

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
PROGRAMA EDUCACIÓN, MENCIÓN PROCESOS DE APRENDIZAJE

Trabajo de Grado de Maestría

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA  
DE LECTURA Y ESCRITURA  
BASADA EN UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE  
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Presentado por  
Camilo Ernesto, Malavé Pérez  
para optar al grado de  
Magíster en Educación

Tutor:  
Ángel José, Alvarado García, MSc

Caracas, Venezuela  
Junio 2018



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO  
 Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 20332  
 Telf.: (0212) 407-44-44 Fax: 407-43-49

Estudios de Postgrado



## ACTA DE EVALUACIÓN DE PRESENTACIÓN Y DEFENSA DE TRABAJO DE GRADO DE MAESTRÍA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PROCESOS DE APREND.

Nosotros, Profesores ANGEL ALVARADO GARCÍA (tutor), THAIZ ARRÁEZ ROJAS y LISETTE POGGIOLI BELLO, designados por el Consejo de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación a los veinte días del mes de marzo del año dos mil dieciocho, para conocer y evaluar en nuestra condición de jurado del Trabajo de Grado de Maestría "DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LECTURA Y ESCRITURA BASADA EN UNA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.", presentado por el ciudadano Malavé Pérez, Camilo Ernesto, C.I. N°. 12261461, para optar al grado de Magister en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje.

Declaramos que:

Después de haber estudiado dicho trabajo, presenciamos la exposición del mismo, a los treinta y un días del mes de mayo del año dos mil dieciocho, en la sede de los Estudios de Postgrado de la Universidad Católica Andrés Bello.

Hechas por nuestra parte, las preguntas y aclaratorias correspondientes y, una vez terminada la

### APROBADO

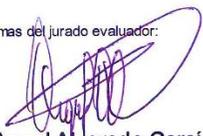
Hemos acordado calificar la presentación y defensa del Trabajo de Grado de Maestría con VEINTE (20) puntos.

(Observaciones o declaratoria de recomendación)

MENTIÓN HONORÍFICA

En fe de lo cual, nosotros los miembros del jurado designado, firmamos la presente acta en Caracas, a los treinta y un días del mes de mayo del año dos mil dieciocho.

Nombre y firmas del jurado evaluador:

  
 Angel Alvarado García  
 C.I.: 6849319

  
 Thaiz Arráez Rojas  
 C.I.: 6869829

  
 Lisette Poggioli Bello  
 C.I.: 43570423

## Dedicatoria

*Dedico esta investigación:*

*A Dios mi más grande amor incondicional.*

*A mis abuelos y a mi amor eterno  
que me cuidan e iluminan desde el cielo.*

*A mis padres, hermanos, familia y amigos...  
pilares fundamentales en mi vida.*

*A todos aquellos que me apoyaron e inspiraron  
para el desarrollo de esta investigación.*

*A los estudiantes universitarios de nuestra hermosa Venezuela.*

*A la memoria  
de todos aquellos que han sembrado amor por la educación.*

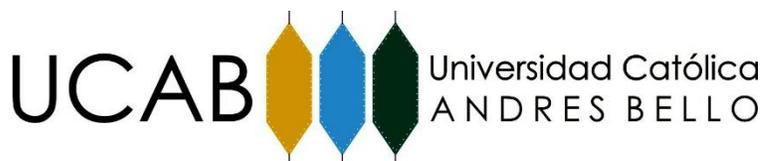
## **Agradecimiento**

*A la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, al equipo de la Cátedra de Currículum y del Programa Cooperativo de Formación Docente por permitir la realización de esta investigación.*

*A los estudiantes de Didáctica General (semestres 2015-2, 2016-U y 2017-U) del Programa Cooperativo de Formación Docente que participaron en diferentes momentos del programa de intervención didáctica propuesto para el desarrollo de esta investigación.*

*A los profesores Lisette Poggioli (UCAB) y Ángel Alvarado (UCV), referentes a seguir, gracias por su apoyo incondicional y por los consejos que siempre me dieron.*

*A todos los que tienen fe en mi práctica docente.*



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
PROGRAMA EDUCACIÓN, MENCIÓN PROCESOS DE APRENDIZAJE

Desarrollo de la competencia de lectura y escritura basada en una estrategia de aprendizaje en estudiantes universitarios

Autor: Camilo Ernesto Malavé Pérez  
Tutor: Ángel Alvarado  
Fecha: junio de 2018

### Resumen

Esta investigación consistió en aplicar y evaluar un programa de intervención didáctica a través del fomento y desarrollo de una estrategia cognitiva de elaboración basada en la construcción de textos expositivos y argumentativos, por parte de los estudiantes asistentes del semestre (2017-U) en la asignatura de Didáctica General del Programa Cooperativo Formación Docente de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, frente a las debilidades presentadas en materia de lectura y escritura, las cuales han repercutido en su rendimiento académico, en sus posibilidades de éxito en la prosecución de sus estudios en la universidad y, probablemente, en su adecuado desenvolvimiento en el campo laboral como profesionales.

La metodología adoptada para dar respuesta a los objetivos propuestos desde el enfoque cualitativo fue la Investigación-Acción (IA) que desde la práctica aspira a la comprensión global de la problemática y a generar actitudes de renovación, innovación y cambios. Este enfoque puso en manifiesto, la vinculación fundamental que existe entre la investigación y la innovación, la mejora y la transformación ante la investigación propuesta y desarrollada en el contexto educativo universitario.

Los resultados evidenciaron que los estudiantes tuvieron posibilidad de demostrar, con libertad y autonomía, qué conocimientos logaron construir, qué habilidades y competencias logaron desarrollar generando una experiencia de aprendizaje significativa que permitió transformar su percepción en el uso de la lengua escrita considerando diferencias específicas con notoria variabilidad entre los estudiantes a favor de la efectividad del programa de intervención propuesto.

Descriptores: Estrategias de Elaboración / Textos Expositivos y Argumentativos / Programa de Intervención Didáctica / Competencia Lectora y Escritura / Estudiantes Universitarios.

## Índice de Contenidos

	Página
<b>Capítulo I. El Problema</b> .....	<b>1</b>
Planteamiento del Problema .....	1
Justificación y Propósito .....	11
Enunciado del Problema .....	17
Objetivos .....	18
Objetivo General .....	18
Objetivos Específicos .....	18
<b>Capítulo II. Revisión de la Literatura</b> .....	<b>19</b>
Enfoques Teóricos que sustentan el Estudio .....	19
Teoría Cognitiva .....	19
Enfoque Socio Cultural del Aprendizaje de Lev Vigostky .....	22
Estrategias Cognitivas .....	25
Tipos de Estrategias de Aprendizaje .....	28
La Metacognición .....	32
La Autorregulación .....	35
Estilos de Aprendizaje .....	37
La Lectura y Escritura Andamiada y Mediada .....	38
El Uso de Textos Expositivos y Argumentativos .....	42
<b>Capítulo III. Metodología</b> .....	<b>47</b>
Enfoque, Tipo y Diseño de la Investigación .....	47
Paso 1. Diagnosticar y Descubrir una Preocupación Temática .....	50
Paso 2. Construcción del Plan .....	51
Paso 3. Puesta en Práctica del Plan y Observación de cómo Funciona .....	61
Paso 4. Reflexión e Integración de Resultados. Replanificación .....	63
Participantes .....	53
Proceso Metodológico establecido para el Desarrollo de la Investigación de acuerdo a los Pasos de la IA .....	55
Paso 1. Diagnosticar y Descubrir una Preocupación Temática .....	55
Paso 2. Construcción del Plan .....	60
Paso 3. Puesta en Práctica del Plan y Observación de cómo Funciona .....	61
Paso 4. Reflexión e Integración de Resultados. Replanificación .....	63
Validez de los Instrumentos .....	64
Limitaciones .....	65
<b>Capítulo IV. Hallazgos</b> .....	<b>67</b>
Paso 1. Diagnosticar y Descubrir una Preocupación Temática .....	67
Análisis Instrumento 1 .....	68
Análisis Instrumento 2 .....	73
Conclusión Paso 1 .....	74
Conclusión Paso 2 .....	74
Paso 3. Puesta en Práctica del Plan y Observación de cómo Funciona .....	74

Observación, Registro Anecdótico e Insumos obtenidos en el Programa de Intervención Didáctica .....	75
Registro Anecdótico de la Observación en el Taller de Inducción “A leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo” .....	77
Registro Anecdótico Intervención Didáctica en el Aula .....	92
Sistematización del Proceso de Acompañamiento en la Construcción de los Textos Expositivos y Argumentativos .....	100
Conclusión Paso 3 .....	106
Paso 4. Reflexión e Integración de Resultados. Replanificación .....	107
Conclusión Paso 4 .....	109
<b>Capítulo V. Discusión .....</b>	<b>112</b>
Recomendaciones .....	116
Líneas de Investigación Futuras .....	117
<b>Capítulo VI. Programa de Intervención Didáctica .....</b>	<b>119</b>
Criterios de evaluación de los textos expositivos y argumentativos .....	125
<b>Referencias .....</b>	<b>130</b>
<b>Anexos</b>	
A. Instrumentos .....	137
Instrumento 1. Cuestionario para conocer las Estrategias de Aprendizaje haciendo énfasis en los Procesos de Lectura y Escritura aplicada por los Estudiantes Universitarios del PCFD .....	138
Instrumento 2. Cuestionario para Identificar el Tipo de Lector y su Temporalidad .....	142
Instrumento 3. Lista de Cotejo para Evaluar los Textos Expositivos y Argumentativos .....	143
Instrumento 4. Instrumento de Registro Anecdótico .....	145
Ejemplo de Formato para la Validación de Instrumentos .....	146
B. Instructivo Unidad Didáctica 1 – Didáctica General del PCFD .....	147
C. Correos Electrónicos enviados a los estudiantes .....	152
D. Ejemplos de Textos Expositivos y Argumentativos elaborados por los estudiantes .....	154
E. Imágenes de los Recursos y Fotografías del Taller .....	161
<b>Tablas</b>	
1. Postulados Centrales .....	21
2. Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje .....	31
3. Cuando el lenguaje es fácil y cuando es difícil .....	38
4. Clasificación de los Participantes por Facultad y por Escuela .....	54
5. Datos Generales de los Participantes .....	54
6. Instrumento N° 1 .....	57
7. Instrumento N° 2 .....	59
8. Instrumento N° 4 .....	63
9. Inicio del Taller .....	78
10. Desarrollo de Ejercicio N° 1 .....	79
11. Desarrollo de Ejercicio N° 2 .....	81

12. Desarrollo de Ejercicio N° 3 .....	82
13. Desarrollo de Ejercicio N° 4 .....	83
14. Desarrollo de Ejercicio N° 5 .....	84
15. Desarrollo de Ejercicio N° 6 .....	86
16. Categoría y Subcategorías de Análisis Proceso de Enseñanza .....	89
17. Categoría y Subcategorías de Análisis Proceso de Aprendizaje .....	90
18. Registro de la Observación Intervención en el Aula 1° Momento .....	93
19. Registro de la Observación Intervención en el Aula 2° Momento .....	94
20. Registro de la Observación Intervención en el Aula 3° Momento .....	96
21. Categoría y subcategorías de Análisis Proceso de Enseñanza .....	97
22. Categoría y subcategorías de Análisis Proceso de Aprendizaje .....	98
23. Taller de Inducción y Agenda .....	120
24. Intervención Didáctica en el Aula .....	123
<b>Figuras</b>	
1. Procesos y Hallazgos Obtenidos en la Investigación .....	111

## Capítulo I. El Problema

### Planteamiento del Problema

La sociedad está sujeta a cambios muy acelerados que exige continuamente nuevos aprendizajes, sin perder de vista que cada cultura genera sus propias formas donde no solo cambia culturalmente lo que se aprende sino también la forma en que se aprende (Pozo, 1998).

Visto de este modo, el aprendizaje en la educación formal comprende un proceso complejo e integrador, que invita a mirar lo heterogéneo, la pluralidad de los procesos particulares de cada uno de los estudiantes que se disponen en cierta manera a recibir y procesar la información, los contenidos y el conocimiento que promueve la dinámica formativa, considerando, además, el contexto en el cual se genera el aprendizaje. Sin embargo, no es tarea sencilla ya que se requiere de un arsenal de estrategias significativas que motiven y propicien la adquisición del conocimiento. Uno de los espacios donde es esencial potenciar el desarrollo de estrategias de aprendizaje significativas es en la universidad.

La universidad está concebida como el espacio de formación y de construcción integral del conocimiento donde se propicia el desarrollo de capacidades y de la creatividad de los actores que la constituyen mediante la investigación, la enseñanza y la extensión. Además, forma parte de los medios con que cuentan los países “para promover su desarrollo, fortalecer su identidad nacional y la autodeterminación” (Polo, 2009, p. 82).

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en el contexto del seguimiento de la Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFINTEA V), llevada a

cabo en Hamburgo en el año de 1997 (p. 07), expresa en el folleto El Rol de las Universidades, lo siguiente:

Las universidades y el concepto tradicional que se tiene de ellas, están sufriendo cambios dramáticos ante a la creciente presión de responder a las fuerzas del mercado y a las oportunidades tecnológicas, en el contexto de la economía global competitiva y ante la necesidad resultante de educación continua. Al mismo tiempo, las sociedades civiles se están volviendo más activas y están haciendo un llamado a sus participantes para que estudien, volviéndose más competentes, y para que continuamente aumenten su capacidad, logrando así una participación efectiva.

En complemento con lo expuesto por la UNESCO, el artículo 32 de la Ley Orgánica de Educación (2009, pp. 28-29) de la República Bolivariana de Venezuela, señala que:

La educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometidos o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad, así como el estímulo de la creación intelectual y cultural en todas sus formas. Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas.

Ante las demandas emanadas por las políticas en materia educativa y ante las diferentes investigaciones abocadas al respecto (sobre: estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios; las estrategias docentes para un aprendizaje significativo; el currículo del siglo XXI en las Instituciones de Educación Superior; la nueva cultura del aprendizaje; el rol de las universidades; la autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario; la práctica pedagógica de la lectura y

formación docente; entre otras), la universidad tiene el compromiso, por tanto, de ser el escenario para asegurar egresados de alta calidad académica, activos, independientes y profesionales; asumir el reto de lograr que los estudiantes adquieran competencias suficientes para apropiarse del proceso de aprendizaje de manera autónoma e independiente. Un sistema de aprendizaje autónomo y mediado; el aprendizaje ha de concebirse como un proceso que tiene lugar a lo largo de toda la vida. La universidad, por tanto, debe diseñar e implementar programas para adecuar la motivación de los estudiantes y la autorregulación durante el aprendizaje, así como también, promover la construcción de conocimientos y habilidades que le sean útiles más allá del contexto académico. Siendo más específicos, los actores que integran los espacios de aprendizaje en dicho contexto deben asumir:

En cuanto al rol del docente:

- 1) Los profesores deben implementar intervenciones que favorezcan en el estudiantado un buen sentido de autorregulación y autoeficacia.
- 2) Existe la necesidad de que se imparta una enseñanza explícita y sistemática de estrategias de aprendizaje a estudiantes de pregrado, pues parece ser la mejor vía para asegurar que su aprendizaje sea el más exitoso.

En cuanto al desempeño estudiantil:

- 1) Entender que los buenos estudiantes se caracterizan por presentar un conjunto de habilidades y disposición que muestran dedicación efectiva al estudio, si cuentan con un amplio y variado repertorio de habilidades y estrategias de aprendizaje, logrando un aprendizaje eficaz.
- 2) El estudiante utilizará las estrategias de acuerdo a su predisposición, al tipo de tareas y/o contexto que le demande.

- 3) El logro académico de los estudiantes depende también de habilidades y procesos implicados en su análisis, transformación y aplicación.
- 4) El uso de estrategias de autorregulación han de estar bajo el control de los propios estudiantes.
- 5) Madurez académica para garantizar la necesaria autonomía en el estudio y el aprendizaje necesario no solamente las estrategias cognitivas, metacognitivas y de regulación de recursos que éste posee, sino también las estrategias y metodologías docentes que implementa el profesorado (Herrera y Lorenzo, 2009).

Esta reflexión sumada a la experiencia desarrollada por quien investiga, ha motivado el diseño y desarrollo de la investigación que se propone en el marco de los procesos, estrategias, técnicas de aprendizaje y adquisición de las competencias fundamentales como la lectura y la escritura en relación con el logro académico en estudiantes universitarios.

Ante lo expuesto, se enmarca la presente investigación, en el subsistema de educación universitaria específicamente en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV) donde se gestiona el Programa Cooperativo Formación Docente (PCFD). Éste programa (aprobado el 12 de junio de 1978, por el Consejo Universitario 1128 de la UCV), da la posibilidad a los estudiantes de algunas Escuelas pertenecientes a las Facultades de: Ciencias, Humanidades y la de Ciencias Económicas y Sociales adscritas al convenio, adquirir formación y capacitación docente para desempeñarse como profesionales de la enseñanza en el nivel de educación media según sea la especialidad.

Dentro de este marco, el ejercicio docente de quien investiga como facilitador en la asignatura Didáctica General (de acuerdo con el plan de estudios, pertenece al

primer nivel del PCFD adscrita a la Cátedra de Currículum), por un lapso de dos semestres (2015-2 y 2016-U), se ha observado y registrado a partir de lo que reconocen y manifiestan los estudiantes, dificultades y/o debilidades por no dominar significativamente procesos tanto metodológicos como de lectura y de escritura para la construcción de textos académicos, empero de que en su mayoría está cursando los últimos semestres de la carrera de origen o está elaborando su trabajo final de grado.

Ante dicha experiencia, se pudo constatar, algunos rasgos característicos de los estudiantes universitarios previamente observados relacionados con los hábitos de lectura y de escritura con la comprensión lectora a través, de la aplicación de un instrumento preliminar de naturaleza diagnóstica, así como también, en la aplicación piloto (semestres 2015-2 y 2016-U) de estrategias de para la producción de textos académicos, donde se confirmó:

- 1) Desconocimiento de las propias deficiencias en la lectura y en la escritura. En la aplicación de instrumento diagnóstico y en la ejecución de la estrategia propuesta, la mayoría de los estudiantes expresó en un principio desde su percepción, no tener dificultades en la lectura y en la escritura, aunque en la práctica se reflejó lo contrario.
- 2) Dificultad para seguir instrucciones orales y por escrito. Llama poderosamente la atención el importante porcentaje de estudiantes que lo demostró, ésta dificultad es uno de los síntomas del analfabetismo funcional (Perelló y Peres, 1977).  
Dicha situación se manifestó de manera constante, por ejemplo, en cuanto que los estudiantes no leían los instructivos y materiales diseñados para la elaboración de las actividades propuestas en la asignatura como, por ejemplo, la construcción de los textos expositivos y argumentativos.

Se puede señalar que, esta realidad es un reflejo de lo que presentan comúnmente los estudiantes en nuestras aulas de clases en cualquiera de los subsistemas (y sus niveles) que constituye el Sistema Educativo venezolano donde, se mantiene en la práctica educativa, el modelo tradicional de la enseñanza que responde a un currículo de función selectiva o capacitadora (contenidos) y no a un currículo centrado “en el desarrollo de competencias y habilidades transferibles (para la vida)” (Martínez, 2004, p. 09).

En consecuencia, el modelo de evaluación de los aprendizajes que se genera de acuerdo a lo que los estudiantes desde sus experiencias previas manifiestan, está centrado en pruebas parciales, entrega de trabajos y clases magistrales donde el centro del proceso es el docente “modelo proceso – producto” (Gimeno y Pérez, 1992, p. 82).

Por lo general, en las aulas de clases universitarias, se promueve una relación enseñanza y aprendizaje (docente - estudiante) pasiva y unidireccional. Con el supuesto de que los estudiantes no saben y van a la universidad a aprender, y que los docentes, los eruditos, quienes sí dominan el saber, están allí sólo para enseñar lo que saben, se les ofrece información, tanto oral como escrita, con el propósito de que la reciban pasivamente, para que luego la repitan en un examen. La copia al caletre de memoria, sin estar precedida por la comprensión no contribuye con el desarrollo de los procesos superiores del pensamiento de los estudiantes ni con sus competencias.

La educación que exigía a los estudiantes aprender todo de memoria como se sabe, ya no es efectiva; ahora más que nunca, es necesario el pensamiento reflexivo y crítico para poder desempeñarse profesionalmente y así afrontar las

múltiples situaciones personales, sociales y laborales que surgen a diario (educación para toda la vida).

Se debe tomar conciencia e impulsar la necesidad de hacer de los espacios de formación (aulas de clases) lugares donde se promueva la construcción del conocimiento a través de la discusión democrática y el análisis, la reflexión sobre lo que se expone, se lee y se escribe. Es fundamental crear situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes puedan aportar sus conocimientos.

Como sustento de lo expuesto, se presentan a continuación, algunos fragmentos de los registros auto-reportes desarrollados por los estudiantes (muestra piloto) de la asignatura Didáctica General (semestre 2016-U) del primer nivel del PCFD, donde expresaron desde la experiencia, su relación con la dinámica universitaria y del proceso de lectura y escritura:

*A la hora de reflexionar tienes que pensar cosas... lo puedes pensar de diferentes formas, o sea, tienes varias formas de contestar una pregunta, un examen, etc... (Sujeto 1, 19/10/2016)*

*Los textos que uno puede llegar a escribir [...] son muchísimo más largos, más complejos en la universidad a medida que vas avanzando en la carrera. Los docentes universitarios prácticamente te dicen arréglatela solo [...], dejan que uno vaya aprendiendo solo a redactar. Más o menos es cáete a golpes. (Sujeto 2, 19/10/2016)*

*Es como que me da la sensación de que los profesores te dicen disimuladamente que no es problema de ellos si no entiendes lo que lees. (Sujeto 3, 19/10/2016)*

*Los profesores explican, pero muy a grandes rasgos; es como ve y resuelve. En las materias no se pierde tiempo explicando cómo hacer un trabajo. Los docentes no hacen aclaraciones sobre las maneras en que se incluyen las citas textuales, cómo se escriben referencias bibliográficas, de que se trata una introducción, parafrasear, etc. (Sujeto 4, 19/10/2016)*

*Hay docentes que en los exámenes y/o trabajos colocan "falta coherencia y cohesión en lo escrito", pero no nos explican cómo es tener coherencia en la forma de redactar. (Sujeto 5, 19/10/2016)*

En este sentido, para iniciar y mantenerse en la universidad se requiere del dominio de ciertas habilidades y estrategias para leer y escribir textos en los que se confronten, por ejemplo, posiciones asumidas por distintos autores, ya que los textos académicos trabajados en este nivel se caracterizan por el discurso científico, técnico y especializado. Por ende, la población que ingresa al subsistema de educación universitaria, enfrenta constantemente diferentes requerimientos de lectura y escritura, dependiendo del área de conocimiento donde se circunscriban sus estudios profesionales.

Sin embargo, los estudiantes cuando llegan a la universidad (con base en la experiencia y las investigaciones realizadas y revisadas para el desarrollo de esta investigación sobre la influencia de factores sociocognitivos, prácticas de lectura, lectura crítica, evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de los estudiantes universitarios, así como también sobre las estrategias docentes para un aprendizaje significativo) demuestran poco interés por leer y escribir y en algunos casos presentan problemas de comprensión de textos académicos, limitándose a la lectura obligatoria de los textos solicitados en las asignaturas sin tener el dominio suficiente de las habilidades y estrategias que requieren para su interpretación.

Algunos estudios realizados con estudiantes universitarios latinoamericanos (Sánchez & Acle, 2001; Silva, 2010; Quintana, Raccoursier, Sánchez, Sidler & Toirkens, 2007; citados en Guerra, Guevara & Robles, 2012) reportan bajos niveles de comprensión lectora; incluso se ha documentado que, en general, los estudiantes no incrementan sus porcentajes de logro promedio en comprensión lectora conforme avanzan en los ciclos escolares universitarios (Cisneros, Olave & Rojas, 2012; Maldonado, Sandoval & Rodríguez, 2012; citados en Guerra et al., 2012). (Guerra, Guevara, López y Rugerio, 2014, p. 261). Muchos de los textos escritos por estudiantes universitarios de distintas facultades presentan profundas deficiencias (conceptuales, textuales, sintácticas, semánticas y ortográficas), que imposibilitan su comprensión. En los trabajos escritos, en las respuestas a las preguntas de los exámenes, entre otros textos, se encuentran pruebas fehacientes que sustentan este supuesto. (Morales, 2002, p. 386).

Los estudiantes universitarios de diferentes carreras han de entender que la lectura y la escritura no sólo les sirven a los que estudian el área de las ciencias sociales y humanísticas. La lectura y la escritura es una competencia necesaria que cualquier egresado ha de utilizar en su vida profesional y personal.

Cabe aclarar que desarrollar las habilidades y estrategias para leer y escribir en un estudiante universitario no se logra en una semana o un mes. Una estrategia didáctica en este sentido, debe ser aplicada como un proceso secuencial que permita desarrollar competencias.

Son muchos los autores que destacan la relevancia de la lectura y la escritura como una competencia instrumental transversal; una capacitación necesaria en todas las profesiones universitarias. (Pérez y Hospital, 2014, p. 317).

Mediante la indagación desde la práctica docente en la universidad, se observa que los estudiantes universitarios tienen más experiencia como lectores que como productores de textos, lo cual permite pensar que la rutinaria intervención pedagógica se ha centrado principalmente en la lectura. En cambio, en la escritura la intervención pedagógica se ha dirigido, fundamentalmente, a la redacción de textos dirigidos al docente, con base a copiar lo que dicen los autores.

Los espacios de formación o espacios de aprendizaje, deben estar dirigidos a promover la lectura y producción de distintos textos, basada en prácticas más activas de interpretación como: compartir lo que un texto nos hace pensar y sentir, discutir situaciones puestas a la luz en textos previamente leídos, emitir e intercambiar opiniones o juicios y, si el texto lo permite, identificar problemas y discutir sus posibles soluciones "...comentando lo que leen, discutiendo ideas que surgen de los libros, cuestionándose y preguntando a otros, compartiendo opiniones, recomendando otros libros y buscando información en ellos" (Obregón,

2007, p. 50). Desarrollar con los estudiantes actividades de lenguaje (oral y escrito) en las que ellos se sientan involucrados debe ser el objetivo fundamental en el ámbito académico.

Para realizar este aprendizaje no es suficiente contextualizar la tarea, sino que es importante ofrecer pautas de composición escrita que favorezcan la práctica de escritura y plantear el aprendizaje de la escritura como un objetivo de aprendizaje en sí, concretado en la producción de textos académicos y profesionales específicos. Incorporar a la formación estrategias como la planificación, la relación de ideas y la estructuración del texto, así como la revisión durante la práctica de lectura y al finalizar el mismo, serán apoyos importantes para mejorar la calidad de la misma, donde la estrategia cognitiva de elaboración textos expositivos y argumentativos puede contribuir significativamente en el proceso que permite transformar el uso de la lengua escrita en los estudiantes universitarios.

El dominio del discurso argumentativo resulta ser muy relevante en todos los niveles formativos, pero es en la universidad donde se intensifica, si cabe, esta importancia... En una universidad que favorezca un aprendizaje significativo, que promueva el desarrollo del pensamiento así como la autonomía y la responsabilidad social para utilizarlo, que potencie la adquisición de habilidades instrumentales necesarias para un desarrollo académico-profesional excelente los estudiantes deberán saber argumentar. (Álvarez, Villardón y Yániz, 2010, p. 184).

Es así como este estudio pretende atender la problemática de la competencia de lectura y escritura a través de un programa de intervención didáctica basado en estrategias de aprendizaje para la elaboración textos expositivos y argumentativos, tomando como referencia a los estudiantes de la asignatura Didáctica General (semestre 2017-U) que corresponde al primer nivel del

Programa Cooperativo Formación Docente (PCFD) en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV).

### **Justificación y Propósito**

La lectura y la escritura representan un binomio fundamental para el intercambio de ideas y conocimientos. El desarrollo de tales procesos constituye un soporte para la adquisición del aprendizaje.

El proceso de lectura y escritura es complejo, en el intervienen tanto factores cognitivos como motivacionales, que constituyen los pilares básicos sobre los que se construye el conocimiento.

Ausubel (1968) señala, por encima de todo, que el aprendizaje debe ser significativo, y recuerda las diferencias entre aprendizaje mecánico y aprendizaje significativo. Mientras en el aprendizaje mecánico las tareas de aprendizaje constan de asociaciones puramente arbitrarias, en el aprendizaje significativo las tareas están relacionadas de forma congruente.

Ahora bien, el aprendizaje significativo, según Ausubel, requiere dos condiciones esenciales: a) disposición del sujeto a aprender significativamente y b) material de aprendizaje potencialmente significativo... (Beltrán, 1993, p. 30).

La lectura y escritura son una actividad motivada, se lee y se escribe con un propósito, con una meta; los estudiantes pueden aprender el uso de estrategias, pero solamente las usan cuando están motivados, por lo que los procesos motivacionales surgen en paralelo a los procesos cognitivos.

Actualmente, se admite que leer y escribir son habilidades complejas en las que interviene el contexto sociocultural (teoría sociocultural de Vigotsky sobre los vínculos entre aprendizaje, el desarrollo humano y los contextos sociales de relación interpersonal) lo que quiere decir que en la elaboración del significado intervienen

no sólo los aportes del lector y del texto, sino también el contexto social del lector y del texto que se lee.

Los lectores producen interpretaciones originales de lo que leen, ya que asimilan el texto a sus propios instrumentos cognoscitivos. Es por ello que depende de factores, tales como: competencia comunicativa, conocimientos previos, concepción del mundo, experiencias previas en lectura y escritura, propósitos de la lectura y todo el componente afectivo motivacional.

