tipo de experiencias y conocimientos, es decir, la cultura que posee el individuo. El goce en la lectura radica en la satisfacción de poder atribuir interpretaciones que nos resulten de una coherente comprensión en relación a nuestros saberes previos, a la vez que construimos nuevas referencias inter textuales y culturales a partir de los datos que la lectura (p. 270)

El valor de la lectura de un texto consiste en su capacidad de desestabilizar la lectura espontánea y de trastornar el orden lógico de presentación de los hechos y la realidad. Por lo tanto, se requiere un esfuerzo interpretativo mayor que en otros tipos de texto y allí resulta necesaria la intervención de la educación.

Bruzual (2002) distingue tres fases de para comprender la lectura. Una primera fase descriptiva, en la cual el niño realiza un tipo de comprensión analítica. Se observa en niños de la primera etapa de Educación Básica de 6 a 9 años, aproximadamente. En la segunda fase, se propone la enseñanza de lo sintético: resúmenes de lo leído, concentración de ideas, identificación de ideas principales, y se debe desarrollar la interpretación de los textos. Esta fase debe iniciarse en la segunda etapa de Educación Básica y continuar en la tercera.

En la última fase, se deben realizar interpretaciones, comparaciones, evaluaciones y argumentaciones sobre todo tipo de lecturas (literarias, informativas, científicas, especializadas), para permitir a los estudiantes culminar su proceso de comprensión de la lectura.

Las dificultades se condensan en el hecho de que el lector carece de la capacidad de establecer una interacción con la propuesta estructural del texto hecha por el autor. En el momento de la enseñanza, deben enfatizarse los aspectos mencionados y establecer una práctica continua para solventar dichas dificultades. (Martínez, 2001).

Es por ello que en la actualidad se vislumbra panoramas opuestos a los métodos tradicionales conllevando a la mejora de la comprensión de la lectura. Estos aspectos están relacionados con la contemporaneidad del sujeto, su estado de vida y el contexto en que se desenvuelve, buscado de manera intersubjetiva el desdoblamiento del texto, comprendiéndolo a profundidad, es decir la lectura tiene sentido desde un enfoque complejo, sistémico donde la dialéctica juega un papel preponderante (Rivera, Corteza y Rivera, s.f.).

Durante mucho tiempo el supuesto de que la comprensión del lenguaje escrito era equivalente al reconocimiento visual de las palabras más la comprensión del lenguaje oral ha hecho que la comprensión de la lectura no fuese objeto de entrenamiento específico. De hecho, la práctica habitual (sugerida incluso por los textos de lectura) ha sido hacer preguntas al alumnos tras la lectura orientadas a evaluar si el sujeto comprendía el significado literal del texto, su significado implícito (la información que no se encuentra directamente en el texto) o si era capaz de valorar adecuadamente el mensaje transmitido por el mismo; y, en caso de que las respuestas no fueran correctas, informarle de cual era el significado correcto. Este tipo de práctica, sin embargo, no indica al alumno qué es lo que hay que hacer para llegar al tipo de interpretación dada por el profesor o, en general, para comprender mejor. Lo mismo ocurre si se pide al alumno que ponga título a un texto, lo que requiere que identifique antes el tema y la idea principal, pero no se le enseña explícitamente qué debe hacer para conseguir esto.

Sin embargo, es posible mejorar la comprensión del contenido de la lectura en la medida en que se conozca en qué consiste el proceso de comprensión de la lectura y cuáles son los determinantes más frecuentes de las diferencias en comprensión encontrados entre los alumnos.

Procesos Utilizados en la Comprensión de la Lectura. Son las actividades asociadas que permiten alcanzar la comprensión completa del texto y que se mencionan a continuación y se visualizan en la figura siguiente: Recuperación de información, formación de una comprensión amplia y general, desarrollo de una interpretación, reflexión y evaluación del contexto del texto, y dirección y/o valoración de la forma del texto.

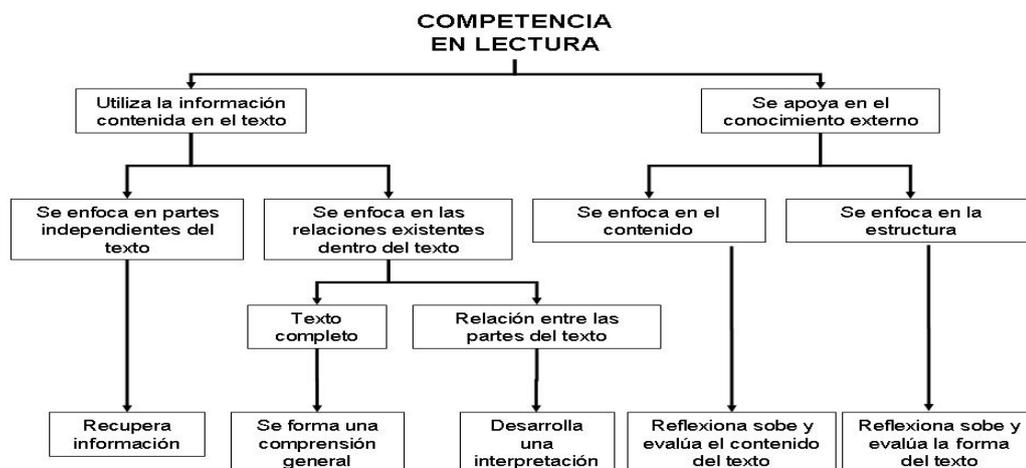


Figura 2: Competencia en lectura.

Pese a la clasificación anterior, existen estudios que han hecho el intento de identificar las habilidades de comprensión de la lectura (Bernandez, 1982; Trorndike, 1973; Zayas, 1993), pero el examen detallado

de tales estudios revela que no todos los autores llegaron a aislar e identificar las mismas habilidades. La única de ellas que apareció en tres de los cuatro estudios mencionados fue la de identificación del significado de las palabras.

Cairney (1992) extrajo las siguientes conclusiones a cerca de los procesos para la comprensión de textos:

1. Es difícil establecer un listado de habilidades de comprensión perfectamente definidas.
2. No es posible enseñar, lisa y llanamente, las habilidades de comprensión dentro de un esquema jerarquizado.
3. No está claro cuáles ejercicios programados para entrenar las habilidades de comprensión de la lectura son esenciales o necesarios, si es que algunos de ellos lo es.

El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. Aparte lo cual, la forma en que dos personas hacen uso de las habilidades y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión de la lectura también difiere.

Dado que la comprensión es un proceso es preciso enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone. El programa para desarrollar la comprensión de la lectura es más complejo que el de enseñar habilidades aisladas, pues supone enseñar a los lectores el proceso de comprender y

cómo incrementarlo. Los profesores han de enseñar tales habilidades desde una perspectiva procedimental, sumando a sus estrategias de enseñanza los procesos reales que tienen lugar, más que unas cuantas habilidades de comprensión independientes entre sí.

La definición de comprensión, como ya se ha dicho anteriormente, es un proceso a través del cual el lector elabora el significado interactuando con el texto. Dicho proceso depende de que el lector sea capaz de:

1. Entender cómo han hecho un autor o autora determinados para estructura sus ideas y la información en el texto. Hay dos tipos fundamentales de textos: narrativos y expositivos.
2. Relacionar las ideas y la información extraídas del texto con las ideas o información que el lector ha almacenado ya en su mente. Estos son los llamados esquemas que el lector ha ido desarrollando con la experiencia.
3. El esquema siguiente resume las habilidades y procesos que han de enseñarse en los programas de comprensión, y está dividido en dos secciones fundamentales: las habilidades y procesos relacionados con ciertas claves que permiten entender el texto, y las que se utilizan para relacionar el texto con las experiencias pasadas.
4. Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto
5. Habilidades de vocabulario: para enseñar a los alumnos aquellas habilidades que les permitirán determinar por cuenta propia, con mayor independencia, el significado de las palabras. Tales habilidades incluyen:

Claves contextuales: el lector recurre a las palabras que conoce para determinar el significado de alguna palabra desconocida. Análisis estructural: el lector recurre a los prefijos, sufijos, las terminaciones inflexivas, las palabras base, las raíces verbales, las palabras compuestas y las contracciones para determinar el significado de las palabras.

6. Habilidades de uso del diccionario.

7. Identificación de la información relevante en el texto: son las habilidades que permiten identificar en el texto la información relevante para los propósitos de la lectura. Tales habilidades incluyen: Identificación de los detalles narrativos relevantes: el lector recurre a su conocimiento de la estructura posible de la historia para identificar la información que le permita entender el texto. Identificación de la relación entre los hechos de una narración: tras identificar los elementos fundamentales de un relato, el lector determina cómo se relacionan para comprender globalmente la historia. Para ello, el niño o niña han de entender los siguientes procesos: causa y efecto y secuencia.

8. Identificación de la idea central y los detalles que la sustentan.

9. Identificación de las relaciones entre las diferentes ideas contenidas en el material: el lector aprende a reconocer e interpretar las siguientes estructuras expositivas: descripción, agrupación, causa y efecto, aclaración, comparación.

10. Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas: Inferencias: se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el

autor para determinar aquello que no se explícita en el texto. El alumno deberá apoyarse sustancialmente en su experiencia previa.

11. Lectura crítica: se enseña al lector a evaluar contenidos y emitir juicios a medida que lee. Se enseña al lector a distinguirla opiniones, hechos, suposiciones, prejuicios y la propaganda que pueden aparecer en el texto.

12. Regulación: se enseña a los alumnos ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido. Una vez que hayan asimilado tales procesos, serán capaces de clarificar los contenidos a medida que leen. Esto se puede conseguir a través e resúmenes, clarificaciones, formulación de preguntas y predicciones. (Condemarín, 1989)

La Perspectiva Psicolinguística y el Desarrollo de la Comprensión de la Lectura. A partir del año 1962 surgen cambios importantes en la forma de comprender los procesos de adquisición de la lengua oral en el niño, dominados hasta ese entonces por posturas conductistas. Anterior a esta época, se implementaba el modelo tradicional asociacionista donde el niño mostraba una tendencia a la imitación y al reforzamiento por parte del adulto de las emisiones vocales que corresponden a sonidos o pautas sonoras (palabras) del lenguaje propio del medio social en el cual se desenvuelven.

Surge entonces, la psicolinguística contemporánea, cuya visión del proceso es diferente, pues el niño trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor, reconstruyendo su propio lenguaje según la información que tome de su medio. Se trasciende

de lo netamente léxical, es decir, de la cantidad y variedad de palabras utilizadas por el niño, a la adquisición de reglas sintácticas. Representantes de esta tendencia son Ferreiro y Teberosky (1986) para quienes tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y escritura se ha planteado como una cuestión de métodos.

El componente sintáctico en el uso del lenguaje tiene su principal impulso con las consideraciones realizadas por Chomsky (1957), con la creación de la teoría generativo transformacional, en la cual hace referencia a las competencias lingüísticas del individuo, definida por él como “lo que el hablante de una lengua sabe implícitamente” (p. 62). Se establece entonces una relación entre el conocimiento del código escrito y la competencia lingüística, planteamientos que en opinión de Barrera y Fraca (1995):

Permiten señalar que el habla y el texto escrito siguen reglas estructurales diferentes, pero tienen en común la subyacencia de la lengua y el estar orientadas hacia la comprensión y producción del significado. Un lector oyente capaz será aquel que haya desarrollado el conocimiento acerca de las estructuras de la lengua oral y de la escrita, para poder comprender los significados según la situación, el entorno y las necesidades expresivas (p. 147)

Al lenguaje se le ha dado una connotación de carácter universal y se ha tratado de explicarlo desde diferentes enfoques, los cuales parten de

una base cognoscitiva del ser humano y mediante diferentes modelos teóricos se intenta explicar el mecanismo de producción y comprensión lingüística.

La complejidad estructural y funcional del lenguaje y la posibilidad de identificar mediante su estudio claves de diferenciación de la especie humana frente a otras especies ha ocupado, desde hace siglos, la mente de quienes desde una u otras ramas del saber han tratado de develar los misterios y la naturaleza de la condición humana. (Belinchón, Igoa & Riviere, 1994).

Baquero (1997) resume los planteamientos de Vigotsky sobre el lenguaje como:

1. El lenguaje puede cumplir funciones diferentes, en principio una función comunicativa y, luego, otra referida a la regulación del propio comportamiento
2. El lenguaje sirve como un instrumento para producir efectos sobre el entorno social.
3. El lenguaje puede, a su vez, “plegarse” sobre el propio sujeto y, también, de acuerdo con su secundaridad sobre sí mismo. Puede adoptar una función reguladora del propio comportamiento.

Según los planteamientos anteriores, y de manera más específica, está implicado centralmente en la reorganización de la propia actividad psicológica. Con el propósito de contextualizar el estudio de la comprensión de la lectura desde el estudio del lenguaje y más específicamente desde la

psicolingüística se considera dos temas aquí: lo incierto en el lenguaje y la definición del estudio de la comprensión como estudio del significado y la comprensión de palabras. Esto constituye la psicolingüística de la comprensión de la lectura vista a la luz de las estrategias para comprender e interpretar la misma.

Estrategias de Lectura. La lectura de un texto escrito significa extraer del mismo la información necesaria para su adecuada comprensión en base a una serie de propósitos y necesidades interpretativas. Con relación a los diferentes tipos y propósitos de lectura, existen una serie de estrategias que adecuan las necesidades de comprensión textual con las formas de afrontar dicho proceso. Entre las estrategias de elaboración cuyo objetivo es integrar la información presentada con el conocimiento previo, se halla la de hacer inferencias; estas estrategias permiten la formación de un vínculo entre el material nuevo y el ya aprendido (Poggioli, 1989) y son realizadas por el lector "con la intención de crear nuevos elementos que se relacionen con el contenido del texto para hacerlo más significativo" (Morles, 1991. p. 264).

Desde una perspectiva interactiva. Solé (1992) asume que leer:

Es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y

experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba (p.18).

De acuerdo con los diferentes propósitos de acercamiento textual, se identifica como formas principales de lectura: la lectura rápida; buscar información específica en un texto; lectura en detalle y lectura textual abierta (Goodman, 1986).

Asimismo, entre las estrategias de lectura más utilizadas, se destaca: las formas de control del proceso de lectura (pausas, repetición, auto-corrección, etc.); el subrayado; la supervisión del proceso de comprensión; la interacción del lector con el texto; la utilización del conocimiento previo; la interpretación de las diferentes fuentes de información textual, entre otras. (Cubero, 1999)

En éste mismo orden de ideas, Bravo (1999), propone la existencia de procesos básicos del aprendizaje al leer, como son:

El primer nivel cognitivo tiene que ver con los denominados procesos periféricos, que son los que permiten la recepción de la información (percepción y discriminación visual) y el grado de eficacia atencional con que lo realiza.

El segundo nivel tiene que ver con el pensamiento verbal abstracto que implica un nivel de complejidad y abstracción vinculado al potencial intelectual de cada individuo y a los conocimientos y experiencias previas. El tercer nivel involucra a la memoria verbal, el procesamiento fonológico y el procesamiento visual-ortográfico; procesamiento encargado de traducir la información visual en verbal.

Aún con diferencias de matices en cuanto a la relación que se establece entre el texto y el lector (Iser, 1987; Schutz, 1993), los modelos interactivos de lectura defienden la participación activa del receptor en la decodificación de textos escritos.

En este contexto, y sin olvidar la importancia de la competencia lingüística en la comprensión de textos escritos, parece evidente que la comprensión de la lectura depende tanto del propósito de lectura e interpretación textual como del conocimiento y experiencia con la que el lector afronta el texto.

Dentro de las estrategias propuestas se encuentran algunas comunes como la predicción que se nombra en la lectura conjetural y es en la que se utiliza en un ambiente conocido; el lector hace un recorrido por el índice, por la carátula, por los comentarios y reseñas, esto le permite al lector predecir qué se va encontrar en el texto.

Otra, es contar con el conocimiento de los saberes previos del lector, para enfrentarlo de forma segura y placentera al texto. Es importante así mismo, tener en cuenta la intención y los objetivos de cada uno de los textos.

Algunas de las intenciones que se pueden encontrar en los escritos son: la información, el entretenimiento, la persuasión, el convencimiento (Solé, 1997). Al tener claro, que tipo de propósitos tienen los textos a los cuales se enfrentan a los alumnos, será más fácil la relación con el escrito.

De forma paralela se debe entrenar a los alumnos en la identificación y la aplicación de un ritmo adecuado de lectura donde se reconozcan cómo están organizados los textos, cómo están organizados las unidades de sentido (las proposiciones), la sintaxis que es un elemento cultural y propio de cada lengua.

Del mismo modo recordar el planteamiento semántico, sólo es en él donde se descubre el verdadero sentido o el no sentido del texto; hay que recordar que desde esta postura también lo no dicho es muy importante.

Igualmente hay que tener en cuenta y estudiar la estructura de los textos, esta puede, ser narrativo, argumentativo, descriptivo, enunciativo, informativo. Por supuesto saber cómo está dividido el texto, (títulos, subtítulos, recuadros, entradillas).

Es decir evaluar la estructura formal del texto. Se debe tener en cuenta las necesidades, intereses y experiencias del lector, respetar su individualidad su comprensión lectura y su ritmo.

Es por ello que autores como Serafíni (1991), plantea otros tipos de estrategias para interpretar la lectura, en especial para niños de grados superiores de la Etapa Básica que ayudará a explorar, analizar y dar opiniones personales con respecto al texto.

1. Pre-lectura o lectura explorativa: esta es una estrategia preparatoria para la lectura propiamente dicha. Consiste en leer superficialmente el texto para crear una idea general sobre el contenido del texto; uno de los objetivos de la prelectura es despertar la atención a través de la creación de expectativas; se pueden preparar preguntas a las que la lectura debe dar respuesta. También se puede usar la imaginación o formación de imágenes mentales referidas a lo que se va a leer.
2. Lectura rápida: esta estrategia selectiva trata de analizar un texto muy rápidamente y en forma global para tomar de él algunos elementos. También resulta útil para buscar informaciones específicas en un texto que trata de varios temas u observar la importancia del mismo.
3. Análisis estructural de un texto: para comprender y captar el texto con mayor facilidad hay que dividirlo en unidades de lectura a las que se debe enfatizar por separado. Estas unidades son extensas o cortas de acuerdo a la capacidad del autor para desarrollar una idea, el volumen de información presente y el tipo de texto de que se trata. Una unidad de información abarca todas las frases que desarrolla una idea, incluidos los ejemplos. En la mayoría de los casos, la unidad de información es el párrafo.
4. Lectura crítica: consiste en distinguir los hechos de las opiniones, comprender los objetivos del autor, valorar la confiabilidad de las fuentes de información es decir hacer una crítica al autor y si realmente satisface la necesidad del lector por ampliar o desarrollar su conocimiento.
5. Post-lectura: esta es una estrategia donde se revisa y evalúa lo leído.

Pueden elaborarse diagramas, representaciones graficas que muestren la estructura de la información o fichas bibliográficas, fichas con pregunta-problema y una revisión verbal o procesamiento de la información de manera que puedan ser codificadas para ser transferidas a la memoria a largo plazo. También dentro de esta estrategia es necesario enfatizar y dedicar más tiempo a las ideas o a la información no entendida.