En la universidad es preciso entender que aprender a leer y desarrollarse como lector se va logrando progresivamente de tal modo que, cuando los estudiantes ingresan a estudios superiores necesitan continuar desarrollando competencias en lengua escrita para interpretar teorías y conceptos abstractos y explicación de procesos y fenómenos. (Serrano, 2008, p. 510).

Una gran parte de la actividad académica está organizada en torno al discurso escrito, y la lectura, desde luego, se constituye en un medio esencial para desenvolverse en este ambiente. Los estudiantes universitarios tienen que leer, comprender y valorar lo leído. Una considerable proporción de los contenidos académicos se aprenden mediante la lectura y la escritura, por lo que resulta lógico suponer que los estudiantes que logran ingresar al subsistema de educación universitaria han adquirido las competencias suficientes de comprensión de lectura y de expresión escrita, que les permiten continuar con éxito sus estudios universitarios. Sin embargo, esta suposición no se ha sostenido en prácticamente ninguno de los estudios nacionales e internacionales según las investigaciones realizadas y revisadas para el desarrollo de esta investigación sobre la influencia de factores sociocognitivos, prácticas lectoras, lectura crítica, evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de los estudiantes universitarios así como también sobre las estrategias docentes para un aprendizaje significativo,

que han evaluado el aprendizaje que logran los estudiantes cuando terminan los niveles escolares de educación primaria y educación media. Se señalan a continuación, algunos de los estudios revisados:

- 1) Cooper (1990). Cómo mejorar la comprensión de textos.
- 2) Paris y Winograd (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction.
- 3) Cuetos, Rodríguez y Ruano (1996). Procesos Lectores.
- 4) Flowers y Hayes (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo.
- 5) Poggioli (1998). Estrategias metacognoscitivas.
- 6) Morales (2002). ¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos?
- 7) Álvarez (2005). Didáctica del texto en la formación del profesorado.
- 8) Linares (2006). Efectos del uso de estrategias cognoscitivas en la comprensión de textos en estudiantes universitarios.
- 9) Aguirre (2008). Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente.
- 10) Álvarez, Villardón y Yániz (2010). Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios.
- 11) Caldera, Escalante y Terán (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente.
- 12) Pérez y Hospital (2014). La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado.

En materia de lectura y escritura, se espera que quienes estudian alguna carrera universitaria deben ser capaces no solo de comprender textos simples, sino

además poseer una gama de habilidades y estrategias que les permitan: entender las ideas centrales de un autor; inferir conclusiones a partir del material leído; resumir información de diversos textos; identificar las ideas clave y argumentos de uno o más autores; sustentar una postura personal sobre diversos temas de interés público; y, expresarse por escrito eficazmente, aplicando distintas estrategias.

El cultivo de la lengua, el desarrollo de las competencias de los estudiantes como lectores y escritores, es decir, su formación como usuarios competentes de la lectura y la escritura, es responsabilidad de todos los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es necesario abandonar la idea de que estos procesos deben ser abordados sólo por los profesores del área de lengua (lectura, escritura, redacción, gramática, sintaxis, técnicas de estudio, lenguaje y comunicación, entre otras asignaturas).

Carlino (2003, p. 409), sostiene que “las formas de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento, es decir, los modos de leer y escribir no son iguales en todos los ámbitos”. No obstante, es innegable que en el nivel universitario la lectura y la escritura son herramientas para la construcción de conocimiento y para dar cuenta de su adquisición y desarrollo. De hecho, constituye una exigencia habitual por parte de una gran mayoría de profesores.

Por otro lado, los docentes universitarios suponen que los estudiantes ya vienen con un nivel de lectura y escritura pleno, pero en muchos casos no es así. Es posible que algunos hayan desarrollado algunas competencias, pero otros no lo han hecho. Esto ha dado pie a una queja unánime respecto a las deficiencias que se detectan en los estudiantes que acceden a la universidad sobre el desarrollo de habilidades como: identificar conceptos y argumentos, expresarse de manera clara en forma oral y escrita, y en general, aquellas que tienen que ver con la

comprensión de textos; destreza básica, que actúa como soporte de los futuros aprendizajes.

Así mismo, los docentes universitarios en su mayoría, se preocupan porque sus estudiantes alcancen a leer todas las lecturas que plantean los programas, mas no existe una preocupación por los docentes en la profundización de textos por medio de una didáctica de lectura.

Esta situación enfrenta al profesorado universitario al difícil dilema de ignorar esta evidencia o afrontar el problema como una carencia que debe ser subsanada, encaminada a que el estudiantado adquiriera capacidad para recuperar y comprender la información que lee y el uso que de ésta debe hacer para la construcción de textos académicos.

Llama la atención que se haya dado poca importancia a conocer de los propios estudiantes qué leen, qué les gusta leer, cómo leen y escriben y qué problemas confrontan al hacerlo, información que brindaría insumos para trabajar la lengua escrita de manera funcional al atender y responder a sus necesidades y a producir los tipos de texto que deben dominar para su desempeño como lectores y escritores autónomos.

Todos los profesores, desde cada disciplina, tienen la posibilidad y el compromiso de fomentar una actitud positiva hacia la lectura y la escritura, de contribuir con el desarrollo de las mismas, a través de la creación de situaciones de aprendizaje que sean significativas para los estudiantes; así como dotarlos de estrategias seleccionadas según la tarea y los materiales que les permitan controlar y regular sus propias capacidades. Es decir, la promoción de la lectura y la escritura en la universidad es responsabilidad de los especialistas de cada disciplina porque son ellos los que conocen las características de su propia materia y están

familiarizados tanto con los contenidos difíciles como con los textos que los contienen.

Igualmente, es fundamental involucrarse en un proceso de formación permanente. A través de la reflexión, el análisis y la discusión se podrían generar conocimientos teóricos y metodológicos que le permitan a los docentes universitarios contribuir, desde su área de dominio, con el desarrollo de las competencias de los estudiantes como lectores y como productores de textos. (Morales, 2002, p. 386).

Es importante favorecer entre los estudiantes la percepción de la lectura y la escritura como un recurso útil para aprender y para reflexionar. Esta conciencia intensifica el interés por la actividad escritora.

Por tanto, acercar los estudiantes a la lectura es también responsabilidad de los profesores, mediar y acompañarlos en la comprensión y la producción de textos, es una manera de permitir que aflore el interés y el gusto por la lectura, especialmente, cuando se les da la oportunidad de expresar las interpretaciones, percepciones y opiniones surgidas de su relación con los textos a través del lenguaje escrito.

Es necesario dar paso a nuevas y adecuadas formas de adquisición para el desarrollo de la lectura y la escritura para propiciar el acceso al conocimiento, el procesamiento de la información, mejorar la comunicación, formar el pensamiento creativo, crítico y reflexivo, “De ahí que el profesor debe aprovechar las ventajas de la lectura en su clase no sólo para desarrollar contenidos de la asignatura a tratar, sino también para desarrollar estrategias cognitivas” (Caldera, Escalante y Terán, 2010, pp. 23-24)

Frente a la debilidad que presentan los estudiantes del primer nivel del PCFD en materia de lectura y escritura, el cual afecta en su rendimiento académico, en sus posibilidades de éxito académico y, probablemente, en su adecuado

desenvolvimiento en el campo laboral, el *propósito central* del presente estudio es proponer y aplicar un programa de intervención didáctica a través del fomento y desarrollo de estrategias de aprendizaje para la elaboración textos expositivos y argumentativos, donde los estudiantes de la asignatura de Didáctica General que corresponde al primer nivel del Programa Cooperativo Formación Docente de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, y de acuerdo a lo que expresan investigadores y expertos en la materia tales como: Morales (2002); Zarzosa, Luna, De Parrés y Guarneros (2007); Aguirre (2008); Álvarez, Villardón y Yániz, (2010); Backhoff, Velasco y Peón (2013); Guerra, Guevara, López, Rugerio, Pérez y Hospital (2014); González, Jiménez y Rosas (2016), entre otros; tengan la posibilidad de demostrar, con libertad y autonomía, qué conocimientos han logrado construir, qué habilidades y competencias han logrado desarrollar generando una experiencia de aprendizaje significativa transformando el uso de la lengua escrita.

### **Enunciado del problema**

Para llevar a efecto la mencionada investigación es preciso responder la siguiente interrogante: ¿El desarrollo y fomento de estrategias de aprendizaje para la elaboración textos expositivos y argumentativos mediante un mecanismo de intervención didáctica tendrá una incidencia positiva en el desarrollo de la competencia de lectura y escritura en los estudiantes de la asignatura Didáctica General que corresponde al primer nivel del Programa Cooperativo Formación Docente (PCFD)?

## **Objetivos**

### **Objetivo General:**

Desarrollar la competencia de lectura y escritura mediante un programa de intervención didáctica basado en estrategias de aprendizaje para la elaboración de textos expositivos y argumentativos, en los estudiantes de la asignatura Didáctica General que corresponde al primer nivel del Programa Cooperativo Formación Docente (PCFD) en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV).

### **Objetivos Específicos:**

- 1) Describir el uso de estrategias de aprendizaje para la comprensión y elaboración de textos académicos utilizadas por los estudiantes de la asignatura Didáctica General del PCFD.
- 2) Desarrollar un programa de intervención didáctica para proveer de estrategias de aprendizaje para la elaboración de textos expositivos y argumentativos a los estudiantes de la asignatura Didáctica General del PCFD.
- 3) Evaluar el proceso de comprensión y elaboración de textos expositivos y argumentativos de los estudiantes de la asignatura Didáctica General del PCFD mediante su participación en el programa de intervención.

Puntualizando, en los espacios de aprendizaje de la universidad se tiene que dar cabida a actividades específicamente encaminadas a la enseñanza y al uso de estrategias de comprensión de lectura y producción escrita, en donde los estudiantes reflexionen permanentemente sobre dichas herramientas, y así, asumir la comprensión como un verdadero proceso que sea intencional, interactivo, gradual y estratégico de construcción de significados, y que a su vez pueda ser regulado y supervisado, durante su desarrollo, por ellos mismos como herramienta en su formación académica y profesional.

## Capítulo II. Revisión de la Literatura

La investigación se fundamenta en la teoría cognitiva la cual describe de manera idónea el fenómeno de aprendizaje que se promovió en los estudiantes caso del estudio con énfasis en el *enfoque socio cultural del aprendizaje* que presenta Vigostky donde el andamiaje y la mediación pedagógica sustentan el plan de intervención propuesta. Así mismo, fue necesario pasearse en éste capítulo por el constructo de *estrategias* y su definición, sus tipos desde la clasificación realizada por diferentes autores, haciendo énfasis en la *metacognición* y en la *autorregulación* como procesos vitales en el procesamiento de información y apropiación del conocimiento. También, se presenta una breve descripción de los estilos de aprendizaje los cuales permiten ubicar a los estudiantes en cuanto a sus procesos.

Además, se abordaron los procesos de *lectura y escritura andamiada y/o mediada* desde la mirada vigotskiana y por último se señala, la definición y descripción de las estrategias de aprendizaje para la elaboración *textos expositivos y argumentativos*.

### Enfoques Teóricos que Sustentan el Estudio

Los enfoques teóricos que sustentan la investigación se describen a continuación:

**Teoría Cognitiva.** Si bien la educación de manera tradicional consideró una forma particular de apropiarse de la realidad y de enseñar, la teoría cognitiva ha aportado nuevos conocimientos para asegurar la efectividad de los procesos de aprendizaje. En la teoría cognitiva, se concibe la mente humana desde “la llamada

metáfora del ordenador, es decir, la comparación entre éste y la mente humana...”  
(Carretero, 1997, p. 13).

El potencial pedagógico de la teoría cognitiva es indiscutible. Es fundamental para el docente saber lo que conocen sus estudiantes sobretodo cada vez que se va a abordar un nuevo contenido, además entender cómo cada uno va a procesar la información. Dicha teoría nos permite ver el aprendizaje desde lo interno del sujeto que aprende, bien lo dice Poggioli (1997, p. 01) “cómo aprendemos”.

Ertmer y Newby (1993) abordan los aspectos y el uso reflexivo, crítico y práctico de las teorías del aprendizaje. Dichos autores, plantean que las teorías del aprendizaje ofrecen estrategias y técnicas validadas para facilitar el aprendizaje, así como la fundamentación para seleccionarlas inteligentemente. Todas las teorías del aprendizaje poseen características propias y describen el fenómeno del aprendizaje desde sus particularidades:

- 1) Las teorías del aprendizaje son una fuente de estrategias, tácticas y técnicas de instrucción verificadas.
- 2) Las teorías de aprendizaje ofrecen las bases para la selección de una estrategia inteligente y razonada... el conocimiento de cuándo y por qué se emplea cada una.
- 3) La integración de la estrategia seleccionada en el contexto de la instrucción es de una importancia fundamental. (Ertmer y Newby, 1993, pp. 50-51).

Además, dichos autores señalan que la teoría cognitiva cambió la forma de ver al sujeto ya que pasó a darle mayor importancia a los procesos involucrados en el pensamiento, tales como, la resolución problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de información, entre otros.

Pero, qué se entiende por cognitivismo. Con base a todos los autores consultados Ertmer y Newby (1993), Carretero (1997) y Poggioli (1997), englobando sus planteamientos, se define al cognitivismo como la teoría que

estudia el cómo se generan los procesos activos de naturaleza intelectual que se dan en nosotros y en el cual podemos influir en relación, al procesamiento de la información que se almacena en la memoria como unidades organizadas a través de estructuras conceptuales, resultado de la interacción de procesos internos, estímulos externos y su retroalimentación de carácter reflexivo.

Dentro de este marco, se integran en la Tabla 1, uno de los principales postulados cognitivos en la cual se apoya la investigación: *la teoría cognitiva y la sociocultural* de inspiración vigotskyana (1885-1934). Díaz y Hernández (2010, p. 26):

Tabla 1:

<i>Postulados Centrales</i>		
<b>Cognitivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico.</li> <li>• Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos.</li> <li>• Enfoque expertos-novatos.</li> <li>• Teorías de la atribución y de la motivación por aprender.</li> <li>• Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas.</li> </ul>	<p><b>Estudiante:</b> Procesador activo de la información.</p> <p><b>Profesor:</b> Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje.</p> <p><b>Enseñanza:</b> Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el cómo del aprendizaje.</p> <p><b>Aprendizaje:</b> Determinado por conocimientos y experiencias previas.</p>
<b>Sociocultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica.</li> <li>• Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social.</li> <li>• Creación de ZDP (zonas de desarrollo próximo).</li> <li>• Origen social de los procesos psicológicos superiores.</li> <li>• Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica.</li> <li>• Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca.</li> <li>• Evaluación dinámica y en contexto.</li> </ul>	<p><b>Estudiante:</b> Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales.</p> <p><b>Profesor:</b> Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica.</p> <p><b>Enseñanza:</b> Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP.</p> <p><b>Aprendizaje:</b> Interacción y apropiación de representaciones y procesos.</p>

Nota: Adaptación de Díaz y Hernández (2010)

La teoría cognitiva permite a los estudiantes desempeñarse en un contexto significativo de forma que utilice activamente lo aprendido; tratando de generar reflexión a través de contenidos significativos y contextualizados.

Entendiendo que el propósito fundamental de la práctica educativa no es transmitir información, sino facilitar y provocar el desarrollo autónomo en los individuos de su capacidad de pensar, sentir y actuar, mediante un proceso de reconstrucción reflexiva y deliberativa de las adquisiciones previas a la luz de las informaciones y experiencias.

**Enfoque Socio Cultural del Aprendizaje de Lev Vigostky.** El enfoque socio cultural del aprendizaje de Vigostky propone que todo aprendizaje individual es producido en un contexto social, como resultado de la interacción del individuo con el medio.

Según Vigostky el desarrollo es el resultado del aprendizaje. El aprendizaje se genera en tres procesos cíclicos y simultáneos. Nivel de Desarrollo Real, en este nivel ocurre la resolución independiente de problemas a través del conjunto de acciones que el individuo puede realizar por sí mismo, sin ayuda de otros. En la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) ocurre el proceso de construcción del aprendizaje a través de la interacción con otras personas más hábiles. Nivel de Desarrollo Potencial, en este nivel ocurre la resolución de problemas bajo la guía o gracias a la colaboración de personas que poseen mayor experticia, es decir, al interactuar con otros (Ivic, 1994).

El potencial de aprendizaje del alumno puede valorarse a través de la denominada zona de desarrollo próximo (ZDP), concepto vigotskiano muy importante para ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje... Es importante enfatizar que desde esta perspectiva, los apoyos que ofrece el docente a sus estudiantes a través del modelado o la demostración, la supervisión, la participación guiada, la retroalimentación, las explicaciones y analogías, la conducción de

diálogos reflexivos, promueven sustancialmente el aprendizaje de los alumnos. He aquí el sentido de la función docente como mediador y la razón por la cual desde la perspectiva constructivista sociocultural, no puede desempeñarse como mero espectador o animador del aprendizaje del otro. (Díaz y Hernández, 2010, p. 06).

Desde la ZDP, la mediación y el andamiaje indican que el desarrollo y el aprendizaje son procesos que se dan en la actividad conjunta con otras personas, en que la guía provista por los miembros expertos progresivamente se va desmontando, hasta que el aprendiz asume por sí mismo la responsabilidad en dicha actividad. Por tanto, son esenciales para el logro de la autonomía, e indican que desde el inicio “no se deja solo a quien aprende” (Diment, 2012, p. 68).

La mediación es bajo este enfoque, el proceso por el cual un individuo desarrolla sus funciones mentales superiores mediante interacciones sociales. Gracias a esas interacciones, la persona se apropia de su cultura, desarrolla su pensamiento y construye su propio conocimiento.

Pues, todo lo que aprende el individuo aparece en dos planos. Primero entre las personas de un contexto humano (interpsicológico) y segundo como componente de la estructura intrapsicológica y en dos niveles: el de desarrollo real y el de desarrollo potencial.

El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida. Los niños se manejan desde los comienzos según lo expuesto por Piaget (2012), con: procesos mentales inferiores (atención involuntaria, percepción y memoria elemental). Sin embargo, a través de la interacción con los adultos, los procesos mentales se transforman en procesos mentales superiores (la estructura de la percepción, la atención voluntaria y la memoria voluntaria, los afectos

superiores, el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas). Estos procesos se generan en la ZDP.

La comunicación es un elemento fundamental en el desarrollo de este enfoque. El lenguaje es un proceso socio histórico que se adquiere a través de la relación entre el individuo y su entorno ya que, biológicamente, posee las estructuras necesarias para crear signos de comunicación verbal. El proceso evolutivo lleva a los seres humanos a manejar instrumentos (símbolos), como el lenguaje, para adaptarse a su entorno.

Para Vigostky, el aprendizaje se origina gracias a la interacción con otras personas y al contacto cultural. Cuando las personas ingresan a la escuela, poseen aprendizajes, lo aprendido en el contacto con su medio social. La valoración de la familia y del contexto global donde se desarrolla el aprendizaje es un aporte significativo de Vigostky.

Este es precisamente el elemento fundamental de la concepción que Vygotsky tiene de la interacción social: en el proceso del desarrollo esta desempeña un papel formador y constructor. Ello significa simplemente que algunas categorías de funciones mentales superiores (atención voluntaria, memoria lógica, pensamiento verbal y conceptual, emociones complejas, etc.) no podrían surgir y constituirse en el proceso del desarrollo sin la contribución constructora de las interacciones sociales. (Ivic, 1994, p. 776).

Vigotsky le da mucha importancia al lenguaje porque para él, el primero, es el instrumento mediador por excelencia que le permite al ser humano, en primer lugar, darse cuenta de que es un ser social porque puede comunicarse con los demás; en segundo lugar, le permite exteriorizar sus pensamientos y, en tercer lugar, a partir del lenguaje el ser humano va conociendo el mundo y va construyendo sus esquemas mentales en espacio y tiempo.

la lectura contribuye al desarrollo de competencias en los estudiantes universitarios y el docente como mediador del conocimiento debe estar

activo en la tarea de aplicar favorablemente los elementos que permitan dar luz a dichas competencias en el entorno universitario, buscando el momento y el espacio adecuado para darle acogida a cada uno. (Pérez y Hospital, 2014, p. 319)

Por tanto, el enfoque vigotskyano permite en el contexto de ésta investigación, comprender cómo los estudiantes aprenden a leer y a escribir y cómo los docentes pueden influir (mediación) sobre este proceso, facilitándolo y encauzándolo hacia un aprendizaje significativo.

El docente es el conductor, animador, promotor y modelo del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, por esta razón es indispensable asegurar su formación y actualización, a fin de estar en condiciones de impulsar el aprendizaje en esta área, de ahí la necesidad de conocer el uso y aplicación efectiva de las estrategias.

### **Estrategias Cognitivas**

En cualquier escenario educativo se habla de estrategias en diferentes acepciones bien sea como cognitivas, instruccionales o de enseñanza y aprendizaje. Se mencionan como un elemento fundamental del proceso educativo. Todos los docentes las emplean de cierta forma. Orantes (2000, s/p), señala en qué consisten las estrategias:

Se encuentran pocas definiciones y no hay acuerdos sobre su cobertura conceptual ni sobre los diferentes tipos que comprende. Así, el término estrategias tiende a equipararse bien como los recursos o materiales de apoyo al proceso de enseñanza, o como ciertas acciones o actividades del docente.

Según Van Dijk y Kintsch (1983, p. 65), una estrategia es “una representación global de los medios para alcanzar una meta”. Es decir, el concepto

de estrategia implica acciones, metas y criterios de efectividad (optimización) en el logro de dichas metas.

Carretero (1997, p. 06) acuña la expresión “puentes cognitivos” como analogía para definir las estrategias.

Oxford (1990, p. 08) define a las estrategias como “las acciones específicas que realiza un estudiante para que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones”.

Martínez (2004, p. 83) define a las estrategias como “un conjunto de acciones voluntarias con un fin que una persona decide hacer conscientemente y con su esfuerzo para mejorar el resultado del aprendizaje”.

Poggioli (2005) señala que, las estrategias cognitivas influyen en las actividades de procesamiento de información, y en la medida en que el estudiante se adueña de ellas, se podría afirmar que dispone de diversas herramientas que le ayudarán en sus ejecuciones académicas.

A partir de las definiciones anteriores, las estrategias cognitivas se pueden entender como el proceso de diseño y construcción de técnicas numerosas y considerando su función, apoyan el proceso de enseñanza y de aprendizaje de acuerdo a la necesidad, naturaleza, materiales y recursos, con el propósito de garantizar la calidad y eficacia de la acción educativa.

Además, el término estrategia ha tenido mucha influencia en el campo de la educación en los últimos años y, como consecuencia, la definición del término ha evolucionado notoriamente.

Decidir si hay una estrategia cognitiva más apropiada, no es cuestión sencilla. Todo va a depender de la situación de aprendizaje, de la naturaleza de la asignatura, los contenidos y de la intuición del docente. Además, hay que

considerar, que hay un universo de estrategias y las mismas existen, porque unas se adecuan a situaciones de enseñanza y de aprendizaje y otras no. De hecho, Beltrán (1993, s/p) expone que este proceso de reflexión en cuanto a generar estrategias está inacabado y las mismas abordan unos aspectos que otras no lo hacen, “A pesar de todo, sigue haciendo falta diseñar modelos que permitan a los estudiantes recordar una estructura general y también hechos específicos, es decir, una técnica que se centre en ambos tipos de información; ésta es la verdadera meta de la instrucción”.

Sin embargo, no hay que perder de vista que tanto el proceso de enseñanza como de aprendizaje son fenómenos de naturaleza compleja. No hay recetas ni manuales de instrucciones que den respuestas asertivas al desarrollo de ambos procesos en especial en las situaciones reales de aprendizaje. Van a obedecer, de: (a) Como el docente entiende su práctica educativa (paradigmas instaurados); (b) La capacidad de reflexionar sobre su propia práctica; (c) Las situaciones de aprendizaje; (d) Si en un docente flexible y coherente con las necesidades reales de aprendizaje o es un simple repetidor de programas ajenos en su mayoría de la realidad del aula y (e) la principal característica de enseñanza que debe ser referencia obligada es considerar el modelo o teoría educativa con que se sustenta la práctica. Conocer y apropiarse de los modelos educativos es fundamental ya que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje... “las estrategias, lógicamente, deben estar apoyadas en alguna concepción del aprendizaje” (Beltrán, 1993, p. 15).

Por otro lado, Díaz y Hernández (2010) enfocan las estrategias desde el proceso de aprendizaje (activación de varios procesos cognitivos) y desde el proceso de enseñanza:

Estrategias de aprendizaje. Procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible, heurística y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo. El componente metacognitivo y condicional es crucial para su empleo porque ponen en marcha procesos de toma de decisiones constantes.

Estrategias de enseñanza. Procedimientos y arreglos que los agentes de enseñanza utilizan de forma flexible y estratégica para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en los alumnos. Debe hacerse uso inteligente, adaptativo e intencional de ellas, con la finalidad de prestar ayuda pedagógica adecuada a la actividad constructiva de los alumnos. (Díaz y Hernández, 2010, p. 377).

Es importante señalar que las estrategias de aprendizaje se reflejan en cuatro grandes fases del procesamiento de la información (ACRA) donde la teoría cognitiva postula la existencia de diferentes procesos que permiten el procesamiento de la información a la que accede una persona, como lo son:

- 1) La fase de ADQUISICIÓN de la información, con estrategias atencionales (exploración y fragmentación) y estrategias de repetición.
- 2) La fase de CODIFICACIÓN de la información: estrategias de nemotecnización, estrategias de elaboración y estrategias de organización.
- 3) La fase de RECUPERACIÓN de la información: estrategias de búsqueda en la memoria (búsqueda de codificaciones y de indicios), estrategias de generación de Respuesta (planificación y preparación de la respuesta escrita).
- 4) La fase de APOYO al procesamiento, se divide en: estrategias metacognitivas (autoconocimiento y de automanejo), estrategias afectivas (autoinstrucciones, autocontrol, y contradistractoras), sociales (interacciones sociales), y motivacionales (motivación intrínseca, motivación extrínseca y motivación de escape). (Camero, Martín y Herrero, 2000, p. 615).

Fases que están presentes de manera simultánea y articulada en cada momento de la intervención didáctica propuesta en ésta investigación.

### **Tipos de Estrategias de Aprendizaje**

De acuerdo a lo señalado hasta ahora, las estrategias de aprendizaje se refieren a la activación de varios procesos cognitivos y habilidades conductuales

que conducen a mejorar la eficiencia y eficacia del aprendizaje. Entre diversas clasificaciones de las estrategias de aprendizaje se han propuesto categorías que incluyen agrupaciones de procesos y tácticas que utilizan los estudiantes para adquirir, integrar, recuperar y aplicar conocimientos. En este sentido, Weinstein y Meyer (1998) han propuesto la siguiente clasificación de tipos de estrategias:

**Estrategias de Repetición.** Este tipo de estrategias proporcionan la oportunidad de procesar información previa de manera significativa, para la elaboración, organización o el control de la comprensión. Incluye tareas como subrayar enunciados y párrafos, tomar y pasar notas de clase o de lecturas, el repaso y su revisión; también se recomiendan medidas de criterios múltiples para efectos de evaluaciones sensibles en tareas complejas de aprendizaje.

**Estrategias de Elaboración.** Implica la construcción de puentes adecuados entre el conocimiento previo de base y el nuevo que se está tratando de aprender. Se incluyen el parafraseo, el resumen, la formación de analogías, las relaciones con el conocimiento previo, ejemplos y aplicaciones a la vida cotidiana, etc. Este tipo de estrategias han demostrado ser efectivas en diferentes niveles educativos, en actividades de estudio dentro y fuera de clase.

**Estrategias de Organización.** Se utilizan para transformar la información en otros formatos a fin de facilitar la comprensión del material a aprender. El esbozo de capítulos, elaboración de mapas conceptuales, el desarrollo y refinamiento de esquemas, creación de jerarquías conceptuales y temáticas para redactar escritos, entre otras. En estas estrategias tanto el proceso como el producto contribuyen a la efectividad del método de estudio.

**Estrategias de Control de la Comprensión.** Las estrategias metacognitivas se refieren al conocimiento que tienen los individuos sobre sus propios procesos y

recursos cognitivos, así como a sus habilidades para controlarlos, mediante su organización aplicación y modificación, como una función de los resultados del aprendizaje y la realimentación. Una parte importante de dichos procesos de control ejecutivo incluye el monitoreo de la comprensión. El conocimiento específico previo, la habilidad en la lectura y las estrategias metacognitivas son sólo algunos de los factores que afectan el control de la comprensión lectora.

**Estrategias Motivacionales y Afectivas.** Ayudan a crear y mantener un clima interno adecuado para el aprendizaje y a generar un contexto durante el esfuerzo de las actividades de estudio. Se recibe la influencia de estas variables tanto en el dominio del contenido como en las demandas de la tarea. Estas estrategias se pueden utilizar para influir en la motivación y actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje y cómo valoran la tarea y los resultados del estudio. Se observa que tienen un gran impacto en el tiempo de dedicación al estudio y en la realización autónoma de tareas fuera de clase. Saber qué tipo de estrategias usar no es suficiente para lograr con éxito una meta de aprendizaje, pues es necesario querer utilizarlas.

Martínez (2004, p. 94) presenta otra clasificación a partir de enfoques modernos de estrategias de aprendizaje, clasificación alternativa propuesta por González, Cabanach y colaboradores (2002):

- 1) Estrategias de autorregulación (planificación, supervisión, revisión, evaluación)
- 2) Estrategias cognitivas (selección, repetición, elaboración, comprensión, etc.)
- 3) Estrategias motivacionales (orientación al logro, autoeficacia, bienestar, etc.)
- 4) Estrategias contextuales y gestión de recursos (tiempo, entorno, ayudas, etc.)

A continuación, se muestra en la Tabla 2 a manera de síntesis, las propuestas de clasificación de las estrategias de aprendizaje realizada por los autores anteriormente señalados con la incorporación de la clasificación de Gargallo, B., Suárez, J. y Pérez, C. (2009):

Tabla 2:

<i>Clasificación de las Estrategias de Aprendizaje</i>			
<b>Pintrich y García (1993)</b>	<b>Westein y Meyer (1998)</b>	<b>Gargallo (2000)</b>	<b>González, R., Valle, A., Rodríguez, S., y Pinero I. (2002)</b>
<b>Estrategias Cognitivas</b> Repaso, elaboración, organización de la información y pensamiento crítico.	Estrategia de repetición. Estrategia de elaboración. Estrategia de organización.	<b>Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información</b> Conocimiento de fuentes y selección de información.  <b>Estrategias de procesamiento y uso de la información</b> Adquisición de información; Codificación, elaboración y organización de la información; Personalización y creatividad; Repetición y almacenamiento; Recuperación de la información; Uso y transferencia de la información adquirida.	<b>Estrategias Cognitivas</b> Selección, repetición, elaboración y comprensión.
<b>Estrategias Metacognitivas</b> Planificación, control y regulación	Estrategia de control y de la comprensión.	<b>Estrategias Metacognitivas</b> Conocimiento y control (Estrategias de planificación, evaluación, control y regulación)	<b>Estrategia de autorregulación</b> Planificación, supervisión, revisión y evaluación.
<b>Estrategia de regulación de recursos</b> Organización del tiempo, ambiente de estudio, regulación del esfuerzo, aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda.		<b>Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos</b> Control del contexto, habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros.	<b>Estrategias contextuales y de gestión de recursos</b> Tiempo, entorno y ayudas.
	Estrategias motivacionales y afectivas.	<b>Estrategias motivacionales</b> Motivación, valor de la tarea, persistencia en la tarea, atribuciones, autoeficacia y expectativas, concepción de la inteligencia como modificable.  <b>Componentes afectivos</b> Estado físico y anímico, ansiedad.	<b>Estrategias motivacionales</b> Orientación al logro, autoeficacia y bienestar.

Nota: Elaboración propia

En lo que se refiere al propósito de esta investigación cabe señalar que todos los lectores y escritores pueden emplear estrategias diversas (desde motivacionales hasta la organizativas) para promover la comprensión. De las variaciones con la edad, la experiencia, y la dificultad del texto está compuesta la complejidad y el autocontrol de las estrategias.

Por tanto, el uso de las estrategias de aprendizaje abre el camino a la toma de conciencia de cómo ocurre el procesamiento de la información (metacognición) que promueve la apropiación del conocimiento (autorregulación) garantizando la eficacia del aprendizaje en el estudiante.

### **La Metacognición**

Para hablar del proceso de metacognición, se considera importante introducir con lo que expresan Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez (2013, p. 118) donde señalan que... “las teorías cognitivas establecen que para obtener un rendimiento óptimo del sistema cognitivo es necesario que se den otros procesos de naturaleza metacognitiva”.

Flavell (1979) acuñó el término de metacognición. En principio, la metacognición se refiere a aprender a controlar los propios procesos de aprendizaje; implica realizar de manera consciente y reflexiva lo que el estudiante está haciendo y ser capaz de someter a control esos procesos e intentar regularlos eficazmente. En general, se define la metacognición como la conciencia compleja y dinámica de los propios procesos mentales. Para Flavell (1981), estrategias metacognitivas se refieren a una amplia y diversa gama de actividades conscientes que una persona puede realizar voluntariamente como medio para alcanzar fines de aprendizaje y de solución de problemas.

Díaz y Hernández (2010, p. 379) definen la metacognición como el “conocimiento consciente sobre los procesos y los productos de nuestro conocimiento. Pueden distinguirse dos aspectos: el conocimiento metacognitivo (relativo al uso de las variables persona, tarea y estrategia) y las experiencias metacognitivas”.

Lo señalado indica que, la metacognición implica dos componentes: conciencia y control. La conciencia apunta a cuáles estrategias y recursos son necesarios para llevar a cabo una tarea exitosamente, y el control alude a la capacidad para usar mecanismos autorreguladores que aseguren la realización exitosa de la tarea. En la teoría de Vigotsky:

los procesos metacognoscitivos se integran en una teoría general del desarrollo de las funciones mentales superiores. la teoría de Vygotsky es la única que ofrece, al menos en principio, la posibilidad de conceptualizar científicamente los procesos metacognoscitivos, que permite vincular esta dimensión del desarrollo cognoscitivo con el desarrollo cognoscitivo en general y explicar el origen de esta capacidad del individuo para controlar sus propios procesos interiores, mediante el ya mencionado esquema de Vygotsky que describe el paso del control exterior e interindividual al control intrapsíquico individual. (Ivic, 1994, p. 778).

Es importante destacar, que éste proceso se consolida a través de la motivación, la cual se presenta en dos tipos: la Motivación Intrínseca: despertar de la curiosidad del estudiante, que establezca claramente sus metas y sus expectativas, promover la toma de conciencia. Y la Motivación Extrínseca: retroalimentación a los estudiantes, manejo afectivo, organización y buen clima de la clase, estableciendo oportunidades de liderazgo y trabajo mancomunado con los estudiantes.

Paris y Winograd (1990) sostienen que la metacognición puede promover el aprendizaje académico y la motivación. La idea es que los estudiantes pueden

mejorar sus aprendizajes llegando a ser conscientes de sus propios pensamientos cuando leen, escriben o resuelven problemas. Los docentes pueden promover esta conciencia informando a los estudiantes sobre las estrategias efectivas para solucionar problemas y discutir acerca de las características cognitivas y motivacionales del pensamiento, mediante instrucción directa.

En el marco de la investigación a desarrollar, Klingler y Vadillo (2000) señalan que los lectores eficientes se caracterizan por utilizar estrategias metacognitivas, acciones conscientes que ejecuta el lector para asegurar la comprensión de la lectura. La metacognición puede entenderse como la captación consciente de las capacidades y limitaciones de los procesos de pensamiento que originaron la comprensión, situación que ayuda a transferir los conocimientos y a disminuir la dependencia del azar o la suerte.

Cabe destacar que durante los últimos años la metacognición ha sido un término popular de acuerdo a las investigaciones revisadas sobre lectura, porque se enfatiza sobre cómo el lector planifica, supervisa, y evalúa su propia comprensión.

De hecho, los nuevos modelos de lectura de acuerdo a los autores revisados, fortalecen la importancia de las estrategias cognitivas, metacognitivas y motivadoras para el desarrollo y promoción de la lectura fluida y la comprensión.

Por tanto, la actividad metacognitiva (entender qué tanto y cómo se ha comprendido un texto) favorece la formación de lectores autónomos, críticos y creativos, en este sentido Roa (2007, p. 29) señala que “la metacognición hace hincapié en la participación activa del sujeto-lector en tareas de análisis y en el uso de estrategias efectivas durante la lectura, porque un lector metacognitivo es un lector estratégico”. Por ende, cuando los estudiantes aumentan su conciencia y

utilizan correctas estrategias, generalmente se sienten más confiados y más motivados para la lectura.

### **La Autorregulación**

Zimmerman (1986, p. 307) define la autorregulación como “el grado en el que los individuos se muestran cognitiva, motivacional y conductualmente participantes activos de su propio proceso de aprendizaje”.

Asimismo, Díaz y Hernández (2010, p. 375) plantean que la autorregulación “se refiere a las actividades de control consciente y regulación que realiza el propio individuo. Incluye habilidades de planificación, supervisión y revisión”.

Pintrich (1995) ha enfatizado la importancia de la autorregulación académica en la educación universitaria, así como sus implicaciones para estudiantes y profesores. En la definición del aprendizaje autorregulado señala entre las características más relevantes:

- 1) El control de la conducta, la motivación, el afecto y la cognición de los estudiantes durante el aprendizaje académico:
  - a) La autorregulación de la conducta incluye el control activo de recursos que los estudiantes tienen disponibles, el tiempo que dedican al estudio selección de sus materiales y apoyos, así como la ayuda de compañeros y profesores para mejorar su aprendizaje;
  - b) La autorregulación de la motivación incluye cambios y ajustes en las creencias, en la autoeficacia y la orientación a metas, de tal forma que los estudiantes puedan adaptarse a las demandas de la materia; los alumnos pueden aprender a controlar sus reacciones, como la ansiedad ante los exámenes y el manejo emocional para mejorar su autoestima;

- c) La autorregulación de la cognición, implica el conocimiento y control de varias estrategias para lograr aprendizajes significativos en temas difíciles y nuevos.
- 2) El establecimiento de metas de estudio, que permite al estudiante contar con estándares para monitorear y juzgar su desempeño.
- 3) El estudiante debe tener la iniciativa y control de sus acciones.

Se puede concretar en cuanto a la autorregulación desde el foco de la investigación propuesta, sus elementos constitutivos como son la planificación, supervisión y evaluación, Roa (2014):

- 1) Planificar significa proyectar una determinada actividad orientada a alcanzar una meta y permite al sujeto autorregular y controlar su conducta. La planificación implica la selección de estrategias apropiadas y la distribución de los recursos que afectan a la ejecución.
- 2) La supervisión se refiere a la conciencia on-line que uno tiene sobre su comprensión y sobre la realización de la tarea. Por ejemplo, el lector debe preguntarse sobre su progreso a la vez que está realizando la tarea de lectura. Así comprueba si son o no efectivas las estrategias que está utilizando para poder rectificar, si fuese necesario. Es el tomar conciencia de si se está comprendiendo o no lo que se está leyendo.
- 3) Desde la evaluación, el lector debe evaluar tanto el producto como el proceso de la lectura. Así se da cuenta de si ha comprendido o no el texto (producto) y de si las estrategias utilizadas han sido las adecuadas y qué ha sucedido durante el desarrollo de la tarea. Son acciones para valorar el nivel de logro que se ha obtenido durante la lectura.

Piaget, expone que: “No se aprende a experimentar simplemente viendo experimentar al maestro o dedicándose a ejercicios ya totalmente organizados: sólo se aprende a experimentar probando uno mismo, trabajando activamente, es decir, en libertad y disponiendo de todo su tiempo” (Munari, 1994, p. 318).

Es fundamental señalar que para que la activación de los procesos cognitivos que conducen a mejorar la eficiencia y eficacia del aprendizaje, se deben a su vez considerar los estilos de aprendizaje de los estudiantes y su repercusión.

### **Estilos de Aprendizaje**

El estilo de aprendizaje implica diferentes procesos cognoscitivos que se despliegan para que el estudiante resuelva tareas que requieren ser aprendidas.

Conceptualmente los estilos de aprendizaje se entienden como “variables personales que, a mitad de camino entre la inteligencia y la personalidad, explican las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje” (Camarero, Martín y Herrero, 2000, p. 615).

Se pueden clasificar cuatro estilos de aprendizaje diferentes según la preferencia individual de acceso al conocimiento (Honey y Mumford, 1986; Alonso, Gallego y Honey, 1995):

- 1) El estilo **ACTIVO** de aprendizaje, basado en la experiencia directa (animador, improvisador, descubridor, arriesgado, espontáneo).
- 2) El estilo **REFLEXIVO** de aprendizaje, basado en la observación y recogida de datos (ponderado, concienzudo, receptivo, analítico, paciente).
- 3) El estilo **TEÓRICO** de aprendizaje, basado en la conceptualización abstracta y formación de conclusiones (metódico, lógico, objetivo, crítico, estructurado, planificado).

- 4) El estilo PRAGMÁTICO de aprendizaje, basado en la experimentación activa y búsqueda de aplicaciones prácticas (experimentador, práctico, directo, realista, técnico).

### La Lectura y Escritura Andamiada y Mediada

Wixson y Peters (1987) señalan que la lectura es el proceso de construir significados a través de la interacción dinámica entre el lector, el texto, y el contexto de la situación de lectura. “Leer es una palabra que indica acción” (Medina, 2014, p. 13)

Para entender el significado –y las implicaciones– del acto de leer hay que ir más allá de la descodificación y la interpretación del texto; se requiere una profunda reflexión acerca de las operaciones cognitivas que se activan al pasar la vista por un soporte repleto de palabras. (Medina, 2014, p. 15)

Goodman (1990, p. 03) indica que “no es suficiente aprender a leer y escribir sino que uno tiene que tener la capacidad y el poder de usar la lectura y la escritura”. La lectura entonces, comprende esa relación íntima entre el lector y el texto sobre la base de la práctica social, esenciales para el desarrollo individual y social. Pero, ante la realidad en las aulas de clases... ¿Qué es lo que hace que el lenguaje sea muy fácil, pero, a la vez, muy difícil para aprender?, para dar respuesta a esta interrogante, dicho autor, hace referencia a lo siguiente:

Tabla 3:

<i>Cuando el lenguaje es fácil y cuando es difícil</i>	
<b>El Lenguaje es fácil cuando:</b>	<b>El Lenguaje es difícil cuando:</b>
Es real y natural.	Es artificial.
Está integrado.	Está fragmentado.
Tiene sentido.	No tiene sentido.
Es interesante.	Es aburrido.
Le pertenece al alumno.	Le pertenece a otros.
Es relevante.	Es irrelevante para el alumno.
Es parte de un hecho real.	Está fuera de contexto.
Tiene utilidad social.	No tiene valor social.
Tiene un propósito para el alumno.	No tiene ningún propósito verificable.

El alumno elige utilizarlo.  
Es accesible al alumno.  
El alumno tiene el poder de utilizarlo.

Está impuesto por otros.  
No es accesible.  
El alumno carece de ese poder.

---

Nota: Elaboración propia

La lectura descontextualizada, sin ningún tipo de pertinencia, ajena a la realidad sociocultural vivida por el sujeto no puede considerarse sino mecánica. Lo significativo en la lectura juega un papel fundamental para la comprensión de lo escrito. La necesidad de que el docente sea consciente que los estudiantes son sujetos con saberes propios que serán ampliados en la universidad y volverán fuera de ella transformados formando parte de una dinámica inacabada que Freire (1991, p. 105), señala: “La lectura del mundo precede siempre la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica continuidad de la lectura de aquél”.

Goodman (1990) señala que existen tres sistemas lingüísticos que interactúan en el lenguaje escrito: *el grafofónico* (secuencias de sonidos y letras), *el sintáctico* (estructuras de oraciones) y *el semántico* (significados). Podemos estudiar estos sistemas separadamente pero no pueden ser aislados en el proceso de enseñanza porque se corre el riesgo de caer en abstracciones que no son lenguaje. Los tres sistemas operan dentro de un contexto pragmático, o sea, en el marco de la situación práctica en que la lectura y la escritura tienen lugar. Este contexto contribuye también al éxito o al fracaso de la lectura y la escritura:

- 1) La comprensión del significado es siempre la meta del lector.
- 2) La expresión del significado es siempre lo que el escritor intenta lograr.
- 3) Tanto el escritor como el lector están muy limitados por lo que ya saben, el escritor al producir y el lector al comprender.

En este orden de ideas Baker y Brown (1984) distinguen entre dos tipos de lectura: leer para comprender, que implica la supervisión de la comprensión, y leer

para aprender (algo más que leer para comprender), que implica la identificación de las ideas principales, seleccionando lo más relevante del texto, el análisis de las demandas de los materiales a utilizar, el uso y mantenimiento de estrategias adecuadas, evaluando su efectividad, y el establecimiento de un horario y un clima adecuado para el estudio.

Cabe señalar que se entiende por comprensión de la lectura a la construcción del significado que encierra un texto, producto de la interacción entre el propio texto y el lector. La comprensión de textos es un proceso complejo que exige del lector, al menos, tres importantes tareas: la extracción del significado, la integración de ese significado en la memoria, y la elaboración de las inferencias necesarias para una comprensión plena (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 1996)

Los aspectos metacognitivos de la lectura incluyen el control de destrezas cognitivas apropiadas, en el sentido de planificar actividades cognitivas, elegir entre varias actividades alternativas, supervisar la ejecución de las actividades elegidas, y cambiar las actividades si fuera preciso, además, evaluar si se han conseguido los objetivos propuestos al comenzar la tarea, así como la comprensión misma.

Desde esta mirada y haciendo énfasis en la mediación y el andamiaje focalizado en los docentes, éstos pueden ayudar a sus estudiantes a aprender de la lectura: pueden animarles a tomar un papel activo en la tarea lectora. La meta debe ser desarrollar aprendices activos e independientes.

Al hablar de la mediación de la lectura, se hace referencia al proceso sociocultural a través del cual un sujeto (generalmente un adulto o un par más avanzado) interviene en el aprendizaje de otro (menos diestro), propiciando las condiciones para que este adquiriera las habilidades y actitudes lectoras, utilizando el lenguaje (oral y escrito) como instrumento.

el mediador participa en el aprendizaje de las competencias lectoras. Está allí como modelo y copiloto. Da a conocer la lengua escrita mediante el uso que él mismo le confiere. El mediador muestra las distintas posibilidades de lectura y las respeta. Introduce al nuevo lector en la comunidad lectora, le da la bienvenida y lo hace miembro partícipe. El mediador como acompañante es quien aviva el gusto por leer, aprender, imaginar y descubrir. (Medina, 2014, p. 75).

No hay que perder de vista el nivel evolutivo del lector, su experiencia lectora, sus conocimientos, sus motivaciones, sus necesidades y sus intereses lo cual tiene un efecto fundamental sobre el significado que se construye.

Medina (2014, p. 30 y p. 71) expresa que “la palabra dicha verbalmente precedió por milenios a la escritura”. “El lenguaje oral constituye la base sobre la cual se cimentará el lenguaje escrito”.

En cuanto al lenguaje escrito (proceso de escritura), desde su funcionalidad Torres (2002) y Goodman (1990) señalan que:

- 1) Sirve de instrumento de interrelación social al servir como el medio por el cual se comunica el hombre con los demás a través del tiempo y del espacio.
- 2) Sirve como forma de expresión, es decir, como camino para dar salida a una necesidad interna, personal de manifestar, de expresar por ese medio todo aquello que se siente en el yo interno y que no puede expresarse oralmente, bien por temor o por timidez.
- 3) Sirve como herramienta del arte y de la ciencia, las cuales han puesto a través de la página escrita las grandes creaciones artísticas, literarias y científicas, realizadas por las personas como un aporte al conocimiento.
- 4) El escritor incluye la suficiente información para hacer que sus lectores comprendan lo que escribe. La escritura efectiva tiene sentido para la audiencia

a la cual se dirige. La escritura eficiente incluye sólo lo suficiente para que sea comprensible.

La escritura es una de las actividades mentales más complejas; por lo tanto, una de las más difíciles de desarrollar (Flower y Hayes, 1996). El acto de escribir es una herramienta intelectual muy poderosa, tal y como lo han expresado Backhoff, Peón, Andrade y Rivera (2006, p. 21):

Saber escribir implica construir el conocimiento; se requiere la orquestación de múltiples habilidades mentales superiores: planear la combinación del qué se dice con el cómo se dice para tener un impacto en el lector; tomar diferentes perspectivas de acuerdo a la audiencia a que se dirige; organizar nuestras ideas en una estructura lógica, [...] buscar formas adecuadas para persuadir, entretener, informar, reflexionar [...]. En la redacción se armoniza pensamiento y lenguaje: saber escribir implica saber pensar.

Existen muchas actividades que pueden motivar a los estudiantes que no se atreven a expresar sus ideas en forma espontánea y apropiada. Hay estrategias altamente significativas para incentivar y motivar el proceso de escritura, una de ellas consiste en la elaboración de los textos expositivos y argumentativos.

### **El Uso de los Textos Expositivos y Argumentativos:**

Para Carretero (1997), la producción de textos expositivos y argumentativos requiere que el estudiante sea capaz de seleccionar y sintetizar la información central sobre el tema, las ideas principales del autor, así como sus puntos de vista o tesis que sustenta. Se considera que el propósito de aprender a leer activamente y escribir es posibilitar el desarrollo de estrategias para aprendizajes posteriores. Por su parte, Oxford (1990, p. 08):

afirma que las estrategias cognitivas y metacognitivas son de suma importancia en el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita, ya que su uso promueve y desarrolla las competencias lingüística y comunicativa

del estudiante, objetivos finales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier curso de lectura y escritura.

Cabe mencionar que, entre la clasificación de los diferentes tipos de textos, estos no se excluyen, como bien lo exponen Backhoff, Velasco y Peón (2013, p. 14):

Existe un consenso entre los especialistas de que los diversos tipos de texto se pueden clasificar en tres grandes categorías: narrativos, descriptivos y argumentativos. De acuerdo con Carretero (2007), esta clasificación no es ni exclusiva ni exhaustiva, ya que la gran mayoría de textos comparten propiedades de uno u otro tipo, además de que hay muchos textos que no encajan fácilmente en una u otra categoría.

Concentrando la discusión en los textos expositivos y argumentativos, no hay que perder de vista lo que expone Plantin (2004), respecto a que la situación argumentativa es un hecho de orden lingüístico, pero también antropológico, en la medida en que no se puede concebir un grupo humano sin contradicciones, internas o externas. Las diversas maneras de operar con dichas contradicciones es un hecho empírico, que varía según las circunstancias y según la cultura del grupo.

En este sentido, las diversas investigaciones que se han enfocado en el estudio de las estrategias de lectura en función de las acciones durante el proceso lector, han señalado que entre las principales estrategias aplicadas por el lector, se encuentran: asegurarse de conocer el significado de los términos utilizados por el autor del texto, ubicar las ideas principales y comprender su contenido, relacionar los contenidos de un texto con otros revisados con anterioridad y/o con experiencias cotidianas, parafrasear lo leído, reflexionar sobre el tema, analizar si se está de acuerdo con el autor, y elaborar nuevas ideas y conclusiones después de la lectura.

¿En qué consisten los textos expositivos y argumentativos?:

El texto expositivo-argumentativo se caracteriza por ser un discurso continuo donde se postula una tesis central sustentada en argumentos debidamente articulados y se analizan evidencias con el auxilio de

ejemplos. La información que contiene es estática; se caracteriza por contener una serie de proposiciones relacionadas entre sí y puede asumir diferentes formatos de organización (Slater y Graves, 1989). Este tipo de componentes demanda especial atención a la lógica de una argumentación. Para comprenderlos a cabalidad, se requiere la identificación de la(s) tesis, así como a las diferentes proposiciones o piezas de la argumentación; la correspondencia entre ellas y a la producción de juicios acerca de su pertinencia, claridad y alcances. (Zarzosa, Luna, De Parrés y Guarneros, 2007, p. 03).

Estos textos se caracterizan por presentar un conjunto de ideas y hechos comprobados, estructurados y conjuntados a través de argumentos y relaciones lógicas entre acontecimientos; tienen la finalidad de informar, explicar y convencer al lector sobre diversos fenómenos, a través de argumentación razonada. Colombi (2001, p. 32):

La mayoría de estos textos tiene una estructura denominada tripartita o de doble encuadre que consiste en: a) plantear la o las ideas desde el principio del texto; b) desarrollar la argumentación aportando datos, causas, efectos y ejemplos, y c) reafirmar finalmente la idea o exponer una idea derivada de ella que adquiere valor dentro del marco de lo expuesto y argumentando en las dos partes anteriores.

Un texto expositivo y argumentativo requiere una actitud crítica donde haya reflexión y evaluación; sin perder de vista que la argumentación está fuertemente ligada al contexto.

Guerra, Guevara, López y Rugerio (2014, p. 257) indican que “en el caso de la educación superior, los textos expositivo-argumentativos se pueden considerar una de las herramientas más importantes que los profesores utilizan para la enseñanza de las distintas disciplinas científicas y académicas”.

Desde el enfoque de aprendizaje que enmarca la investigación, el uso de las estrategias cognitivas está relacionado con la forma como el estudiante maneja

directamente el material lingüístico, mientras que las metacognitivas se relacionan más con la reflexión acerca del proceso de aprendizaje de ese material lingüístico.

cuando hablamos de comprensión de lo leído, no podemos pensar que existe una sola forma de comprender cada texto. La comprensión es individual, relativa. Los lectores producen interpretaciones originales de lo que leen, ya que asimilan el texto a sus propios instrumentos cognoscitivos. Es por ello que depende de factores, tales como: competencia comunicativa, conocimientos previos, concepción del mundo, experiencias previas en lectura y escritura, propósitos de la lectura y todo el componente afectivo. (Morales, 2002, p. 387).

Por tanto, los textos expositivos y argumentativos permiten a los estudiantes comunicar su visión sobre diferentes temas académicos a partir de la lectura de textos académicos, discutirlos y expresar sus interpretaciones y reflexiones tanto en forma oral como escrita, bajo la mediación del docente.

En concordancia con la estrategia cognitiva de elaboración propuesta a ser ejecutada por los estudiantes en el marco de la investigación, según Poggioli (1998) a los estudiantes se les debe enseñar a:

- 1) Identificar las características principales de los textos.
- 2) Utilizar estrategias específicas para ir supervisando su comprensión.
- 3) Utilizar estrategias específicas para detectar posibles deficiencias en la comprensión.
- 4) Hacerle consciente de sus habilidades como lector.
- 5) Desarrollar mecanismos que le ayuden a controlar su comprensión y aprendizaje.
- 6) Establecer pautas para evaluar su comprensión.

En definitiva, los textos expositivos y argumentativos se presentan como una herramienta privilegiada para poner de manifiesto la función de la escritura como herramienta de apropiación de los conocimientos en los estudiantes a los que se

accede mediante la lectura. En otras palabras, en la producción de dichos textos se pone en evidencia el uso de la escritura como herramienta que permite al estudiante construir sus propias ideas a partir de las pautas específicas de la disciplina en la que se está formando.

Desde todos los aportes y referentes teóricos que sustenta la investigación, parece entonces importante promover un mayor nivel de autoeficacia para el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje en la universidad, entendiendo que un positivo sentimiento de autoeficacia favorece un mayor uso de estas estrategias de control del aprendizaje por parte de los propios estudiantes, fomentándose así aprendizajes más profundos y significativos entre el actual estudiantado universitario. Igualmente, es fundamental involucrarse en un proceso de formación permanente. A través de la reflexión, el análisis y la discusión se podrían generar conocimientos teóricos y metodológicos que le permitan a los docentes universitarios contribuir, desde su área de dominio, con el desarrollo de las competencias de los estudiantes como lectores y como productores de textos.

### Capítulo III. Metodología

El presente capítulo contiene los métodos, procedimientos y las técnicas que se utilizaron para estructurar, metodológicamente la investigación a través de los siguientes elementos: enfoque, tipo y diseño, características de los participantes, instrumentos diseñados, materiales, categorías e indicadores para el procesamiento e interpretación de los hallazgos. Cabe indicar en el contexto de este tipo de investigación, que “investigar en educación supone la búsqueda de estrategias de cambio para lograr el perfeccionamiento; investigar sobre la praxis implica siempre mejorar la realidad concreta sobre la que se opera”. (Pérez y Nieto, 1993, p. 180).

#### Enfoque, Tipo y Diseño de la Investigación

**El Enfoque de la Investigación** se corresponde a la investigación cualitativa. Se da lugar a un estilo de investigación más cercano a la vida y las situaciones de los sujetos. Investigar de manera cualitativa es operar con símbolos lingüísticos con el fin de reducir la distancia entre teoría y datos, entre contexto y acción. Por su parte Pérez (2007, pp. 05-06) expone, dentro de las características de dicho enfoque que:

La investigación cualitativa subraya el procedimiento hermenéutico y la comprensión de los procesos desde un enfoque naturalista, frente a lo cuantitativo. Le interesa el caso particular, el grupo, y el fenómeno en la realidad en la que se enmarcan. La investigación cualitativa nos ayuda a situarnos en el *contexto* en el que ocurre el acontecimiento y nos permite registrar las situaciones, marcos de referencia, y aquellos eventos sin desgajarlos de la realidad en la que tienen lugar.

Se caracteriza por tres aspectos:

1. Un interés importante por la exploración de percepciones y actitudes y por la comprensión del significado profundo de los acontecimientos.
2. Una confianza en ciertas técnicas de recogida de datos: entrevistas abiertas y semi-estructuradas, observación participante y no participante y el uso de métodos adecuados.

3. Predilección por la teoría de campo, en vez del análisis y la codificación de datos, y por el reconocimiento de temas troncales, la generación de hipótesis y el establecimiento de tipologías y clasificaciones.

La investigación cualitativa aplicada a la educación se orienta hacia la resolución de problemas prácticos. Como cualquier otra investigación está interesada en: indagar, cuestionar y resolver problemas. Difiere de otro tipo de investigación en el sentido de que los problemas prácticos precisan la búsqueda de soluciones. El fin que persigue no se dirige principalmente a la *búsqueda de conocimiento*, aunque no renuncie al mismo, sino que se orienta a la transformación radical de esa realidad y a la mejora de la calidad de vida.

Efectivamente, la investigación cualitativa desde la práctica, aspira a incrementar la capacidad para la resolución de problemas. Intenta partir desde la óptica de quien vive el problema e implicarlo en la búsqueda de la mejor solución. Aspira a la comprensión global de las situaciones y a generar actitudes de renovación, innovación y cambio en la educación.

Este enfoque tributó a la investigación propuesta ya que puso en manifiesto, la vinculación existente entre la investigación y la innovación, la mejora y la transformación en el proceso de enseñanza y de aprendizaje específicamente en la competencia de lectura y escritura en estudiantes universitarios.

**El Tipo de Investigación** que se asumió para el desarrollo de este trabajo fue la Investigación-Acción (IA). Pérez y Nieto (1993, pp. 179 y 182) apoyándose y presentando las definiciones de varios autores, conceptualizan la IA, como:

...un paradigma singular, crítico, vinculado a la práctica profesional y orientado a la transformación y al cambio. Se trata de un estilo de investigación abierta, democrática y centrada en los problemas prácticos de la educación. Se preocupa por investigar los fenómenos educativos, tal y como suceden en la realidad, empleando variedad de métodos que ayuden a la toma de decisiones. Este nuevo estilo de investigación está dando lugar a lo que algunos autores han llegado a denominar como "paradigma emergente o de la complejidad", en el que se conjugan armónicamente la investigación y la acción, el pensar y el hacer.