6. Lectura reflexiva o comprensiva: máximo nivel de comprensión. Consiste en repasar una y otra vez sobre los contenidos, para incorporar nuevas ideas que hayan pasado desapercibidas, tratando de interpretarlos. Es la más lenta.

Para usar esta estrategia es necesario buscar en el diccionario todas las palabras cuyo significado no se posee por completo, Aclarar dudas con ayuda de otro libro: atlas, enciclopedia, libro de texto; preguntar a otra persona (profesor, etc.) si no se puede hacer enseguida se ponen interrogantes al margen para recordar lo que se quería preguntar. Una lectura comprensiva hecha sobre un texto en el que previamente se ha hecho una lectura explorativa es tres veces más eficaz y más rápida que si se hecho directamente.

7. Lectura organizativa: Consiste en hacer una organización de las relaciones entre las ideas y hacer una localización jerárquica o ubicación de la información en orden de importancia para aprender primero lo que es más importante.

8. Estrategias mnemotécnicas: consiste en hacer una transformación de

algunos datos adquiridos a una representación más familiar que permita hacer una relación con otra información; es decir relacionar información con palabras más cotidianas que nos ayuden a recordar lo aprendido.

Estas son algunas de las estrategias más importantes que un lector debe tener en cuenta a la hora de hacer el proceso de comprensión de la lectura. El lector es libre de escoger cualquiera de éstas estrategias y utilizarlas en el momento más oportuno donde las necesite, por ello es necesario que los alumnos manejen y conozcan por medio de la práctica. No obstante, es importante que así como se trabajen las estrategias el alumno pueda reconocer los diferentes tipos de textos que existen, siendo el más usado los textos expositivos.

Textos Expositivos. La palabra exponer remite, básicamente, a la idea de explicar algo o hablar de algo para que los demás lo conozcan. Así pues, se puede definir la exposición como el tipo de discurso que tiene por objeto transmitir información. El texto que cumple este objetivo se denomina texto expositivo. (Britton & Graesser, 1996). La exposición es uno de los géneros literarios más estudiados, como se evidencia en la variedad de bibliografías referidas al tema. Los textos expositivos tienen como propósito principal relatar un suceso o evento, entre estos tipos de textos esta la novela, los cuentos, las noticias.

En el ámbito educativo los cuentos son un recurso muy valioso para la integración de áreas por la diversidad temática que lo caracteriza, permite captar la atención de los niños y desarrollar su creatividad a través de la

lectura. Por otra parte, las noticias permiten vincular a los niños con el contexto social.

En opinión de Domínguez (1989): “Los textos narrativos como el cuento y la noticia son excelentes recursos para desarrollar en los niños sus capacidades lingüísticas de producción y comprensión, tanto en el plano oral como escrito” (p. 59). Al integrar las diferentes áreas, el maestro debe diseñar estrategias que permitan la participación del niño en el desarrollo que favorezca sus capacidades de observación, análisis, síntesis y sus potencialidades expresivas como seres creativos y capaces de solucionar problemas.

Los textos expositivos escritos implican la participación de personas realizando acciones en la persecución de objetivos, la ocurrencia de obstáculos a esos objetivos, reacciones emocionales ante los eventos (Graesser, Singer & Trabasso, 1994). Por lo que aún los niños pequeños poseen conocimientos sobre acciones, objetivos y eventos que les permiten comprender lo que sucede en su medio físico y social. Se considera entonces que los mecanismos inferenciales y el uso del conocimiento general sobre el mundo, que posibilitan dicha comprensión, pueden ser también utilizados en la comprensión de otros géneros discursivos.

Con respecto al texto expositivo, aunque el niño haya tenido alguna experiencia en la comunicación espontánea e informal con secuencias descriptivas y explicativas, éste pertenece a los géneros conceptuales de adquisición tardía que son cognitivamente más exigentes para su

aprendizaje y tratamiento (Britton & Graesser, 1996).

Ahora bien, los textos escritos expositivos, requieren de los niños nuevos conocimientos, habilidades y estrategias de procesamiento (Perfetti, 1985) debido a las diferencias en el nivel léxico, morfosintáctico y discursivo entre la escritura y el habla (Chafe, 1984). Se trata del dominio de los géneros secundarios de la escritura que sólo se alcanza a través de la enseñanza explícita. Sin un conocimiento sistemático de los procesos de comprensión de este género por parte de los niños, no es posible elaborar propuestas pedagógicas adecuadas que contribuyan al desarrollo de la comprensión, objetivo que con insistencia se plantea la escuela y que, a juzgar por los resultados de las evaluaciones, no siempre consigue alcanzar. La comprensión de textos escritos es el punto de partida para una variedad de aprendizajes y la posibilidad de acceder a áreas cada vez más complejas del conocimiento científico (Kintsch, 1998).

Puesto que el texto expositivo busca informar y hacer comprensible la información, debe presentar los contenidos de una forma clara y ordenada. Claridad, orden y objetividad son las principales características de los textos expositivos. Los textos expositivos presentan los siguientes elementos:

1. Un tema preciso, claramente identificado y delimitado.
2. Una estructura, es decir, una forma de organizar la información que se presenta en el texto.
3. Un propósito establecido previamente por el emisor e interpretado posteriormente por el receptor.

4. El emisor puede ser individual o colectivo; también puede ser particular o institucional.

5. A veces, el receptor es un grupo de personas con características definidas, sin embargo, los textos han de estar adaptados a la naturaleza y nivel de conocimientos de los receptores.

Toda exposición tiene como propósito, pues, dar a conocer entre los posibles receptores una información que posee el emisor.

El texto expositivo, por tanto, refleja la naturaleza del emisor, del posible destinatario o receptor y de la relación entre ambos:

1.- El emisor es la persona que realiza la exposición, y a ella se le suponen, en principio, unos conocimientos y una intención de transmitir ese saber de una manera fiel y objetiva.

El emisor puede perseguir con la exposición algún otro fin además del de informar. Puede, por ejemplo, tratar de influir sobre el comportamiento de los demás, como es el caso del legislador que promulga una ley; o puede tratar de enseñar, como es el caso de la persona que explica una teoría científica a personas que no dominan el tema.

El emisor puede ser individual (una persona) o colectivo (una entidad o un grupo), también puede ser particular (una persona o entidad privada) o institucional (un representante de una institución pública como el Estado). Es impórtame, además, tener presente la diferencia entre emisor y hablante, así, hablante es un término abstracto: el sujeto que posee una determinada lengua, la utilice o no. Mientras, el emisor es aquel que produce

intencionadamente una expresión lingüística concreta en una situación comunicativa concreta, el sujeto real capaz de relacionarse con su entorno, el hablante, en fin, que hace uso de la palabra en un momento determinado.

2. El destinatario es la persona o el grupo de personas a quien va dirigida la exposición. El destinatario puede ser un experto en la materia tratada o carecer de conocimientos especiales. En cualquier caso, el tono y el léxico de la exposición debe estar adaptado a la naturaleza y el nivel de conocimientos de los receptores a los que se dirige la exposición.

(Komerovsky y Pendzik, 1990).

Resulta necesario, por otra parte, delimitar las fronteras que separan nociones tan cercanas como destinatario, receptor u oyente. Así, mientras que destinatario es la persona a la que el emisor dirige su enunciado y con la que incluso puede intercambiar su papel en la comunicación, receptor puede ser cualquier mecanismo de decodificación, y no necesariamente una persona. Oyente, por su parte, es quien tiene la capacidad abstracta de comprender un determinado código lingüístico. Por tanto, lo que diferencia al destinatario de los otros conceptos es la intencionalidad que le confiere el hecho de que el emisor dirija su mensaje, en este caso un texto expositivo, a él.

Investigaciones Relacionadas con la Comprensión de la Lectura.

Tanto la lectura como la escritura son aspectos de gran preocupación en el que hacer educativo de su aprendizaje depende el éxito o fracaso en la actividad escolar. Por tal motivo, son muchas las inquietudes generadas con

respecto a este tema que han impulsado a la realización de diferentes estudios, tal es el caso del realizado por la UNESCO en 2000 sobre la situación educativa en América Latina, el cual refleja cifras que prueban la existencia de un problema de gran magnitud y el reconocimiento del fracaso del sistema escolar implementado hasta ese momento.

Los resultados de la investigación de la UNESCO a nivel de América Latina y el Caribe, dan a conocer cual es la situación de las habilidades lectoras de los estudiantes de Educación Básica en esta región del mundo. Dichas investigaciones alertan sobre el estado crítico en que se encuentran millones de estudiantes latinoamericanos y caribeños en materia de lectura. De 13 países que participaron en estas investigaciones se concluye que con excepción de Cuba país que cuenta con los porcentajes más altos de lectura en sus estudiantes de nivel básico, los 12 países restantes presentan bajos niveles generalizados de lectura entre sus estudiantes.

A este panorama desolador se suman que en países como Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Brasil y Ecuador los índices de lectura en la población en general han disminuido drásticamente en los años recientes; en Colombia por ejemplo, el 40% de los colombianos manifestaron que no leen libros por falta de hábitos, otro 22% externo 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.

El Ministerio de Educación (1998), a través del Sistema Nacional de Medición y Evaluación del aprendizaje (SINEA, 1998) realizó un estudio a nivel nacional en relación a las competencias de escolares de educación básica, en el cual se ubica la habilidad de comprensión de la lectura en un nivel de logro parcial, situación que remite a una labor de aula centrada en mejorar aspectos tales como, determinar el tema de un texto, el significado de una palabra o idea principal.

Dentro de la prueba, se aplicaron doce ejercicios los cuales estaban orientados a evaluar el nivel de comprensión de los alumnos en 3 tipos de textos, narrativo, expositivo y poético, todos adecuados al nivel del alumno en términos de interés, vocabulario y longitud.

Los resultados emitidos por el informe exponen que en el análisis del tópico de comprensión de la lectura, los alumnos se ubicaron en el nivel logro parcial. El análisis de las respuestas de éste tópico indica que los alumnos son capaces de interpretar los textos, demostrados al caracterizar personajes y ambientes, al poder detectar y ordenar las secuencias de las acciones. Sin embargo, los resultados obtenidos (65%) en aspectos como determinar el tema de un texto, la estructura del relato, el significado de una palabra o la idea principal de un párrafo indican que, en estos conocimientos y habilidades, los alumnos no tienen el dominio requerido.

Cabrera (1999) realizó una investigación cuyo objetivo fue establecer las relaciones que se generan entre las estrategias cognitivas ejecutadas en

la comprensión de la lectura por docentes y estudiantes del quinto grado de Educación Básica. La fundamentación teórica del estudio aborda el enfoque constructivista para la explicación de la comprensión de la lectura y en el enfoque cognitivo cibernético para la explicación de las estrategias cognitivas. La investigación aplica métodos cuantitativos y cualitativos. El estudio cuantitativo se basó en un diseño fue de tipo correlacional. El estudio cualitativo se basó en un estudio de caso con entrevistas guiadas y observación no participante. La población estuvo constituida por 4 docentes y 118 estudiantes a quienes se les aplicó pruebas equivalentes sobre comprensión de la lectura y ejecución de estrategias y un Cuestionario de Autopercepción en la ejecución de estrategias (tipo autorreporte).

Los resultados revelan que existe una correlación positiva de 0.53 entre las estrategias cognitivas ejecutadas en la comprensión de la lectura por docentes y estudiantes del quinto grado de Educación Básica. El estudio de caso revela que los estudiantes en una muy baja proporción (38,89%) refieren que el aprendizaje de las estrategias para la comprensión de la lectura proviene de la enseñanza de los docentes, información que coincide con lo obtenido en los registros de observación donde se evidenció que los docentes no planifican, ni trabajan sistemáticamente en el aula, la ejecución de estrategias para la comprensión de la lectura de textos expositivos y narrativos. A los fines del estudio en desarrollo cabe destacar que en la investigación de Cabrera los estudiantes evidencian ejecutar estrategias de comprensión de la lectura tales como: "Integrar todo lo leído" y las que

presentaron mayor dificultad fueron parafrasear, formular inferencias y reorganizar ideas.

La fundación "Fe y Alegría" (1999), desarrollo el proyecto "Escuela Necesaria", como una respuesta a la insatisfacción con los resultados de aprendizaje básico de los alumnos. Dentro de sus objetivos esta el desarrollo de las destrezas básicas de la lectura y escritura. Ello conllevó, en el año 2000 a la realización de un diagnóstico sobre el aprendizaje de los alumnos en la organización, tomando una muestra de alumnos de tercero y sexto grado, cuyos resultados entre otros aspectos fueron que la mayoría de los alumnos no dominan las competencias básicas del área de lectura y escritura. Esta situación fue atribuida a varios factores, entre estos, la falta de preparación docente y el desarrollo de prácticas pedagógicas inadecuadas, que siguen privilegiando el aprendizaje memorístico, con estrategias que no promueven el aprender a aprender, la comunicación y expresión propias.

Morles, Arteaga, Bustamante, *et al.* (2002) en un estudio realizado para establecer la relación entre el desempeño en la lectura y la escritura de los estudiantes venezolanos. La investigación se condujo a un análisis de las correlaciones entre los puntajes obtenidos en una prueba de lectura por una muestra de 452 estudiantes del noveno grado de la Educación Básica, con edades comprendidas entre 14 y 17 años, y los puntajes asignados a textos escritos producidos por esos mismos estudiantes. Las respuestas a estas preguntas fueron: 1. No existe una clara relación entre el desempeño en la

lectura y la escritura. 2. El Sexo no pareciera afectar significativamente esa relación. 3. El Status Socio-económico, afecta ligeramente esa relación. 4. El nivel de desempeño en la lectura afecta ligeramente esa relación.

Otro hallazgo encontrado fue que el nivel de comprensión en la lectura, especialmente en los niveles inferiores de esta capacidad, afecta la relación entre el desempeño en la lectura. En efecto, en los estudiantes de bajo rendimiento, esta correlación se vio más afectada.

En otro orden de ideas, Arrieta y Meza (2005) realizaron una investigación referida a la comprensión de la lectura y la redacción en estudiantes específicamente la preocupación manifiesta en los docentes de lenguaje al detectar diversas dificultades de los estudiantes en el manejo del idioma castellano, específicamente en lo referente a la comprensión de la lectura y a la redacción Correcta.

Para la determinación del uso del código escrito y de la comprensión de la lectura en los estudiantes aplicaron una prueba conformada por las partes siguientes: Identificación de las ideas principales de un texto dado, re - escritura de las ideas principales identificadas, redacción de un resumen acerca de un texto dado, redacción de una ampliación de un texto dado, escritura de una composición de tres párrafos como mínimo acerca de un tema sugerido, lectura en voz alta de un texto dado, discusión de los contenidos de la lectura efectuada. En el análisis de los datos obtenidos a través de la aplicación de la prueba también se tomaron en consideración la ortografía y el uso adecuado del léxico.

A través del estudio investigativo realizado los investigadores pudieron constatar algunos rasgos característicos de los estudiantes, relacionados con los hábitos de lectura y con la comprensión de la lectura. En la muestra seleccionada pudieron constatar los siguientes: Desconocimiento de las propias deficiencias en la lectura. En las conversaciones preliminares a la aplicación de la prueba, la mayoría de los estudiantes expresó no tener dificultades en la lectura, tendencia sub - vocalizar, es decir, a darle forma a los labios de acuerdo al punto de articulación fonético de las palabras iniciales de un texto. Esto se observó incluso cuando se realizó lectura silenciosa, desconocimiento de la utilidad del diccionario y de las técnicas para su uso, los estudiantes que utilizaron el diccionario, en la mayoría de los casos tomaron la primera acepción de las palabras objeto de búsqueda, sin tomar en consideración el contexto en el cual éstas eran usadas, dificultad para seguir instrucciones orales y por escrito.

Salvador y Acle (2005), trabajaron en una investigación con el objetivo de analizar el uso o presencia de proceso de autorregulación en la comprensión de la lectura en niños de quinto grado. Para determinar el uso de autorregulación se aplicó una entrevista clínica semiestructurada y un protocolo verbal en su modalidad de pensamiento en voz alta, donde se le ejercitó a verbalizar lo que pensaban o reflexionaban antes, durante y después de realizar una lectura de un texto. Los resultados se organizaron con base en las categorías de análisis derivados de conceptos de autorregulación y en la manera en que los alumnos, durante la ejecución de

las tareas.

Como resultado de la investigación, los ejecutores evidenciaron que antes de la lectura se vislumbra un plan que involucra la identificación y ejecución de los pasos y elementos necesarios que los apoyen en la realización de la tarea. Durante la comprensión de la lectura el niño piensa sobre la lectura y se da respuestas, las mismas están centradas en sus conocimientos previos. Las respuestas denotan además, la estrategia primaria de elaboración significativa. Así mismo se observó como el niño coordina su actividad cognoscitiva en una situación social particular en la que está involucrado el contexto sociocultural. Al finalizar la lectura se apreció en los niños la presencia de la planeación y la supervisión además del uso de estrategias primarias y metacognoscitivas.

De igual manera, Tellez y Bruzual (2005) realizaron un estudio el cual tuvo como objetivo efectuar un diagnóstico del proceso de comprensión lectora en los alumnos que cursan la segunda etapa en esta institución educativa. La investigación está sustentada en el enfoque comunicativo, la lingüística cognitiva y el modelo comunicativo-lingüístico. La población estuvo conformada por alumno cursantes de cuarto, quinto y sexto grado. El análisis de los resultados señaló que los alumnos no lograron: a) identificar las ideas principales y las anáforas, b) construir el título de textos, c) identificar las inferencias, d) usar adecuadamente los sinónimos y los antónimos, d) construir predicciones, e) elaborar conclusiones de acuerdo con el texto y el contexto. En consecuencia, los alumnos presentan un bajo nivel de

comprensión de la lectura al no captar el significado de los textos, debido al poco dominio de los componentes lingüísticos y de las operaciones cognitivas que no le permiten hacer uso adecuado coherente y eficaz de la lectura. De igual manera se evidenció que existe, no solamente una deficiente comprensión de la lectura, sino también una carencia de competencia comunicativa de parte de los estudiantes, ya que se observa un desconocimiento y uso inadecuado de la lengua que les impide captar el significado del texto.

Las investigaciones señaladas inducen a reflexionar sobre la importancia de cambiar el contenido y la metodología seguidas en el aula para desarrollar los procesos de comprensión de la lectura y de exponerles a los niños estrategias de que puedan mejorar y afianzar la comprensión de la lectura de textos.

Capítulo 3: Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

En este capítulo se plantean los objetivos del estudio y las hipótesis resultados esperados y se describirán los instrumentos utilizados en la recolección de la información. De igual manera, se describen los procesos para validar el diseño propuesto.

Objetivo General

Incrementar el nivel de comprensión de lectura de textos expositivos de los estudiantes de 5to grado de Educación Básica de una institución educativa católica mediante el entrenamiento en estrategias de elaboración.