Definir lo que entendemos por investigación-acción, no resulta nada fácil, máxime teniendo en cuenta que tratamos de conceptualizar algo que ha recibido distintas denominaciones.

Corey (1953, p. 16) concibe la investigación-acción como "el proceso por el cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente con el fin de guiar, corregir y evaluar sistemáticamente sus decisiones y sus acciones".

Escudero (1987, p. 20) indica que la investigación-acción "es algo más, pues, que un conjunto de normas bien establecidas que prescriben técnicamente cómo hacer investigación educativa. Por el contrario, la investigación-acción se parece más a una idea general: una aspiración, un estilo y modo de "estar" en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de "otra manera".

Goyette y Lessard-Hebert (1988, p. 111) se manifiestan en estos términos: "En esta concepción, el cambio social pasa por el cambio de las personas. La investigación acción de Lewin, Carr y Taba se había desarrollado en el marco de este tipo de estrategia de cambio social que ya no se apoya tan solo en la transmisión de un saber o de una técnica (estrategias empírico-rationales), sino también, sobre todo, en una transformación de actitudes".

Destacamos, finalmente, la definición que nos aporta Kemmis y McTaggart (1989, p. 09): "La investigación es una forma de indagación autorreflexiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales y educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que tienen lugar".

Dicho tipo de investigación adquiere una gran importancia en el campo educativo ya que ofrece, de acuerdo a lo que plantea Pérez y Nieto (1993):

...una vía especialmente significativa para superar el binomio teoría-práctica, educador-investigador. Esta investigación intenta hacer posible que la práctica y la teoría encuentren un espacio de diálogo común, de forma que el práctico se convierta en investigador, pues nadie mejor que él puede conocer los problemas que precisan solución. Este espacio común de confluencia y de vinculación entre la teoría y la práctica ofrece múltiples posibilidades de mejora y de perfeccionamiento constante en el campo de la educación. (p. 183)

El investigador en la acción siempre desea aportar algo nuevo a la educación, a la enseñanza o a la rama del saber que cultiva. (p. 180)

La investigación-acción pretende crear profesionales conscientes, reflexivos y comprometidos en cambiarse a sí mismos, sus prácticas

educativas y las situaciones contextuales donde tienen lugar. Busca sujetos críticos de sus acciones, a la vez que deseosos de aprender de ella. (pp. 194-195)

La investigación-acción propicia el desarrollo de una cultura reflexiva mediante la cual los profesionales pueden mejorar su práctica, a partir de su propia reflexión sobre ella. (p. 196)

La IA de acuerdo a Pérez y Nieto (1993, pp. 190-194), comprende un proceso conformado por una serie de pasos a saber: (1) diagnosticar y descubrir una preocupación temática "problema"; (2) construcción del plan; (3) puesta en práctica del plan y observación de cómo funciona y (4) reflexión e integración de resultados – replanificación.

A continuación, se muestra el abordaje de la investigación de acuerdo a los pasos establecidos por la IA:

### **Paso 1. Diagnosticar y Descubrir una Preocupación Temática**

**"Problema"**. Es importante llegar a descubrir y a describir una preocupación temática, tarea que no siempre resulta fácil. En la práctica, comienza cuando alguien o un grupo tiene la idea de que algo debe ser cambiado o mejorado.

Lo importante es que el problema parta de las necesidades sentidas y percibidas por el grupo, que sea relevante para ellos, lo asuman como propio, estén dispuestos a resolverlo, tenga aplicabilidad a corto plazo y los resultados alcanzados conduzcan al cambio y a la mejora. (Pérez y Nieto, 1993, p. 190).

Desde el ejercicio docente de quien investiga por un lapso de dos semestres (2015-2 y 2016-U) en la asignatura Didáctica General (de acuerdo con el plan de estudios, pertenece al primer nivel del PCFD y está adscrita a la Cátedra de Currículum), se ha observado y registrado a partir de lo que reconocen y manifiestan los estudiantes, dificultades y/o debilidades por no dominar significativamente

procesos tanto metodológicos como de lectura y de escritura para la construcción de textos académicos, a pesar de que en su mayoría está cursando los últimos semestres de la carrera de origen o está elaborando su trabajo final de grado, lo que motiva a diseñar y desarrollar una propuesta para realizar un abordaje pedagógico de dicha necesidad.

**Paso 2. Construcción del Plan.** ¿Qué debe hacerse? ¿Por parte de quién? ¿Dónde hay que actuar para producir el efecto más poderoso posible? ¿Cuándo y cómo hacerlo? “Planear es una acción flexible y abierta al cambio, pero conlleva que dicha acción esté informada y criticada, por lo que conviene analizar riesgos e implicaciones para que sea eficaz”. (Pérez y Nieto, 1993, p. 191). De este modo, el investigador debe pensar, decidir y planear.

Este estudio pretendió atender la problemática de la competencia de lectura y escritura a través de un programa de intervención didáctica basado en estrategias de aprendizaje para la elaboración textos expositivos y argumentativos, en los estudiantes de la asignatura Didáctica General que corresponde al primer nivel del PCFD en la Escuela de Educación de la UCV.

**Paso 3. Puesta en Práctica del Plan y Observación de cómo Funciona.** Se trata en este paso de realizar lo planeado con vistas a la solución del problema. Por lo general, el plan contempla gran variedad de circunstancias y prevé otras, pero a veces éstas cambian, modificando lo previsto por lo que precisa de una continua revisión y retroalimentación. Mientras se ejecuta, resulta necesario observar, deliberar y controlar sistemáticamente el desarrollo del plan. Para llevar a cabo esta fase y todas las acciones previstas en ella, se precisa del uso de variedad de técnicas e instrumentos de recogida de datos. Los datos deben ser recogidos de forma sistemática a lo largo del desarrollo de las tareas.

Desde la experiencia previa (mencionada anteriormente) de quien investiga, en la asignatura Didáctica General se diseñaron en el desarrollo de la asignatura durante dos semestres (2015-2 y 2016-U), una serie de estrategias e instrumentos (que fueron fortalecidos en cada experiencia) no solo para recolectar información (con propósito diagnóstico) sino para tener una idea general de cómo los estudiantes gestionan (autorregulación) su proceso de aprendizaje y que a partir del proceso de producción de conocimientos mediante la construcción de los textos expositivos y argumentativos, fuesen revisando su proceso de aprendizaje tomando conciencia del mismo haciendo los correctivos pertinentes, fortaleciendo sus habilidades e incorporando nuevas herramientas que garanticen la eficiencia en su aprendizaje en beneficio de su desarrollo académico y profesional.

**Paso 4. Reflexión e Integración de Resultados. Replanificación.** No basta con describir lo que vamos obteniendo; pretendemos comprender la realidad para transformarla. La descripción difícilmente nos llevará a una comprensión profunda de lo que sucede y por qué sucede; es necesario reflexionar. La reflexión rememora la acción tal y como queda registrada a través de los distintos instrumentos.

Se reflexiona sobre el plan de acción sobre todo el proceso, y las acciones. Se contrasta lo planeado y lo que se consigue. Se compara lo que se pretende y lo que se realiza; lo que se pretende y lo que se consigue; lo que se realiza y lo que se logra. De todo ello se obtienen conclusiones según los efectos obtenidos, los cuales conducen a un nuevo plan o modificación del anterior. (Pérez y Nieto, 1993, p. 194)

Los hallazgos de este estudio se recogieron y analizaron a partir de la aplicación del programa de intervención didáctica (semestre 2017-U), en el lapso de 08 sesiones de aprendizaje que corresponden a la Unidad Didáctica 1 que tiene como característica el desarrollo teórico de la asignatura Didáctica General. Las

conclusiones, recomendaciones y lecciones aprendidas fueron fundamentales para verificar la viabilidad de la propuesta a considerada para establecerla como un proceso transversal en la formación de los futuros docentes.

Dentro de éste marco, **el Diseño de la Investigación** se encuadró en la Investigación de Campo ya que la misma, se realizó en el contexto directo de la realidad, lo cual permitió analizar las necesidades y características del problema, conocidas directamente en el lugar donde las personas actuaron para el momento proporcionando en forma directa la información.

Se entiende por investigación de campo, “el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia...” Barrios (2003, p. 14).

### **Participantes**

El estudio se llevó a cabo en la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. La población estuvo constituida por los estudiantes inscritos en la asignatura Didáctica General que corresponde al primer nivel del Programa Cooperativo de Formación Docente PCFD. De acuerdo al listado de los estudiantes inscritos en la asignatura en el semestre (2017-U) proporcionado al docente por Control de Estudios, aparecen en lista 18 estudiantes.

Solo 10 estudiantes, asistieron y participaron en el taller de inducción de naturaleza práctica (05 horas académicas) *A leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo* y a la asistencia a las sesiones de aprendizaje (clases) donde se aplicó la estrategia (intervención didáctica en el aula) por un lapso de 08

sesiones continuas (24 horas académicas) una vez por semana, mantuvo una constante y una frecuencia de asistencia de 12 estudiantes los cuales se muestran clasificados de acuerdo a su escuela de origen:

Tabla 4:

*Clasificación de los Participantes por Facultad y Escuela*

Facultad de Ciencias			Facultad de Humanidades y Educación		
Escuela de Matemática	Escuela de Química	Escuela de Historia	Escuela de Arte	Escuela de Sociología	Escuela de Filosofía
02	02	04	02	01	01

Como se observa, la mayoría de los estudiantes asistentes pertenecen a la Facultad de Humanidades y Educación 08 en total en comparación con los 04 estudiantes de la Facultad de Ciencias.

La información respecto a las características generales de la población de estudio fue recogida a través de la aplicación de los instrumentos de naturaleza diagnóstica. Las características de la muestra están contempladas en el primer bloque de ítems cuyos resultados son los siguientes:

Tabla 5:

*Datos Generales de los Participantes*

Sexo	F: 05 / M: 07
Edad promedio	28 años
Semestre o año de curso en tu Escuela de origen promedio	7mo. Semestre o 4to. año
Tesista	04 están en el proceso
Posee otra carrera	03 Si / 09 No
Años de estudio en la universidad promedio	06 años

De acuerdo a la información recogida, la mayoría del grupo es de sexo masculino, 03 estudiantes poseen otra carrera universitaria y solo 04 estudiantes están elaborando su trabajo final de grado (tesis). Los otros datos obtenidos fueron promediados donde, la edad media del grupo es de 28 años, se ubican en el séptimo semestre o cuarto año de su carrera de origen y tienen aproximadamente 06 años de estudios en la universidad. Estos datos indican, a partir de la diversidad

de información recogida que será presentada a lo largo de este capítulo, que los estudiantes manejan la dinámica universitaria sobretodo en el funcionamiento académico y administrativo, no obstante, presentan algunas desventajas en el uso consciente de sus procesos cognitivos y motivacionales e inclusive en sus paradigmas respecto al proceso de enseñanza y de aprendizaje. Este elemento será ampliado en el análisis de los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos de naturaleza diagnóstica respondido por los 10 estudiantes que asistieron al taller de inducción de naturaleza práctica “a leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo”.

### **Proceso Metodológico Establecido para el Desarrollo de la Investigación de acuerdo a los Pasos de la IA**

En este apartado se indica desde los pasos de la IA, el proceso metodológico llevado a cabo para el desarrollo de la investigación, indicando el diseño y elaboración de instrumentos, materiales, categorías e indicadores, así como también el programa de intervención didáctica. Dicho proceso se describe a continuación:

#### **Paso 1. Diagnosticar y Descubrir una Preocupación Temática "Problema".**

Para el proceso diagnóstico, se diseñaron y aplicaron dos instrumentos. Hurtado (2012, p. 161), define a los *instrumentos*, como “cualquier recurso, dispositivo o formato (en papel o digital), que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información”, es decir, el con qué.

**El Primer Instrumento** refiere sobre el uso de estrategias de aprendizaje haciendo énfasis en los procesos de lectura y escritura. La intención fue conocer

cómo el estudiante gestiona, organiza, planifica e inclusive valora su proceso de aprendizaje y si como también, ha venido desarrollando su competencia lectora y escritora.

Para realizar una lectura eficaz y provechosa se deben tomar en consideración dos aspectos fundamentales: las condiciones ambientales y las condiciones psicológicas (Blay, 1984). Las condiciones materiales: involucran el ambiente físico del sitio donde seleccionado para ejecutar la actividad de lectura. En el ambiente físico propicio para la lectura intervienen ciertos factores como la iluminación del local donde se lee, la ventilación y el tipo de muebles requeridos. Las condiciones psicológicas: independientemente del tipo de lectura que se realice y del objetivo trazado, los aspectos psicológicos, tales como el estado de ánimo, el grado de atención y las tensiones físicas pueden influir considerablemente en la eficacia de la lectura. Esto se debe a que tales factores inciden a su vez tanto en la percepción (factor fundamental) como en la concentración y en la comprensión.

El instrumento de tipo cuestionario tiene por nombre *Cuestionario para conocer las estrategias de aprendizaje haciendo énfasis en los procesos de lectura y escritura aplicada por los estudiantes universitarios del PCFD* (ver Anexo A), acompaña al primer objetivo específico de la investigación. “Los cuestionarios, consisten en un conjunto de preguntas relacionadas con el evento de estudio. Su característica es que tales preguntas pueden ser dicotómicas, de selección, abiertas, tipo escala o tipo ensayo” (Hurtado, 2012, p. 165)

El cuestionario presenta 04 bloques de ítems con un total de 74 ítems donde el primer bloque es de información general del estudiante, información que ya fue reseñada. La escala descriptiva propuesta para este instrumento (cuestionario), está conformada por cuatro (4) niveles de frecuencia a saber: NUNCA (en ningún

momento, lugar y tiempo se realiza la acción esperada); A VECES (de manera ocasional se realiza la acción esperada); A MENUDO (de manera frecuente se realiza la acción esperada) SIEMPRE (de manera permanente y constante se realiza la acción esperada).

De acuerdo al Programa de Intervención Didáctica (ver Capítulo VI), se aplicó al inicio del taller de inducción de naturaleza práctica (5 horas académicas) que lleva por nombre *A leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo*. Al ubicarse en el aula donde se realizó el taller el docente sin entrar en detalles hizo entrega a los estudiantes dicho instrumento, haciendo la acotación de leer minuciosamente dicho material dando un lapso de 25 minutos para responder.

La ejecución del instrumento estuvo precedida de una breve explicación de la investigación que se llevó a cabo, insistiendo en el carácter anónimo de la información recogida y en la entera libertad que asumieron los estudiantes para responder a las preguntas que se plantean. Se indicó, igualmente, que podrán pedir cualquier tipo de información aclaratoria sobre cualquiera de las preguntas del instrumento. Se instó a que leyeran las instrucciones que aparecen al comienzo del cuestionario con detenimiento.

En la construcción y estructura final del cuestionario, se establecieron las siguientes categorías e indicadores que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 6:

*Instrumento 1: Cuestionario para conocer las estrategias de aprendizaje haciendo énfasis en los procesos de lectura y escritura aplicada por los estudiantes universitarios del PCFD*

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N° Items: 7</b>
Las condiciones materiales físicas de la lectura (¿Dónde se lee?)	Ambiente	1 al 4
	Medios	5 al 7
<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N° Items: 13</b>
Organización de las condiciones para estudiar ¿Cómo se lee?	Tiempo	1,4,5,8
	Planificación u organización	2,3,7
	Motivación	6,9,10,11,12,13
<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N° Items: 12</b>
	Técnicas de estudio	1 al 4

Estrategias de aprendizaje ANTES del estudio	Instrucciones u orientaciones	5 al 9
	Reflexión	10 al 12
<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N° Items: 26</b>
Estrategias de aprendizaje DURANTE el estudio	Técnicas de estudio	1 al 14 y 25,26
	Autogestión	15 al 17 y 20 al 24
	Motivación	18,19
<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N° Items: 16</b>
Estrategias de aprendizaje DESPUÉS del estudio	Autogestión	1 al 4 y 7 al 15
	Motivación	5,6 y 10

**El Segundo Instrumento** se enfocó en determinar la competencia lectora.

Para el segundo instrumento se busca identificar el tipo de lector en el marco de la temporalidad, esto con el propósito de ir proporcionando herramientas para el acompañamiento y fortalecimiento de las competencias antes señaladas principalmente por parte del docente. Para fines prácticos, pueden definirse tres categorías de lectores, según la clase de lectura que ejerciten con mayor asiduidad: el lector mecánico, el lector productivo y el lector crítico. También otro criterio usado para clasificar al lector obedece a una cuestión temporal: los lectores del pasado (lector tradicional) y los del mundo contemporáneo (lector nuevo). En este sentido con propósito diagnóstico, es necesario identificar en los estudiantes universitarios objeto de estudio el tipo de lector y su temporalidad.

Éste instrumento de tipo cuestionario tiene por nombre *Cuestionario para identificar el tipo de lector y su temporalidad* (ver Anexo A) y al igual que el primero, acompaña también al primer objetivo específico de la investigación.

De acuerdo al Programa de Intervención Didáctica (ver Capítulo VI), también se aplicó al inicio del taller de inducción de naturaleza práctica, haciendo la acotación de leer minuciosamente dicho material dando un lapso de 15 minutos para responder.

La ejecución del instrumento estuvo precedida de una breve explicación de la investigación que se llevó a cabo, insistiendo en el carácter anónimo de la información recogida y en la entera libertad que asumieron los estudiantes para responder a las preguntas que se plantean. Se indicó, igualmente, que podrán pedir cualquier tipo de información aclaratoria sobre cualquiera de las preguntas del instrumento. Se instó a que leyeran las instrucciones que aparecen al comienzo del cuestionario con detenimiento.

Éste segundo cuestionario presenta 03 bloques de ítems con un total de 05 ítems donde el primer bloque es de información general del estudiante, información que ya fue reseñada. Solo se indica que marquen con una “X” la opción que consideren por supuesto, desde la honestidad. En la construcción y estructura final se establecieron las siguientes categorías e indicadores que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 7:

<i>Instrumento 2: Cuestionario para identificar el tipo de lector y su temporalidad</i>		
<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N° Items: 3</b>
Categorías de lectores	Lectura superficial	1
	Lectura instrumental	2
	Lectura profunda	3
<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N° Items: 2</b>
Temporalidad	Lectura efectiva	1
	Lector consumidor	2

Otros instrumentos que se utilizaron para el registro fueron el video y la cámara fotográfica conocidos como recursos audiovisuales, empleados principalmente en el taller de inducción, esto con el objetivo de apoyar al registro escrito de la experiencia. Estos medios audiovisuales como video y cámara fotográfica son para el registro en imágenes y audio de lo que sucede en el desarrollo de la experiencia, y sirve de apoyo al registro escrito.

## **Paso 2. Construcción del Plan.**

Los profesores pueden y deben implementar intervenciones que favorezcan en el estudiantado un buen sentido en el uso de estrategias de autorregulación en el aprendizaje. Tal vez implementando programas de intervención específicos para alcanzar este objetivo, o bien, diseñando el trabajo a desarrollar dentro y fuera del aula de acuerdo con el mismo, estructurando las sesiones y actividades académicas no solo con el objetivo de ampliar conocimientos sobre la materia y adquirir estrategias, sino también, con el objetivo de ayudar al estudiante a analizar su eficacia para el control de su propio proceso de aprendizaje.

A los efectos de la presente investigación, como ya se ha mencionado, se diseñó un programa de intervención didáctica (ver Capítulo VI). Dicho programa de intervención está basado en las estrategias de aprendizaje para la elaboración textos expositivos y argumentativos y está comprendido por un taller de inducción de naturaleza práctica y lúdica (5 horas académicas) que lleva por nombre *A leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo* y la aplicación de la estrategia (intervención didáctica en el aula) por un lapso de 8 sesiones (24 horas académicas) en el aula (clases en la asignatura de Didáctica General del Programa Cooperativo Formación Docente – PCFD - de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela) administrado bajo la modalidad presencial. Fue diseñado para que los estudiantes tengan la posibilidad de demostrar, con libertad y autonomía, qué conocimientos han alcanzado construir, qué habilidades y competencias de lectura y escritura han logrado desarrollar generando una experiencia de aprendizaje significativa.

Hay que tener en cuenta que los estudiantes del PCFD se están formando como profesionales en un área determinada de conocimiento. Esto se traduce en la

presencia de ciertas demandas de actividad lectora, las cuales tienen relación con el uso de un discurso peculiar, en el que la información hace referencia a hechos e ideas, emplea conceptos complejos y vocabulario técnico y especializado.

Simmons (1994, p. 42) define que un programa instruccional es “una asistencia académica para atender a estudiantes que carecen de las habilidades básicas necesarias para proseguir con éxito sus estudios en el nivel de educación superior”.

La intervención en el aula (aplicación, seguimiento, acompañamiento y evaluación) se realizó en el marco de la Unidad Didáctica 1 (UD1) “La Didáctica”, lo que implicó el diseño instruccional de la asignatura Didáctica General. La estructura de UD1 “La Didáctica” comprende su contexto teórico conformada por cuatro Encuentros Didácticos (ED) a saber: ED 1 Educación, instrucción y pedagogía (2 sesiones); ED 2 Didáctica (2 sesiones); ED 3 Evaluación de los aprendizajes (1 sesión) y el ED 4 Currículum (2 sesiones). Cada uno de los ED tiene su material bibliográfico para la lectura establecido (ver Anexo B). La cantidad de horas semanales establecidas y observadas fue de 03 horas académicas (135 minutos). En total se observaron 24 horas de académicas.

Las asignaciones por parte del docente estuvieron acompañadas por el envío semanal mediante el correo electrónico a los estudiantes de: comunicaciones e instrucciones, material instruccional y las lecturas académicas establecidas, desde el acompañamiento y la motivación (ver Anexo C).

### **Paso 3. Puesta en Práctica del Plan y Observación de cómo Funciona.**

Para este momento se diseñaron y aplicaron otros instrumentos, así como también la técnica de observación.

**El Tercer Instrumento** se basó en un cuaderno de registro diario, donde el docente plasmaba todo lo acontecido durante el programa de intervención haciendo énfasis en los aspectos más significativos en la dinámica desarrollada tales como: describir los detalles, ideas, impresiones, experiencias significativas e inclusive opiniones que se presentan mientras se registra. De acuerdo al Programa de Intervención Didáctica (ver Capítulo VI), se aplicó en todo el proceso de aplicación de dicho programa.

Para ello se aplicó la **Técnica de Observación**. Obtención de información a través de la aplicación de un cuaderno de registro, “los instrumentos de registro permiten tener un soporte de la información en períodos de tiempo relativamente largos...” (Hurtado, 2012, p. 162)

**El Cuarto Instrumento (Lista de Cotejo)** fue para acompañar por parte del profesor el proceso de construcción y evaluar los textos expositivos y argumentativos realizados por los estudiantes. Las listas de cotejo “consisten en un listado de aspectos a observar... para marcar si cada uno de ellos se encuentra presente” (Hurtado, 2012, p. 169). Aquí el docente lee, revisa y coteja con un instrumento cada uno de los textos expositivos y argumentativos realizando sugerencias y observaciones que posteriormente fueron revisadas y discutidas con el estudiante para el fortalecimiento y mejora de los mismos (evaluación con propósito formativo) (ver Anexo A).

Desde la perspectiva de este trabajo, en un desempeño “ideal” que el estudiantado puede alcanzar en la construcción de los textos expositivos y argumentativos, se proponen tres niveles progresivos a saber: síntesis, apropiación coherente de significado y la identificación de asociación temática. Este instrumento

con propósito formativo será un insumo para acompañar al estudiante en su proceso de construcción.

De acuerdo al Programa de Intervención Didáctica (ver Capítulo VI), se aplicó en el transcurso de la intervención didáctica en el aula por un lapso de 8 sesiones (24 horas académicas). Cada entrega de textos expositivos y argumentativos (04 textos por estudiantes en toda la intervención) fueron sometidos a la evaluación del docente en compañía del estudiante, luego dichos textos fueron cotejados con el instrumento señalado.

En la construcción y estructura final de la lista de cotejo, se establecieron las siguientes categorías e indicadores que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 8:

*Instrumento 4: Lista de cotejo para evaluar los textos expositivos y argumentativos*

<b>Categoría</b>	<b>Indicadores</b>	<b>N° Items: 16</b>
Niveles progresivos en la construcción de los textos reflexivos y argumentativos	Síntesis	1 al 4
	Apropiación	1 al 8
	Asociación temática	1 al 4

#### **Paso 4. Reflexión e Integración de Resultados. Replanificación.**

El quinto instrumento consistió en la autoevaluación del aprendizaje (formato de auto-reporte basado en la estrategia del “diario” o el “diario reflexivo”) (ver Anexo A), que de acuerdo a lo que señala Brown (1987), el estudiante reconoce si desarrolló o no un aprendizaje evaluando sus progresos o la falta de ellos; cuando esto último ocurre, involucrándose en actividades para corregir sus errores, y así motivarse para obtener un mejor desempeño. Experiencia que fue registrada de sus propias impresiones expresadas por escrito mediante el auto-reporte. Otro propósito de éste instrumento, consistió en que los mismos estudiantes revisaran y compararan su desempeño previo y progresivo en la construcción de sus textos

reflexivos y argumentativos, revisando desde su primera producción escrita hasta la última.

“Los instrumentos de registro permiten tener un soporte de la información en períodos de tiempo relativamente largos...” (Hurtado, 2012, p. 162). “Se presenta como una excelente estrategia evaluativa para desarrollar habilidades metacognitivas. Consiste en reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje” (Bordas y Cabrera, 2001, p. 41).

Este registro es un instrumento con propósito formativo el cual permitió al estudiante al finalizar el proceso continuo de construcción de textos reflexivos y argumentativos por un lapso de 8 sesiones lo siguiente:

- 1) Observar y registrar sus propios procesos para el progreso académico.
- 2) Sensibilizarse sobre sus propios modos de aprender.
- 3) Evidenciar el crecimiento o desarrollo en su proceso de aprendizaje.
- 4) Conocer las técnicas de enseñanza adecuadas que favorecen su aprendizaje.
- 5) Expresar que esta actividad ha sido útil para su aprendizaje.
- 6) Sintetizar sus pensamientos y actos y compararlos con posteriores.
- 7) Valorar su manera de aprender.

De acuerdo al Programa de Intervención Didáctica (ver Capítulo VI), se aplicó al finalizar la intervención didáctica en el aula llevada a cabo por un lapso de 8 sesiones (24 horas académicas).

### **Validez de los Instrumentos**

En cuanto al proceso de *validación*, los instrumentos fueron validados por tres expertos en el área del tema a investigar (03 profesores expertos de la UCV),

con fortalezas específicamente en la evaluación de los aprendizajes. Camperos (2012, pp. 111-112) señala que “la propiedad o característica esencial a considerar en los instrumentos es su validez”. “La validez es la condición que nos garantiza que el instrumento sirve a los propósitos para los cuales se diseña y aplica”.

La revisión se realizó a través de un instrumento de validación tomando como referencia el propuesto por Corral (2009, p. 233), instrumento que fue adaptado de acuerdo a la naturaleza de la investigación (ver Anexo A). Posteriormente, se trianguló la información a partir de los resultados obtenidos de la validación de los tres expertos, con la intención de realizar considerando el juicio de quien investiga las modificaciones sugeridas para la mejora de los mismos. En ese sentido y tal como plantea Souto (2000, pp. 79-80):

La triangulación es útil para someter a control recíproco los datos aportados por distintos informantes, por distintas técnicas y por el investigador. Supone el relativismo de toda fuente de datos e incluye y trabaja sobre los riesgos de la subjetividad de investigadores e informantes, ofreciendo una protección frente a ellos. Permite, al mismo tiempo, la profundización del estudio y una mayor comprensión, dado que el cruce de distintos métodos genera fuentes de datos complementarias. Aumenta también la exactitud, tanto en la recolección como en el análisis de los datos.

Los ajustes realizados por parte de los expertos evaluadores a los instrumentos de tipo cuestionario, fueron más de forma que de fondo. Las correcciones estuvieron focalizadas principalmente en la redacción de algunas preguntas y organización de los mismos.

### **Limitaciones**

El presente trabajo de investigación plantea una limitación fundamental a considerar como lo es la situación país para mantenerse en los escenarios de estudio. Otra limitación se encontró en la alteración de los cronogramas de estudios

en la UCV, acceso a los estudiantes en condiciones adecuadas de recursos, tiempo y lugar lo que ha puesto en riesgo la asistencia y prosecución de los estudiantes, así como también la continuidad en el desarrollo del curso de las actividades académicas. Igualmente, afectó el reducido número de horas académicas semanales establecidas por el plan de estudios para el desarrollo de la asignatura durante el semestre (03 horas académicas semanales). Sin embargo, a pesar de las limitaciones presentadas, la investigación con todos sus procesos se pudo realizar con la fluidez requerida y necesaria.

## Capítulo IV. Hallazgos

En este capítulo a la luz de los objetivos planteados se presentan los hallazgos obtenidos en el estudio, mediante: el análisis de lo encontrado sustentado en los pasos de la IA y en las diferentes técnicas e instrumentos aplicados a lo largo de la investigación de la mano con la sistematización de la experiencia derivada de la aplicación de la estrategia cognitiva de elaboración a través del programa de intervención didáctica propuesto.

Se destaca que la construcción del marco metodológico y del procesamiento y análisis de lo obtenido viene sustentado además de la experiencia previa del ejercicio docente como facilitador de quien investiga, por un lapso de dos semestres (2015-2 y 2016-U) en la asignatura Didáctica General, donde se observó y registró a partir de los insumos proporcionado por los estudiantes, dificultades y/o debilidades por no dominar significativamente los procesos de lectura y de escritura para la construcción de textos académicos, a pesar de que en su mayoría está cursando los últimos semestres de la carrera de origen o está elaborando su trabajo final de grado. Esta experiencia previa permitió afinar las estrategias, técnicas e instrumentos entre otros procesos para el desarrollo de la investigación durante el nuevo semestre (2017-U) establecido.

### **Paso 1. Diagnosticar y Descubrir una Preocupación Temática "Problema".**

El diagnóstico es una forma o propósito de evaluación. Como toda evaluación tiene dos componentes fundamentales: la descripción, que puede ser de naturaleza objetiva, en el caso de aplicar la medición, y el juicio de valor que es

subjetivo. Ambos componentes quedan incluidos en el diagnóstico pedagógico, proceso que describe y valora algún aspecto el desempeño del estudiante.

Los datos obtenidos en los dos instrumentos de naturaleza diagnóstica fueron procesados y analizados con el propósito de conocer cómo el estudiante gestiona, organiza, planifica e inclusive valora su proceso de aprendizaje y también, cómo ha venido desarrollando su competencia lectora y escritora, identificando el tipo de lector que es en el marco de la temporalidad, esto con la intención de ir proporcionando herramientas en el acompañamiento y fortalecimiento de las competencias antes señaladas en la intervención didáctica en el aula de clases.

A continuación, se presentan los resultados y análisis de los instrumentos de naturaleza diagnóstica aplicados a los estudiantes asistentes al taller:

**Análisis Instrumento 1.** Los hallazgos que arrojó la aplicación del cuestionario de naturaleza diagnóstica para conocer las estrategias de estudio haciendo énfasis en los procesos de lectura y escritura aplicada a los estudiantes universitarios del PCFD, se muestran a continuación:

El bloque de ítems que se destinó a conocer la categoría *lugar y las condiciones materiales físicas de la lectura (¿Dónde se lee?)*, está conformado por 07 ítems, donde 10 de los 12 estudiantes manifestaron que de *manera ocasional (a veces)*: leen en un lugar adecuado y bueno para la concentración, disponen en casa de un lugar fijo para leer y estudiar, poseen computadora con Internet en su lugar habitual de estudio, el lugar donde leen y estudian es ruidoso además de leer y escribir escuchando la televisión y/o música.

En la siguiente categoría constituido por 13 ítems, se solicitó al estudiante información sobre cuestiones relacionadas con la organización de las condiciones para estudiar (*¿Cómo se lee?*). En este apartado igual que el anterior, 10 de los 12

estudiantes expresaron que de *manera ocasional (a veces)*: suelen planificar el tiempo que dedican al estudio, cumplen con la planificación realizada, organizan los contenidos que se va a leer, inician la lectura de los textos indicados o sugeridos desde el principio del curso, van leyendo y estudiando cada asignatura en función de su fecha de evaluación, cuando leen suelen estar cansados y levantarse con frecuencia, llevan al día las lecturas, estudian y leen con sus compañeros, acostumbran a buscar libros de su interés, leen para ampliar los conocimientos, gusto por leer textos académicos y aprenden nuevas habilidades de lectura y escritura para rendir más.

Respecto a la información sobre la frecuencia con que se emplean diferentes estrategias de aprendizaje que han de llevarse a la práctica *antes, durante y después* de estudiar, se ubica en el cuarto bloque de ítems. Las estrategias de aprendizaje que aplican los estudiantes ANTES de estudiar está conformada por 12 ítems donde la *totalidad* de los estudiantes (12 de 12) indicaron que de *manera permanente y constante realizan la acción esperada (siempre)*. Acciones tales como: tomar apuntes en clases de las explicaciones de los profesores, fotocopiar los apuntes de algún compañero de estudio, copiar al pie de la letra lo que dice el profesor cuando toman apuntes, amplían la información con bibliografía complementaria, presentan dificultades en seguir las instrucciones del profesor en clase, cuando no entienden piden ayuda a sus compañeros de estudio, adaptan su forma de trabajar de acuerdo a los profesores y materias, conocen los criterios de evaluación y los objetivos de las asignaturas, están conscientes de sus puntos fuertes y débiles, realizan análisis crítico de teorías, interpretaciones y piensan en otras alternativas, planteamientos o teorías posibles.

Las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes DURANTE su proceso de estudio, comprende 26 ítems donde 8 de 12 los estudiantes, señalaron que de *manera frecuente realizan la acción esperada (a menudo)*. Dichas acciones son: disponen de toda la información y materiales necesarios cuando estudian, conocen las fuentes bibliográficas, seleccionan bien la información en Internet, antes de estudiar en profundidad realizan una lectura superficial, repasan los apuntes frecuentemente, subrayan el material de estudio, cuando leen identifican las ideas del autor, al revisar un texto logran identificar las ideas principales de aquellas que no lo son, realizan esquemas del material que están estudiando copiando frases de los apuntes, libros, materiales y utilizan muchas palabras, realizan un resumen de cada uno de los temas de estudio, realizan mapas conceptuales u otros organizadores gráficos de los temas de cada una de las materias, los términos que no conocen suelen consultarlos en un diccionario y/o enciclopedia, cuando leen relacionan los contenidos de la materia con otras asignaturas, cuando presentan dudas suelen consultar al profesor, preparan mentalmente lo que van a decir o escribir. Les satisface entender contenidos a fondo, leen con interés por aprender, con capaces de aportar ideas y justificarlas, realizan auto-preguntas sobre cosas que escuchan, leen, estudian, integran información de diferentes fuentes bibliográficas, acostumbran a leer otros textos además de los señalados en clase, con el objetivo de ampliar los conocimientos, relacionan lecturas y conceptos de la clase, realizan pre-lectura y utilizan palabras claves.

Las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes DESPUÉS de su proceso de estudio, presenta 16 ítems donde el *total* (12 de 12) de los estudiantes, manifestaron que de *manera permanente y constante realizan la acción esperada (siempre)*. Acciones tales como: elaboración de propias conclusiones

acerca de la información y poder dar una explicación verbal de lo leído al finalizar la lectura asignada, repasar lo escrito antes de entregarlo al profesor, recuerdan lo leído después de terminar el tema, consideran que sus calificaciones obtenidas están en función del estudio y esfuerzo, utilizan lo aprendido en la vida y articulan lo leído con las otras asignaturas, recuerdan lo leído para aplicarlo, valoran lo aprendido, consideran importante aprender contenidos. Aprenden de los errores detectados en la evaluación formativa para mejorar, su rendimiento depende del esfuerzo, de la capacidad y de la habilidad organizativa. El conocimiento se puede incrementar a través de la lectura y la escritura y aprender de verdad es lo más importante.

Desde la reflexión de los resultados obtenidos del primer instrumento aplicado se puede concluir que los estudiantes presentaron ciertas limitaciones en las condiciones materiales y de organización al momento de estudiar específicamente cuando deben realizar el acto de leer los textos académicos o la bibliografía sugerida para estudiar. Sin embargo, la frecuencia con que los estudiantes emplean las diferentes estrategias de aprendizaje que han de llevarse a la práctica antes, durante y después de estudiar, los aprendices en su mayoría han expresado que, sí conocen y aplican permanente y constante las diferentes estrategias: cognitivas (repetición, elaboración y organización); metacognitivas (planificación, control y regulación); de control del contexto, interacción social y manejo de recursos; las motivacionales y afectivas. No obstante, los estudiantes no identifican las estrategias desde su clasificación sino como hábitos, técnicas o métodos de estudio. Cabe señalar que como proceso transversal el docente fue reconociendo con los estudiantes si el momento lo ameritaba, los tipos y clasificación de las estrategias a medida que transcurría el semestre. Asimismo, los

resultados obtenidos indican, que el estilo de aprendizaje tiende fundamentalmente a lo TEÓRICO (Honey y Mumford, 1986; Alonso, Gallego y Honey, 1995).

La información adquirida proporcionó al docente elementos para saber cuáles son las fortalezas que poseen los estudiantes a la hora de generar condiciones para estudiar y las estrategias de aprendizaje con qué cuentan, esto con el propósito de planificar la instrucción a desarrollar en el transcurso de la asignatura, así como también, fomentar la estrategia cognitiva de elaboración propuesta.

Además, el instrumento permitió a los estudiantes indagar sus percepciones en torno a factores del contexto que intervienen en sus prácticas lectoras y de estudio (proceso metacognitivo). En este sentido, dicho instrumento con propósito diagnóstico sirvió para la evaluación de estrategias de autorregulación del aprendizaje donde se consideraron también los aspectos motivacionales y afectivos. Es claro que resulta útil poseer conocimiento metacognitivo y de estrategias de aprendizaje, pero sin duda es un mayor reto medir la capacidad de los estudiantes para autorregular su uso cuando se enfrentan al cansancio, a situaciones estresantes bajo presión y desmotivadoras, a otras actividades atractivas o el descanso (Zimmerman, 1986). Las estrategias de autorregulación cognitiva tienen un papel importante en la adquisición y asimilación de conocimientos, pero la autorregulación afectivo-motivacional lo tiene en el interés, persistencia, actitud positiva, dedicación y esfuerzo en el estudio. Por lo que es importante considerar las disposiciones de los estudiantes para manejar situaciones de riesgo que afectan el bienestar personal y promover estados emocionales adaptativos durante su proceso de aprendizaje.

**Análisis Instrumento 2.** También, con propósito diagnóstico y dando respuesta al primer objetivo específico de la investigación a desarrollar fue necesario identificar en los estudiantes universitarios objeto de estudio que tipo de lector son y su temporalidad.

Los resultados que arrojó la aplicación del cuestionario de naturaleza diagnóstica para identificar el tipo de lector y su temporalidad, se muestran a continuación:

Respecto a la categoría, *categoría de lectores*, 10 de los 12 estudiantes se considera *lectores productivos* ya que cuando leen, realizan una lectura por obligación, porque lo requiere –o lo exigen– en sus estudios o en el trabajo. Los estudiantes señalaron además que realizan la lectura instrumental o utilitarista de los textos. Sus lecturas son organizadas (subrayan, toman notas, hacen acotaciones en los márgenes, elaboran fichas, etc.), transitorias (leen cuando es estrictamente necesario) y transitivas (transfieren los contenidos del texto a su mente, como si hacer depósitos).

En cuanto a la categoría *temporalidad* la totalidad de los estudiantes (12 de 12) manifestaron que leen libros y hacen uso efectivo y eficiente de la lectura definiéndose como *lectores tradicionales*. El lector tradicional proviene de una cultura rica en experiencias lectoras, en la cual la tradición oral tiene un peso importante. También es una persona más crítica y mejor formada porque sus lecturas son más abundantes y complejas.

Los hallazgos obtenidos presentan contradicción entre categorizarse como lectores productivos donde la lectura es instrumental o utilitarista y muchas veces por obligación y, como lectores tradicionales (temporalidad) donde el lector ha consolidado su competencia lectura y gusto por ella. Esta contradicción se vio

reflejada en la exposición de dificultad en la mayoría de los estudiantes cuando tenían que realizar las lecturas asignadas y el acto de escribir los textos expositivos y argumentativos. Por tanto, la tendencia predominante en los estudiantes a partir de la elaboración de los textos indicados y de los resultados del instrumento anterior, es mas de naturaleza productiva.

**Conclusión Paso 1.** Unos de los propósitos prioritarios para las universidades debe ser lograr la autonomía por parte de sus estudiantes y conseguir que éstos se responsabilicen de la construcción de conocimientos y habilidades que les sean útiles más allá del contexto académico. Por tanto, el contexto universitario actual requiere un profesorado universitario que posea e implemente en su práctica profesional un amplio abanico de estrategias de enseñanza y de aprendizaje. Los planes de estudio, así como asignaturas o materias que los conforman, han de diseñarse e implementarse desde una mayor perspectiva práctica acorde al futuro desempeño profesional de los estudiantes, para ello es fundamental establecer procesos diagnósticos los cuales proporcionan insumos para el diseño de planes, programas y/o procesos de intervención didáctica.

**Conclusión Paso 2.** El programa de intervención didáctica ejecutado está sujeto a revisión constante y con la posibilidad de fortalecerlo y ampliarlo cada vez que se desee aplicar.

### **Paso 3. Puesta en Práctica del Plan y Observación de Cómo Funciona.**

Durante el desarrollo del taller se realizó un registro de todo lo observado en el mismo además del apoyo audiovisual. Este registro fue categorizado para su posterior reflexión. En la fase de intervención en el aula desde el desarrollo de la asignatura Didáctica General, de manera continua se llevó el cuaderno de registro

por parte del docente y en algunas oportunidades se contó con el apoyo de un externo, donde se sistematizó los aspectos más significativos de la experiencia en el programa de intervención didáctica, en la discusión de las lecturas y de los escritos en la dinámica del aula.

### **Observación, registro anecdótico e insumos obtenidos en el “Programa de Intervención Didáctica”**

La observación de la dinámica del Programa de Intervención Didáctica, contempló una modalidad combinada entre una observación espontánea y natural de los acontecimientos, haciendo foco en la observación de los fenómenos que se desarrollaban en el aula y al mismo tiempo, realizando registros anecdóticos, que contenía tres grandes categorías: a) datos objetivos de la situación a observar (horario de inicio y cierre, así como de las intervenciones de los participantes, disposición de sillas, pizarrón y escritorio en el salón, objetos en las paredes, ruidos exteriores, así como las distintas posturas corporales, gestos y entonación en el transcurso de la clase); b) discurso del aula (todos aquellos contenidos verbales surgidos en las interacciones de los participantes del grupo, docente y estudiantes) y c) implicación del observador (conjunto de reacciones y sensaciones del observador durante el proceso de dicha tarea, que incluye pensamientos, afectos, sentimientos, hipótesis, entre otros).

El “programa de intervención didáctica” contemplado, se desarrolló en su totalidad en el mismo espacio físico específicamente en el aula de clases 1D4. Espacio que cumple con condiciones aceptables para la ejecución de procesos y experiencias de formación. El aula queda ubicada en el medio el pasillo derecho de

la puerta norte de la Escuela de Educación en el piso 1. Las características generales que presenta el aula son las siguientes:

- 1) Tamaño del aula: 35,2 m<sup>2</sup>
- 2) Un (1) escritorio con su respectiva silla en buen estado para el uso del profesor.
- 3) Dos (2) pizarrones: uno acrílico (2m de ancho x 1m de alto) y uno verde para tiza, pintado en la pared (3,10m ancho x 1,65m de alto)
- 4) El techo es de cielo raso blanco con indicios de deterioro. El techo cuenta además con tres (3) salidas del aire acondicionado integral que posee la Escuela de Educación.
- 5) Posee luz artificial de seis lámparas de luz blanca fluorescentes de cuatro (4) tubos cada una, de las cuales funcionan solo catorce (14) tubos de luz de los veinticuatro (24) tubos de luz que posee el total de las lámparas.
- 6) Seis (6) ventanas de vidrio que comprenden media pared en paneles de aluminio, esto proporciona la luz natural, aunque la clase se desarrolla al final de la tarde noche donde la luz artificial juega un papel importante. En la pared frontal a ésta, posee ventanillas a lo largo de la misma en la parte superior.
- 7) Cuarenta y ocho (48) pupitres de madera en su mayoría en buen estado.
- 8) El color de las paredes es de color marfil, pintura de aceite desde el piso hasta la mitad de la pared (1,40m) y pintura de caucho (1,20m) desde la mitad hasta el techo.
- 9) El piso es de cemento pulido.
- 10) Posee dos (2) enchufes de pared para cuatro (4) conexiones en buen estado y un (1) punto de red que no funciona.
- 11) Posee una puerta metálica blanca de seguridad y una ventanilla en la parte superior. Cerradura y pomo en buen estado.

### **Registro anecdótico de la observación del taller de inducción “A leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo”**

El taller de inducción de naturaleza práctica y lúdica, se basó en los ejercicios y estrategias propuestas por Medina (2014) y Moreno (2014) también se contó con los aportes, supervisión y orientación de un profesor de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV) quien se destaca entre otras cosas como promotor de la lectura. Cabe destacar que dicho taller tributa al cumplimiento del segundo objetivo específico de la investigación “Desarrollar un programa de intervención didáctica para proveer de estrategias de aprendizaje para la elaboración textos expositivos y argumentativos a los estudiantes de la asignatura Didáctica General del PCFD”. Dicho taller se gestionó en día viernes 13/10/2017, iniciando con puntualidad.

Antes de iniciar cualquier actividad para fomentar la práctica de la lectura y escritura (especialmente en jóvenes y adultos) es conveniente llevar a cabo algunos ejercicios que faciliten el conocimiento previo de las características de la relación entre las personas y la lectura (como diagnóstico y concienciación) y el establecimiento de un clima de espontaneidad y afectividad (estrategias de motivación) que permita la expresión libre y genuina de opiniones, impresiones, expectativas, suposiciones, errores, preferencias, hábitos y usos respecto de la lectura.

Se utilizó el recurso de la presentación en diapositivas, audios y diferentes materiales impresos. El registro de lo observado durante el taller de inducción, fue realizado por una persona externa al grupo bajo las orientaciones del docente, además se registraron a través de una video cámara algunos momentos del mismo.

Utilizó la nomenclatura *docente-facilitador* y *estudiante-participante* para identificar los actores que formaron parte del taller.

A continuación, se muestra el registro de lo observado durante el taller de inducción:

Tabla 9:

<i>Inicio del Taller - "A leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo"</i>	
<b>Descripción</b>	<b>Categorización</b>
<p><b>08:30am</b> El docente-facilitador del taller da la bienvenida a los 09 estudiantes-participantes que inicialmente se hicieron presentes a la hora prevista.</p>	<p>Bienvenida Fase instruccional Inicio</p>
<p><b>08:35am</b> Al ubicarse en el aula donde se realiza el taller el docente-facilitador sin entrar en detalles hace entrega a los estudiantes-participantes el primer instrumento de la investigación "Cuestionario para conocer las estrategias de estudio haciendo énfasis en los procesos de lectura y escritura" haciendo la acotación de leer minuciosamente dicho material dando un lapso de 15 minutos para responder.</p>	<p>Instrucciones y aplicación de instrumentos</p>
<p><b>08:50am</b> Posteriormente el docente-facilitador entrega el segundo instrumento "Cuestionario para identificar el tipo de lector y su temporalidad" dando un lapso de 5 minutos para responder.</p>	
<p><b>08:55am</b> Al finalizar los estudiantes entregan el instrumento al docente-facilitador, el mismo pregunta a los estudiantes-participantes: <i>¿Qué generaron los instrumentos al momento de leerlos y responderlos?</i>, ellos respondieron casi al unísono: <i>que están interesantes, que se percataron de cosas que no estaban conscientes.</i></p>	<p>Comunicación y dialogo</p>
<p><b>09:00am</b> El docente-facilitador señala el propósito del taller: <i>"Este taller ha sido diseñado para que los estudiantes tengan la posibilidad de demostrar, con libertad y autonomía, qué conocimientos han alcanzado construir, qué habilidades y competencias de lectura y escritura han logrado desarrollar generando una experiencia de aprendizaje significativa". Además, agrega que es de naturaleza lúdica donde a través de estrategias significativas se va a descubrir la importancia de leer y escribir un poco para generar la motivación ya que ellos han manifestado previamente las dificultades que presentan a la hora de enfrentarse a los textos académicos y posteriormente escribir reflexiones de los mismos.</i> <i>Entendiendo que cuando leemos interpretamos de acuerdo a nuestras ideas previas y que la escritura responde a un proceso creativo a partir de lo generado en el proceso lector.</i> <i>El taller lleva por nombre "a leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo", es decir si no lo hacen (desde la mirada procedimental) no se aprende.</i></p>	<p>Introducción del taller</p>
<p><b>09:02am</b> El docente-facilitador expone el ejemplo de un estudiante que le ha manifestado que no sabe cómo arrancar con la escritura, cómo iniciar, él le respondió: <i>HAZLO, si no inicias el proceso nunca vas a apropiarte del mismo. No podré decir si los textos que construyen están buenos o malos ya que los mismos parten de sus ideas, lo que sí puedo es darle las herramientas para que fortalezca su proceso en cuanto a la competencia lectora y escritora. El proceso se fortalece con la práctica, cuando hagamos la evaluación formativa de los textos reflexivos y argumentativos que han</i></p>	<p>Exposición de experiencias e ideas</p>

elaborado en la intervención didáctica en el aula a través del criterio de comparación con desempeño previo, se van a dar cuenta cómo han evolucionado o mejorado en la adquisición de dichas competencias.

**09:05am**

El docente-facilitador pregunta: *¿Qué expectativas tienen respecto al taller a parte de lo ya dicho?*

Estudiante-participante 1: *Me parece interesante que un profesor haga un taller de este tipo, que tome de su tiempo para enseñar estas cosas a sus estudiantes.*

Estudiante-participante 2: *Mis expectativas son aprender técnicas en la materia y agradezco que haga este tipo de formación a parte de la formación propia de la asignatura.*

Estudiante-participante 3: *Se rompe el distanciamiento entre profesor y estudiante a través de estas experiencias lo que motiva.*

**09:08am**

El docente-facilitador acota ante lo dicho: *Muchos estudiantes manifiestan lo mismo, que cuando llegan a la universidad se encuentran con una pared y deben resolver por sí solos las exigencias de los docentes que suponen que ustedes vienen con herramientas del "excelente" bachillerato. Se enfrentan al reto de investigar, metodológico, de leer textos especializados, analizar, escribir, entre otros. De ahí muchos estudiantes comienzan hacer trampas como el plagio y que se sienten desnudos ante esa realidad.*

*Ahora, si, vamos a iniciar el taller a través de seis ejercicios significativos, donde vamos a establecer tiempos para realizar cada ejercicio y tiempo para compartir el resultado del ejercicio.*

Preguntas introductorias  
Respuestas de los estudiantes-participantes

Exposición de experiencias e ideas

Invitación

Tabla 10:

*Desarrollo del Ejercicio No. 1 - Autobiografía Lectora y Escritora*

Descripción	Categorización
<p><b>09:10am</b></p> <p>El docente-facilitador comienza a leer las diapositivas específicamente las dos primeras láminas introductorias. Luego dice: <i>Vamos a realizar el ejercicio número 1, se lee la lámina.</i></p> <p>Propósito. Es un ejercicio que conduce al descubrimiento de la motivación lectora y escritora, es un ejercicio introspectivo que proporciona un cúmulo de información que permite elaborar un diagnóstico.</p> <p>Descripción. Se toma una hoja blanca, se dobla dos veces al medio por lo largo para obtener ocho secciones (cuatro por una cara y otras cuatro por la otra) que se enumerarán desde 1 a 8. Donde se escribirán y responderán las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Describe como lector,</li> <li>(2) ¿Qué te gusta leer?</li> <li>(3) ¿Cómo fomentas la lectura (familia, trabajo, escuela, comunidad)?</li> <li>(4) ¿Por qué consideras que hay que leer y escribir?</li> <li>(5) ¿Qué herramientas tienes para leer y escribir?</li> <li>(6) Describe lo que te gusta escribir</li> <li>(7) ¿Cuáles beneficios tienes como lector y escritor?</li> <li>(8) ¿Qué es la (des)dicha de leer y/o de escribir?</li> </ol>	<p>Inicio de la actividad Uso de recursos</p> <p>Proceso instruccional</p>
<p><b>09:15am</b></p> <p>Cada estudiante-participante fue escribiendo las preguntas en cada cuadrante de la hoja. El docente-facilitador da un tiempo de 10 minutos para responder el ejercicio.</p>	<p>Desarrollo del ejercicio por parte de los estudiantes</p>
<p><b>09:25am</b></p> <p>El docente-facilitador, al verificar que los estudiantes-participantes terminaron de responder la actividad preguntó: <i>¿Qué les pareció el ejercicio?</i></p> <p>Estudiante-participante 4: <i>Estuvo bien interesante, me costó responder.</i></p>	<p>Pregunta generadora Participación de los estudiantes</p>

Estudiante-participante 2: *Me di cuenta que tengo tiempo sin leer algo más allá de lo académico, de lo que me gusta leer.*

El docente-facilitador invita a los estudiantes-participantes a leer las respuestas. (Solo se seleccionaron las respuestas de tres estudiantes-participantes de forma aleatoria)

(1) Descríbete como lector.

Estudiante-participante 1: *Soy un lector un poco lento me gusta captar lo más posible de la lectura a pesar que en ocasiones no sea lo más eficiente.*

Estudiante-participante 3: *Me gusta leer, dedico primeramente a leer libros de historia, pero verdaderamente no soy apasionada, pero trato de hacerlos diariamente.*

Estudiante-participante 5: *Un lector crítico y apasionado, amante de los libros... Ratón de biblioteca.*

(2) ¿Qué te gusta leer?

Estudiante-participante 2: *Me gusta la lectura que tenga afinidad con mi carrera, leo novelas y libros de reflexión.*

Estudiante-participante 4: *Me gusta leer sobre ciencia-ficción y artículos referentes a mi carrera.*

Estudiante-participante 6: *Textos sobre el marxismo, libros venezolanos sobretodo novelas históricas, cualquier cosa que se me atreviese y que llame mi atención... el periódico, novelas de suspenso.*

(3) ¿Cómo fomentas la lectura (familia, trabajo, escuela, comunidad)?

Estudiante-participante 7: *Trato de compartir novelas con mi familia y de motivar en mi trabajo a mis compañeros para que se interesen por leer.*

Estudiante-participante 9: *No fomento ninguno de esos ámbitos.*

Estudiante-participante 8: *Donde tenga una buena oportunidad para hacerlo.*

(4) ¿Por qué consideras que hay que leer y escribir?

Estudiante-participante 2: *Es evidente ya que es necesario para la formación de un individuo que pretenda ser útil a la sociedad y a él mismo.*

Estudiante-participante 1: *Cada vez que lees y escribes descubres cosas, siendo así como vas adquiriendo conocimiento y dando respuesta a algunos por qué de la vida. En el caso de la escritura, pues puedes hacer trascender el conocimiento.*

Estudiante-participante 10: *Me parece interesante leer porque alimentas tus conocimientos y refuerza lo que has aprendido. Escribir porque te enseña a conocerte a tí mismo, a conocer tu opinión, a ser crítica.*

(5) ¿Qué herramientas tienes para leer y escribir?

Estudiante-participante 7: *Al leer me gusta tomar notas, siempre tengo post it y un bolígrafo a menos. Para escribir me gusta hacer listas para lo académico hago planes de texto.*

Estudiante-participante 4: *Para leer uso libro y la computadora (las fotocopias están costosas) y para escribir el leer me ha ayudado a escribir palabras de una mejor manera.*

Estudiante-participante 8: *Poseo herramientas como los medios de información e instrucción como libros en internet, revistas, etc. Para escribir bien la creatividad es necesaria. Para hacerlo necesito paciencia para hacerlo agradable y estético.*

(6) Describe lo que te gusta escribir

Estudiante-participante 3: *Mis conocimientos sobre mi carrera de origen y ahorita me estoy atreviendo con la educación.*

Estudiante-participante 9: *Artículos para periódicos.*

Estudiante-participante 6: *Teatro, novelas, poesías lo que hace que mi alma se eleve.*

(7) ¿Cuáles beneficios tienes como lector y escritor?