Objetivos Específicos

1. Diagnosticar el nivel de comprensión de la de lectura de un texto expositivo mediante la aplicación de un pretest a los alumnos de quinto grado de Educación Básica.
2. Diseñar un programa de intervención en estrategias de elaboración para el mejoramiento de la comprensión de la lectura de textos expositivos.
3. Aplicar un postest para establecer la eficiencia del programa de intervención en estrategias de elaboración en el mejoramiento de la comprensión de la lectura.

Resultados Esperados

Los resultados esperados para éste Practicum son los siguientes:

1. Un 100% de alumnos puedan constatar la importancia que tienen las estrategias de elaboración para la comprensión de la lectura.

2. Un 100% de los alumnos faciliten su participación activa y autónoma en el control y procesamiento de la inferencia, mediante un entrenamiento organizado.

3. Establecer en un 90% un clima para fomentar la instrucción entre los grupos de iguales, por medio de la utilización de un diseño instruccional en estrategias de aprendizajes y así propiciar la mejora de la comprensión de la lectura en los alumnos de 5º grado de Educación Básica.

Medición de los Resultados.

En esta investigación, se midieron los resultados de acuerdo con los objetivos planteados, a través de las siguientes actividades, se validará el programa desarrollado por un grupo de expertos, solicitándoles su opinión sobre el diseño instruccional en cuanto a los contenidos, estrategias metodológicas y de evaluación (Anexo B). El grupo de expertos se conformó por tres profesionales, especialistas en el área de procesos de aprendizaje y diseño instruccional. Los expertos se seleccionaron intencionalmente por sus conocimientos y experiencia en estudios de comprensión de la lectura y dominio en el área de estrategias de aprendizaje. Así mismo, el programa será validado por los aprendices por el método de evaluación uno a uno y por grupos pequeños.

Para medir el uso de las estrategias de elaboración se seleccionó las siguientes estrategias: lectura en profundidad, subrayado y búsqueda del significado de la palabra por su contexto. Las estrategias fueron realizadas en la medida que los alumnos interpretaba la lectura, evidenciándose por las

notas realizadas por los alumnos en la misma.

La lectura está enmarcada como de nivel cinco, según el nivel de complejidad definido por Bruño, el cual cuenta con 407 palabras y un Índice de Facilidad Lectora (I.F.L.) de 60. Su estructura está constituida por un texto expositivo extraído de la Batería de Lectura Eficaz de Bruño, titulado “El elefante africano” contentivo de 10 ítems de selección cada uno cuenta tres alternativas para escoger una. Presenta una segunda parte donde se le pide al estudiante que extraiga la idea principal y secundaria y el subrayado de palabras desconocidas (ver Anexo C). Para el proceso de aplicación se realizó la consecución de cinco pasos: motivación grupal, ejecución, corrección, baremación de resultados y evaluación.

Para comparar el pretest y postest y medir la efectividad de la estrategia comprensión lectora se utilizó el Análisis de Varianza de un Factor, a tal efecto se plantearon dos hipótesis:

Hipótesis uno:

Que no existen diferencias significativas entre la calificación promedio obtenida por los alumnos en el pretest y el postest.

Hipótesis dos:

Que existen diferencias significativas entre la calificación promedio obtenida por los alumnos en el pretest y el postest.

A razón del análisis estadístico se plantea:

Hipótesis nula (H_0): $\mu_1 = \mu_2$; no existen diferencias significativas entre medias del pretest y el postest.

Hipótesis alternativa (H1): $\mu_1 \neq \mu_2$; existen diferencias significativas entre medias del pretest y posttest.

Nivel de decisión: con el uso del análisis de la varianza (F) para un factor (nivel de comprensión de la lectura) se procedió comparando las medias del pretest y posttest. Se intenta rechazar la hipótesis nula y aceptar la alternativa con un nivel de significación de $\alpha = 0,05$ y $0,01$. Al rechazar la hipótesis nula se acepta la alternativa se considera que existen diferencias significativas entre el pretest y el posttest y el programa de intervención fue efectivo.

Para aplicar la prueba piloto se seleccionaron 40 estudiantes de otra sección de quinto grado y para analizar los análisis de confiabilidad mediante el programa SPSS, se utilizará Alpha de Cronbach (Anexo D).

Capítulo 4. Estrategias de Solución

Este capítulo consta de tres partes. Una primera referida a la discusión y evaluación de soluciones, donde se indagó las propuestas y diseños realizados por otros autores relacionados con la investigación que se llevó a cabo. Se resaltaron los aportes que convergieron con el programa implementado. La segunda describe las soluciones seleccionadas, mostrando en detalle el diseño del programa de intervención en estrategias utilizando la inferencia como medio para mejorar la comprensión de la lectura de textos expositivos. En la tercera se expone el informe de las acciones tomadas, donde se describe como se implementó paso a paso el contenido del programa.

Discusión y Evaluación de las Soluciones

El problema abordado en este practicum fue el bajo nivel de comprensión de lectura de textos expositivos de los alumnos de quinto grado de Educación Básica.

Planteamiento similar lo realizaron Repetto, Beltrán, Manzano & Tellez (2001) que implementaron un programa de Comprender y Aprender en el Aula, para los alumnos del segundo y tercer nivel del Ciclo de Educación Primaria de cinco comunidades de España. En esta investigación los investigadores quisieron en principio, y con respecto a los alumnos, que éstos llegaran a utilizar de manera autónoma el conjunto de procesos que se trabajaron, de modo, que consiguieran una comprensión eficaz y adecuada

de los distintos textos con los que se enfrentaron, independientemente del objetivo con el que lo pudieron leer. Es decir, que fueran capaces de adaptarse y generar las estrategias más adecuadas para dar respuesta a las exigencias que le pidieron una nueva lectura (el día a día en clase, buscar información, leer por placer, etc).

El programa estuvo estructurado en 21 Unidades Estratégicas: objetivos de la lectura, activación del conocimiento previo, evaluación de la tarea, planificación de la lectura, desarrollo del vocabulario, estructura de los textos narrativos y expositivos, organización de la información: Mapas conceptuales, tipos de significado, autorregulación de la lectura, lectura creativa, eficiencia lectora, la comprensión analógica, evaluación crítica, detección de los fallos de comprensión, superación de los errores de comprensión, síntesis personal, abstracción final, comprensión de textos de conocimiento del medio y comprensión de los problemas de matemáticas.

En cada unidad se hizo hincapié en un proceso concreto. El verdadero valor del programa recayó en su carácter acumulativo, es decir, a medida que el alumno dominaron un nuevo proceso, lo aplicaron en las sucesivas unidades. De esta manera, después de aplicar el programa el proceso lector debió seguir la secuencia que a continuación se describe.

Tras tomar conciencia de cuál es su objetivo de lectura, principalmente la comprensión del texto, activaron los conocimientos previos que le surjan con los títulos, epígrafes así como durante todo el proceso lector. Durante el desarrollo del mismo, evaluaron y planificaron su lectura identificando cuál es

el nivel de dificultad que engendra, con el objetivo de distribuir su esfuerzo. Mediante la identificación de la estructura del texto (narrativo o expositivo) se vio facilitada la organización de ideas que trató de transmitir el autor. También la realización de mapas conceptuales puede llegar a conseguir dicho fin.

A medida que avanzaron en el texto, los alumnos fueron conscientes de los posibles errores de comprensión que realizaron, tras su identificación, a nivel léxico, sintáctico y/o semántico, fueron solventados con estrategias de rectificación, dependiendo del tipo de fallo de comprensión, las características de la lectura y las del propio alumno. A través de la autorregulación lectora el alumno pudo identificar diferentes tipos de significados y aumentar su vocabulario. Esta conciencia lectora, que fue asumiendo el alumno progresivamente, le favoreció para llevar a cabo una lectura crítica de los textos, adoptando una postura de análisis y valoración hacia el mismo. De esta forma, tras finalizar la lectura, el alumno estuvo en disposición de realizar un resumen de lo leído.

En el Programa se intentó integrar aquellos métodos de enseñanza que parecen ser los más adecuados para la enseñanza de las estrategias de lectura. Estos métodos fueron: la instrucción directa, apoyada en la enseñanza recíproca y el apoyo visual que continuamente se daba con las listas de control denominadas como el póster de la unidad – descomponiendo la tarea en los pasos que se debían seguir. Este paso fue considerado para la intervención y desarrollo del programa implementado

por la autora, debido a que favoreció la autonomía y la comprensión por medios visuales conllevando al alumnos a la conformación de pensamiento reflexivo y crítico con respecto a la lectura, aspectos que se trabajaron tangencialmente en la aplicación del programa.

En un estudio para responder a las preguntas de cómo la estrategia de inferencia puede ser enseñada en un tiempo relativamente corto, Mastropieri (1995), tomó 45 estudiantes de bajo nivel de comprensión de lectura, perteneciente a sexto y séptimo año de una escuela de Iowa, Estados Unidos. Para el estudio se formaron tres grupos según el grado y el sexo. Los mismos estaban conformados por: a) elaboración de resumen, b) entrenamiento para elaborar un resumen con automonitoreo y c) comprensión de lectura bajo el método tradicional. Se utilizó un pretest y un postest contentivo de un cuestionario de ocho ítems sobre el uso de estrategia (inferencia) de comprensión de la lectura. En el entrenamiento se midió el pensamiento en voz alta, a partir de las descripciones realizadas por los alumnos. Se finalizó con una entrevista de “satisfacción de participante”, para medir el nivel de la estrategia enseñada. Para ello se utilizaron 10 textos expositivos relativamente cortos, utilizando dos grupos de ítems. El primero referido a la inferencia y el segundo, diferente a esta estrategia. Es de hacer notar que el estudio se desarrolló en tres días, se tomó dos días de entrenamiento de la estrategia y uno de postest, utilizándose entre 20 y 30 minutos para la intervención. La lectura utilizada fue tomada del libro “Reading for Concepts”, que debían leer y responder a

las siguientes interrogantes: ¿de quién o de qué se trata? Y ¿qué fue lo que sucedió? Para hacer el resumen y la inferencia y explicar el proceso de ocurrencia mediante el pensamiento en voz alta. Para el monitoreo, los estudiantes debieron realizar actividades con cartas de monitoreo que contenían las preguntas claves y la tarea de inferencia. En el grupo de enseñanza tradicional a los estudiantes se les entregaron para que leyeran párrafos y respondieran las preguntas adjuntas. En los resultados los grupos con la condición inferencia e inferencia con automonitoreo obtuvieron resultados significativos. Los resultados permitieron determinar la importancia del entrenamiento estratégico en la comprensión de la lectura. Es importante resaltar que un entrenamiento para medir resultados de comprensión de textos de poca exigencia es innecesario dentro de una investigación y en especial si el entrenamiento fue de corta duración, no pareciera producir cambios drásticos a favor de la comprensión.

Se tomó de éste estudio las tarjetas de registro de automonitoreo para que los alumnos realizaran notas de sus procesos y les ayudara al recuerdo en apuntes en cuadernillos.

En otro escenario y bajo la misma perspectiva Rosa, Jiménez, Rivera y Yañez (2003), de la Universidad de los Lagos de Chile, realizaron un estudio con niños de quinto y octavo año básico de escuelas rurales y urbanas. El estudio fue descriptivo y exploratorio y la metodología empleada fue de tipo cuantitativo y cualitativo. El objetivo fue describir las prácticas de enseñanza de los docentes que median el desarrollo de la habilidad de

comprensión de la lectura expresada en actitudes y procedimientos metodológicos. También se interesaron en describir las estrategias utilizadas por alumnos rurales y urbanos que cursan el 5 y 8 año de Educación Básica en relación con el desarrollo de la habilidad de la comprensión de la lectura y, por tanto, determinar qué factores de las prácticas de enseñanza podrían estar incidiendo en las estrategias utilizadas por los alumnos para desarrollar mayores niveles de complejidad de comprensión de la lectura. Finalmente, establecieron la existencia de diferencias significativas en el desarrollo de la habilidad de comprensión de la lectura entre alumnos urbanos y rurales que cursan el 5 y 8 año de Educación Básica. Además se utilizó como hipótesis de trabajo contrastar si existen diferencias significativas entre los quintos y octavos años de los sectores rural y urbano.

Los sujetos involucrados en esta investigación fueron docentes y alumnos. Los docentes ejercían sus prácticas pedagógicas en la realidad educativa urbana rural en los niveles 5 y 8 básico determinados para este estudio. Los alumnos cursaban 5 y 8 año básico en establecimientos urbanos y rurales durante el año 2000.

Con respecto al diseño muestral, del universo de 48 escuelas básicas (39 urbanas y 9 rurales), se seleccionó una muestra probabilística estratificada con asignación proporcional de 15 establecimientos (11 urbanos y 4 rurales) y para cada escuela en la muestra se seleccionó aleatoriamente un curso por nivel (5 y 8 básico) para el estudio cuantitativo.

El instrumento usado para recoger los datos cuantitativos fue una

prueba para la comprensión de la lectura para cada nivel validada en una muestra piloto. El piloteo de las dos pruebas de comprensión se realizó en una Escuela Básica con un total de 130 alumnos pertenecientes a quintos y octavos años.

Para 5° año, y de acuerdo a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del Programa de Estudio de Quinto Año Básico, los ítems intentaron evaluar las estrategias usadas por los alumnos para solucionar problemas léxicos, semánticos, sintácticos, y para extraer información. La prueba constó de cuatro secciones: Léxico, Semántica y Contenido, Discriminación entre Información Fundamental y Accesoría y Comprensión Global. En Discriminación entre Información Fundamental y Accesoría los estudiantes debían diferenciar información importante de información accesoría (al manejar información implícita) para integrarla a la estructura textual. Esta información posibilitó establecer la continuidad y cambio del tópico, mientras que la accesoría puede eliminarse o constituirse en atributo de la fundamental. Por último, Comprensión Global supone la comprensión de las microproposiciones lo que permitió inferir las macroproposiciones, aplicando macroestrategias (supresión, generalización y construcción)

Para 8° año básico, la prueba también se dividió en cuatro secciones: Léxico (supone manejar el significado aislado de un vocablo y la capacidad de agrupar y establecer relaciones entre el léxico y el tópico); Comprensión de la estructura del discurso (supone la comprensión e identificación de los

niveles explícitos, implícitos y valorativos); Identificación de las funciones del texto (supone discriminar entre definiciones y ejemplos) e Identificación de Tipos de Relaciones Proposicionales

Con el fin de analizar el modo de enseñanza de los profesores, es decir, la parte cualitativa, se elaboró registros de observación natural. Para ello, se levantaron registros etnográficos en las ocho escuelas seleccionadas, lo que dio un total de 48 registros etnográficos que se desglosan de la siguiente manera: 24 urbanos (12 registros de 5 grados básico, 12 registros de 8 grados básico) y 24 rurales (12 registros de 5 grados básico, 12 registros de 8 grados básico).

Finalmente, además de la observación etnográfica, se sostuvo entrevistas en profundidad con cinco profesores, tres rurales y dos urbanos, respecto a los factores que inciden en el desarrollo de la habilidad de comprensión de la lectura. Las entrevistas en profundidad son instrumentos importantes para descubrir cómo son las visiones de las distintas personas y para recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas.

Como conclusiones el grupo investigador obtuvo que de acuerdo a los resultados obtenidos, se averiguó que los alumnos de quinto año básico de las escuelas urbanas y rurales pudieron identificar significados, hacer relaciones e inferencias en el nivel de coherencia local y utilizar información conocida al procesar información nueva. Conservando las diferencias pertinentes, en mayor o menor grado también manejaron la estrategia de categorización (clasificar y agrupar palabras en función del conocimiento

léxico que el alumno posee). De los 471 alumnos de 5 año que contestaron la prueba, el 68.8% respondió acertadamente a las preguntas que evaluaban esta estrategia. También se observó que los sujetos usaban estrategias de inferencia en el nivel de coherencia local (deducir información implícita e inferir relaciones de importancia entre hechos: causa - efecto; antecedente - consecuente), con las diferencias pertinentes.

Las preguntas que determinaron la importancia de un hecho obtuvieron sobre 50%. La mayoría de estos sujetos adquirieron la habilidad para ubicar los hechos en una serie de mayor a menor de acuerdo a sus atributos. Sólo una escuela urbana obtuvo un bajo logro (34%) en esta agrupación.

Los porcentajes más bajos se observan en el manejo del nivel léxico - semántico (identificar estados de ánimo basándose en el léxico). El vocablo siempre es parte de un esquema y un esquema es un conjunto de conceptos. Más aún, este esquema incluyó conocimiento genérico que pudieron usarse para representar diferentes situaciones. Se observó una diferencia en la capacidad para establecer relaciones léxicas que den coherencia al texto y permitieran asimismo sintetizarlo.

El estudio propició obtener una visión de la complejidad que puede tener una investigación en el campo de la comprensión de la lectura y la importancia que reviste la incorporación de todos los actores dentro del aula. Del estudio la investigadora tomó el referencial del léxico y el contexto del texto en la forma como los estudiantes lo realizan. De igual manera el estudio

permitió develar las estrategias cognitivas que capacitan al lector para entender un texto escrito y las estrategias metacognitivas que gobiernan el uso de las estrategias cognitivas, capacitando al lector para controlar el proceso de lectura.

Quintero y Hernández (2001), de la Universidad de Salamanca, España, realizaron un estudio aplicando un diseño de un software para la mejora de la comprensión de la lectura, dirigido fundamentalmente al alumnado del último ciclo de Primaria y Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) estuvo orientado a desarrollar estrategias y habilidades específicas para enseñar a comprender y utilizar la información que proporcionan los textos. Al mismo tiempo, intentó ser un instrumento curricular o recurso didáctico al servicio del profesorado, al que éste puede recurrir cuando: Pretendía desarrollar con los alumnos determinadas estrategias para conseguir una mejora de su comprensión de la lectura.

Con el fin de motivar e implicar a los alumnos los investigadores plantearon el software como un viaje por el mundo a través de la lectura, aspecto que se constata desde el inicio de la aplicación, en la que se les invitó a realizar un viaje en globo, conociendo las culturas y costumbres de diferentes países, y realizando diversas actividades basadas en la interacción con distintos textos.

La estructuración y el contenido del software fueron efectuada a partir de un estudio empírico sobre estrategias de comprensión de la lectura, desarrollado por Hernández (1999), cuya eficacia ha sido ya comprobada

con alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria. Las estrategias objeto de instrucción fueron estructuradas en tres módulos: Identificación del tema, identificación de la idea principal explícita e implícita, identificación de distintas estructuras textuales: Problema-solución, comparativa, causal y descriptiva.

Para el desarrollo de los distintos módulos se basaron en una metodología de instrucción directa que comprendió las siguientes fases: Motivación, objetivos, explicación oral, modelado, práctica dirigida, práctica independiente, evaluación

Con el fin de motivar e implicar a los alumnos los investigadores plantearon el software como un viaje por el mundo a través de la lectura. En estas actividades el alumno podía ir acumulando puntos que le servirían para desplazarse en su globo por los distintos países que desee visitar y acceder a diversos juegos.