Estudiante-participante 10: *Muy variados como los nuevos conocimientos que se adquieren y además la destreza adquirida al escribir cada vez más rápido y mejor.*

Estudiante-participante 2: *Incrementar el conocimiento, pues el conocimiento es poder.*

Atención de los estudiantes y del docente mientras se comparten las respuestas

<p>Estudiante-participante 4: <i>Aprender día a día cosas nuevas, ampliar el conocimiento, educarme a mí misma para luego educar a los demás, poder plasmar mis ideas y ser crítica desde mi perspectiva.</i></p> <p>(8) ¿Qué es la (des)dicha de leer y/o de escribir?</p> <p>Estudiante-participante 9: <i>Lo impuesto.</i></p> <p>Estudiante-participante 3: <i>Pareciera ser el cansancio sobre todo cuando no hay con quién compartir lo aprendido.</i></p> <p>Estudiante-participante 5: <i>No conocer el mundo que te rodea.</i></p> <p><b>09:30am</b></p> <p>Cabe destacar que los estudiantes mientras leen sus respuestas realizan diferentes acotaciones de los que escribieron.</p> <p>El docente-facilitador para cerrar el primer ejercicio con base a lo que los estudiantes-participantes expresaron, señala que: <i>La motivación lectora se inicia desde muy temprana edad, primero con el ejemplo. Cuando el niño ve a su madre leyendo, a su maestra, para él será natural el acto de leer. Hay que leerles cuentos, motivarlos. Cuando un adolescente te pregunta algo, motívalo a buscar en los libros, en los diccionarios. Traten de rescatar esa lectura estética, lo que les gusta leer y dediquen por lo menos 30 minutos diarios. Hay que crear el hábito.</i></p> <p>El docente-facilitador anuncia el segundo ejercicio.</p>	<p>Toma de notas</p> <p>Cierre de la actividad</p> <p>Anuncio de la próxima actividad</p>
--	---

Tabla 11:

*Desarrollo del Ejercicio No. 2 - Textos del Mundo Interior*

Descripción	Categorización
<p><b>09:50am</b></p> <p>El docente-facilitador lee la lámina correspondiente al ejercicio No. 2. Propósito. Reabrir el sendero que lleva a los textos del mundo interior; que conecta, a su vez, con las experiencias lectoras tejidas desde y especialmente en la infancia. Los textos del mundo interior (aflorando el espíritu lúdico) son ese entramado de dichos, refranes, expresiones, estribillos de canciones, eslóganes, adivinanzas, fragmentos de cuentos o poemas, entre otros, que van siendo guardados en la memoria personal y colectiva y constituyen los hitos del camino lector por el cual todas y todos transitan. Se comprueba la presencia de saberes y experiencias previos. Descripción. Para construir un discurso escrito se anotan en una hoja blanca todas esas palabras, frases, estrofas de canciones, adivinanzas, refranes, jingles, unas debajo de otras, sin acotaciones ni referencias. Habiendo terminado esta primera tarea, se incorporan al texto inicial otras palabras que sirven de conectores entre los elementos, para dar forma y sentido al mensaje. En seguida, se lee el párrafo definitivo en voz alta para compartir con el resto del grupo los textos internos. El ejercicio culmina con la reflexión acerca de lo que cada quien experimentó durante la escritura y la reacción al escuchar los textos de los demás participantes.</p>	<p>Inicio de la actividad</p> <p>Uso de recursos</p> <p>Proceso instruccional</p>
<p><b>09:55am</b></p> <p>Cada estudiante-participante comienza a realizar el ejercicio. El docente-facilitador da un tiempo de 10 minutos para responder el ejercicio.</p>	<p>Trabajo individual</p>
<p><b>10:00am</b></p> <p>El docente-facilitador, al verifica que los estudiantes-participantes terminaron de responder. Uno de ellos expresó ante el ejercicio: Estudiante-participante 7: <i>Me costó realizar el ejercicio, quería realizar rimas y no pude. Me divertí mucho mientras escribía.</i></p> <p>El docente-facilitador invita a los estudiantes-participantes a compartir sus composiciones.</p>	<p>Indicaciones por parte del docente</p>
<p><b>10:03am</b></p> <p>Cabe destacar que los estudiantes mientras leen sus respuestas realizan diferentes acotaciones de los que escribieron. (Solo se seleccionaron las composiciones de tres estudiantes-participantes e manera aleatoria)</p>	<p>Participación de los estudiantes</p>

<p>Estudiante-participante 4: <i>La magia de ser miss, el sueño de toda niña con solo un champú para cabello liso ¿qué hay de los cabellos no lisos? ¿no podemos usarlo?</i></p> <p>Estudiante-participante 9: <i>¡Hola soy yo! Me aseo con el limpiador de pocetas MAS que desmancha más, que desinfecta más, emulsión Scott sano y fuerte crecerás, sino comes cebolla no vas a crecer.</i></p> <p>Estudiante-participante 5: <i>Te va a pegar a pegar, pero cuando quieres llorar, no lloro, por lo tanto, creo en mí y a su vez Violeta sintió su corazón acelerado cuando vio a Valentina.</i></p> <p><b>10:13am</b></p> <p>El docente-facilitador para cerrar el segundo ejercicio con base a lo que los estudiantes-participantes expresaron, señala que: <i>Cuando leemos cosas que se parecen a nosotros, a nuestra cultura nos sentimos más motivado a leer. Cada una de las cosas que lograron escribir evoca los recuerdos, por eso que cuando leemos lo hacemos a través de nuestros esquemas, de lo que conocemos y lo reconciliamos con la nueva información.</i></p> <p>El docente-facilitador anuncia el tercer ejercicio.</p>	<p>Atención de los estudiantes y del docente mientras se comparten las respuestas</p> <p>Cierre de la actividad</p> <p>Anuncio de la próxima actividad</p>
---	--

Tabla 12:

<i>Desarrollo del Ejercicio No. 3 - Lectura en Voz Alta</i>	
<b>Descripción</b>	<b>Categorización</b>
<p><b>10:15am</b></p> <p>El docente-facilitador lee la lámina correspondiente al ejercicio No. 3. Propósito. Conocer el texto con anticipación contribuye a una mejor lectura. Por lo tanto, hay que brindar a las y los lectores la oportunidad de familiarizarse con el contenido. Los textos cuyos argumentos remueven emociones o evocan recuerdos ofrecen mejores oportunidades y experiencias. La lectura en voz alta congrega a la gente en torno a la oralidad. Darle vida a la escritura mediante el uso de la voz reconcilia y rehabilita.</p> <p>Descripción. A partir del texto “El servicio de adentro” (Nazoa, A., 2002. Las Artes y los Oficios. Caracas: Ministerio de la Secretaría de la Presidencia, pp. 139-144) será leído en silencio por los participantes, unos minutos serán suficientes para que la persona se sienta segura antes de emprender la acción. Aunque nunca debe ser una imposición, cuando se hace en grupo es recomendable la participación de todas y todos. El clima afectivo que pueda originarse alrededor de la palabra hablada creará las condiciones para que esta halle su espacio dentro de las personas.</p>	<p>Inicio de la actividad</p> <p>Uso de recursos</p> <p>Proceso instruccional</p>
<p><b>10:20am</b></p> <p>El docente-facilitador, entrega una copia del texto a cada estudiante-participante y hace la invitación a la lectura en silencio para que la realicen en un lapso de 5 minutos.</p>	<p>Indicaciones por parte del docente</p>
<p><b>10:25am</b></p> <p>El docente-facilitador realiza una breve presentación del escritor del texto a leer (Aníbal Nazoa) y posteriormente invita a los estudiantes-participantes a leer en voz alta, iniciando él la primera página, luego lo siguieron cuatro estudiantes participantes. Se observó dificultad en la lectura fluida de los estudiantes-participantes voluntarios.</p>	<p>Lectura colectiva y/o grupal</p>
<p><b>10:35am</b></p> <p>Los estudiantes-participantes rieron e hicieron comentarios posteriores a la lectura. El docente-facilitador pregunta: <i>¿Qué me pueden decir de la lectura?</i></p> <p>Estudiante-participante 9: <i>Me gustó lo leído porque me siento identificado, porque se dicen cosas propias de mi país, aunque hay cosas que desconozco por mi edad.</i></p> <p>Estudiante-participante 2: <i>Yo trabajé como maestra en la zona del Este y ciertamente las señoras de servicio tienen más presencia en los colegios ya que son ellas las que en su mayoría buscan a los niños y reciben los</i></p>	<p>Participación de los estudiantes</p> <p>Atención de los estudiantes y del docente mientras se comparten las respuestas</p>

---

<i>recados de las maestras. Cuando estaba en la camioneta me preguntaban a qué familia le trabajaba, así como también veía a los hombres que eran los jardineros o albañiles.</i>	
Estudiante-participante 3: <i>Interesante la lectura escogida, capaz y me leo el libro también. Creo que cada frase del texto está bien pensada por el autor.</i>	
<b>10:40am</b>	
El docente-facilitador para cerrar el tercer ejercicio con base a lo que los estudiantes-participantes expresaron, señala que: <i>Realizamos algo interesante al leer en voz alta, socializamos, verbalizamos, hicimos oralidad. Eso nos permite encontrarnos y compartir impresiones. A veces leemos algo bien interesante que surge la necesidad de compartirlo en especial cuando leemos cosas que muy poca gente comprende. Cuando encontramos ese espacio de leer como lo que tradicionalmente se conocía como un círculo de lectura, nos permite compartir enriquecer nuestra comprensión de lo leído gracias a la intervención de las ideas de los otros. Cuando ustedes realizan las lecturas previas a la clase es posible entonces compartir el conocimiento.</i>	Cierre de la actividad
El docente-facilitador anuncia el cuarto ejercicio.	Anuncio de la próxima actividad

---

Tabla 13:

<i>Desarrollo del Ejercicio No. 4 - Niveles de Lectura</i>	
Descripción	Categorización
<b>10:45am</b>	
El docente-facilitador lee la lámina correspondiente al ejercicio No. 4. Propósito. Con este ejercicio se identifica el nivel de lectura en el cual se ubica, con mayor frecuencia, una persona cuando hace lecturas de imágenes (como componente de la alfabetización semiótica) que sugieren una narración; es decir, la manera como el individuo comprende el esquema profundo, interno, que subyace a todo relato. En el nivel primario, la lectura se hace a través de las imágenes enlazadas, los personajes, las situaciones, las actitudes. En este plano no se dispone de conceptos muy sólidos para construir la historia, por lo que la comprensión está muy ligada a la observación. Descripción. Para desarrollar este ejercicio se debe seleccionar una historia narrada en secuencias de imágenes (Francesco Tonucci - Frato). Ese texto oculto detrás de las imágenes es el que se pide leer y escribir a las y los participantes. Una vez expuesta la secuencia gráfica se invita a las personas a crear un texto a partir de lo leído. Se comparan los escritos y se complementan.	Inicio de la actividad Uso de recursos Proceso instruccional
<b>10:48am</b>	
El docente-facilitador, presenta una primera imagen donde se invita a los estudiantes-participantes a detallar, ver la acción, ver los actores, la expresión, el lenguaje corporal y comentar lo que ven. El docente-facilitador pregunta: <i>¿Quién quiere comentar algo?</i>	Presentación por parte del docente
<b>10:50am</b>	
Estudiante-participante 4: <i>Vemos como la maestra corta el pensamiento a los niños y quieren que sean cuadrados como ella.</i> Estudiante-participante 2: <i>No tanto que sean cuadrados, sino que ella quiere imponer su pensamiento, su forma de ver la vida, ella impone su pensamiento. Los niños están sentados, pero no se ven cómodos se ven sufriendo.</i> Estudiante-participante 4: <i>Los de pensamiento cuadrado están vestidos iguales, ya están cambiados. Parecen que estuvieran en un regimiento militar.</i> Estudiante-participante 5: <i>Habría que ver a qué nos referimos cuando hablamos de mentes o pensamiento cuadrado. Hay que considerar que no todo el mundo piensa igual. Es muy relativo.</i>	Participación de los estudiantes  Atención de los estudiantes y del docente mientras se comparten las respuestas

---

<b>10:55am</b>	El docente-facilitador interviene: <i>La lectura de las imágenes o semiótica es importante lograr identificar la acción, está pasando algo. ¿Quién está haciendo la acción?</i> Estudiante-participante 6: <i>La maestra está ejerciendo una influencia sobre los niños. Evidentemente hay una carga ideológica por parte del docente.</i>	Intervención de docente
<b>10:57am</b>	El docente-facilitador interviene: <i>La maestra está modelando a los estudiantes independientemente de su visión. Ahora vamos a ver la otra imagen un poco más compleja ya que tiene más elementos. Ahora van a escribir brevemente lo que ven en la imagen. (Solo se seleccionaron los escritos de tres estudiantes-participantes de manera aleatoria)</i> Estudiante-participante 7: <i>La imagen nos trae a perspectiva una escuela sin didáctica y pedagogía, manejada por adultos donde se buscan que se forman ciudadanos que piensen de una forma, sin chistar y los que no cumplen con ese parámetro deben ser desechados y considerados drogadictos, malvivientes, es decir, se les excluye completamente de la sociedad.</i> Estudiante-participante 1: <i>La perspectiva que me transmite la imagen es que la educación tiene un fin burocrático, fabricar individuos educados y ciudadanos que sean capaces de desempeñar un papel profesional, se aliena al estudiante a una sola labor, quitándole la personalidad y creatividad, donde los adultos los guían, desechando a los niños que no sirven (mala conducta, brutos, flojos, drogadictos, ladrones. Una imagen propia de los que se implementa en el sistema educativo.</i> Estudiante-participante 3: <i>En esta imagen se visualiza lo que se asemeja a una fábrica o máquina que podemos concebir como una escuela donde se ingresa niños diferentes, con aspecto diferenciado y que pasan por un proceso de igualación, utilizando materiales didácticos para que en la banda de producción que sale sean solo niños iguales sin diferencia de tamaño, género, edad, aspecto físico en general. Pero también hay un tubo de residuos donde van todos los niños destinados a la "marginalidad" todo a cargo de un señor que aparece como un científico.</i>	Participación de los estudiantes Atención de los estudiantes y del docente mientras se comparten las respuestas
<b>11:05am</b>	El docente-facilitador para cerrar el cuarto ejercicio con base a lo que los estudiantes-participantes expresaron, señala que: <i>Esta imagen llama a la reflexión, ¿seguiremos siendo los operadores de la máquina - fábrica – escuela? O vamos a enfocar nuestra práctica docente basándonos en los pilares del conocimiento que presenta Delors (1996)</i>	Cierre de la actividad
	El docente-facilitador anuncia el quinto ejercicio.	Anuncio de la próxima actividad

Tabla 14:

## Desarrollo del Ejercicio No. 5 - Lectura de Textos Multimodales

Descripción	Categorización
<b>11:07am</b> El docente-facilitador hace la acotación de que "el ejercicio es muy similar al anterior" y lee la lámina correspondiente al ejercicio No. 5. Propósito. Identificar todos los recursos que participan en la construcción de un mensaje, en el cual el texto escrito va acompañado de otros elementos que deben ser leídos para dar un sentido completo al discurso. Descripción. Se muestran los organizadores gráficos seleccionados para su lectura y comprensión de manera colectiva. Los estudiantes-participantes mantienen atención y silencio.	Inicio de la actividad Uso de recursos Proceso instruccional
<b>11:10am</b> Docente-facilitador: <i>Este proceso me hace recordar a lo que hacía Leonardo Da Vinci cuando realizaba sus grandes inventos. Cada vez que tenía una idea, realizaba un dibujo o un gráfico acompañado de texto que describía dicha creación. Bien, en la clasificación de las estrategias</i>	Atención de los estudiantes Explicación del docente

cognitivas de elaboración se encuentran las que se conocen como estrategias de organización donde podemos encontrar los mapas mentales y conceptuales, esquemas, diagramas, líneas de tiempo, infografías, entre otras. Estos organizadores gráficos nos permiten presentar el conocimiento de esa forma, no solo escribiendo se puede hacer. El requisito indispensable es que cualquier organizador gráfico pueda ser leído de forma coherente. Suele pasar que la única persona que puede leer dicho gráfico es quien lo elaboró. Para evitar esa situación existen unos criterios para elaborarlos y para que cualquiera que los vea los pueda leer y entender. En la carpeta de materiales complementario (carpeta previamente enviada) existen unos documentos que explican cómo realizar dichos organizadores. A continuación, vamos a ver el siguiente mapa mental:

Fíjense, las estructura en las líneas parecen unas ramificaciones cerebrales o como un árbol, acompañadas de palabras e imágenes alusivas a lo que se describe. ¿Dónde aparece el tema central de este mapa?

Estudiantes-participantes: ¡En el medio!

**11:12am**

Docente-facilitador: Por lo regular en los mapas mentales aparece el tema central desde el centro y se ramifica hacia afuera. ¿Cómo leeríamos el mapa mental cuyo tema central es “concentrarse en la era de la distracción”?

Estudiante-participante 3: Creo que desde las ideas centrales y según las agujas del reloj.

Docente-facilitador: ¿Cuáles serían las ideas centrales y por qué?

Estudiante-participante 10: Creo que por el color o mejor dicho por el grosor de la línea que va disminuyendo.

Estudiante-participante 7: La continuidad inmediata del tema y por el tamaño de la letra... ¿puede ser?

Docente-facilitador: Muy bien, ¿quién se atreve a realizar la lectura del mapa?

Estudiante-participante 4: Ok, primero ¿cómo trabajar? Luego, crea rituales y hábitos; gestiona tu email; tómate un tiempo para reflexionar y revisar; ayuda para adictos; haz una desintoxicación tecnológica digital y por último gestiona tu espacio. Esto es como los subtítulos, luego vienen más elementos...

**11:15am**

Así sucesivamente bajo la intervención y participación de los estudiantes se fue leyendo dicho mapa mental sin novedades.

**11:20am**

Docente-facilitador: La idea es que ustedes durante el desarrollo de la asignatura y en la elaboración de los textos expositivos y argumentativos incorporen cualquier organizador gráfico, además, como docentes lo pueden utilizar como un recurso de enseñanza y de aprendizaje. Ahora, veamos el siguiente mapa mental. Queda de ustedes hacer la lectura del mismo.

Entre todos los estudiantes-participantes realizaron la lectura del mapa mental “mi práctica educativa”.

Docente-facilitador: Esto les permite a ustedes escribir... es una manera de escribir, de expresarse. Sería interesante que como estudiantes y docentes lo pongan en práctica.

**11:25am**

Ahora, pasamos al siguiente y último ejercicio.

Participación de los estudiantes

Intervención de docente

Participación de los estudiantes

Intervención de docente

Cierre de la actividad

Anuncio de la próxima actividad

Tabla 15:

<i>Desarrollo del Ejercicio No. 6 - Lectura de Texto y Contexto</i>	
Descripción	Categorización
<p><b>11:25am</b> El docente-facilitador lee la lámina correspondiente al ejercicio No. 6. Propósito. El desarrollo de este ejercicio requiere de una selección acertada del tema y de los textos que favorecerán la oposición. Con relación al tema a tratar en esta oportunidad es sobre LA MUJER, deben preferirse aquellos que generen lecturas divergentes con el propósito de incentivar la discusión y la comparación texto-contexto. Descripción. Se recomienda incluir distintos tipos de materiales impresos (canciones, artículos de opinión, noticias, cuentos, imágenes, poemas, afiches publicitarios, volantes, entre otros) a fin de contrastar los mensajes manifiestos y tácitos presentes en los mismos. En este caso la palabra es MUJER (violencia doméstica, derechos, familia, rol en la sociedad, canción, entre otros) Luego de revisar los materiales por equipo y discutirlos, los estudiantes escribirán en media página una definición de mujer que posteriormente será leída y compartida.</p>	<p>Inicio de la actividad Uso de recursos Proceso instruccional</p>
<p><b>11:28am</b> Docente-facilitador: <i>En la sesión de aprendizaje pasada comenzamos abordar el tema de la educación y la pedagogía y un aspecto que emergió fue el de la "complejidad". Una de las características de la complejidad es que la definición de educación por ejemplo se va construyendo de acuerdo a la práctica social del contexto... no es lo mismo hablar de educación hace 50 años atrás que hablar de educación en la actualidad. En esta oportunidad vamos hablar sobre "la mujer" pero vamos a construir nuestra propia definición a partir de diferentes recursos que nos van a dar una mirada adicional a la que ya tenemos sobre el tema. Voy a entregar una serie de imágenes y textos para que sean trabajados de manera individual o grupal de forma aleatoria para que sean analizadas y a partir de eso escriban sus impresiones y definición al reverso del recurso.</i></p>	
<p>El docente-facilitador entrega los recursos al reverso e indica que no deben verlas hasta recibir la indicación. Sin embargo, un estudiante-participante por curiosidad viró la hoja y el docente-facilitador le llamó la atención causando la risa del grupo.</p>	<p>Uso de recursos</p>
<p><b>11:32am</b> Docente-facilitador: <i>Recuerden que el elemento común en todos los recursos es la mujer. Pueden voltear la hoja. Para realizar el ejercicio tienen un tiempo de 10 minutos aproximadamente.</i> Los estudiantes-participantes comienzan a leer los textos y/o las imágenes. Luego de pasado el tiempo y verificar que los estudiantes-participantes terminaran, el docente-facilitador indica que de manera voluntaria comenzaran a leer sus escritos realizando previamente en el caso de las imágenes mostrar al grupo y en el caso de los textos enunciar el título del mismo:</p>	<p>Indicaciones por parte del docente</p>
<p><b>11:42am</b> Estudiantes-participantes 4 y 7: Imagen de violencia doméstica. <i>La mujer siempre ha sido un ser que ha estado presente a lo largo de la historia y se le ha visto según la cultura dominante del momento. Es importante destacar que la mujer o la femineidad de las cosas implican la transcendencia de la humanidad por su acto único de procreación, si bien los individuos merecen respeto, más la mujer, por sublime y lleno de grandeza a la hora de expresar y transmitir sensibilidad, ternura, es por ello que las tres imágenes que refractan la violencia, son propicias, para la reflexión y corrección de las acciones de violencia.</i></p>	<p>Participación de los estudiantes</p>

---

El estudiante-participante 6 opina al ver la imagen y escuchar el escrito que: *No solamente la mujer es maltratada o violentada por el hombre o el marido también puede ser maltratada por otros similares.*

Estudiante-participante 2: *Si, pero la violencia doméstica es un tipo de violencia, estamos claros... aunque parezca burlesco hay mujeres que maltratan a sus esposos.*

Ante los comentarios el docente-facilitador invita al que tiene el texto sobre la violencia contra la mujer que realice su lectura.

Estudiantes-participantes 1 y 2: Texto "Violencia contra la Mujer – OMS".

*Las cifras dadas por la OMS sobre la violencia contra la mujer son alarmantes, de nada más y nada menos de un tercio de las mujeres.*

*Para tratar este problema social la OMS ha determinado algunas estrategias: 1) Para entornos de altos ingresos puede funcionar los programas educativos; 2) En entornos de bajos ingresos algunas estrategias podrían ser el aumento de la emancipación económica y social.*

Intervención de docente

Docente-facilitador: *¿Algo más que decir al respecto? –lo estudiantes hicieron silencio- entonces nos vamos con el lado romántico...*

Participación de los estudiantes

Estudiantes-participantes 3 y 10: Poema anónimo. *¿Con eso se resume a la mujer? Ciertamente, lo primero que vez es lo físico, pero poesías como esta solo destacan la belleza y lo físico. No podemos resumir solo eso a la mujer y especialmente a la venezolana, debemos confrontar estas visiones para acabar con esa imagen de belleza y comenzar a destacar otras características. Confrontar el modelo de belleza que carece la inteligencia, lo crítico, lo banal, lo cínico. Pero bueno, aceptamos el halago y es tú deber hacerlo extensivo a aquellas mujeres que no tengan un "bello rostro" o "bella figura".*

Estudiante-participante 10: *Me choca que siempre se hable de la mujer venezolana solo como bella, somos más que eso.*

Estudiante-participante 6: *Es que la belleza es relativa, ¿qué es la belleza? ¿qué significa tener una bella figura?*

Intervención de docente

Docente-facilitador: *¿Qué nos puede decir quien leyó los chistes machistas?*

Estudiante-participante 9: *Chistes machistas. En primer lugar, me parece que son chistes de mal gusto. Además, que trata de menoscabar a la mujer, de colocarla como un ser invisible. No solamente debemos cumplir el rol de ser ama de casa y criar a los hijos, sino que también, tenemos derecho de estudiar, pensar, escribir, convertirnos en profesionales, y hasta podemos llegar a viajar a la luna si no los proponemos. La edad solamente es un número, considero que vamos a tener ese espíritu luchador, de salir adelante siempre, sola si es preciso. Sin ser machista que nos haga sentir menos que ellos, sin maltrato verbal y discriminación.*

Algunos estudiantes-participantes solicitaron a la compañera la lectura de alguno de los chistes, pero ella se reusó. El docente-facilitador solicitó la lectura de la siguiente imagen...

Estudiantes-participantes 5 y 8: *Foto de varias tipologías de mujeres en ropa interior. Como la sociedad se ha encargado de hacer divisiones en base a cuestiones como edad, raza, tamaño, orientación sexual, la mujer no ha escapado de esa realidad, por ello se utilizan este tipo de imágenes como forma de introducir el concepto de que todas las mujeres son iguales y que todas tienen las mismas oportunidades. Pero al fin y al cabo queda en imágenes, las mujeres en la sociedad no son iguales y no poseen las mismas oportunidades, habría que indagar si la mujer negra de la imagen tiene las mismas oportunidades que la blanca, si la joven no se le toma en serio por ser demasiado joven y la mayor es desechada por ser adulta, por lo tanto, esas imágenes que tratan de demostrar que todos somos iguales son una vulgar falacia, la sociedad y la mujer*

---

---

*todavía presenta muchas dificultades al momento de acceder a oportunidades de igualdad.*

Estudiante-participante 4: *Eso me hace recordar la propaganda electoral de la constituyente donde la votante era una mujer afroamericana en cambio cuando vez una publicidad casi siempre es rubia ¿por qué se da eso?*

Estudiante-participante 8: *Eso tiene que ver con lo que se llama ahora "la venezonalidad", hasta la miss Venezuela es morena. Sin embargo, las hijas de extranjeros europeos rubias nacidas en este país también son venezolanas, ¡no se debe discriminar!*

El docente-facilitador solicitó la lectura de la siguiente imagen...

Estudiante-participante 6: *Publicidad de perfume. Sexualización de la mujer de forma innecesaria, solo para promocionar un perfume la mujer tiene que aparecer desnuda tapando poco sus partes íntimas que prácticamente se muestran todas y con una expresión en el rostro como de excitación sexual lo cual es alejado de lo que una mujer hace o siente al usar un perfume por muy caro o refinado que este sea.*

**11:55am**

Docente-facilitador: *A través de nuestros puntos de vista preconcebidos sobre la mujer y todo lo que la comprende y desde la reflexión surgida mediante la lectura de los recursos utilizados logramos entre todos establecer una visión crítica del tema. Esa es la idea, lo que se busca con los contenidos y los saberes que vamos a manejar en la asignatura. Generar esa reflexión crítica a partir de lo que conocemos, de los referentes teóricos, de escuchar las reflexiones de los otros y así poder construir una idea de las cosas.*

Conclusión del taller

*La asignatura de Didáctica General comprende en teoría 16 semanas, donde en dos horas semanales se deben abordar temas de alta complejidad como hablar de "pedagogía" por ejemplo, es por ello que debemos leer, reflexionar y discutir para tener una visión general del tema y lograr un aprendizaje significativo. Por lo menos apropiarse del conocimiento.*

*Ya para finalizar ¿qué les pareció esta experiencia de aprendizaje?*

Evaluación del taller por parte de los estudiantes

---

A partir de la información registrada podemos clasificar las categorías desde el sujeto que enseña y desde el sujeto que aprende, sin embargo, la intención no es establecer distancias entre el docente y el estudiante ya que el aprendizaje sumerge a ambos actores, solo se establece la distinción para el análisis.

El docente previamente planifica todo el proceso instruccional y desde su posición como facilitador del taller va marcando las pautas como se observa en las categorías señaladas en los registros. Se establece la Estrategia Instruccional como la categoría general. Como sub-categorías se presentan de manera constante: las fases instruccionales (inicio, desarrollo y cierre), la presentación de preguntas generadoras y problematizadoras, la motivación constante a la participación

(extrínseca), el uso de recursos, presentación de planteamientos para la discusión, instrucciones e indicaciones. En la siguiente tabla, se definen las categorías señaladas:

Tabla 16:

<i>Categoría y Subcategoría de Análisis Proceso de Enseñanza</i>	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
Estrategia Instruccional	A la hora de proponer cualquier actividad con propósito formativo hay que diseñar una estrategia instruccional la cual va a garantizar de manera sistemática el desarrollo del mismo. La Estrategia instruccional radica en: ...un conjunto de acciones deliberadas y arreglos organizacionales para llevar a cabo la situación enseñanza-aprendizaje... consiste en la organización secuencial, por parte del docente, del contenido a aprender, la selección de los medios instruccionales idóneos para presentar ese contenido y la organización de los estudiantes para ese propósito (Ojeda, 2012, p. 19).
<b>Subcategorías</b>	<b>Definición</b>
Fases instruccionales (inicio, desarrollo y cierre)	En el desarrollo de todo el taller de inducción estuvo presente a nivel general y en cada ejercicio las fases instruccionales, gestionadas por el facilitador, las cuales según Ojeda (2012, pp. 22-24) son aquellos momentos que marcan el desarrollo de la estrategia de instrucción, donde se centra y motiva (inicio), se mantiene y promueve la participación (desarrollo) para luego establecer conexiones y fijar conocimientos (cierre). En el inicio del taller y al comenzar cada uno de los ejercicios propuestos se establecían las instrucciones e indicaciones para la ejecución de los mismos, en algunos casos había que aclarar o explicar con detenimiento las instrucciones.
Instrucciones e indicaciones	
Preguntas generadoras y/o problematizadoras	Una de las estrategias que promueven la reflexión con mirada crítica son aquellas que cuestionan planteamientos y situaciones que se dan en la discusión, tal como sucedió a lo largo del taller donde el facilitador a partir de lo que iban generando los estudiantes iba construyendo preguntas que promovieran la discusión. Esta dinámica se sustenta en el modelo didáctico socrático el cual “se basa en emerger las ideas fundamentales a través del esfuerzo continuo y la selección de la pregunta más pertinente” (Medina y Salvador, 2009, p. 62)
Discusión	
Motivación extrínseca	Antes, en y después del taller el docente fue promotor del programa de intervención específicamente en el fomento de la competencia lectora y escritura que en un inicio los estudiantes no consideraban importante. El taller y sus estrategias despertó en ellos el interés y la metacognición ante la competencia. Como bien lo expresa Ryan y Edward (2000) en cuanto a la motivación extrínseca “Se da la necesidad de motivar a los estudiante a realizar tareas que no son en sí interesantes por medio del fomento de la internalización e integración de valores y regulaciones de comportamiento, que se asocia a un compromiso personal , mayor persistencia, mayor auto percepción positiva y mejor calidad de compromiso.”
Recursos para el aprendizaje	Se emplearon en el desarrollo del taller diferentes recursos para el aprendizaje desde material impreso como diapositivas digitales en power point las cuales presentaban los ejercicios y otros elementos como organizadores gráficos e imágenes diseñados para tal fin. López (2012, p. 13) plantea que “es frecuente encontrarse el término recursos para el aprendizaje como sinónimo de medios de instrucción... los medios han sido diseñados para ser utilizados en procesos educativos, los recursos han sido inventados con otros propósitos y son adaptados por el docente para la enseñanza”.