Puesto que lo que pretendía era enseñar al alumno diferentes estrategias para poder mejorar su comprensión, se planteó en este entorno un primer momento de instrucción, que le sería útil para poder ir resolviendo las distintas actividades de lectura que se plantean a lo largo del viaje. De acuerdo con ello, y teniendo en cuenta que se partía de los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre las distintas estrategias de lectura, plantearon una evaluación inicial, a partir de la cual iban derivando al alumno a los distintos módulos de instrucción.

El software se organiza, por tanto, en tres apartados: Evaluación inicial, instrucción en estrategias de comprensión de la lectura, desarrollo del viaje, en donde, además de evaluar la autonomía del alumno en la aplicación de las estrategias aprendidas, iban acumulando puntos para sus desplazamientos y actividades lúdicas.

El recorrido por los distintos apartados de la aplicación poseía un carácter semiabierto. Cuando el alumno accedía por primera vez a la misma, se les pedía que se identificaran, escribiendo su nombre, para pasar a realizar seguidamente la evaluación inicial. Si, por el contrario ya había trabajado en otras ocasiones con la aplicación, podría acceder, mediante su identificación, al apartado de la instrucción en el que haya estado trabajando, o bien, al desarrollo del viaje.

En definitiva, el alumno tendría que pasar inicialmente, bien por la evaluación y la instrucción, o solamente por la evaluación, como forma de asegurarse que dominaban o adquirirían las estrategias de comprensión de la lectura necesarias para el desarrollo de las distintas actividades que se le plantean a lo largo del tercer apartado: el viaje.

La evaluación inicial incluía la lectura de varios textos, seguida de la identificación o construcción de la información más importante que se puede extraer sobre los mismos. Como la parte instructiva posterior se centraba en la mejora de aquellas estrategias necesarias para identificar el tema del texto, las ideas principales y la estructura textual, en la evaluación se pedía al alumno que identificara esa misma información en varios textos. A medida

que iba ejecutando la evaluación y en función de los resultados, el software le iba remitiendo a una: Instrucción, Tema Idea principal explícita e implícita, Estructura textual. Desarrollo del viaje: Evaluación final, Evaluación inicial.

Paralelo a ello, el software pretendía que la interacción entre el alumno y el ordenador se realizara a través de diferentes personajes con los que se pudiera identificar por su estilo y características. Estos personajes iban apareciendo en los distintos apartados del software, si bien el que mayor protagonismo es una mascota encargada de guiar al alumno por las partes de la instrucción, enseñándole las distintas estrategias.

Además de estos personajes, el alumno, en función de las diversas actividades, contaban con numerosos elementos multimedia (imágenes relacionadas con los textos que lee, vídeos, botones de ejecución, gráficos animados, música de fondo a lo largo de la instrucción, voz en off de los personajes, sonidos de refuerzo y canciones alusivas a los distintos temas).

El estudio pudo corroborar el impacto que tiene un software educativo en la comprensión del texto, debido a que los alumnos se vieron motivados y entusiasmado a la par que aplicaban estrategias de comprensión (inferencia, anticipación, idea principal, palabras desconocidas). Se evidenció por medio de un protocolo de ideas el avance que tuvieron los alumnos en comprensión de la lectura.

Uno de los aspectos que merece la atención del método multimedia, es la limitación creativa que se le impone al alumno al realizar la actividad, debido a que estaban orientadas hacia un tipo de respuestas ya elaboradas

para que éste seleccionase entre ellas. No obstante, se hizo interesante la conjugación de actividades estratégicas con actividades lúdicas.

La investigadora tomó del estudio la metodología de instrucción directa que comprendió las siguientes fases: Motivación, explicación oral, modelado, práctica dirigida, práctica independiente, evaluación.

Descripción de las Soluciones Seleccionadas

Con el propósito de contribuir a mejorar el problema de la baja comprensión de la lectura en niños de 5° grado, se diseñó un programa instruccional en estrategias de aprendizaje, el cual se describe a continuación:

Objetivo General

Los alumnos de 5° grado analizarán e interpretarán textos expositivos sobre temas de la vida cotidiana, a través de la inferencia y la paráfrasis.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar textos expositivos.
2. Identificar el tipo de lenguaje utilizado.
 - 2.1. Reconocer el lenguaje informal.
 - 2.2 Reconocer el lenguaje formal.
3. Identificar la posición serial del texto.
 - 3.1. Identificar el inicio.
 - 3.2. Identificar el desarrollo.
 - 3.3. Identificar el cierre.
4. Identificar la estructura del texto.

Reconocer el tipo de relación establecida entre los elementos del texto.

5. Caracterizar la estrategia paráfrasis.

Acceder al significado de palabras, según el contexto.

Identificar palabras desconocidas.

Conocer el significado de los términos.

Explicar con palabras propias el mensaje central del texto y su significado

Utilizar palabras y frases equivalentes.

Elaborar un recuento personal.

6. Caracterizar estrategias de inferencia.

Representar adecuadamente las relaciones entre las proposiciones.

Reconocer las estructuras sintácticas.

Identificar los elementos semánticos.

Establecer relaciones entre los conocimientos previos y la información no explícita en el texto.

Generar conocimientos previos.

Vincular la experiencia con el texto.

Asociar dos o más premisas en el texto.

Explicar las premisas.

Abstraer las ideas no explícitas.

Meta Instruccional. Los pasos específicos que el aprendiz hará al realizar la meta instruccional se pueden apreciar en la Figura 3.

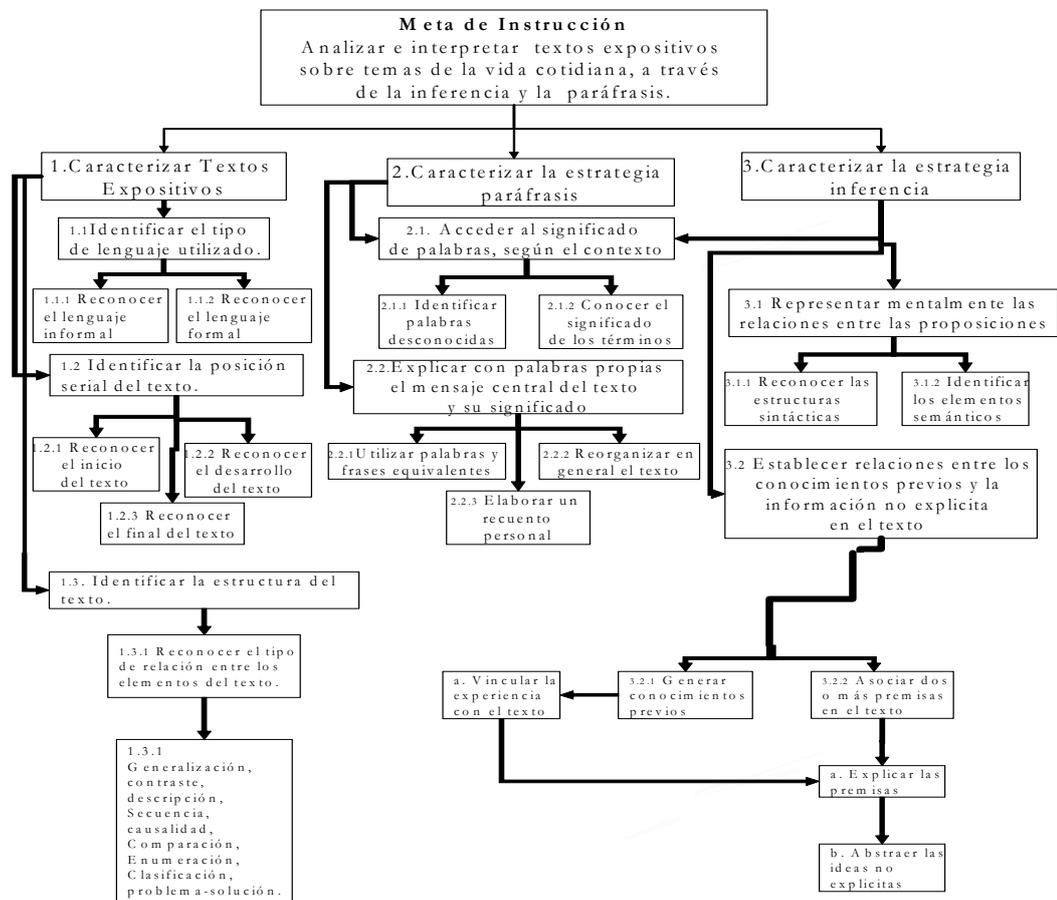


Figura 3. Pasos para la meta instruccional

Estrategias de instrucción. Actividades Preinstruccionales. Se elaboró un mapa mental sobre la importancia o utilidad que tendría aprender sobre textos expositivos y la estrategia inferencia, qué esperaron aprender sobre esos temas, (los objetivos que se persiguió en esta sesión) y la forma cómo se lograron ese aprendizaje, así como también qué conocimientos previos se

necesitaron para tener este aprendizaje.

Valoración o Evaluación. Los alumnos expusieron por grupos, las conclusiones sobre el tipo de lenguaje utilizado en el texto expositivo que le correspondió analizar, y además el inicio desarrollo y cierre del mismo.

Luego realizaron una exposición por grupos, las inferencias que fueron extraídas del texto expositivo correspondiente y cómo lograron hacer las inferencias. Escribieron lo que piensan acerca de la instrucción recibida y su desempeño en el aprendizaje.

Actividad de Completación. Se proporcionó al participante varias lecturas de diferente naturaleza, fueron textos narrativos, descriptivos, argumentativos y por supuesto expositivos, se les permitió al alumno que seleccionara y decidiera cuál o cuáles son los textos expositivos y expresara qué lo caracteriza como un texto expositivo. Además tuvo que hacer inferencias a partir de dicho texto.

Unidad I: Caracterizar textos expositivos.

Objetivo: Identifique textos expositivos, dando varios tipos de texto en material impreso, de acuerdo a su nivel de aprendizaje y nivel sociocultural, considerando el tipo de lenguaje utilizado y la secuencia de su estructura.

Sesión 1

Presentación de Contenidos. Se realizó un modelamiento en relación al contenido de textos expositivos. Se leyó un texto expositivo, se analizó el lenguaje utilizado, se identificó el inicio, el desarrollo y el cierre del tema tratado en el texto

Se realizó una práctica guiada en la cual se presentó dos tipos de texto, uno expositivo y otro narrativo. Después se discutió preguntas sobre qué temas se desarrollaron en cada uno, en cuál de los textos el lenguaje es familiar y en cuál es poco o nada familiar, además de señalaron cuál es el inicio, cuál es el desarrollo y cuál es el cierre.

Se les proporcionó una hoja de trabajo o desempeño con dos recuadros identificados. En uno se escribió las palabras de uso informal y en el otro las palabras de uso formal encontradas en los textos dados.

Participación del Aprendiz. Los alumnos leyeron y subrayaron en los textos proporcionados, palabras que son familiares de un color y palabras poco familiares de otro color. Luego, agruparon las primeras en un recuadro de la hoja de trabajo y las segundas en el otro recuadro.

También discutieron las preguntas relacionadas con el inicio, desarrollo y final de un texto, y se elaboraron conclusiones.

Unidad II: Caracterizar la estrategia Inferencia.

Objetivo: Analice e Interprete un texto expositivo sencillo, de acuerdo a su nivel de aprendizaje y su nivel sociocultural, utilizando la estrategia de inferencia, considerando las estructuras sintácticas, elementos semánticos y los conocimientos previos.

Sesión 2

Presentación de Contenidos. Se presentó un texto corto de dos párrafos máximo, en una hoja, se explicó a los participantes que entre las oraciones de un párrafo existe relación, que una de ellas contiene el mensaje central y

las otras amplían esa información. Además se rodeó el sujeto de cada oración con un color y el predicado con otro color. Se escribió el significado de la información contenida en el texto.

Se realizó una práctica guiada en la cual se orientó al alumno en un ejercicio de análisis de cada párrafo del texto.

Participación del aprendiz. El participante subrayó la idea central de cada párrafo. Luego rodeó el sujeto de cada oración con un color y el predicado con otro color. Escribió significados que el le atribuyó a la información contenida en los párrafos del texto.

Unidad II: Caracterizar la Estrategia Inferencia

Objetivo: Abstracter la información no explícita, asociando y explicando las premisas en el texto dado, en forma escrita.

Sesión 3

Presentación del Contenido. Se retó el texto trabajado en la sesión anterior y se realizó preguntas relacionadas con el mismo, de manera que se pudiera aclarar un concepto o idea que no estuviera tácita en el texto, todo esto partiendo de los conocimientos que ya se tienen sobre el tema.

Participación del Aprendiz. El alumno escribió una lista de experiencias personales o conocimientos relacionados con el tema que se desarrolló en el texto. En grupo, asoció premisas en el texto para inferir la información que no estaba explícita. Discutieron las posibles respuestas a las preguntas formuladas y expusieron sus conclusiones e inferencias del texto.

Unidad II: Caracterizar la estrategia inferencia.

Materiales de Instrucción

Se elaboró una guía de instrucciones para desarrollar talleres, la cual se incluyó en la carpeta correspondiente de cada alumno.

Recursos de Instrucción

Un salón amplio dotado con buena ventilación y pupitres o mesas de trabajo.

Lápices, borradores.

Minutero.

Colores, rotafolio

Música de relajación.

Una pizarra para explicar los pasos que debía seguir el aprendiz para elaborar la guía de instrucción, fotocopiada entregada en una carpeta debidamente identificada.

Para evidenciar mejor las estrategias implementadas para mejorar la comprensión de la lectura de textos expositivos, se elaboró una Tabla 4 donde se expone de manera sucinta las estrategias de instrucción por unidades y las sesiones que permitió realizar las actividades para llevar a cabo el desarrollo de las mismas. En la Tabla 4 se evidencia los objetivos desglosados por sesiones y los recursos empleados para el cabal desempeño de los objetivos propuestos. Es de hacer notar que las sesiones se realizaron en actividades normales de clase.

Tabla 4

Resumen de las estrategias de instrucción

Unidad I: Caracterizar textos expositivos

Sesión	Objetivo	Contenido	Actividades	Recursos
1	Identifique textos expositivos, dado varios tipos de texto en material impreso, de acuerdo a su nivel de aprendizaje y nivel sociocultural, considerando el tipo de lenguaje utilizado y la secuencia de su estructura.	<p>Concepción de textos expositivos.</p> <p>El tipo de lenguaje utilizado en textos expositivos.</p> <p>Secuencia de textos expositivos: Inicio Desarrollo y cierre.</p>	<p>Elaboración de un mapa mental</p> <p>Modelado y práctica guiada.</p> <p>Administración de Textos: Expositivo.</p> <p>Administración de Preguntas.</p> <p>Administración de hojas de desempeño.</p> <p>Discusión grupal sobre las preguntas a partir de las lecturas.</p> <p>Exposición de conclusiones.</p>	<p>Revistas y periódicos.</p> <p>Colores y marcadores</p> <p>Hoja de desempeño</p> <p>Papel Bond.</p>
2	Analice e Interprete un texto expositivo sencillo, de acuerdo a su nivel de aprendizaje y su nivel sociocultural, utilizando la estrategia de inferencia, considerando las estructuras sintácticas, elementos semánticos y los conocimientos previos.	<p>Concepción de inferencia.</p> <p>Relaciones entre proposiciones:</p> <p>Estructuras sintácticas (Sujeto y predicado).</p> <p>Elementos semánticos.</p>	<p>Modelado y práctica guiada.</p> <p>Identificación de idea principal y secundaria.</p> <p>Descomposición de oraciones.</p> <p>Redacción del significado de textos.</p>	<p>Hojas de trabajo.</p> <p>Colores y marcadores.</p> <p>Lápiz y papel</p>
3	Analice e Interprete un texto expositivo sencillo, de acuerdo a su nivel de aprendizaje y su nivel sociocultural, utilizando la estrategia de inferencia, considerando las estructuras sintácticas, elementos semánticos y los conocimientos previos.	<p>Relaciones entre el conocimiento o experiencia personal y el tema del texto.</p> <p>Explicación y asociación de premisas en el texto.</p> <p>Abstracción de las ideas o información no explícita en el texto.</p>	<p>Administración de preguntas.</p> <p>Elaboración de una lista de experiencias o conocimientos relacionados con el tema.</p> <p>Asociación de premisas importantes.</p> <p>Exposición de inferencias a partir de un texto.</p>	<p>Hojas de trabajo</p> <p>Rotafolio.</p>

Tipo y Diseño de la Investigación

El estudio que se llevó a cabo fue una investigación de campo de tipo explicativo, debido a que busca establecer el tipo de relación entre los

elementos de un fenómeno. Los objetivos de la investigación pueden referirse a la determinación de diferencias significativas entre el conjunto de datos y se encuentran resultados derivados del análisis estadístico de la información, por consiguiente el diseño explicativo da una relación entre dos o más variables, es decir, mediante la aplicación de este tipo de diseño se puede establecer si una o más variables causan o determinan el valor de otra variable.

Para Balestrini (2001), la investigación es de campo, cuando: “Se basa en las observaciones o datos primarios, obtenidos directamente de la realidad. Su innegable valor reside en que se le permite al investigador cerciorarse de las verdades, condiciones en las que se han conseguido sus datos” (p. 94).

El diseño utilizado en el presente estudio fue un diseño tipo pretest – tratamiento – posttest sin grupo de control. Este diseño tiene como objetivo aplicar una preprueba para medir el status de comprensión de la lectura de los alumnos, luego realizar la intervención mediante un programa diseñado de manera amigable para aumentar la comprensión de la lectura. Seguidamente se aplicó un posttest para medir el impacto del programa implementado. Este diseño se grafica de la siguiente manera:

$$R \quad O_1 \quad X \quad O_2$$

Donde R representó al grupo escogido de manera intencional, X reflejó el programa de intervención O_1 representó la aplicación del pretest y O_2 representó el posttest.

Informe de las Acciones Tomadas.

Para la realización del presente estudio se llevaron a cabo las siguientes acciones:

Fase de Diagnóstico. Determinar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes de 5º grado de educación básica. En esta fase se ejecutaron las siguientes actividades.

Se solicitó autorización al centro educativo.

Entrevista con los profesores.

Observaciones al grupo.

Aplicación del material de instrucción (Ver Anexo E).

Fase Evaluación Formativa Uno a Uno

Descripción del aprendiz. Para la evaluación formativa del material instruccional de la técnica del resumen se seleccionaron tres aprendices, estudiante de 5to. Grado, ubicados en el contexto descrito en el planteamiento del problema: 1 Nivel alto (por encima del promedio), (2) nivel medio (promedio), (3) nivel bajo (por debajo del promedio), de acuerdo a las habilidades que se pretende desarrollar.

La actividad se realizó en dos fases, descritas a continuación:

1.- Evaluación del diseño: para realizar el este paso se utilizó como estrategia de evaluación, la observación directa y anotación de las interferencias. Suministrándoles el material instruccional para una revisión previa, en la cual se evidenció que los aprendices pueden leer cada una de las directrices y entender los planteamientos. También se pudo determinar

que el aprendiz del nivel por debajo del promedio no tiene los conocimientos previos requeridos para la ejecución de la actividad, no así los niveles medios y altos, quienes demostraron tener las competencias necesarias para la ejecución de la actividad.