En cuanto a los estudiantes-participantes son muchas las categorías señaladas en el desarrollo del taller. Como categoría general se muestra de manera

sistemática e implícita la Comunicación y Diálogo la cual, actúa como indicador de la disposición prestada antes y en la ejecución del taller. Como sub-categorías predominan: la exposición de experiencias (previas), participación e intervenciones, trabajo colectivo e individual, compartir ideas y argumentos, atención y respeto a la otredad, realización de las actividades previstas y evaluación de la experiencia. A continuación, en la siguiente tabla, se definen las categorías indicadas:

Tabla 17:

<i>Categoría y Subcategoría de Análisis Proceso de Aprendizaje</i>	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
Comunicación y Diálogo	Los estudiantes a lo largo del taller no dudaron en comunicarse entre ellos y entre todos. La comunicación fue fluida estableciéndose un diálogo fluido y pertinente ante a experiencia. “[...] la comunicación es un proceso formativo... determinante para el desarrollo de la subjetividad humana, que expresa la interacción entre los sujetos de la actividad...” (Ojeda, 2012, p. 38). Por su parte el diálogo “establece una dinámica de preguntas y respuestas, ajustadas al tema de estudio y a las experiencias más profundas de los estudiantes...” (Medina y Salvador, 2009, p. 62)
<b>Subcategorías</b>	<b>Definición</b>
Participación	Como base de la categoría general la participación, la exposición de experiencias previas, el compartir ideas y argumentos, fueron elementos fundamentales que permitieron el marco dialógico y reflexivo de la actividad, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de articular y relacionar sus conocimientos previos con los nuevos (asimilación, acomodación y equilibración piagetiana). De acuerdo a Ojeda (2012, p. 37) este proceso “activa, media y orienta el intercambio entre los individuos, a partir de un proceso de transmisión y recepción de información, condicionado por una situación comunicativa...”
Exposición de experiencias	
Compartir ideas y argumentos	
Realización de las actividades previstas	Desde la responsabilidad y la disposición de vivir la experiencia los estudiantes realizaron todas las actividades previstas con expectativas y creatividad. La mayoría de los ejercicios fueron desarrollados individualmente empero condujo al trabajo en equipo hacia la socialización de lo realizado.
Trabajo colectivo e individual	
Atención y respeto a la otredad	Algo bien significativo en la experiencia como indicador de madurez en el grupo fue la capacidad de escucha a lo que decía el otro y el respeto a sus ideas; si alguien difería planteaba su argumento fijando sin imposición su postura. Esto sin duda alguna sirvió de base ante la solidez de la comunicación y el diálogo presente en la actividad.
Evaluación de la experiencia	Los participantes tuvieron la posibilidad en la fase de cierre evaluar la experiencia vivida durante el taller. La evaluación permite no solo conocer cómo se sintieron, qué aprendieron o cómo internalizaron la experiencia sino también, permite tomar correctivos para mejorar próximas aplicaciones. En el siguiente bloque, se presentan algunas de las impresiones de los estudiantes ante la actividad.

A continuación, se presenta la evaluación de la experiencia por escrito de 07

de los estudiantes participantes (que reúnen el sentir general de los asistentes) que asistieron al taller:

*El taller me gustó mucho, es una forma innovadora de enfocar tanto la lectura como la escritura. Además, sirve de mucha ayuda a los*

*estudiantes de ciencias ya que les brinda herramientas para afrontar una carrera de humanidades. (Estudiante-participante 6, 13/10/2017)*

*Me pareció excelente el taller, muy pocos profesores se preocupan y hacen eso por sus estudiantes. (Estudiante-participante 8, 13/10/2017)*  
*Me di cuenta que no estoy leyendo lo necesario, debo incentivar más a la lectura y a aprender a construir mapas mentales. (Estudiante-participante 1, 13/10/2017)*

*Yo pensaba que el taller era para aprender técnicas para incentivar la lectura en nuestros futuros estudiantes, pero me llevé la sorpresa que era para nosotros mismos. (Estudiante-participante 10, 13/10/2017)*

*Me invitó a reflexionar sobre si tengo un método de estudio eficiente. Yo pensé que íbamos aprender técnicas de lectura... pero las aprendí igual de otra manera. (Estudiante-participante 7, 13/10/2017)*

*Descubrí lo que nos enseñó nuestra profesora de la asignatura de psicopedagogía sobre la metacognición... saber cómo aprendo, cómo construyo mi aprendizaje. (Estudiante-participante 2, 13/10/2017)*

*En el taller se aprendió y se reflexionó sobre la motivación lectora en uno mismo y en los demás... además rescato la energía de mis compañeros en su participación en el taller. (Estudiante-participante 4, 13/10/2017)*

El taller de inducción desarrollado como parte del programa de intervención didáctica (ver Capítulo VI) de naturaleza lúdica, apuntó hacia la sensibilización de los estudiantes por parte del docente, en pro del fomento de la competencia lectora y de la producción escrita en ellos la cual, debe insertarse en los espacios de aprendizaje en la universidad bien sea como un eje transversal o como parte esencial y natural de su propia práctica.

No hay que perder de vista, por tanto, que una de las principales funciones del profesor universitario es posibilitar, facilitar y guiar al estudiante para que pueda acceder a los contenidos de una determinada disciplina. Esto requiere de un sistema de aprendizaje mediado y autónomo (como por ejemplo el programa de

intervención desarrollado), que facilitará al estudiante llegar a construir el conocimiento e interpretar de forma significativa el mundo que le rodea.

### **Registro anecdótico de la intervención didáctica en el aula**

La observación en el aula, fue realizada desde el inicio de las actividades académicas el 04/10/2017 (bienvenida e introducción de la asignatura) por un lapso de 08 sesiones más la sesión introductoria. La cantidad de horas semanales establecidas y observadas fue de 03 horas académicas (135 minutos). En total se observaron 24 horas de académicas.

La asistencia del grupo presentó algunas oscilaciones, siendo 12 los estudiantes que participaron de la casi totalidad de clases. De los estudiantes que transitaron por todo el proceso, fueron seleccionados el trabajo (los textos expositivos y argumentativos) de unos 04 estudiantes ya que se constituyeron a criterio del docente, en el núcleo central del grupo de estudiantes por su dedicación (ver Anexo D).

El registro de lo observado a través de un cuaderno de registro, durante la intervención didáctica en aula, fue realizado en la mayoría de las sesiones por una persona externa al grupo bajo las orientaciones del docente, en otros momentos lo hizo el docente al finalizar la sesión. Durante dicho período de tiempo el observador externo habitualmente era el primero o de los primeros en llegar al establecimiento institucional, así como el último o casi el último en retirarse.

El proceso desarrollado en los dos meses aproximadamente (08 sesiones, 03 horas académicas semanales) que duró el trabajo de observación y registro anecdótico, en régimen de un encuentro semanal, presentó como ha de esperarse, algunas constantes y variantes en su transcurrir.

A los efectos descriptivos, se plantea de acuerdo a la estrategia de observación y registro anecdótico desarrollado, se establecieron básicamente a manera de síntesis, *tres grandes momentos* en la dinámica. Se describen algunas breves situaciones que se desarrollaron en el grupo, que resultaron de particular interés, a la luz de la investigación de campo en el marco de la investigación que se llevó a cabo.

A continuación, se ilustran esos tres momentos, con descripciones de lo observado y registrado durante la intervención didáctica en aula:

Tabla 18:

<i>Registro la Observación Intervención en el Aula – 1° Momento</i> <b>Introducción a la asignatura y bienvenida (04/10/2017), sesiones de aprendizaje 01 (11/10/2017) y 02 (18/10/2017)</b>
<p>Un primer momento estuvo pautado por una didáctica de tipo fundamentalmente de exposición y transmisión del saber por parte del docente. Dicha práctica abarcó parte de las dos primeras sesiones de aprendizaje y fue acompañada de intervenciones de los estudiantes, con formato de preguntas, dudas o comentarios, que buscaban en la figura del docente la respuesta a sus inquietudes e interrogantes. La relación con el saber disciplinario del docente funcionó como organizador de las interacciones en el aula, a través de una traslación de dicho saber académico en un saber didáctico. Dicho saber académico desplegado en el aula, funcionó como elemento central de interés en los estudiantes, dependientes de la relación con el saber disciplinario del docente. Las intervenciones del docente funcionaron dirigiéndose al grupo como una totalidad.</p> <p>En un primer tiempo del proceso de trabajo grupal que abarcó desde el inicio y por un período de varios encuentros, el docente desempeñó fundamentalmente un rol de tipo expositivo en la didáctica implementada. A través de distintas metodologías propuestas por el docente, se presentaron algunas constantes: la transmisión de contenidos disciplinarios, la discusión de las lecturas del material bibliográfico asignado en el aula previamente reseñados, la discusión grupal sobre algún punto específico del programa, la indicación a través de unas preguntas generadoras previamente transmitido a los estudiantes, que los orientaban en la búsqueda de respuestas a partir de los materiales bibliográficos indicados. La didáctica principalmente tomó un modelo de tipo expositivo, oscilando en algunos momentos hacia una didáctica de transmisión. La modalidad expositiva representa la primera forma en que se despliega en el aula, la relación con el saber didáctico del docente. Dicha modalidad tiene como característica central, el proceso de transposición directa de la relación con el saber disciplinario del docente donde los estudiantes del grupo, adoptan una posición de escucha y espera frente a dicho saber disciplinario.</p> <p>Con el objetivo de ejemplificar dicha dinámica de funcionamiento, se describe algunas de las situaciones observadas:</p> <p>(a) Al comienzo de la asignatura, (04/10/2017), el docente tras realizar una presentación general sobre: el fundamento, los objetivos, las estrategias instruccionales, orientaciones generales y los criterios de evaluación planteados en el programa por él diseñado y tras preguntar sobre los intereses de cada uno de los estudiantes que se habían inscritos en el PCFD, así como sobre sus distintas experiencias académicas, pautado por un estilo democrático de participación, posteriormente focaliza rápidamente su atención en los puntos trazados en el programa del curso. Estos primeros datos observados, pone énfasis en el conocimiento de los integrantes y el despliegue de los procesos grupales. También se establece el procedimiento de administración y</p>

gestión de la asignatura como el uso del correo electrónico para el envío contante de información e instrucciones (ver Anexo C). Se introduce el proceso de consolidación de la competencia de lectura y escritura a través de dos momentos: el taller programado para el viernes 13/10/2017 y la construcción de los textos expositivos y argumentativos a lo largo de la UD 1 a partir de las lecturas asignadas y de preguntas generadoras previamente establecidas en el instructivo de la unidad.

(b) Ya para el primer ED (11/10/2017) Los estudiantes tuvieron la oportunidad previa de leer dos lecturas que contrastan, pero a su vez proporcionan una visión reflexiva sobre lo ¿qué entendemos por educación?: Delors (1996) “Los cuatro pilares del conocimiento” y Suárez (2009) “Los siete pecados capitales de la educación”. Los estudiantes expresaron su simpatía por Delors e impotencia por lo expuesto por Suárez. Consecutivamente y tras una serie de preguntas de los estudiantes, el docente se explaya durante el lapso de quince minutos, en un recorrido por lo que planten los autores siendo interrumpido en varias ocasiones por las preguntas e inquietudes de los estudiantes, al tiempo que los mismos, sacan apuntes de lo que expone el docente y se discute en clases. Los estudiantes se mostraron problematizados ante la visión para ellos innovadora de la educación que propone Delors en sus cuatro pilares.

De igual forma sucedió en el segundo ED (18/10/2017) donde se abordaron la “pedagogía” (Frabboni, 1998) y la “instrucción” (Villarroel, 1991). El modelo que toma el docente en los dos primeros encuentros en el aula, es de tipo explicativo. Su rol intermedio entre los estudiantes y los contenidos disciplinarios y/o académicos pautados por el programa. Se presentan interacciones entre los estudiantes y los intercambios desarrollados con el docente. Es decir, frente a una pregunta y/o comentario de algún estudiante, el docente explica, traduce y/o expone la respuesta a la pregunta o comentario. La relación docente y estudiantes en estos primeros encuentros, está claramente diferenciados y los intereses de los estudiantes, están pautados por escuchar el despliegue del saber disciplinario y académico del docente. Los estudiantes se encuentran expectantes y receptivos, de la relación con el saber disciplinario.

Se destaca que mientras el docente expone contenidos específicos del saber sobre la “educación, instrucción y pedagogía”, se percibe que los estudiantes quedan en un estado próximo a la fascinación, como hipnotizados por la transmisión que el docente realiza. Se observa el despliegue de la relación con el saber disciplinario y su entonación verbal, transmite un halo de ensoñación fascinante que cautiva de cierta forma a los estudiantes del grupo. Al finalizar el primer ED constituido por dos sesiones de aprendizaje, el docente da la instrucción a los estudiantes que deben realizar y entregar para la semana siguiente su primer texto expositivo y argumentativo con todos los elementos expuestos, discutidos y reflexionados.

Tabla 19:

<i>Registro la Observación Intervención en el Aula – 2° Momento</i>
<b>Sesiones de aprendizaje 03 (25/10/2017), 04 (01/11/2017) y 05 (08/11/2017)</b>
<p>El segundo momento estuvo pautado por algunos cambios acontecidos en la dinámica del proceso grupal, que marcaron nuevas formas de funcionamiento. En ciertos momentos, los estudiantes que adquirirían un mayor nivel de participación en el grupo y autonomía en sus intervenciones, realizando comentarios o discusiones a partir de los temas y las lecturas que previamente se habían instruido realizar. Las intervenciones del docente, con un mayor nivel de espontaneidad, promovían no solamente un clima en el aula más relajado, sino también que los estudiantes pudiesen equivocarse, reflexionar, articular, disentir y argumentar.</p> <p>El docente preguntó a los estudiantes ¿cómo fue el proceso de construcción de su primer texto expositivo y argumentativo? A nivel general expresaron que les costó escribir, establecer la coherencia en el discurso. Manifestaron inseguridad ante su primera entrega.</p> <p>En determinados momentos de funcionamiento en el aula, se observaron algunas formas de agrupamiento de corta duración, que respondieron a distintas variables como es el caso del compañerismo cultivado desde su Escuela de origen (los matemáticos, los historiadores, los de arte, los químicos se sentaban juntos y realizaban comentarios entre ellos).</p>

Se ilustra este momento de funcionamiento a través de varias situaciones, que, si bien presentan una heterogeneidad constitutiva, contienen elementos básicos en común que permiten homogeneizarlas, para poder analizarlas desde una misma categoría.

(a) En determinado momento del tercer ED (08/11/2017), tras explicitar algunos contenidos disciplinarios vinculados al programa específicamente sobre la “enseñanza, aprendizaje y modelos” tomando como referentes a: Gimeno y Pérez (1992); Pozo (1998); Flórez (1995) y Rodríguez (2009), ante la discusión generada por los estudiantes sobre cómo han sido enseñados y cómo han venido aprendiendo, el docente retoma y pregunta a los estudiantes sobre las expectativas y los motivos por los que se inscribieron en el PCFD. A partir de allí se despliegan una serie de interacciones centradas en los distintos intereses de cada uno de los estudiantes en relación a la nueva experiencia de aprendizaje.

La secuencia completa observada en dicha instancia, implicó que, a partir de una temática específica vinculada a la “enseñanza, aprendizaje y modelos”, el docente luego de transmitir el saber disciplinario, diese paso a las inquietudes de los estudiantes en relación a su deseo de saber. Tras integrar las inquietudes que los estudiantes expresaron previamente, el docente vuelve al contenido programático.

El docente distribuye una tabla, con los “modelos pedagógicos” en relación a un texto que se está trabajando en clase Flórez (1995) y Rodríguez (2009). En determinado momento el docente interviene revelando como el saber disciplinario que se está desarrollando en el aula, está relacionado con dichos modelos, y esto lo ejemplifica explicando cómo nuestra forma de pensar, se fue constituyendo a partir de como nuestros docentes y sus enfoques presentes en su práctica docente fueron permeando nuestra manera de aprender. En las intervenciones de los estudiantes, se desplegaron distintas líneas, centradas en el deseo de identificar su formación a partir de los modelos pedagógicos.

(b) El cuarto ED (01/11/2017) Antes que el docente llegue al aula, se producen entre los estudiantes un intercambio de informaciones en relación a algunos aspectos institucionales, así como también a la historia de formación de varios de ellos, y los tránsitos que han tenido durante su paso por la universidad. Surgen aspectos grupales vinculados a cómo organizarse con el tema del internet, los materiales de clase, cómo escribir, cómo organizar el tiempo para leer, entre otras inquietudes propias de la pre-tarea. Esta atmósfera grupal de intercambios, impregna la situación de clase, pero modificando su funcionamiento.

La dinámica en aula fue similar a la clase anterior. El docente invita los estudiantes a realizar para motivarlos a participar un sistema de relaciones entre todos los contenidos vistos anteriormente con la conceptualización y modelos propios de la “didáctica” tomando como base la lectura de Medina y Salvador (2009), esto con el propósito de ver el hilo e integración de los saberes propios de la disciplina.

Al concluir el segundo ED constituido por dos sesiones de aprendizaje, el docente da la instrucción a los estudiantes que deben realizar y entregar para la semana siguiente su segundo texto expositivo y argumentativo con todos los elementos expuestos, discutidos y reflexionados.

(c) Ya para el quinto ED (08/11/2017), tuvo una duración mayor. El docente sigue motivando y explica nuevamente el sentido de los textos expositivos y argumentativos. Luego que el docente informase sobre dicho punto, se despertaron en el grupo múltiples ansiedades que no se habían manifestado hasta ese momento. Aparecieron preguntas, inquietudes de aspectos respecto a la construcción de los mismos. El docente hizo un análisis general de las debilidades y fortalezas observadas en los textos revisados.

Las intervenciones de los estudiantes tomaron como elemento central de inquietud, aspectos evaluativos y formales, más que los saberes disponibles y disciplinarios a partir primero de su expectativa en la construcción de los textos expositivos y argumentativos y segundo, del tema que se abordó en dicho encuentro sobre “evaluación de los aprendizajes” (Alfaro, 2000). Se exhorta a los estudiantes que deben realizar y entregar para la semana siguiente su tercer texto expositivo y argumentativo con todos los elementos expuestos, discutidos y reflexionados.

---

Tabla 20:

<i>Registro la Observación Intervención en el Aula – 3° Momento</i> <b>Sesiones de aprendizaje 06 (15/11/2017) y 07 (22/11/2017)</b>
<p>El tercer momento que comprendió el ED 4 donde se abordó la temática de “currículum” (Camperos, 2001; Casarini, 2009 y Rodríguez, 1991), implicó un mayor nivel de distanciamiento entre el modelo de transmisión del saber académico del docente y la dimensión dependiente en la apropiación de los saberes de los estudiantes. En ciertos momentos, y a partir del despliegue de las discusiones grupales, se desarrollaron los encuentros formativos que estuvieron acompañados por una didáctica que centró su eje en la problematización y la producción de saberes a través de los textos reflexivos y argumentativos y la construcción de organizadores gráficos, por parte del grupo de estudiantes.</p> <p>Momento que manifestó en que los estudiantes hiciesen uso de una posición de sujetos en formación, para transformarse en sujetos con autoría de su propio saber (metacognición y autorregulación).</p> <p>Esta modalidad de trabajo, que se manifestó en ciertos momentos del grupo, implicó que el ritmo de la clase estuviese pautado por los procesos de apropiación del saber que los estudiantes fueron realizando, y donde la docente, sin apresuramientos, se ubicó en un lugar didáctico, de acompañamiento de dicho proceso de apropiación.</p> <p>Esta forma de funcionamiento se manifestó en algunos momentos de la dinámica de trabajo del grupo observado. Se hizo presente en forma específica en algunos de los encuentros observados, pero su presencia con mayor constancia fue en el período intermedio de las clases observadas. Específicamente en la sesión de aprendizaje 07, donde se hizo un análisis del nuevo Plan de estudio de la Educación Media (2017) a la luz de las lecturas indicadas y de toda la reflexión originada a lo largo de las 06 sesiones anteriores.</p> <p>Al iniciarse el séptimo encuentro en el aula (22/11/2017), el docente pregunta si los estudiantes recibieron un correo con informaciones para trabajar en esa sesión de aprendizaje. Posteriormente y durante 10 minutos se desarrolla en el grupo un intercambio con múltiples intervenciones de todos los estudiantes, así como del docente, sobre el nuevo Plan de Estudios de Educación Media (MPPE, 2017) y que remite en forma directa al saber disciplinario que están aprendiendo en el curso. En dicho período de tiempo y a través de distintas intervenciones, los saberes de los estudiantes se desplegaron durante dicha dinámica, integrando en forma espontánea algunos de los contenidos disciplinarios enseñados en el aula en encuentros anteriores específicamente cuando se abordó el currículum y sus componentes.</p> <p>El rol adoptado por el docente se fue deslizando hacia un lugar con menor nivel de presencia expositiva, promoviendo el mayor nivel de participación de los estudiantes del grupo. Estas a través de intervenciones que tomaron formato de reflexiones muchas argumentadas, opiniones dieron cuenta de un proceso de creación de saber, a través de la integración de nuevos saberes en su proceso. La didáctica de trabajo grupal en dicha modalidad tomó un modelo básicamente de reflexión y producción de saberes.</p> <p>A partir de la inclusión de una situación social actual, con la que el docente ejemplifica un aspecto del contenido temático que está exponiendo, se comienza a hablar en el grupo de la experiencia en el bachillerato. En el transcurrir de dicho intercambio, emerge como portavoz del grupo, una estudiante que relata sus experiencias en la “traumática” experiencia con las matemáticas y de cómo dicha situación la marcó en su vida. Posteriormente otros compañeros hablan de la misma situación vinculada a las mal llamadas “3 Marías”. Los estudiantes que relatan sus experiencias en las situaciones de no comprensión y de no comprender la utilidad de muchos de los conocimientos que fueron impartidos e impuestos durante su recorrido por dichas asignaturas. La temática toma 20 minutos. Dicho acontecimiento grupal deja su impronta en el transcurso del resto del mencionado encuentro, ya que los estudiantes participan en forma activa durante el resto de la sesión de aprendizaje.</p> <p>Se invita a los estudiantes que deben realizar y entregar para la semana siguiente su cuarto texto expositivo y argumentativo con todos los elementos expuestos, discutidos y reflexionados. También,</p>

se indica que para la sesión aprendizaje 08 (29/11/2017) se realizará la auto y co-evaluación de la UD 1.

Separando a los actores para su análisis, se observa en la práctica del docente una categoría general centrada en la Mediación Pedagógica (planteamiento vigotskiano) y como sub-categorías se destacan: la exposición y transmisión del saber disciplinario y académico, acompañamiento, promotor de participación, motivador haciendo énfasis constante en la estrategia cognitiva de elaboración propuesta, problematizador, distanciamiento progresivo en la transmisión de los saberes. En la siguiente tabla se definen la categoría y las subcategorías mencionadas:

Tabla 21:

<i>Categoría y Subcategoría de Análisis Proceso de Enseñanza</i>	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
Mediación Pedagógica	La investigación se sustentó en los postulados de Vigotsky en cuanto a la mediación de pedagógica por parte del docente ubicándose en la zona de desarrollo próximo, mediando la intervención en el aula no solo en la enseñanza de los contenidos propios de la asignatura sino también, en el fomento de la competencia lectora y escritura. "...el mediador participa en el aprendizaje de las competencias lectoras. Está allí como modelo y copiloto. Da a conocer la lengua escrita mediante el uso que él mismo le confiere. El mediador muestra las distintas posibilidades de lectura y las respeta. Introduce al nuevo lector en la comunidad lectora, le da la bienvenida y lo hace miembro participe. El mediador como acompañante es quien aviva el gusto por leer, aprender, imaginar y descubrir" (Medina, 2014, p. 75).
<b>Subcategorías</b>	<b>Definición</b>
Promotor de participación	El docente fue promotor de la participación y de reflexión con mirada crítica en las discusiones en aula generadas a partir de las lecturas indicadas y en la producción escrita de las mismas en la aplicación de la estrategia. Las situaciones problematizadoras cuestionaron constantemente los planteamientos y situaciones que se dieron en la discusión desde lo que iban generando los estudiantes. También en la construcción de los textos el docente presentaba en el instructivo unas preguntas generadoras como guías. Esta dinámica se sustenta en el modelo didáctico socrático el cual "se basa en emerger las ideas fundamentales a través del esfuerzo continuo y la selección de la pregunta más pertinente... representan la consolidación de una forma creadora de comunicación, motivadora cercana al modo de pensamiento y a los sentimientos más característicos del aprendiz" (Medina y Salvador, 2009, p. 62)
Acompañamiento	
Problematizador	
Exposición y transmisión del saber disciplinario	Como es natural, en un principio la acción del docente estuvo caracterizada por la exposición y transmisión del saber disciplinario y académico siendo los estudiantes receptores de la información y quizás se encontraron en el proceso de adaptación y comprensión de la dinámica dilógica del docente. A medida que pasaba el tiempo y lo estudiantes se fueron apropiando de la dinámica y de los saberes propiciando en el docente un distanciamiento progresivo en la transmisión de los saberes pero sin perder su rol dentro del proceso.
Distanciamiento progresivo en la transmisión de los saberes	

Motivación extrínseca	El programa de intervención específicamente en la aplicación y el fomento de la competencia lectora y escritura a través de la aplicación de la estrategia cognitiva de elaboración textos expositivos y argumentativos despertó en los estudiantes el interés y la metacognición ante la misma. Como bien lo expresa Ryan y Edward (2000) en cuanto a la motivación extrínseca “Se da la necesidad de motivar a los estudiante a realizar tareas que no son en sí interesantes por medio del fomento de la internalización e integración de valores y regulaciones de comportamiento, que se asocia a un compromiso personal , mayor persistencia, mayor auto percepción positiva y mejor calidad de compromiso.”
-----------------------	--

En lo que respecta al rol de los estudiantes se destaca como categoría general la Apropriación y Autogestión del Aprendizaje, observándose las siguientes sub-categorías: intervenciones, confrontación de ideas, problematización, interacción e intercambios, expectantes y receptivos ante el saber disciplinario, exposición de sus experiencias previas (cómo han sido enseñados y cómo han aprendido), integración de contenidos, funcionalidad del conocimiento, progresión en su nivel de participación y autonomía, reflexión sobre el proceso de metacognición y autorregulación, construcción progresiva y sistemática con niveles de complejidad, eficiencia en su producción escrita, incorporación de estrategias de aprendizaje. Cabe destacar que la investigación se desarrolló alrededor de estos aspectos categorizados, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 22:

<i>Categoría y Subcategoría de Análisis de Proceso de Aprendizaje</i>	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
Apropiación y Autogestión del Aprendizaje	Los estudiantes a medida que fue transcurriendo el desarrollo del programa de intervención desde la asignatura de Didáctica General fueron presentando apropiación de la dinámica del aula y de la estrategia central propuesta. Fueron además tomando conciencia (metacognición) de su propio proceso de aprendizaje estableciendo mecanismos de autogestión (autorregulación). Esto se visualizó en los resultados obtenidos y en la interacción con la dinámica de aula.
<b>Subcategorías</b>	<b>Definición</b>
Intervenciones	Todas las subcategorías indicadas formaron parte esencial de la dinámica propia del aula donde la interacción se fue dando permitió la confrontación de ideas, interacción e intercambios, exposición de sus experiencias previas permitió la progresión en el nivel de participación y autonomía de los estudiantes. Estas características son propias de los procesos de mediación y andamiaje.
Confrontación de ideas	
Problematización	
Interacción e intercambios	
Exposición de sus experiencias previas	
Progresión en su nivel de participación y autonomía	

Integración de contenidos Construcción progresiva Incorporación de estrategias de aprendizaje	Unos de los procesos cognitivos que activa o motiva la estrategia propuesta y desarrollada permitió la integración, articulación y construcción progresiva desde las ideas previas, desde los referentes teóricos, desde lo discutido en clases e inclusive desde lo que fueron aprendiendo de las otras asignaturas. Así mismo, fueron incorporando estrategias de aprendizaje para optimizar su desempeño en la asignatura y en la producción de sus textos escritos.
Reflexión sobre el proceso de metacognición	El docente fue promoviendo en los estudiantes la metacognición, que conocieran ese proceso y lo fuesen descubriendo.
Eficiencia en su producción escrita	Los estudiantes fueron mostrando de manera progresiva su producción escrita fortaleciéndola en cada entrega de los textos reflexivos y argumentativos bajo el acompañamiento del docente. Hay que considerar que la producción de textos académicos se va fortaleciendo de manera permanente.

Como se pudo notar en el registro, una gran parte de la actividad académica en la universidad está organizada en torno al discurso escrito, y la lectura, desde luego, se constituye en un medio esencial para desenvolverse en este ambiente. Los estudiantes universitarios tienen que leer, comprender, y valorar lo leído. En este proceso tienen que ser capaces de seleccionar la información relevante para sus propósitos, apropiarse de ella y transformarla, para luego integrarla y almacenarla en un todo coherente a su estructura previa de conocimientos, donde debe quedar disponible para su posterior recuperación y uso apropiado en las nuevas situaciones o tareas que así lo requieran.

Después de aplicada la estrategia cognitiva de elaboración propuesta, abarca aquí plantear la pregunta: si los estudiantes participantes en esta experiencia han “aprendido a leer”, ¿cómo es que no son capaces de aprender leyendo? Buena parte de la respuesta a esta pregunta tiene que ver con los procesos pedagógicos que se generaron y reseñaron en el diseño y aplicación del programa de intervención didáctica alrededor de los procesos de comprensión de textos, ¿cómo asumieron los estudiantes la comprensión de los textos asignados en la asignatura?, y aún más, ¿cómo asumieron este proceso? En fin, la respuesta a estas preguntas planteadas, remiten, necesariamente, a cómo los estudiantes asumieron el proceso en ambas fases del programa de intervención y lo que deben

manejar fundamentalmente el uso de las estrategias de aprendizaje que favorezcan el proceso de comprensión de lectura y la producción escrita las cuales influyen como bien se sabe, de manera determinante en su desarrollo académico y profesional.