Durante esta fase los aprendices detectaron las dificultades para la comprensión del material, entre estas:

Claridad: no hubo comprensión de algunos términos dentro del contexto del texto seleccionado utilizado para la demostración (la Biblioteca), no así con el lenguaje utilizado para la redacción del material propiamente dicho, el cual encuentran fácilmente comprensible y adecuadamente dosificado en función de los objetivos de aprendizaje.

A pesar de que los niveles altos y medios no tuvieron dificultad alguna para la comprensión del mensaje, sólo el nivel bajo detectó errores tipográficos en el material.

Impacto: las tonalidades empleadas para la escritura de algunas frases resultaron poco atractivas e incluso poco visibles. Para los tres niveles de aprendices la presentación del material fue atractiva y motivadora, causándole mas impacto al aprendiz de nivel bajo, el cual indicó que las ilustraciones y los gráficos le despertaron el interés por la lectura del material

Viabilidad: el material les resulto a los aprendices de gran utilidad para la ejecución de sus actividades académicas, además es adecuado para utilizarlo de acuerdo a los recursos que dispone la institución educativa a la cual pertenecen.

2. Evaluación del Proceso: En esta fase, al igual que la anterior se utilizó la misma estrategia de evaluación (observación, anotaciones), y entrevista, desarrollándose de manera interactiva la actividad propuesta en el diseño instruccional. Es bueno acotar que la entrevista fue manejada en función de los criterios para la evaluación formativa, propuestos por Dick, Carey & Carey (2001).

Se le fue presentando el material de forma progresiva, y el aprendiz fue ejecutando las tareas, según el nivel de comprensión de los aprendices, realizándose preguntas con respecto a las tareas indicadas, claridad del mensaje, enlace de ideas, secuencia, vocabulario, impacto visual, atractivo del material. Durante la ejecución de la actividad se pudo evidenciar que para todos los niveles se presentaron dificultades en la comprensión de ciertas palabras del texto, teniendo que el diseñador recurriera al establecimiento de analogías. Así mismo, se prestó mayor asistencia en lo referente a las inferencias, este es un aspecto en el cual los aprendices mostraron mayor debilidad.

Al final del material instruccional, se le presentó al aprendiz una escala para que evaluara el mismo, ubicándolo en una escala de aceptación entre fácil y ni fácil – ni difícil. De igual manera, fue considerado por los tres aprendices como sumamente interesante, no demostraron en ningún momento actitudes de cansancio y aburrimiento, el tiempo de ejecución promediado fue aproximadamente de 40 a 45 minutos.

Finalizado la ejecución los aprendices pudieron realizar un resumen

verbal de cada uno de los pasos ejecutados. Para poder determinar si los aprendices lograron el objetivo propuesto por el material instruccional, se elaboró una escala de estimación. La misma evaluó el conocimiento, actitudes, impacto, claridad y viabilidad del material instruccional (Dick, Carey & Carey, 2001) (Anexo F).

En este capítulo se muestran los datos obtenidos del pretest y el posttest, aplicado a un solo grupo de 32 estudiantes atendiendo a la hipótesis y resultados esperados. Seguidamente se establece la discusión de los resultados de otras investigaciones de la literatura revisada que presente similitud con lo investigado, posteriormente las recomendaciones y se finaliza con la difusión de los resultados de este estudio.

Resultados

El problema se refiere a que los estudiantes de una sección de quinto grado de una unidad educativa católica del municipio Autónomo Caroní del estado Bolívar seleccionada para el estudio, presentaron bajo nivel de comprensión de la lectura de textos expositivos. Se observó el poco uso de estrategias de elaboración al momento de realizar las lecturas que les permitiera facilitar el proceso de comprensión. Ello se evidenció al menos en 27 de los 32 alumnos que conformaron la matrícula. Los estudiantes pocas veces mostraron objetivos claros previos a la lectura, alejándose a una planificación estratégica para comprender el texto. Se planteó para estudiar esta situación incrementar el nivel de comprensión de lectura de textos expositivos de los estudiantes de quinto grado de Educación Básica de una institución educativa católica mediante el entrenamiento en estrategias de elaboración.

Para solventarlo, se diseñó y administró un programa de intervención, aplicado a un solo grupo experimental (sin grupo control), sustentado en la estrategia de elaboración de inferencias, la cual constaba de: establecimiento

de objetivos, lectura en profundidad, subrayado, búsqueda del significado de la palabra por su contexto, extracción de ideas y preguntas reflexivas.

Derivado de ello, se estableció para esta intervención el siguiente resultado esperado:

1. Propiciar en un 95% que los estudiantes evidencien un mejor nivel de comprensión de los textos expositivos después de haber sido entrenados en el uso de inferencias.

Con la finalidad de determinar la efectividad del programa de intervención en niños de quinto grado de una Escuela Básica y poder verificar los resultados esperados, se aplicó un pre-test antes de iniciar la intervención y un pos-test después de concluida la misma. Estos resultados se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5

Medias y desviaciones estándares obtenidas por el grupo experimental en pretest y en el posttest

Prueba	\bar{X}	DE	n
Postest	17,03	1,6360	32
Pretest	14,00	1,3198	32

Los resultados observados en el pretest indican una media de 14,00 puntos y del posttest de 17,03 puntos lo que permite inferir que existe una diferencia significativa entre ambas pruebas y el programa de intervención de comprensión de la lectura fue efectivo en el grupo de quinto grado, tal como se esperaba.

Para verificar estas diferencias y medir la efectividad de la intervención en alumnos de quinto grado, se aplicó el análisis de la varianza (F) para un factor (nivel de comprensión de la lectura) para lo cual se procedió a comparar las medias del pretest y del postest. Para ello se plantearon dos hipótesis:

Hipótesis 1. Que no existen diferencias significativas entre la calificación promedio obtenida por los alumnos en el pretest y el postest.

Hipótesis 2. Que existen diferencias significativas entre la calificación promedio obtenida por los alumnos en el pretest y el postest.

A razón del análisis estadístico se plantea una hipótesis nula y otra alternativa:

Hipótesis nula (H_0): $\mu_1 = \mu_2$; no existen diferencias significativas entre medias del pretest y el postest.

Hipótesis alternativa (H_1): $\mu_1 \neq \mu_2$; existen diferencias significativas entre medias del pretest y postest.

El nivel de decisión establece que al rechazar la hipótesis nula se acepta la alternativa, existiendo diferencias significativas entre el postest y el pretest, concluyendo que el programa de intervención para mejorar la comprensión de la lectura en alumnos de quinto grado de una Escuela Básica fue efectivo con un nivel de significación de $\alpha = 0,05$.

A los efectos de realizar tal comprobación de hipótesis, a continuación se presenta la Tabla 6, la cual contiene los resultados del análisis de varianza de un factor.

Tabla 6

Análisis de varianza de un factor

Variables	Tipo de análisis	S C	gl	M C	F
Var001*Var002	Inter-grupos	147,016	1	147,016	66,548
	Intra-grupos	136,969	62	2,209	
Total		283,984	63		

Ubicado en la Tabla F con 1 y 62 grados de libertad por columna y fila respectivamente se tiene:

F teórico (Ft) en 0,05= 4,00; obtenido de la tabla F.

F real (Fr) = 66,548; obtenido de la tabla ANOVA.

Nivel de decisión: 0,05

Los resultados muestran que el Fr (66,548) es mayor que el Ft (4,00) (Fr > Ft), se rechaza la hipótesis nula (Ho) a favor de la alternativa (H1), y se concluye que la intervención fue efectiva y los alumnos incrementaron el nivel de comprensión de la lectura de forma significativa a un nivel alfa de 0,05 y las medias del pretest y postest son significativamente diferentes ($\mu_1 \neq \mu_2$).

Discusión

Los resultados obtenidos coinciden con investigaciones realizadas en el contexto de la comprensión lectora similar a la realizada en este estudio,

permitiendo corroborar la efectividad del programa de intervención para mejorar la comprensión de la lectura en una sección de clase de quinto grado.

De Miguel (1999) realizó una investigación referida a como la inclusión de señalizadores en el material escrito ejercía un efecto facilitador en el proceso de inferencia, en 325 alumnos pertenecientes a tres centros educativos de enseñanza primaria y centro de enseñanza media. Para determinar la incidencia, el investigador incluyó en las lecturas a lo largo del período escolar, tres organizadores previos, conectores y progresión. La recogida de los datos lo realizó por medio de dos instrumentos: prueba pretest y prueba postest.

Los resultados obtenidos a partir de las pruebas, demostraron que la comprensión lectora mejoró en todos los casos, en función de los organizadores. La utilización de la inferencia resultó más beneficiosa al grupo. Las diferencias encontradas únicamente son significativas en la categoría de inferencia con sujetos que presentan menos conocimientos previos del tema.

En este mismo orden de ideas, Echeverría & Gastón (2000) estudiaron las deficiencias de comprensión lectora en estudiantes a partir de textos expositivos-argumentativo, con la finalidad de detectar a qué niveles se producen las mayores dificultades de comprensión y los factores que los motivan.

Para éste estudio se trabajó con 87 alumnos, utilizando dos instrumentos: una prueba de comprensión de opciones múltiples y la realización de resúmenes. Como explicación de los resultados, las investigadoras concluyeron que los alumnos deben poseer conocimientos previos de la lectura realizada, de ésta manera la tarea de encontrar las ideas principales que conforman el núcleo de un texto, requiere que el lector recurra al texto y al propósito del autor, como criterio para tomar decisiones, por consiguiente el 46,6% captó menos de dos ideas de las ocho establecidas como ideas básicas, sólo 4,4% captó más de seis ideas. Es así como concluyen que los estudiantes no recurren a estrategias de comprensión lectora y por lo tanto la correcta interpretación requiere que los sujetos dispongan de una serie de conocimientos sobre el tema que les permita aproximarse a un modelo de situación.

Para evaluar el impacto que tenía la implementación del recurso power point en la comprensión de texto, Carraza y Celaya (2003) desarrollaron un estudio aplicando el hipertexto y abordando conceptos anatómicos y funciones del hombre y los animales. Los resultados reflejaron la recepción favorable en un 66,66% de aceptación del material, aduciendo los estudiantes, que los mismos son entendibles, reforzándose significativamente el texto expuesto junto con las imágenes.

En el orden de la comprensión lectora un 84% expuso que comprendieron el texto por medio del vocabulario, la estructura semántica del lenguaje y el estilo en la comprensión de la información textual transmitida.

Estos elementos les permitieron percibir y comprender el manejo del texto en forma adecuada, existiendo una reducida minoría que no logró éste propósito.

González (2005) estudió cómo mejora la comprensión lectora, mediante la intervención de un programa centrado en actividades morfosintácticas orales y escrita y en segundo lugar una actividad que intenta mejorar la prosódica. Para desarrollar el estudio, empleó un diseño de pretest y posttest, con grupos controles conformado por 77 estudiantes de tercer grado de educación primaria.

Las conclusiones extraídas permitieron emitir que a partir de la intervención, el grupo prosódico mejoró la comprensión lectora al ser entrenado en habilidades prosódicas, observándose una mejor ejecución que los otros grupos.

De igual manera, el entrenamiento en prosódica manifestó su eficacia en la mejora de la comprensión lectora, asimismo se muestra como un entrenamiento válido en la mejora de los prerrequisitos de la comprensión lectora como son las habilidades de decodificación fluida de palabras o la fluidez en entender textos en los niños con un nivel de comprensión bajo.

Estas investigaciones concuerdan con la realizada por la investigadora al coincidir en la aplicación de programas de intervención donde el eje central sea la inferencia, debido a que se demostró que esta ayuda a fomentar la comprensión de textos y en especial si se aplica desde grados inferiores. De igual manera, se corroboró que la inferencia

macroestructural de texto o de fragmento al ser manipulada, el estudiante es capaz de realizar construcciones globales de la lectura e interpretan asertivamente el texto lo cual significa que puede hacer generalizaciones adecuadas. Así mismo, llegan a presentar el tema sustentado en la lectura evadiendo la subjetividad y por ende evitando los comentarios.

Otros de los puntos que concuerdan éste estudio con las investigaciones consultadas es la utilización de herramientas de hipertexto en el desarrollo de programas de intervención, debido a que les permite a los estudiantes a comprender mejor lo leído, contando con imágenes que les ayudan a conectar asociativamente las ideas con las figuras.

Por ello se considera a la lectura como fundamental para la obtención de información en el ámbito académico, cuya comprensión implica la interacción de procesos de alto nivel cognitivo mediante los cuales el alumno vincula el contenido del texto con sus conocimientos previos, y de esa manera poder construir en sus sistema cognitivo el sentido de la lectura (Ríos, 1991).

Al evaluar los problemas de lectura y sus posibles determinantes, se observa que la mayoría, excepto aquellos originados por una inadecuada visión binocular, se deben a un aprendizaje insuficiente o inadecuado (Tapia y Carriedo, 1996). Lo que hay que hacer al guiar el proceso de lectura es dar herramientas para sustentar su importancia para la comprensión (e. i. fijación suficiente, empleo de estrategias de repaso, atención al orden de la información, atención al significado de lo que se esta leyendo, otras) cuyas

insuficiencias se pueden superar mediante la acción docente, al realizar intervenciones en alumnos de las primeras etapas, con procesos específicos como lo es la inferencia.

Por consiguiente la comprensión de la lectura debe ser desarrollada y estimulada en el niño para favorecer su aprendizaje y desenvolvimiento en la vida cotidiana, pero amerita la utilización de estrategias cognitivas y herramientas que le permitan comprender lo leído. Así como también, estrategias metacognitivas que les ayuden desarrollar un proceso de lectura eficaz.

En el área de la lectura se plantea que entender lo leído es cuestión de comprensión, mientras que conocer si se ha comprendido o no es cuestión de metacompreensión y se refiere al reconocimiento de los propios aciertos y equivocaciones durante el proceso. Por consiguiente se hace necesario entrenar a los alumnos en la metacompreensión para que pueda tener conocimiento que tiene acerca de las estrategias con las que cuenta para comprender un texto escrito y al control que ejerce sobre dicha estrategias para que la comprensión sea óptima (Ríos, 1991).

El acto de comprender un texto expositivo permite asignarle significado, a las informaciones recibidas a través de la lectura, lo cual refleja un proceso que va más allá de decodificar palabras, sino que implica análisis, interpretación, realizar inferencias y extraer conclusiones. Es por ello, que implica una interacción recíproca entre el mensaje que entra y el conocimiento previo que posea el lector (Santalla, 2000).

La lectura se convierte en el instrumento que le facilita al alumno satisfacer la necesidad de interactuar con su entorno, tomar decisiones y continuar su proceso de formación. Por consiguiente, los alumnos requieren una preparación pertinaz acerca de cómo interpretar textos, pues la información trabajada requiere comprender, hacer valoraciones críticas que le permitan realizar el proceso de desplazamiento de esta información a la memoria semántica para posteriormente recuperarla y utilizarla. Evidentemente, esta responsabilidad no es exclusiva del alumno, también requiere de docentes preparados, especialmente en el manejo de estrategias.

Las actividades metacognitivas y autorreguladoras son complementarias, por ejemplo, las actividades de planificación no serían posible de ejecutar si no se activa el conocimiento metacognitivo de persona, tarea y estrategia para confeccionar un plan estratégico de lectura, tampoco sería posible supervisar la ejecución de un plan o de ciertas estrategias de lectura si no se tienen experiencias metacognitivas, a través de las cuales el lector puede saber qué tan efectivo es el proceso de lectura (Díaz & Hernández, 2002).

King (1991) señala que una de las estrategias metacognoscitivas utilizada por los aprendices eficientes para verificar su proceso de comprensión durante el aprendizaje es hacerse preguntas. Este procedimiento es considerado metacognoscitivo porque opera como una forma de autoevaluación que ayuda al aprendiz a mantener una supervisión

progresiva de su comprensión cuando está aprendiendo. Es decir, el proceso metacognoscitivo de hacerse preguntas es utilizado para controlar los procesos cognoscitivos de la comprensión, tales como: integrar el contenido con el conocimiento previo, comparar ideas principales, confirmar supuestos, hacer predicciones, detectar dificultades de comprensión y remediarlas.

La forma de realizar la intervención de alguna manera trabajó la autorregulación de las estrategias al momento de comprender un texto. En este sentido Chandler (1994), Flavell, Millar y Millar (1993) pudieron determinar por medio de investigaciones que las estrategias facilitan la interpretación del texto, debido a que mediante ella el estudiante puede desarrollar habilidades para tomar decisiones a la hora de realizar los procedimientos ha ser utilizados de manera consciente para descubrir los significados inmerso en la lectura y concebirse como protagonista del proceso, de tal manera que pueda auto dirigirse y autoevaluarse para obtener los objetivos propuestas antes de iniciar la lectura.

A partir de las investigaciones estudiadas, se experimenta la habilidad como forma de fomentar la comprensión de la lectura, es por ello que la comprensión de la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto. Con todo, hay ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo. La teoría fundamental que subyace a este enfoque de la comprensión basado en las habilidades es que hay determinadas partes, muy específicas, del proceso de comprensión que es posible enseñar. El hecho de enseñar a un alumno

estas facetas de la comprensión mejora, en teoría, el proceso global de comprensión.

El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes. Aparte lo cual, la forma en que dos personas hacen uso de las habilidades y procesos que les han sido enseñados como parte de la comprensión lectora también difiere.

Así pues, es poco probable que ningún cuerpo de investigaciones consiga nunca validar un listado definitivo de habilidades de comprensión y postularlas como las habilidades que es imprescindible enseñar. Dado que la comprensión es un proceso es preciso enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la información previa de que dispone.

El programa para desarrollar la comprensión de la lectura es bastante más complejo que el de enseñar habilidades aisladas, pues supone enseñar a los lectores el proceso de comprender y cómo incrementarlo. Los profesores han de enseñar tales habilidades desde una perspectiva de procedimiento, sumando a sus estrategias de enseñanza los procesos reales que tienen lugar, más que unas cuantas habilidades de comprensión independientes entre sí, las mismas deben de ser de acción permanente y transferible.

En conclusión se puede afirmar que la intervención apoyados con herramientas power point y proceso como la inferencia ayudan al entrenamiento

de los alumnos a conformar estrategias a la hora de realizar lecturas de manera comprensiva en particular con textos de corte expositivo, esta intervención tuvo un efecto positivo al observarse a lo largo del año escolar, después de haberse realizado la intervención del programa, notándose mejoras en el rendimiento estudiantil de estos y en su desempeño académico.

Recomendaciones

El proceso de la lectura debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. De allí la importancia que dentro del aula se de manera permanente y ajustadas estrategias como el monitoreo, la autorreflexión, la inferencia que estén inmersa en un programa de intervención estructurado y probado. Esto sólo se puede lograr mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además el estudiante deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno que es imperioso enseñar.

Se hace necesario implementar en las aulas de clases diseños de aplicación de programas de intervención de estrategias de elaboración y metacognición que permitan facilitar el desarrollo de esquemas de conocimiento de los sujetos, los cuales les capaciten para comprender adecuadamente los diferentes tipos de textos. A la par que Proporcionen objetivos claros a los estudiantes, para la búsqueda de enseñanza de

estrategias metacognitivas de dirección y control del pensamiento. Si los sujetos no tienen clara cuál es la meta a conseguir y cuál es su utilidad mal pueden poner en marcha los procesos ejecutivos de la comprensión.

La instrucción se ha de realizar en contextos reales de forma que se favorezca la generalización a situaciones ordinarias de enseñanza aprendizaje. Uno de los fallos de la instrucción tradicional en comprensión y técnicas de estudio era el de practicar una serie de ejercicios para promover conjuntos de habilidades independientes. Se pensaba que proporcionando esta serie de ejercicios a los alumnos ellos mismos generalizarían unas supuestas habilidades a las situaciones ordinarias; pero esto se ha demostrado que no ocurre así. Los enfoques cognitivos de la instrucción plantean la enseñanza de habilidades que puedan ser fácilmente generalizables, tanto por el material que se utiliza como por el contexto en que se instruye.

La instrucción orientada y el monitoreo, así como el refuerzo positivo son importantes en primera instancia en el trabajo individual y luego para el trabajo cooperativo en el que cada equipo de trabajo es muy particular, creándoles un espíritu de interdependencia positiva y de colaboración. Por su parte, la dinámica dialógica de discusión les ayuda a aclarar y defender posiciones con una postura de aprendizaje independiente porque estarán seguros de lo que han interpretado, la inferencia por medio de de la intervención de programas psicopedagógicos les permitirán recordar y resumir, así como también las instrucciones ilustradas del programa los

ayudará a predecir e inferir información que es valiosa para la disposición hacia la lectura.

Propiciar entrenamiento a los docentes en ejercicio en materia de programas de intervención psicopedagógica y en especial de estrategias que les permitan implementar en la enseñanza de la comprensión de la lectura y que este acorde al contexto donde se desenvuelve el estudiante. A la vez implementar sobre la misma práctica profesional estrategias propias del aula, que sean acorde a la realidad del estudiante, donde se tome en cuenta sus limitaciones, fortalezas, habilidades y formación como lector activo. Sólo así, a través de docentes comprometidos se podrá transformar la realidad del bajo rendimiento de comprensión de la lectura.

Difusión

En primera instancia los resultados de esta investigación se presentará en la dirección del plantel, para luego se expuesta en Consejos de profesores y ser discutida. Posteriormente se llevará a la Zona Distrital N° 001 del municipio autónomo Caroní para su difusión a otras instituciones que presente similitud de caso. De igual manera en estas instancias se procederá a que la investigación sea enriquecida por medio de discusiones, reflexiones y aportes que puedan nutrirla y darle continuidad a la misma.

En la región se cuenta con un Centro de Formación Permanente, donde se realizan curso, charlas y exposiciones de índole regional. En este sentido, el autor propiciará el espacio que le brindará el centro para la

ejecución de talleres donde se exponga las fases y aplicación de la estrategia implementada por la autora.

Así mismo, la Universidad Experimental de Guayana (U.N.E.G.) mantiene abierta la publicación de artículos en revistas como Kaleidoscopio que propicia la publicación de artículos de investigación. De igual manera la misma institución periódicamente está organizando eventos de corte investigativo que permite la exposición de temas educativos a todo la comunidad guayanesa.

Dentro de la institución existen profesores que fungen como capacitadores y multiplicadores de conocimientos, se le hará entrega del documento para su evaluación y posterior exposición en talleres dictados.

El Trabajo Especial de Grado estará disponible en la Biblioteca de la U.C.A.B. y el mismo podrá ser utilizado como referencia en cuanto a la estrategia y ser adaptada al medio de las personas consultantes.

Referencias

- Arrieta, B. & Meza, R. (2005). La comprensión de la lectura y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (2), 1-10
- Barrera, L. & Fraca, L. (1991). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Barrera, L. & Fraca, L. (1995). *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas: Monte Ávila.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. (2ª edición). Buenos Aires: AIQUE
- Balestrini, M (2001). *Como se elabora el proyecto de investigación*. Caracas: Consultores Asociados BL.
- Baumann, J. (1990). *La comprensión de la lectura (cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Belinchón. M, Igoa, J. & Riviere, A. (1994). *Psicología del Lenguaje. Investigación y Teoría*. Valladolid: Trotta.
- Bravo, L. (1999). *Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector*. (3ª edición). México: Alfaomega
- Britton, B. & Graesser, A. (1996). *Models of understanding text*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruzual, R. (2002) *Propuesta Comunicativa para la Enseñanza de la Lengua Materna*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Cabrera, P. (1999). Efectos de un programa de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión de la lectura. *Revista de la Facultad Psicología*, III (4) 36-40.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión de la lectura*. Madrid: Morata.
- Carraza, M. & Celaya, G. (2003). Una estrategia para favorecer la comprensión y el aprendizaje las ciencias morfológicas: presentación en power point. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 9 (2), 139-159
- Condemarín, M. (1989). *Comprensión de la lectura de complejidad*. España: Cepe

- Cubero, M. (1999). Requisitos teóricos y metodológicos para la creación de una psicología Cultural: Infancia y Aprendizaje. *Revista Cultura y Educación*, Vol. 13. Núm. 8-47
- Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition and Instruction*, 12, 185-233.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on Language*, New York: Pantheon.
- Chafe, W. (1984). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. En D. Tannen (Eds.), *Spoken language: Exploring orality and literacy* (pp. 35-55). New York: Ablex Publishing Corporation.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. (2001). *The systematic design of instruction*. 5 ed. New York: Addison-Wesley, Longman
- De Miguel, J. (1999). Inclusión de señalizaciones u organizadores y procesos de inferencia en la comprensión lectora. *Revista Psicodidáctica*, 8 (2), 1-5
- Díaz, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Domínguez, E. (1989). *Cómo leer textos narrativos. Guía de lectura. Hacia una lectura creativa*. España: Akal.
- Dubois, J. (1991). A propos des dictionnaires électroniques des verbes, *Travaux de Linguistique*, 23, 107-132.
- Echeverría, M. & Gastón, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora. *Revista Psicodidáctica*, 010 (3), 1-16
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1986). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno.
- Fe y Alegría (2000). *Memoria*. Caracas: Ex Libris.
- Flavell, J., Millar, G. & Millar, M. (1993). *Cognitive strategy research: From basic research to educational applications*. Nueva York: Springer-Verlag.
- González, C. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosódica en acción*. [Documento en línea] Trabajo de grado doctoral no publicado, Universidad de Granada. Disponible:

<http://www.hera.ugr.es/tesisugr/15868932.pdf> [Consultado 2007, agosto 15]

- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno
- Graesser, A. Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101, 371-395.
- Hadman, N. (2001). *Métodos estadísticos en educación*. Caracas: Ediciones de La Biblioteca
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. (3ª edición). México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (2005). *Programa Pisa prueba de comprensión de la lectura*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: España. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2000cuadlectura3.pdf> [Consulta: 2006, octubre 9]
- Iser, W. (1987). El acto de leer. *Serie Persiles de teoría y crítica literaria*, 176, España: Taurus.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. (4a ed.). México: McGRAW-HILL.
- King, M. (1991). *Authentic assessment. A guide to implementation*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Kintsch, W. & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Kintsch, W. (1998). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163- 182.
- Komerovsky, G. & Pendzik, N. (1990). *El juego de la palabra. Activas 1*. Buenos Aires: Troquel.

- Martínez, M. (2001). *Una propuesta para leer, escribir y aprender*. Buenos Aires: Paidós.
- Mastropieri, M. A. (1995). Teaching science to students with disabilities in general education settings: Practical and proven strategies. *Teaching Exceptional Children*, 27 (4), 10-13.
- Mendoza, F. (1994). Las estrategias de lectura: su función autoevaluada en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En J. Sánchez Lobato y Santos Gargallo, (Eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del E/LE*. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid: España.
- Ministerio de Educación. (1998). Sistema Nacional de Medición y Evaluación del Aprendizaje. *Informe para el docente*. Venezuela: Belmont.
- Morles, A. (1991). La complejidad de los materiales escritos y la acción docente. En Puente, A. (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 346-362). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Morles, A. Arteaga, M. Bustamante, S. et al. (2002). Relación entre el desempeño en la lectura y la escritura de los estudiantes venezolanos. *Revista Pedagógica*, 23 (67), 225-246. [Documento en línea]. Disponible en: http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000200003&lng=pt&nrm=iso. [citado 17 enero 2007],
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press
- Poggioli, L. (1989). Estrategias cognitivas: una revisión teórica y empírica. En Puente, A., Poggioli, L. & Navarro, A. *Psicología Cognoscitiva: Desarrollo y perspectivas* (pp. 278-322). Caracas: Mc Graw Hill.
- Quintero, A. & Hernández, A. (2001). Diseño didáctico de un software para la mejora de la comprensión de la lectura. Universidad de Salamanca. *En Luces en el laberinto audiovisual*. 11-12, 195-218.
- Renkema, J. (1999). *Comprensión de la lectura*. (1ª edición). España: Gedisa
- Repetto, E., Beltrán, S., Manzano, N. & Téllez, J.A. (2001). Evaluación del programa comprender y aprender en el aula. *Revista Relieve*, 7, 28-31
- Ríos, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.

- Rivera, S. Corteza, M. & Rivera, I. (s.f.). Un modelo teórico sistémico estructural-funcional para el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*. Universidad de Pinar del Río. Cuba: Hermanos Saíz Montes de Oca
- Rosas, M., Jiménez, P., Rivera, R. & Yáñez, M. (2003). Estudio descriptivo de estrategias de comprensión de la lectura en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno. *Revista Signos*, 5, 36-54.
- Salvador, J. & Acle, G. (2005). Uso de estrategias de autorregulación en la comprensión de textos en niños de quinto grado. *Revista Mexicana de investigación educativa*, Julio-Septiembre, 10 (026), 879-902.
- Santalla, Z. (2000). *El sistema de memoria humano: memoria episódica y semántica*. Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Serafini M. (1991). *Como se estudia*. (1ª edición). Barcelona España: Paidós.
- Schütz, Alfred, (1993), *La comprensión significativa del mundo social*. España: Paidós
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAO.
- Solé, I. (1997). Estrategias de lectura y aprendizaje autónomo en Pérez Cabaní, Ma. Luisa (coord.) (1997) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículo*. Barcelona: Horsori.
- Taboada, A. & Guthrie, J. (2004). La lectura en materia de contenido lo que sabemos y lo que necesitamos saber. *Lectura y vida*. 96 (3), 1-13
- Tapia, A. & Carriedo, N. (1996). Problemas de comprensión lectora: evaluación e intervención. En Monereo, C. & Solé, I. (Coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza psicología.
- Telles, A. & Bruzual, R. (2005). Diagnóstico del proceso de comprensión lectora en la segunda etapa de educación básica. *Paradigma*. [online] 26 (2), 77-98. Disponible en: http://www2.bvs.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512005000200005&lng=pt&nrm=iso. ISSN 1011-2251. [Citado 17 Abril 2007].

- Thompson, P. (1994). *Círculos de calidad. Cómo hacer que funcionen*. (1ª edición). Colombia: Grupo Norma
- Thorndike, R. L. (1973) *Reading comprehension Education in fifteen countries*. New York: Wiley.
- UNESCO. *World education report 2000 : The right to education : towards education for all throughout life*. París : UNESCO Publishing, 178 p.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós
- Zayas, F. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona:Paidos.

Anexos

Anexo A

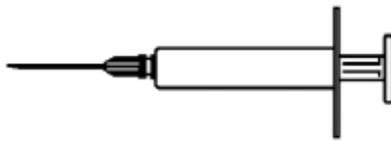
Prueba de Comprensión de Lectura

Proyecto Pisa

PROGRAMA DE ACOL PARA LA VACUNACIÓN VOLUNTARIA CONTRA
LA GRIPE

Como usted probablemente ya sabe, la gripe se propaga rápida y extensamente durante el invierno. Los que la sufren pueden estar enfermos durante semanas.

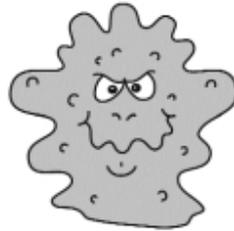
La mejor manera de vencer a este virus es cuidar lo más posible la salud de nuestro cuerpo. El ejercicio diario y una dieta rica en frutas y vegetales es lo más recomendable para contribuir a que nuestro sistema inmunitario esté en buenas condiciones para luchar contra el virus invasor.



ACOL ha decidido ofrecer a su personal la oportunidad de vacunarse contra la gripe, como recurso adicional para evitar que este insidioso virus se extienda entre nosotros. ACOL ha previsto que una enfermera lleve a cabo el programa de vacunación dentro de la empresa en horas de trabajo, durante la mitad de la jornada laboral de la semana del 17 de mayo. Este programa se ofrece gratuitamente a todos los empleados de la empresa.

La participación es voluntaria. Los empleados que decidan utilizar esta oportunidad deben firmar un impreso manifestando su consentimiento e indicando que no padecen ningún tipo de alergia y que comprenden que pueden experimentar algunos efectos secundarios sin importancia. El asesoramiento médico indica que la inmunización no produce la gripe. No

obstante, puede originar algunos efectos secundarios como cansancio, fiebre ligera y molestias en el brazo.



¿Quién debe vacunarse?

Cualquiera que esté interesado en protegerse del virus. Esta vacunación está especialmente recomendada para las personas mayores de 65 años y, al margen de la edad, para CUALQUIERA que padezca alguna enfermedad crónica, especialmente

si es de tipo cardíaco, pulmonar, bronquial o diabético.

En el entorno de una oficina, TODAS LAS PERSONAS corren el riesgo de contraer la enfermedad.

¿Quién no debe vacunarse?

Las personas que sean hipersensibles a los huevos, las que padezcan alguna enfermedad que produzca fiebres altas y las mujeres embarazadas.

Consulte con su doctor si está tomando alguna medicación o si anteriormente ha sufrido reacciones adversas a la vacuna contra la gripe.

Si usted quiere vacunarse durante la semana del 17 de mayo, por favor, avise a la jefa de personal, Raquel Escibano, antes del viernes 7 de mayo.

La fecha y la hora se fijarán conforme a la disponibilidad de la enfermera, el

número de participantes en la campaña y el horario más conveniente para la mayoría de los empleados. Si quiere vacunarse para este invierno pero no puede hacerlo en las fechas establecidas, por favor, comuníquese a Raquel. Quizá pueda fijarse una sesión de vacunación alternativa si el número de personas es suficiente.

Para más información, contacte con Raquel en la extensión 5577. Raquel Escribano, directora del departamento de recursos humanos de una empresa llamada ACOL, preparó la información que se presenta en las dos páginas anteriores para distribuirla entre el personal de la empresa ACOL.

**Apuesta
Por tu salud**

Responde a las preguntas que se formulan a continuación:

Pregunta 1:

1. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe una característica del programa de inmunización de ACOL contra la gripe?

A Se darán clases de ejercicio físico durante el invierno.

B La vacunación se llevará a cabo durante las horas de trabajo.

C Se ofrecerá un pequeño bono a los participantes.

D Un médico pondrá las inyecciones.

Pregunta 2:

Podemos hablar sobre el contenido de un escrito (lo que dice). Podemos hablar sobre su estilo (el modo en el que se presenta). Raquel quería que

esta hoja informativa tuviera un estilo cordial y que animase a vacunarse.

¿Crees que lo consiguió?

Explica tu respuesta refiriéndote a los detalles tales como el diseño, el estilo de redacción, los dibujos o los gráficos de la presentación de la hoja informativa.

Pregunta 3:

Esta hoja informativa sugiere que si uno quiere protegerse del virus de la gripe, la inyección de una vacuna de la gripe es...

- A Más eficaz que el ejercicio y una dieta saludable, pero más arriesgada.
- B Una buena idea, pero no un sustituto del ejercicio y la dieta saludable.
- C Tan eficaz como el ejercicio y una dieta saludable y menos problemática.
- D No es necesaria si se hace ejercicio y se sigue una dieta

Pregunta 4.

Parte de la información de la hoja dice: ¿QUIÉN DEBE VACUNARSE? Cualquiera que esté interesado en protegerse del virus. Después de que Raquel distribuyera la hoja informativa, un colega le dijo que debería no haber escrito las palabras “cualquiera que esté interesado en protegerse del virus” porque podían malinterpretarse. ¿Estás de acuerdo con que estas palabras podían malinterpretarse y hubiera sido mejor no haber escrito esa frase?. Explica tu respuesta.

Pregunta 5:

Según la hoja informativa, ¿cuál de estos empleados de la empresa debería contactar con Raquel?

A Ramón, del almacén, que no quiere vacunarse porque prefiere confiar en su sistema inmunológico natural.

B Julia, de ventas, que quiere saber si el programa de vacunación es obligatorio.

C Alicia, de recepción, que querría vacunarse este invierno pero dará a luz dentro de dos meses.

D Miguel, de contabilidad, al que le gustaría vacunarse pero tiene que salir de viaje la semana del 17 de mayo.

Anexo B

Carta de Solicitud a Expertos

Área de Humanidades y Educación

Puerto Ordaz, ____ de _____ de 2006

Dr.
Decanato de Investigación y Postgrado
Universidad Católica Andrés Bello.....
Presente.-

Estimado Doctor:

Me es grato dirigirme a usted en la oportunidad de solicitar su colaboración para validar el diseño instruccional en estrategias de aprendizaje, diseñado con la finalidad de propiciar la mejora de la comprensión de la lectura en los alumnos de 5º grado de educación básica.

Usted ha sido seleccionado como experto para validar este curso por su formación académica, conocimientos y experiencia en el área de estrategias de aprendizaje y diseño instruccional, sus recomendaciones y observaciones serán tomados en consideración para la mejora del programa.

Mucho le sabré agradecer que lea cuidadosamente la información del curso, emita su opinión como experto tomado en consideración los aspectos reflejados en el formato anexo y enviarlo nuevamente a la siguiente dirección de correo electrónico: nielisbeth_assante_1@ucab.edu.ve

Agradeciéndole de antemano toda la colaboración y el apoyo que pueda prestar a la presente, me suscribo de usted.

Atentamente,

Nielisbeth Assante .

Anexo: lo indicado.

Anexo C

Prueba de Comprensión de la Lectura

(Pre y Postest)

Puerto Ordaz, Marzo de 2007

U. E. Colegio Fe y Alegría

5to Grado sección A

Mi nombre y apellido es: _____

Mi maestra es: _____

EL ELEFANTE AFRICANO

En África abundan todavía animales tan majestuosos como el león, tan bellos como el leopardo y tan gráciles como las gacelas. Sin embargo, ninguno capta la atención del fotógrafo, del cazador o del turista como el colosal elefante. ¿Cuál es la causa del magnetismo que irradia una criatura tosca y aparentemente falta de elegancia? ¿Por qué el cazador recuerda durante toda su vida los segundos en que tuvo frente a su rifle al gigante africano? ¿Por qué el fotógrafo conserva como el más preciado de sus trofeos el retrato del proboscido en actitud de carga?

El secreto de la atracción que el elefante ejerce sobre el hombre podría radicar simplemente en su tamaño, en el hecho de que exhibe el récord de peso y de volumen entre los mamíferos de la tierra firme y el ser humano es un invertebrado conquistador de récord. Pero se me antoja que el origen de nuestras es mucho más profundo, lejano y sin duda, dramático. Cada animal fitófago, es decir comedor de plantas, es perseguido, controlado y, a veces, exterminado por un predador específico. Las cebras son las presas favorita de los leones; las gacelas, del guepardo; los monos, del leopardo; los angulados paleárticos, del lobo; las palomas, del halcón. El único predador especializado en la caza de elefantes, el único cazador que ha venido controlando la población de proboscidos de la Tierra, que ha exterminado algunas de sus razas y ha reducido, en los últimos cincuenta años, a una décima parte de la densidad del elefante africano, es el hombre. Se cree que los indios sudamericanos acabaron con los últimos mastodontes del Nuevo Continente. Algunas tribus europeas y asiáticas del Paleolítico vivieron durante milenios a expensas del mamut, gigantesco elefante peludo del

Cuaternario, según se ha podido comprobar por los restos hallados en sus antiguos campamentos. Los pigmeos de las selvas tropicales africanas, los furtivos negros, los profesionales del marfil y los llamados deportistas de Europa y América siguen abatiendo elefantes a un ritmo creciente donde no están férreamente protegidos. Los proboscidios están tan bien dotados por la naturaleza que, sin la persecución constante del hombre, durante más de medio millón de años, hubieran llegado a extenderse por todos los continentes, al menos en sus partes cubiertas de vegetación herbácea o arbustiva.

Pero la más espectacular e inesperada consecuencia de la interdependencia entre el hombre y el elefante, cazador y presa, respectivamente, ha tenido lugar en los grandes parques africanos.

Instrucciones: Encierra una letra a, b, c, la que tu creas que es la correcta.

1. El animal más atrayente al fotógrafo es:

- a. El elefante
- b. El león
- c. El leopardo

2. ¿Por qué ejerce tanta atracción?

- a. Por su elegancia
- b. Por su tosquedad
- c. Por su tamaño

3. Los animales comedores de plantas son:

- a. Fitófagos
- b. Predadores
- c. Carnívoros

4. La presa favorita de los leones es:

- a. Las gacelas
- b. Las cebras
- c. Los monos

5. La presa favorita del guepardo es:

- a. Las gacelas
 - b. Las cebras
 - c. Los monos
6. El predador de los elefantes es:
- a. El león
 - b. El hombre
 - c. El leopardo
7. El elefante es un:
- a. Predador
 - b. Mastodonte
 - c. Proboscideo
8. En los últimos 50 años han desaparecido:
- a. La décima parte de los elefantes
 - b. La mitad de los elefantes
 - c. La mayoría de los elefantes
9. El mamut fue la caza de:
- A, Los indios sudamericanos
 - b. Algunas tribus del Paleolítico
 - c. Algunas tribus africanas
10. El hombre persigue al elefante desde hace:
- a. 2.000.000 de años
 - b. 1.000.000 de años
 - c. Medio millón de años

Subraya las palabras que no conocías en la lectura

Extrae la idea principal e ideas secundarias de la lectura.

Anexo D

Resultado de la Prueba Piloto

Análisis de fiabilidad

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 40.0

N of Items = 10

Alpha = ,8830

ANEXO E

Material Instruccional

Comprensión Lectora de Textos Expositivos a través de la Inferencia



Introducción



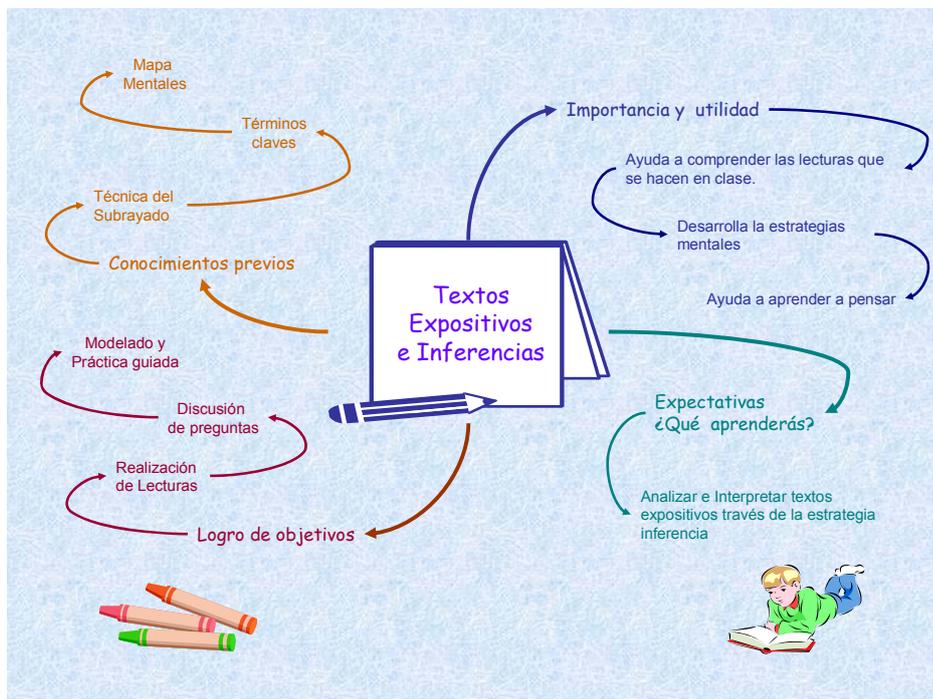
El presente material de instrucción es una guía, dirigida a niños y niñas de la segunda etapa de Educación Básica, específicamente sexto grado, con edades comprendidas entre los 12 y 13 años.

Ha sido diseñado con el propósito de ser aplicado con niños y niñas que presenten debilidades en la comprensión de textos expositivos, el cual les permitirá desarrollar habilidades para la comprensión, por medio de la estrategia inferencia.

Esta guía servirá para desarrollar los objetivos contemplados en dos unidades:

- I.- Caracterizar textos Expositivos.
- II.- Caracterizar la Estrategia Inferencia.





Unidad I

Caracterizar Textos Expositivos

Objetivos



1. Identifique textos expositivos, dado varios tipos de texto en material impreso, de acuerdo a su nivel de aprendizaje y nivel sociocultural, considerando el tipo de lenguaje utilizado y la secuencia de su estructura.
2. Identifique las estructuras del texto, en un texto expositivo seleccionado.



Actividades Sesión 1



- Realización de la lectura " El Cocotero" para explicar los contenidos
- Presentación de Contenidos

Textos expositivos
Lenguaje formal
Partes de un texto expositivo (Inicio, desarrollo y cierre)

- Identificación del lenguaje
- Identificación de las partes de un texto





A continuación se presenta la lectura

El Cocotero

Te invitamos a disfrutar la lectura



El Cocotero

El cocotero es una planta americana que nace en zonas donde la temperatura es cálida y húmeda. Suelen existir en la playa de los mares, donde crece en forma desordenada o formando filas bien alineadas hasta llegar a alcanzar 20 metros de altura.

Los primeros cocos aparecen cinco años después de sembrada la planta. Anualmente, el cocotero produce dos o tres veces sus frutos.

El coco es del tamaño de un melón pequeño y tiene una pulpa jugosa de la que se extrae materia grasa y un líquido lechoso refrescante.

Si en una foto o en la vida real se observa algún cocotero, sólo se verá una fruta generalmente verde, pero nunca la gran nuez.

La palma de coco o cocotero tiene el tronco algo inclinado y un penacho de largas hojas de color verde que tiende a la vez al amarillo y al pardo. Es una planta para múltiples usos.

El desecho de la copra es un buen alimento para algunos animales. El coco joven generalmente tiene poca copra, pero abundante líquido o agua de coco, la cual se toma como refrescante.

De las hojas se sacan alfombras, del tronco se fabrican pequeños puentes peatonales, todo esto hace del cocotero una planta de gran utilidad.

En algunos países del Asia y del África es costumbre el entrenamiento de monos para bajar los cocos de las plantas. En otros países se ha tratado de crear variedades enanas para que el fruto esté al alcance del hombre.

El embrión, es decir, lo que da origen a otra planta, es muy pequeño y se localiza en la médula del coco, que generalmente es comido por las personas.

Esta parte, cuando se seca, recibe el nombre de copra. Cuando se exprime la copra se obtiene el aceite de coco, el cual se utiliza para producir aceite de cocina y jabones.

Ahora, pensemos...



¿Qué tipo de texto es?

¿Qué tipo de lenguaje está presente en el texto?

¿Cuál es el inicio, el desarrollo y el cierre?

- 1 En el texto se expone todo lo relacionado a la planta de Coco.
- 2 Nos podemos dar cuenta que hay palabras no son de uso común, sino propios del tema que se desarrolla en la lectura.
- 3 El texto comienza exponiendo qué es el cocotero, luego explica sus características y finaliza con la utilidad de la planta



El texto es de orden expositivo.

El lenguaje utilizado en el texto es técnico

*El texto tiene tres partes:
El inicio o introducción del tema.
El desarrollo o explicación amplia del tema.
El cierre o conclusiones acerca del tema.*



Ahora puedes realizar la lectura titulada:

La Biblioteca

Te invitamos a disfrutar la lectura



La Biblioteca

La primera biblioteca del mundo fue fundada por el rey sirio Assurbanipal y resultó un poco pesada... ya que quienes escribían lo hacían sobre ladrillos de arcilla. Los arqueólogos que, en época moderna, buscaban los restos del palacio de Assurbanipal, tuvieron una sorpresa. Vieron una pequeña colina y era una biblioteca de veinte mil ladrillos recubiertos por una espesa capa de polvo acumulado por el viento.

Más tarde se tiene conocimiento de algunas bibliotecas, pero no resultaba fácil que fueran muy grandes, ya que cada libro era un rollo de pergamino o papiro que pesaba mucho y ocupaba mucho espacio. Eran obras escritas totalmente a mano, una a una, con mucha paciencia.

Luego llegó a Europa desde China el secreto de la fabricación de papel. Aquí ya se imprimía mediante tablitas grabadas y entintadas.

Hace apenas unos quinientos años que se inventó en Europa la impresión tal como se conoce en la actualidad; es decir, hacer muchos ejemplares de un libro de una manera rápida y más manejable.

El inventor de la imprenta fue un alemán Johann Gutenberg y el primer libro que él imprimió fue la Biblia empleando dos años en hacerla. A partir de entonces son millones de libros impresos; y las máquinas que en la actualidad se utilizan son muy rápidas y precisas.

Ahora sí es fácil hacer una pequeña biblioteca en casa, en la escuela; y así aprovechar tantos conocimientos que los libros proporcionan.

Ahora, piensa...

¿Qué tipo de texto es?

¿Qué tipo de lenguaje esta presente en el texto?

¿Cuál es el inicio, el desarrollo y el cierre?

Luego, responde:



Completa el siguiente cuadro de acuerdo a las palabras encontradas en la lectura

Palabras Familiares o comunes	Palabras Técnicas

Escribe tus conclusiones

Actividades Sesión 2

- Presentación de Un párrafo de la lectura " La Biblioteca" para explicar los contenidos
- Presentación de Contenidos
 - Estructura del texto:
 - Microestructura
 - Macroestructural
 - Superestructura
 - Tipos de Superestructura
- Identificación de la microestructura, macroestructura y superestructura del texto.
- Identificar diferentes tipos de Superestructuras en diferentes textos.

A continuación se presenta un párrafo de la lectura:

La Biblioteca

Veamos cómo se compone

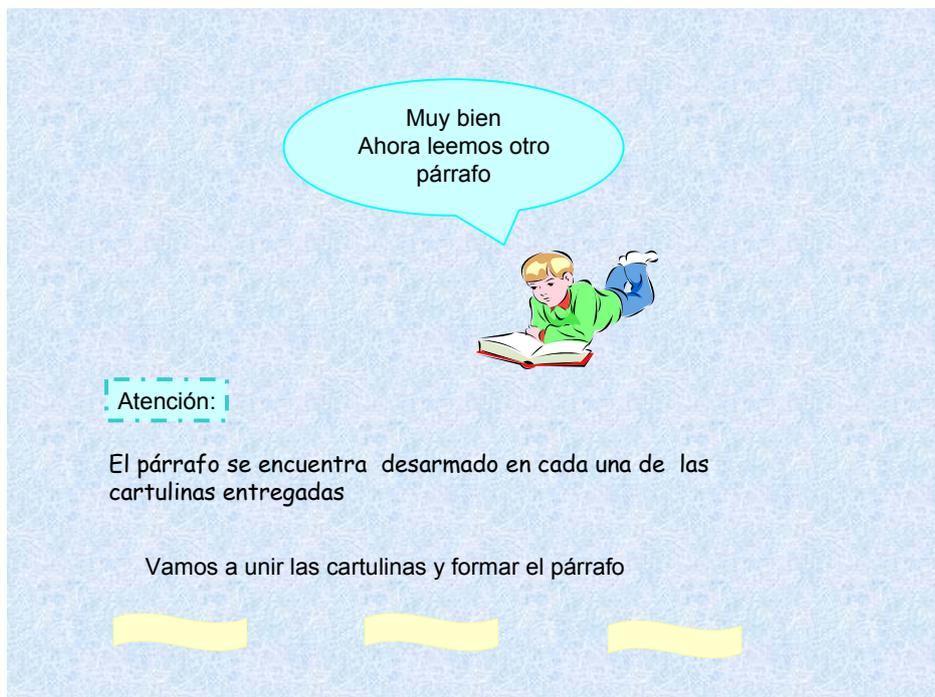
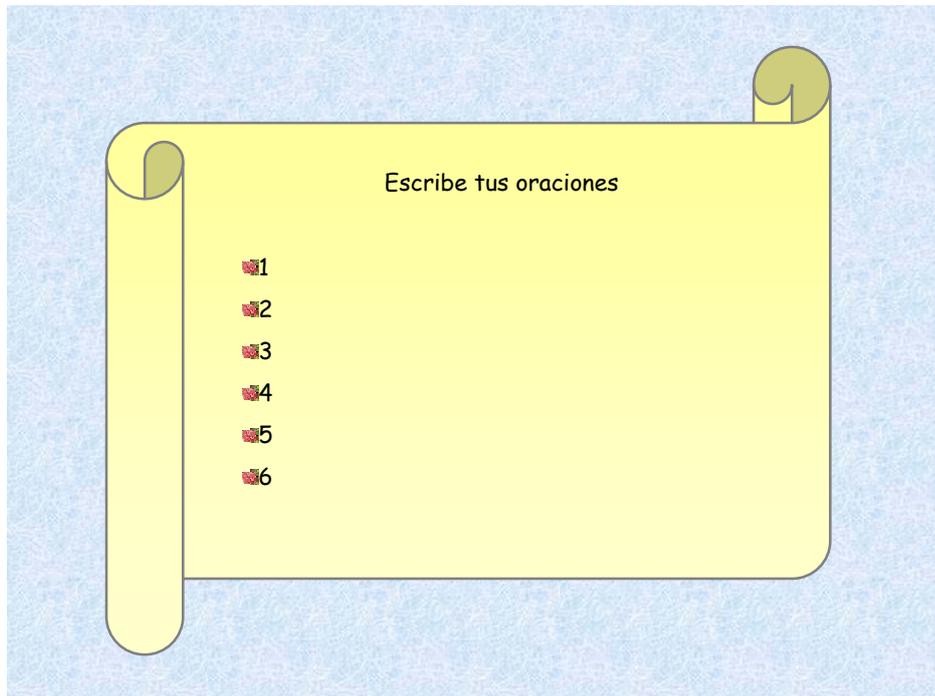
Lee a continuación vamos a leer el siguiente párrafo.

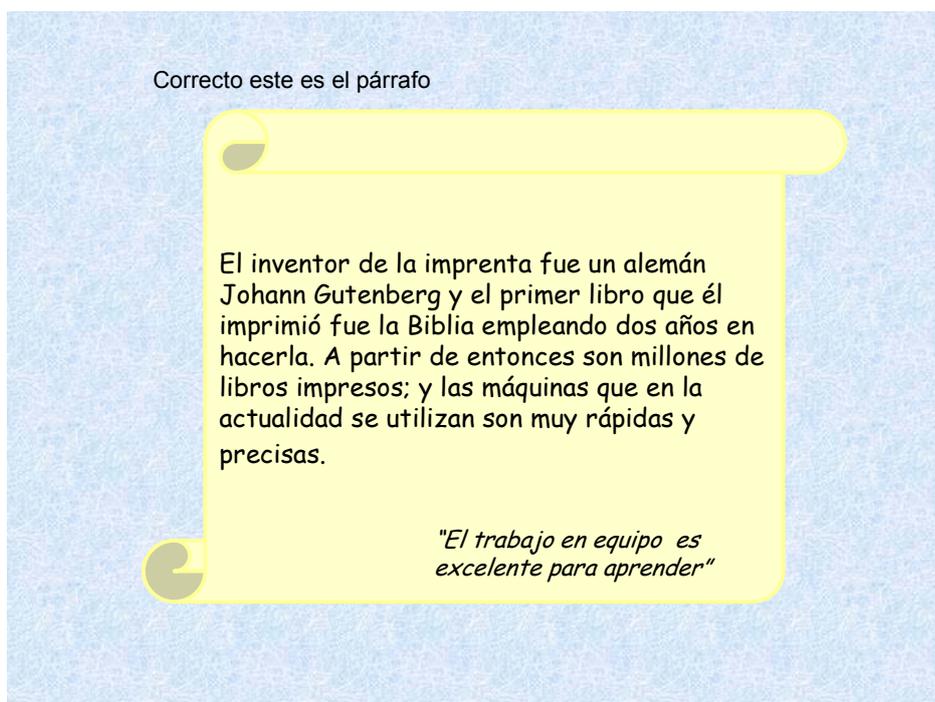
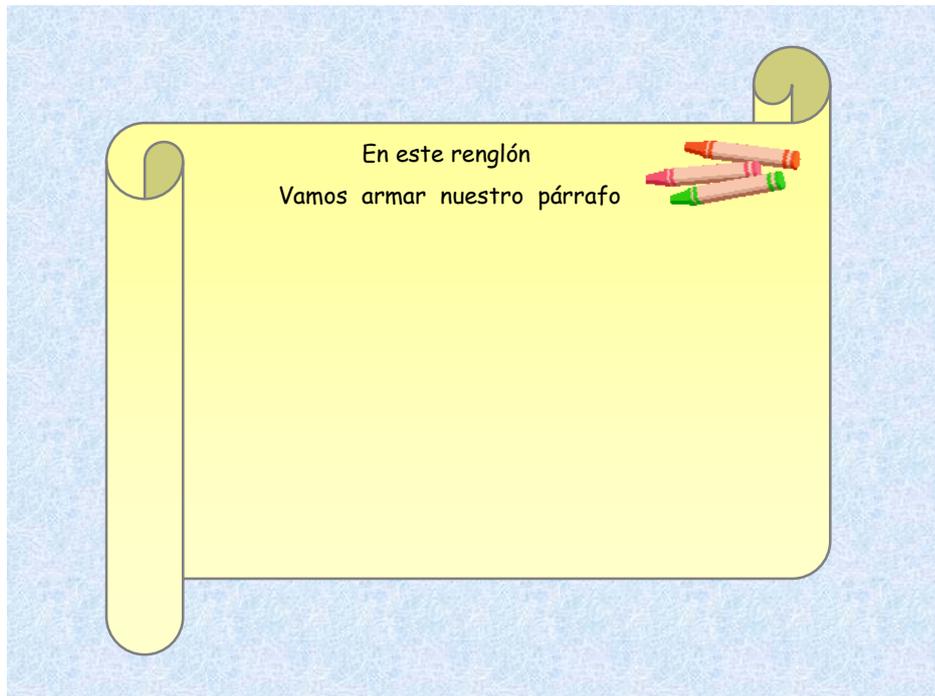
La primera biblioteca del mundo fue fundada por el rey sirio Assurbanipal y resultó un poco pesada... ya que quienes escribían lo hacían sobre ladrillos de arcilla. Los arqueólogos que, en época moderna, buscaban los restos del palacio de Assurbanipal, tuvieron una sorpresa. Vieron una pequeña colina y era una biblioteca de veinte mil ladrillos recubiertos por una espesa capa de polvo acumulado por el viento.

Recordamos que las oraciones:
Son las microestructuras del texto

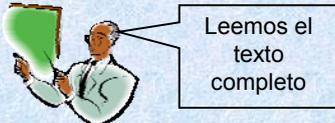


Ahora vamos a extraer cada una de las oraciones que conforma el párrafo anterior





La Biblioteca



La primera biblioteca del mundo fue fundada por el rey sirio Assurbanipal y resultó un poco pesada... ya que quienes escribían lo hacían sobre ladrillos de arcilla. Los arqueólogos que, en época moderna, buscaban los restos del palacio de Assurbanipal, tuvieron una sorpresa. Vieron una pequeña colina y era una biblioteca de veinte mil ladrillos recubiertos por una espesa capa de polvo acumulado por el viento.

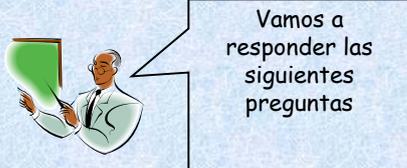
Más tarde se tiene conocimiento de algunas bibliotecas, pero no resultaba fácil que fueran muy grandes, ya que cada libro era un rollo de pergamino o papiro que pesaba mucho y ocupaba mucho espacio. Eran obras escritas totalmente a mano, una a una, con mucha paciencia.

Luego llegó a Europa desde China el secreto de la fabricación de papel. Aquí ya se imprimía mediante tablitas grabadas y entintadas.

Hace apenas unos quinientos años que se inventó en Europa la impresión tal como se conoce en la actualidad: es decir, hacer muchos ejemplares de un libro de una manera rápida y más manejable.

El inventor de la imprenta fue un alemán Johann Gutenberg y el primer libro que él imprimió fue la Biblia empleando dos años en hacerla. A partir de entonces son millones de libros impresos; y las máquinas que en la actualidad se utilizan son muy rápidas y precisas.

Ahora sí es fácil hacer una pequeña biblioteca en casa, en la escuela; y así aprovechar tantos conocimientos que los libros proporcionan.



¿Cuántos párrafos tiene el texto?

¿Qué te dice cada uno de los párrafos?

¿Qué relación existe entre el título y la lectura?

Ahora hablaremos de ¿Qué es la Macroestructura. Utilizando otros textos

Debemos recordar mis alumnos que
La macroestructura es:
Es el patrón organizacional de un texto, se puede caracterizar de acuerdo con el tipo de estructura que interrelaciona los tópicos abordados en él.



El Cocotero

El cocotero es una planta americana que nace en zonas donde la temperatura es cálida y húmeda. Suelen existir en la playa de los mares, donde crece en forma desordenada o formando filas bien alineadas hasta llegar a alcanzar 20 metros de altura.

Los primeros cocos aparecen cinco años después de sembrada la planta. Anualmente, el cocotero produce dos o tres veces sus fruto.

El coco es del tamaño de un melón pequeño y tiene una pulpa jugosa de la que se extrae materia grasa y un líquido lechoso refrescante.

Si en una foto o en la vida real se observa algún cocotero, sólo se verá una fruta generalmente verde, pero nunca la gran nuez.

La palma de coco o cocotero tiene el tronco algo inclinado y un penacho de largas hojas de color verde que tiende a la vez al amarillo y al pardo. Es una planta para múltiples usos.



¿Cuántos párrafos conforman el texto?

¿De que me habla cada uno de ellos?

Ahora responde las siguientes preguntas

¿Conoces otra planta se parezca al coco? ¿Como cual?

¿Dónde nace el coco?

¿Cuántos años deben pasar para probar un fruto de la mata de coco?

¿Qué beneficios nos proporcionan las partes que conforman la mata de coco?

Unidad II

Caracterizar Las Estrategias de Inferencia Expositivos

Objetivos



Analice e Interprete un texto expositivo sencillo, de acuerdo a su nivel de aprendizaje y su nivel sociocultural, utilizando la estrategia de inferencia, considerando las estructuras sintácticas, elementos semánticos y los conocimientos previos.



Actividades Sesión 3

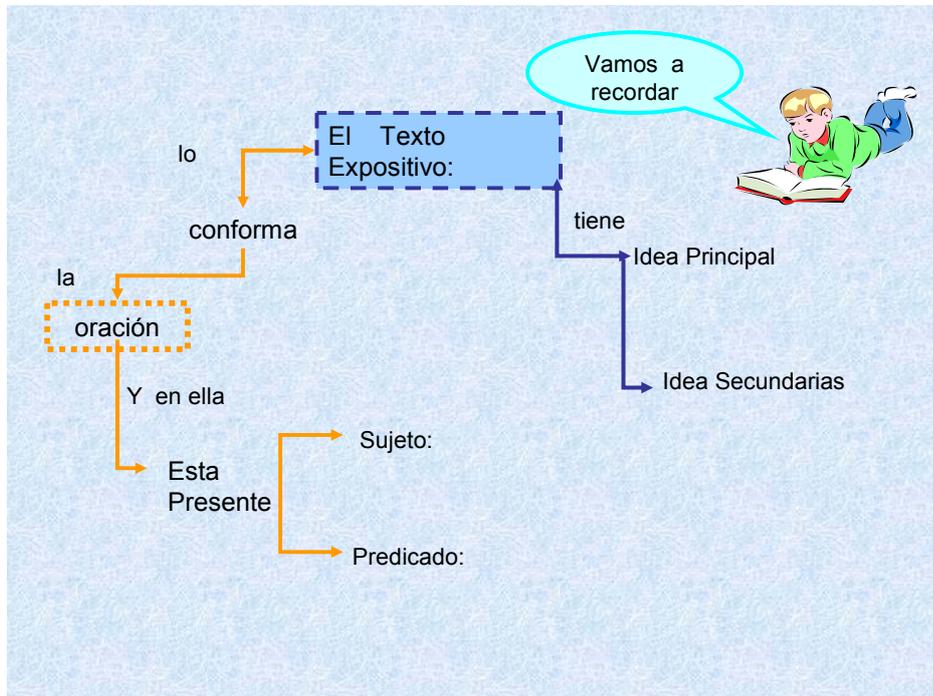


• Presentación de textos cortos

Relaciones ente párrafos de un textos expositivos
Mensaje central del texto Lenguaje formal
Escribir el significado de la información del texto

- Practica guiada
- Identificación del lenguaje
- Idea Principal y secundarias
- Identificación del Sujeto y Predicado en un texto expositivo





La Biblioteca



La primera biblioteca del mundo fue fundada por el rey sirio Assurbanipal y resultó un poco pesada... ya que quienes escribían lo hacían sobre ladrillos de arcilla. Los arqueólogos que, en época moderna, buscaban los restos del palacio de Assurbanipal, tuvieron una sorpresa. Vieron una pequeña colina y era una biblioteca de veinte mil ladrillos recubiertos por una espesa capa de polvo acumulado por el viento.

Más tarde se tiene conocimiento de algunas bibliotecas, pero no resultaba fácil que fueran muy grandes, ya que cada libro era un rollo de pergamino o papiro que pesaba mucho y ocupaba mucho espacio. Eran obras escritas totalmente a mano, una a una, con mucha paciencia.

Luego llegó a Europa desde China el secreto de la fabricación de papel. Aquí ya se imprimía mediante tablitas grabadas y entintadas.

Hace apenas unos quinientos años que se inventó en Europa la impresión tal como se conoce en la actualidad; es decir, hacer muchos ejemplares de un libro de una manera rápida y más manejable.

Recuerda queridos alumnos:

Que entre las oraciones de un párrafo existe relación, que una de ellas contiene el mensaje central y las otras amplían esa información.



Vamos a responder:



¿Cuál es mensaje central del texto?

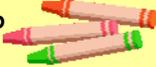
¿Cuál es la idea principal?

¿Cuál es las ideas secundarias?

Ahora.....

Vamos redondear el sujeto de cada oración con un color (a tu elección) y el predicado con otro color.

Vamos armar completamente el texto
Expositivo La Biblioteca:



Actividades
Sesión 4



- Presentación de textos cortos
- Preguntas relacionadas con el texto expositivo.
- Aclaración de conceptos o ideas que no este tácita en el texto
- Explorar los conocimientos previos de la lectura.
- Practica y discusión guiada
- Conclusiones e inferencias del tema



Recordando el termino
Inferencia



Tiene como propósito construir significado de un texto.

Cuando se infiere información de un texto, se lleva a cabo un proceso constructivo: el estudiante lector expande el conocimiento mediante la proposición de hipótesis acerca del significado del texto, en un esfuerzo para lograr su comprensión.



La Biblioteca

Vamos a
leer



La primera biblioteca del mundo fue fundada por el rey sirio Assurbanipal y resultó un poco pesada... ya que quienes escribían lo hacían sobre ladrillos de arcilla. Los arqueólogos que, en época moderna, buscaban los restos del palacio de Assurbanipal, tuvieron una sorpresa. Vieron una pequeña colina y era una biblioteca de veinte mil ladrillos recubiertos por una espesa capa de polvo acumulado por el viento.

Más tarde se tiene conocimiento de algunas bibliotecas, pero no resultaba fácil que fueran muy grandes, ya que cada libro era un rollo de pergamino o papiro que pesaba mucho y ocupaba mucho espacio. Eran obras escritas totalmente a mano, una a una, con mucha paciencia.

Luego llegó a Europa desde China el secreto de la fabricación de papel. Aquí ya se imprimía mediante tablitas grabadas y entintadas.

Hace apenas unos quinientos años que se inventó en Europa la impresión tal como se conoce en la actualidad; es decir, hacer muchos ejemplares de un libro de una manera rápida y más manejable.

El inventor de la imprenta fue un alemán Johann Gutenberg y el primer libro que él imprimió fue la Biblia empleando dos años en hacerla. A partir de entonces son millones de libros impresos; y las máquinas que en la actualidad se utilizan son muy rápidas y precisas.

Ahora sí es fácil hacer una pequeña biblioteca en casa, en la escuela; y así aprovechar tantos conocimientos que los libros proporcionan.

Vamos a responder de manera individual las siguientes preguntas:



Describe tus experiencias con la biblioteca del colegio.

Describe tus experiencias con la biblioteca del tu comunidad o ciudad.

¿Qué sabías de la Bibliotecas?



¿Dónde se iniciaron las Bibliotecas?

¿Qué pasaría en el mundo si no existieran las bibliotecas?

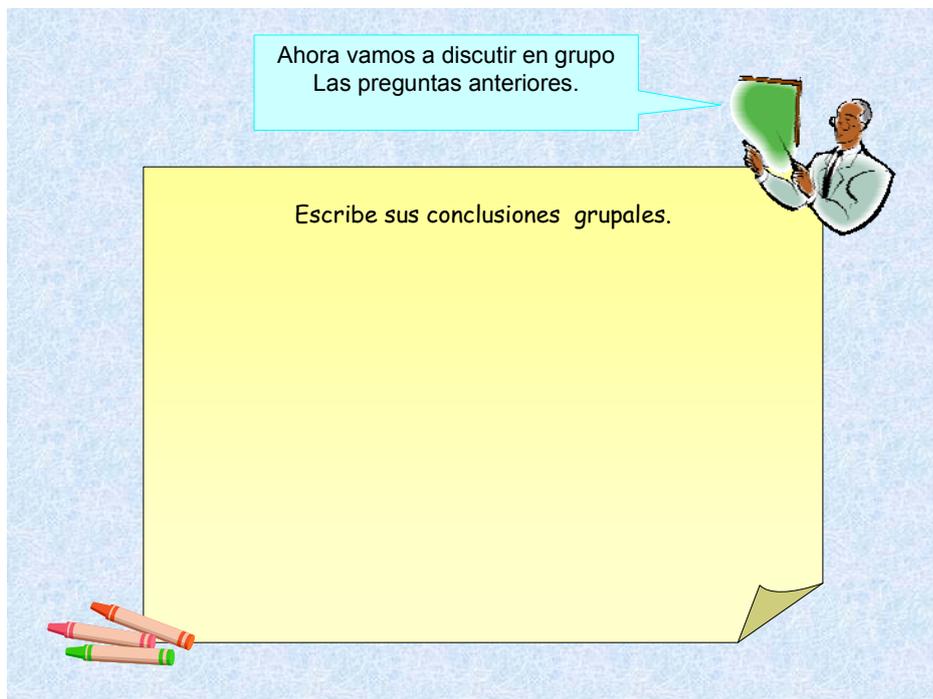
¿Quién era Johann Gutenberg y que es una imprenta?

¿Qué es la Biblia?



Ahora vamos a discutir en grupo
Las preguntas anteriores.

Escribe sus conclusiones grupales.

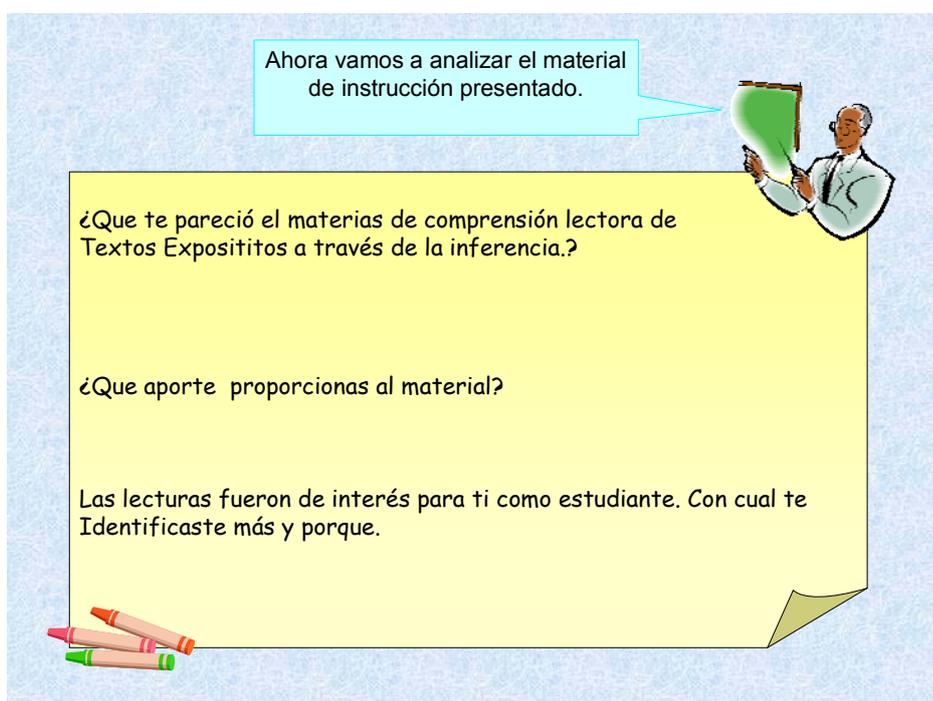
A teacher in a white lab coat and glasses is pointing at a greenboard. A yellow sticky note is attached to the board with the text 'Escribe sus conclusiones grupales.' Three markers (red, orange, green) are at the bottom left of the sticky note.

Ahora vamos a analizar el material
de instrucción presentado.

¿Que te pareció el materias de comprensión lectora de
Textos Expositivos a través de la inferencia.?

¿Que aporte proporcionas al material?

Las lecturas fueron de interés para ti como estudiante. Con cual te
Identificaste más y porque.

A teacher in a white lab coat and glasses is pointing at a greenboard. A yellow sticky note is attached to the board with three questions. Three markers (red, orange, green) are at the bottom left of the sticky note.

¿Era el material el materias de comprensión lectora de Textos Expositivos a través de la inferencia interesante para ti . Explica?



¿El Diseño te ayudo a entender comprensión lectora de Textos Expositivos a través de la inferencia . Explica?

Entendiste claramente las instrucciones para realizar las actividades Asignadas en el material de comprensión lectora de Textos Expositivos a través de la inferencia.

¿Te sentías seguro e inseguro a medida que ibas realizando el material de instrucción de comprensión lectora de Textos Expositivos a través de la inferencia. Explica?



¿Recibiste retroalimentación suficiente del instructor, cuando Realizaba, el ejercicio de tu práctica del material?



Mantuvo la instrucción su interés. Explique.

Era el material de instrucción corto o largo. Explique.

¿Como consideras el material fácil o difícil. Porque?

¿Tuviste problemas en alguna parte del material de instrucción presentado. Porque?



Eran los dibujo o letra motivo de tu distracción en el material de comprensión lectora de Textos Expositivos a través de la inferencia. ¿Porque.?

¿Qué te gusto mas y que te gusto menos del material?

¿Que cambiarías si pudiese del materia. Porque?

Alguna vez en tu vida estudiantes habías trabajado con un material de instrucción ¿Dónde?

Tu prefieres otro medio de instrucción. Como cual. Explica



Mucha Gracias
Por tu Apoyo



Anexo E
Criterios de Evaluación del Material Instruccional

Categorías	Atributos	Indicadores	Escalas				
			a	b	c	d	e
Claridad	Mensaje Eslabones o uniones Procedimientos	1. El vocabulario es de fácil comprensión 2.El mensaje presenta una adecuada secuencia 3. Las ilustraciones, ejemplos y analogías le facilitan la comprensión del mensaje. 4. Comprende el proceso para evaluar el material					
Impacto	Relacionados a las actitudes relacionados al logro	1.Pertinencia 2.Lograble 3. Presentó dificultad para entender el material 4. Requirió ayuda reiteradamente 5. Se evidenció aburrimiento o desconcierto en la realización de la tarea 6. Le resulta interesante o satisfactorio 7. le resulta atractiva la presentación del material					
Viabilidad	Capacidad del aprendiz Medio instruccional Ambiente instruccional	1. Disposición y habilidades del aprendiz 2. Conocimientos previos 3. Utilización de estrategias de aprendizaje 4. El medio empleado es de fácil manejo 5. El ambiente presenta las condiciones adecuadas para el proceso de aprendizaje					
Tiempo de aprendizaje							

Escalas: A: excelente b: muy bueno c: bueno d: regular e: deficiente