### **Sistematización del Proceso de Acompañamiento en la Construcción de los Textos Expositivos y Argumentativos**

Brown (1987) distingue entre dos tipos de lectura: *leer para comprender*, que implica la supervisión de la comprensión y *leer para aprender*, que implica la identificación de las ideas principales seleccionando lo más relevante del texto, el análisis de las demandas de los materiales a utilizar, el uso y mantenimiento de estrategias adecuadas evaluando su efectividad y el establecimiento de un horario y un clima adecuado para el estudio tal y como se abordó en el proceso diagnóstico de esta investigación.

Para realizar la construcción de los textos expositivos y argumentativos fue necesario ofrecer pautas de composición escrita para favorecer el proceso escritor, concretado en la producción de textos académicos esperados. Estas pautas se instruyeron en la sesión introductoria de la asignatura como también en la entrega de una guía instructiva (vía correo electrónico) de cómo realizar o construir los textos expositivos y argumentativos. Incorporar a la formación estrategias como la planificación, la relación de ideas y la estructuración del texto, así como la revisión durante el proceso escritor y al finalizar el mismo, fueron apoyos importantes para garantizar la calidad de la escritura.

Gran parte del desarrollo de las sesiones de aprendizaje consistió en que los estudiantes de manera voluntaria, expusiera de manera oral una síntesis o argumentos de las lecturas asignadas previa a la clase.

Para la revisión y acompañamiento en la construcción de los textos expositivos y argumentativos se emplearon dos procesos centrales, uno basado en la revisión directa del texto y el otro apoyado en la aplicación de una lista de cotejo diseñada y validada bajo criterios de un desempeño ideal, ambos procesos fueron socializados con cada uno de los estudiantes escritores, los mismos generaron insumos que permitieron visualizar los aspectos de forma y de fondo donde los estudiantes descubrirán cómo va el proceso de adquisición y ejecución de la estrategia de elaboración propuesta.

En cuanto a la revisión directa, los textos expositivos y argumentativos presentan observaciones realizadas por el profesor y que también sirvieron de insumo para el acompañamiento en la construcción y evolución de los mismos (evaluación con propósito formativo). Los estudiantes escritores valoraron y solicitaron de forma constante ejemplificaciones, ya que las mismas les permitieron contrastar sus propias producciones con lo esperado. Tal como lo sostiene Smith (1981), esta revisión no se refiere a la corrección de secretaría, a la identificación de errores; por el contrario, una de las formas más eficientes de lograr que los estudiantes aprendan a partir de la escritura es a través de la revisión ... “se trata de la corrección entre pares, con el propósito de contribuir con el desarrollo del texto... se puede fortalecer el aprendizaje de conceptos, contenidos textuales, sintácticos y ortográficos”. (Morales, 2002, p. 388).

**El Cuarto Instrumento (Lista de Cotejo)** se utilizó para evaluar los textos expositivos y argumentativos. Aquí el docente cotejó con un instrumento cada uno

de los textos expositivos y argumentativos realizando sugerencias y observaciones que posteriormente fueron revisados y discutidos con el estudiante para el fortalecimiento y mejora de los mismos desde criterios de un desempeño ideal (evaluación con propósito formativo).

Desde la perspectiva de esta investigación, en un desempeño *ideal* que el estudiantado puede alcanzar en la construcción de los textos expositivos y argumentativos, se proponen tres niveles progresivos a saber: *síntesis, apropiación coherente de significado y la identificación de asociación temática* (González, Jiménez, y Rosas, 2016, p. 05).

Los análisis de los textos se realizaron desde la generalidad del curso esto con el propósito de concretar como los estudiantes fueron construyendo y alcanzando los niveles progresivos establecidos para tal fin.

Se recolectaron textos expositivos y argumentativos desde el comienzo hasta el final del estudio. Los trabajos de los estudiantes se conservaron con el fin de garantizar la validez de cualquier conclusión relativa. Algunos de los textos expositivos y argumentativos seleccionados se encuentran en el Anexo D.

De acuerdo a los hallazgos obtenidos y considerando el desempeño y seguimiento de cada uno de los estudiantes escritores, se encuentra:

En el nivel *síntesis*, los estudiantes de manera *progresiva* fueron detectando las ideas principales del texto, donde aplicaron reglas de supresión, selección de información y el empleo, sin embargo, hicieron uso solo en el último texto expositivo y argumentativo organizadores gráficos inclinándose a la elaboración de mapas conceptuales. El hilo conductor que cohesiona el texto y la organización lógica de las ideas se mostró de forma gradual. La intencionalidad del emisor del texto, que

determina la superestructura textual argumentativa de éste fue continua al igual que el cierre con una conclusión en cada uno de los textos.

Respecto a la *apropiación coherente de significado*, fue donde los estudiantes presentaron *mayor dificultad* en el lenguaje, en la capacidad discursiva y limitada comprensión de significados. También en la formulación de juicios y elaboración de argumentos coherentes, articular explicaciones, descripciones y realizar inferencias. Ocasionalmente se observó apatía y falta de motivación de muy pocos estudiantes sobretodo en el momento de las observaciones referidas.

Los errores de los estudiantes estuvieron más relacionados con la falta de conocimientos que con conocimientos errados; por ejemplo, los textos académicos son complejos de entender al principio en especial si los estudiantes no están familiarizados con los temas abordados, de ahí surge gran parte de la dificultad en la comprensión.

Los estudiantes escritores fueron de manera *paulatina y creciente* fueron: desarrollando la argumentación desde la reflexión, análisis y creatividad; elaboración de textos contextualizados; presentación de la información estructurada lógicamente, orden en la presentación de las ideas; sustento teórico de los planteamientos; uso adecuado del léxico y la frase; presentación del texto dividido en párrafos utilizando conectores y la construcción en muchos casos de nuevos textos.

Acerca de *la identificación de asociación temática*, los estudiantes de manera *progresiva*: mostraron comprensión de la actividad a partir de la reflexión y articulación de los conocimientos previos y del material revisado; respetaron la diversidad de planteamientos hechos desde la experiencia.

En este sentido, los estudiantes realizaron interpretaciones originales de lo leído, ya que asimilaron los textos a sus propios esquemas “cuando hablamos de comprensión de lo leído, no podemos pensar que existe una sola forma de comprender cada texto. La comprensión es individual, relativa” (Lerner, 1985, p. 10).

Sus últimos textos elaborados presentaron una relación lógica entre la situación, la postura del estudiante y el tema que se presenta. Además, del apego y respeto al trabajo intelectual con cierta dificultad por las diferentes formas de citar, haciendo referencias a las fuentes consultadas.

Ya para el último expositivo y argumentativo, los estudiantes escritores incorporaron organizadores gráficos. Oliver (2009) señala los efectos positivos del uso de diagramas por parte de los alumnos para obtener mayores niveles de comprensión lectora, porque les permiten establecer relaciones entre los diversos aspectos contenidos en el texto.

Los aspectos metacognitivos de la comprensión lectora engloban el saber cuándo se ha entendido lo que se ha leído, lo que no se ha comprendido y usar este conocimiento para supervisar la comprensión. En este estudio se considera que los estudiantes escritores que mostraron un gran progreso en el uso de sus estrategias de aprendizaje específicamente en la construcción de los textos expositivos y argumentativos son más competentes.

En cuanto al criterio sobre la adquisición de destrezas metacognitivas de regulación de la propia comprensión, los estudiantes por escrito expresaron evaluando su experiencia en la construcción de los textos expositivos y argumentativos lo siguiente:

*Aún me falta familiarizarme con las normas APA. Me falta incluir más sobre mi experiencia personal, en lo que escribo y comparto. Debo ser*

*más responsable en leer los textos que son asignados. Debo mejorar la redacción, entre otros aspectos. (Estudiante 3, 29/11/2017)*

*Para mí ha sido una experiencia totalmente nueva ya que vengo de la Escuela de Historia donde se evalúan con dos parciales y si es necesario un final, mientras que acá pude abrirme a nuevas formas de evaluar como, por ejemplo: organizadores gráficos y los textos expositivos y argumentativos [...] (Estudiante 7, 29/11/2017)*

*Quizás tenga que reprochar mucho de mis escritos los cuales no sean del todo bueno [...] siento que esta estrategia la adaptaría para cuando tenga la oportunidad de dar clases [...] (Estudiante 4, 29/11/2017)*

*Debo reforzar mucho mi escritura, aunque reconozco tener avances, a utilizar mis experiencias en la construcción de argumentos. Aprender es un proceso, que siempre se puede mejorar, que de los errores también se aprende. (Estudiante 1, 29/11/2017)*

*El realizar los escritos me sacó de mi zona de confort, dicha estrategia es la forma de descubrir nuestras debilidades y fortalezas, sobre todo al salir de los muros de ciencias (donde todos los profesores creen ser los mejores), si se contara con más tiempo enriquecer las lecturas recomendadas que permitan explorar mejor el conocimiento. (Estudiante 10, 29/11/2017)*

*A mi juicio fueron acertadas las lecturas trabajadas. Como propuesta sería interesante archivar los mejores y no tan buenos trabajos escritos (con sus respectivas correcciones y observaciones) que permita a los futuros estudiantes de la asignatura tenerlos como fuente de consulta y reflexión [...] (Estudiante 5, 29/11/2017)*

*Reforcé mis habilidades con respecto a dar mi opinión, que es bastante complicado escribirlas cuando no lo practicas diariamente, pienso que mejoré en la redacción de los textos, lo único que me falta mejorar es acerca de las normas APA. (Estudiante 2, 29/11/2017)*

Otro de los aspectos encontrados en este proceso, está relacionado con el hecho de que los estudiantes mostraron interés en realizar la tarea por el hecho de aprender y como es de esperar, por obtener una gratificación o buena calificación (motivación extrínseca). Las investigaciones al respecto (Anmarkrud & Braten, 2009) han encontrado correlaciones positivas entre la comprensión lectora y la motivación intrínseca hacia la lectura.

**Conclusión Paso 3.** El desarrollo del programa de intervención didáctica propuesto se presentó como una alternativa, ésta favoreció en consecuencia, el proceso lector y escritor en los estudiantes de la asignatura Didáctica General (semestre 2017-U) mejora que se confirma al observarse cambios positivos y significativos en la comprensión de la lectura y en la propia valoración de los mismos, lo que permite afirmar que el éxito académico responde al uso de las herramientas en las cuales comparte de manera eficiente la conciencia y control sobre sus actividades cognitivas mientras lee, escribe y estudia.

Desde el proceso de evaluación en la comprensión y elaboración de los textos, la observación atenta del desempeño individual de los estudiantes durante la realización de los textos permitió corroborar la presencia de dinámicas diferentes de trabajo por parte del docente como mediador del proceso de aprendizaje. En el proceso de evaluación de los textos expositivos y argumentativos, las discusiones en clase y los registros anecdóticos, arrojaron información valiosa sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes. Con respecto a estas, se observó, que existe una gran diferencia entre los estudiantes escritores más competentes y los menos competentes; esa diferencia radica en el hecho de que los estudiantes más competentes autorregulan las estrategias al máximo, es decir, se han apropiado de ellas junto con las habilidades para beneficiarse de cualquier situación de aprendizaje, de utilizar todos los recursos de enseñanza y de aprendizaje disponibles y de seleccionar actividades apropiadas para el desarrollo de sus capacidades resolutorias. Esto reafirma la posibilidad y necesidad de brindar de manera constante por parte del docente, herramientas para desarrollar estrategias apropiadas a los estudiantes menos competentes en la lectura y escritura.

#### **Paso 4. Reflexión e Integración de Resultados. Replanificación.**

Brown (1987) plantea que el estudiante puede reconocer si ha desarrollado o no un aprendizaje evaluando sus progresos o la falta de ellos; cuando esto último ocurre, es más probable que se involucre en actividades para corregir sus errores, y así motivarse para obtener un mejor desempeño.

Al finalizar la intervención en el aula de clases, se empleó una herramienta de naturaleza etnográfica como es el auto-reporte donde los estudiantes generaron un insumo reflexivo desde la metacognición con el plus de la autorregulación la cual permitió comprender desde la visión del estudiante, cómo fue el proceso de adquisición de la competencia de lectura y escritura reflexiva y argumentativa, por tanto, dicho registro sustentado en la estrategia de aprendizaje diarios o diarios reflexivos constituyó una fuente interesante de información emanada por los mismos estudiantes sobre su uso de estrategias de aprendizaje y sobre sus habilidades en la comprensión y producción escrita. Cabe destacar que se recolectaron los textos desde el comienzo hasta el final del estudio. Los trabajos de los estudiantes se conservaron con el fin de garantizar la validez.

Varios elementos reseñados por los estudiantes realizados en dicho reporte ya fueron utilizados en otros apartados de este capítulo. Extrayendo los aspectos que tributan a la experiencia de aprendizaje sostenida en el programa de intervención didáctica específicamente en la intervención didáctica en el aula, se muestran las siguientes impresiones de 07 estudiantes con base a las preguntas ¿qué aprendí? ¿qué no aprendí? ¿cómo me sentí y qué propongo para la asignatura?, los estudiantes expresaron lo siguiente:

*En el desarrollo de esta primera parte de la asignatura obtuve conocimientos provechosos respecto a cada uno de los textos que*

*trabajamos [...] he adquirido habilidades y experiencias muy productivas [...] (Estudiante 3, 29/11/2017)*

*El desarrollo de la asignatura fue bastante interesante y con componentes diferentes a los cursos tradicionales. Además, se puede añadir el buen orden y buena planificación de los temas estudiados. Otro componente importante fue el de las lecturas contempladas en el programa y su disertación en clases, a mi juicio fueron acertadas las lecturas trabajadas. (Estudiante 7, 29/11/2017)*

*Lo sorprendente fue adecuarme a la metodología impartida en la asignatura debido a que es diferente a como se manejan en mi escuela de origen, sin embargo, ha sido una buena experiencia. (Estudiante 4, 29/11/2017)*

*La motivación a enseñar nace del ejemplo de buenos educadores – maestros – docentes que inspiran el deseo de transmitir conocimientos, sembrando en cada individuo que tocamos la curiosidad por aprender. (Estudiante 1, 29/11/2017)*

*Durante el curso me sentí muy bien. Cómoda desde el primer día. Comencé por sentirme emocionada ante lo nuevo, para pasar a sentirme cómoda con el contenido, las lecturas y las clases. (Estudiante 10, 29/11/2017)*

*He quedado muy a gusto en cada encuentro de esta asignatura, ya que las discusiones que se desarrollan son geniales puesto que cada uno de nosotros estudia una carrera diferente y sumado a las lecturas se puede aportar desde cada visión. (Estudiante 5, 29/11/2017)*

*Siento que aprendí muchos conocimientos nuevos, me encantó el contenido de la materia. Aprendí a valorar mi experiencia, mis conocimientos previos. (Estudiante 2, 29/11/2017)*

También, se extrajeron las siguientes respuestas de los estudiantes que, de manera constante, se presentaron en los registros:

*NO APRENDÍ a sostener en el tiempo algunos hábitos de estudio, a ser siempre puntual, a ser muy organizado, consolidar el aprendizaje de algunos conceptos, pulir la construcción de los diferentes organizadores gráficos y a mejorar la redacción. PROPONGO incorporar más horas académicas a la asignatura durante la semana y profundizar aún más la consolidación de la competencia de lectura y escritura.*

Por tanto, los estudiantes vivenciaron lo estudiado teóricamente sobre el proceso de composición escrita, tuvieron la oportunidad de planificar, componer y

revisar sus propios textos, lo que les permitió, según sus propias palabras, comprender cómo ocurre el proceso de escritura, qué operaciones forman parte de la revisión y cómo realizarla sin centrar la atención exclusivamente en la ortografía, hecho que les preocupaba mucho porque la ortografía sigue siendo central en la práctica escolar y no tenían claro cómo revisar la escritura atendiendo a otros aspectos.

Por otra parte, la intervención en el aula contribuyó a que tomaran conciencia de la necesidad de leer variedad de textos como parte de su formación personal y profesional. Los estudiantes al participar en esta experiencia leyeron además de los textos exigidos por la asignatura otros textos de su interés que les ayudaron en la producción de textos expositivos y argumentativos. Llegaron a conclusiones muy importantes en su condición de estudiantes de formación docente, tales como comprender la manera de leer variedad de textos, cómo trabajar la lectura y la escritura en el aula destacando su funcionalidad y significación y, cómo transferir los conocimientos teóricos y prácticos estudiados a la vida del aula.

**Conclusión Paso 4.** La metacognición es un aspecto presente y fundamental en el estudiante cada vez que haga un proceso de lectura. Un universitario ha de ser consciente del proceso que va realizando con respecto a la lectura crítica; así, no siempre dependerá de un docente para continuar con el desarrollo de competencias. Al salir de la universidad el egresado estará en condiciones de crear sus propios argumentos y no dependerá de las ideas intelectuales de otros.

Sistematizando el proceso, los hallazgos obtenidos conllevan también a afirmar, que los procesos que subyacen a la comprensión de lectura son susceptibles de ser desarrollados e incrementados a partir del fomento y la

instrucción, siempre y cuando se diseñe y aplique un programa en el que se contemplen estrategias instruccionales que promuevan la adquisición progresiva de la estrategia y la libre participación del grupo en un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Los resultados de este estudio muestran y aportan evidencias de que es una buena estrategia evaluar la expresión escrita a través de la producción de textos expositivos y argumentativos, en donde el estudiante tiene también la posibilidad de proponer una tesis y defenderla con argumentos pertinentes y suficientes, que le permiten cerrar su texto con una conclusión clara y congruente, permitiendo así la apropiación de lo aprendido.

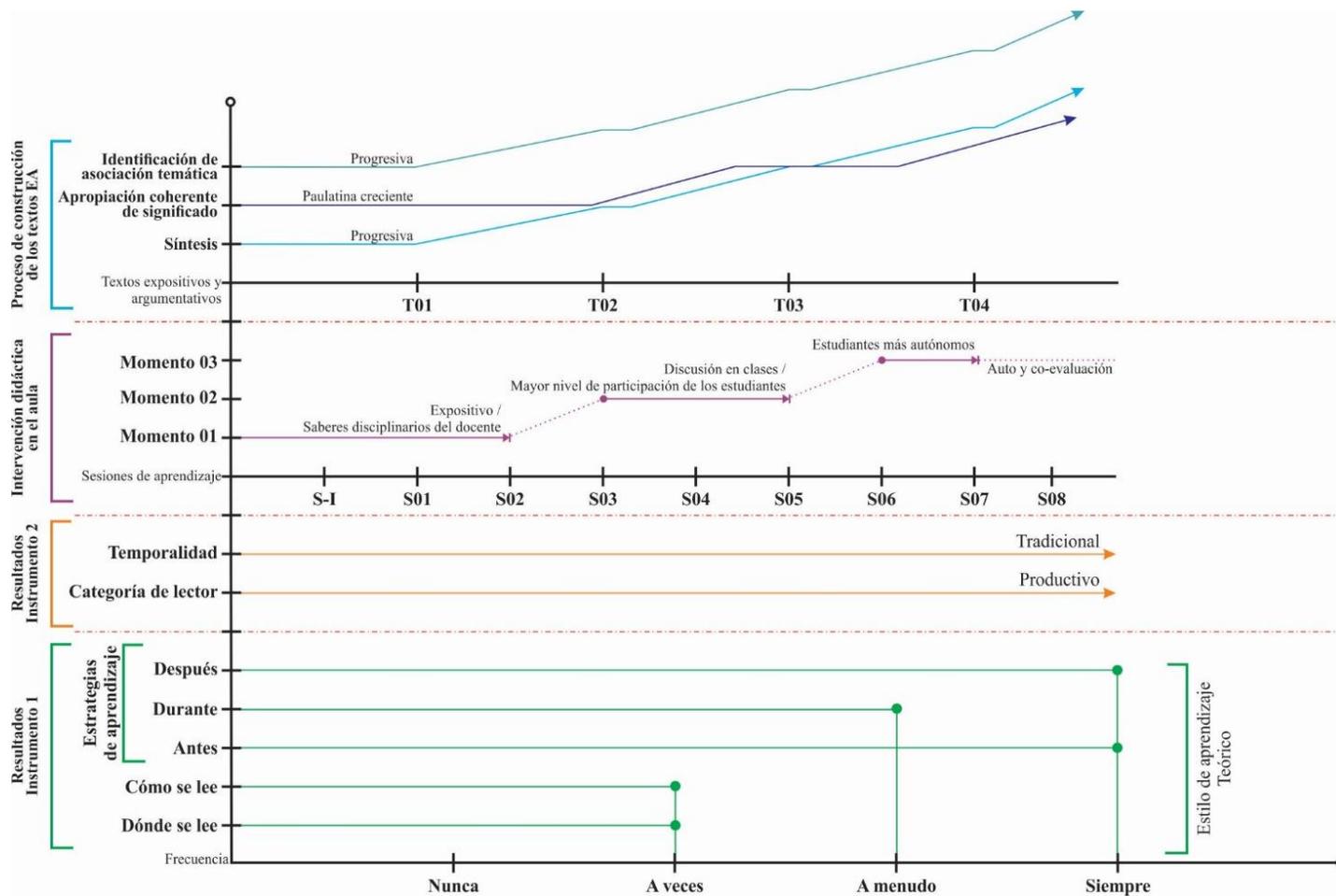
En opinión de la totalidad de los estudiantes que participaron del programa de intervención didáctico, la estrategia propuesta presenta una herramienta de lectura y escritura que facilita su comprensión, razón por la que aseguraron utilizarlas como un instrumento de estudio durante su carrera, y posteriormente como profesionales.

Acercar los estudiantes a la lectura es también responsabilidad de las cátedras y de sus profesores, mediar y acompañarlos en la comprensión y la producción de textos, es una manera de permitir que aflore el interés y el gusto por la lectura, especialmente, cuando se les da la oportunidad de expresar las interpretaciones, percepciones y opiniones surgidas de su relación con los textos.

A continuación, se muestra en la Figura 1 (gráfico), el proceso llevado a cabo en la ejecución del programa de intervención didáctica basado en la estrategia cognitiva de elaboración, así como también de los resultados obtenidos y esperados:

Figura 1:

Proceso y Halazgos Obtenidos en la Investigación



Nota: Elaboración propia

## Capítulo V. Discusión

En este capítulo se expondrán a la luz de los referentes teóricos que sustentan la investigación y de los hallazgos producto del programa de intervención didáctica, los siguientes elementos de discusión:

Partiendo de los planteamientos de Ertmer y Newby (1993), Carretero (1997), Poggioli (1997) y Díaz y Hernández (2010) el potencial pedagógico de la teoría cognitiva la cual sustenta la investigación propicia la efectividad de los procesos de aprendizaje como se pudo constatar en el desarrollo de la propuesta, donde los estudiantes pudieron desempeñarse en un contexto significativo de forma que utilizaron activamente lo aprendido; tratando de generar reflexión a través de contenidos significativos y contextualizados.

En este orden de ideas, el enfoque vigotskyano permitió en el contexto de la investigación, comprender cómo los estudiantes aprenden a leer y a escribir y cómo los docentes pueden influir (mediación) sobre este proceso, facilitándolo y encauzándolo hacia un aprendizaje significativo.

El acompañamiento hecho por el docente, permitió a los estudiantes conocer las características y funciones de cada una de las estrategias, aumentando así la posibilidad de lograr mayores beneficios al momento de ser utilizadas. La disposición del docente, para aclarar dudas, contribuyó a que el grupo avanzara a un ritmo relativamente parejo, evitándose estudiantes rezagados (solo un estudiante no cumplió con el proceso establecido). Por último, el tiempo estipulado para la enseñanza de la estrategia de elaboración propuesta fue suficiente para adquirir las destrezas que se pretendieron transmitir.

Desde esta mirada y haciendo énfasis en la mediación y el andamiaje focalizado en los docentes, éstos pueden ayudar a sus estudiantes a aprender de la lectura: pueden animarles a tomar un papel activo en la tarea lectora. La meta debe ser desarrollar aprendices activos e independientes.

Por tanto, el docente es conductor, animador, promotor y modelo por excelencia del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, por esta razón es indispensable asegurar su formación y actualización, a fin de estar en condiciones de impulsar el aprendizaje en esta área, de ahí la necesidad de conocer el uso y aplicación efectiva de las estrategias. Autores como Van Dijk y Kintsch (1983), Oxford (1990), Beltrán (1993), Pintrich y García (1993), Carretero (1997), Wenstein y Meyer (1998), Orantes (2000), Gargallo (2000), Martínez (2004), Díaz y Hernández (2010) entre otros autores ante las definiciones y clasificación de las estrategias, generan la reflexión en cuanto a que no hay que perder de vista que tanto el proceso de enseñanza como de aprendizaje son fenómenos de naturaleza compleja. No hay recetas ni manuales de instrucciones que den respuestas asertivas al desarrollo de ambos procesos en especial en las situaciones reales de aprendizaje. Van a obedecer, de: (a) Como el docente entiende su práctica educativa (paradigmas instaurados); (b) La capacidad de reflexionar sobre su propia práctica; (c) Las situaciones de aprendizaje; (d) Si en un docente flexible y coherente con las necesidades reales de aprendizaje o es un simple repetidor de programas ajenos en su mayoría de la realidad del aula y (e) la principal característica de enseñanza que debe ser referencia obligada es considerar el modelo o teoría educativa con que se sustenta la práctica.

En lo que se refiere al propósito de esta investigación cabe señalar que todos los lectores pueden emplear estrategias diversas de aprendizaje para

promover la comprensión. De las variaciones con la edad, la experiencia, y la dificultad del texto está compuesta la complejidad y el autocontrol de las estrategias.

Por tanto, el uso de las estrategias de aprendizaje abre el camino a la toma de conciencia de cómo ocurre el procesamiento de la información (metacognición) que promueve la apropiación del conocimiento (autorregulación) garantizando la eficacia del aprendizaje en el estudiante.

En el marco de la investigación, Klingler y Vadillo (2000) señalan que los lectores eficientes se caracterizan por utilizar estrategias metacognitivas, acciones conscientes que ejecuta el lector para asegurar la comprensión de la lectura. La metacognición como bien lo señalan Flavell (1979 – 1981), Paris y Winograd (1990), Bahamón, Vianchá, Alarcón y Bohórquez (2013) puede entenderse como la captación consciente de las capacidades y limitaciones de los procesos de pensamiento que originaron la comprensión, situación que ayuda a transferir los conocimientos y a disminuir la dependencia del azar o la suerte. En el desarrollo del programa de intervención se pudo comprobar que la aplicación de la estrategia generó lectores eficientes y estratégico mediante acciones conscientes.

Al analizar la información y los hallazgos recabados en el proceso de aplicación de la estrategia se encontró en el proceso de construcción de los textos expositivos y argumentativos que los estudiantes reflejaron al final del mismo cierta tendencia a autorregular el proceso de lectura y escritura. Se evidenciaron algunos elementos de la fase de planificación, por ejemplo, resumir: para comprender textos largos o aprender lo esencial, elaborar esquemas: para comprender mejor los textos académicos de la asignatura. También se registraron elementos de la fase de supervisión, como detectar dificultades para comprender la lectura, por ejemplo: ser

distraídos y dispersos, o que las mismas respondieran a las características del material de lectura: párrafos largos, temas complejos y/o desconocidos.

En referencia a la autorregulación, los estudiantes realizaron las actividades de control consciente y regulación desde las habilidades de planificación, supervisión y revisión (evaluación), siendo participantes más activos como bien lo refiere Zimmerman (1986) y Pintrich (1995).

En cuanto a la construcción de los textos expositivos y argumentativos que de acuerdo a los planteamientos de Lerner (1985), Carretero (1997), Morales (2002), Colombi (2001), Plantín (2004), Zarzosa, Luna, De Parrés y Guarneros (2007), Backhoff, Velasco y Peón (2013), Guerra, Guevara, López y Rugerio (2014), los estudiantes lograron de manera progresiva presentar un conjunto de ideas y hechos comprobados, estructurados y conjuntados a través de argumentos y relaciones lógicas entre acontecimientos; informando, explicando y convenciendo al lector sobre lo escrito, a través de argumentación razonada.

En definitiva, los textos expositivos y argumentativos se presentaron como una herramienta privilegiada para poner de manifiesto la función de la escritura como herramienta de apropiación de los conocimientos en los estudiantes a los que se accede mediante la lectura. En otras palabras, en la producción de dichos textos se puso en evidencia el uso de la escritura como herramienta que permite al estudiante construir sus propias ideas a partir de las pautas específicas de la disciplina en la que se está formando. Otro aspecto que es importante destacar en la aplicación, es que se logra romper con el plagio de internet.

La evaluación con propósito formativo bajo el criterio de base relativa de desempeño previo, más que asignar una calificación a los textos, sirvió para mostrar a los estudiantes sus avances, como también los errores que debían corregir.

Igualmente, orientó al investigador sobre la conveniencia o no de dedicar más tiempo en la instrucción de la estrategia cognitiva de elaboración propuesta.

La ejecución del programa de intervención didáctica en su totalidad, en opinión de todos los estudiantes, fue satisfactoria. El ambiente de aprendizaje incitó la libre participación del grupo, y el docente motivó a los estudiantes a realizar los textos propuestos (motivación extrínseca). El material instruccional fue de gran utilidad, entre otras opiniones favorables.

También cabe señalar, que se cumplieron con todas los pasos o fases que establece la IA de acuerdo a Pérez y Nieto (1993), tales como: el diagnóstico y descubrimiento del problema; se diseñó y construyó el plan que en este caso fue un programa de intervención didáctica basado en la estrategia cognitiva de elaboración “textos expositivos y argumentativos”; se puso en práctica, se observó y registro la experiencia de dicho programa y por último, se realizó la reflexión e integración de resultados para ir optimizando y consolidando la propuesta (replanificación).

### **Recomendaciones**

A continuación, se presentan recomendaciones generadas a través de la reflexión luego de la aplicación, acompañamiento y obtención de resultados de esta propuesta formativa:

Se recomienda el presente estudio como un punto de partida para que la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, profundice y elabore programas de intervención didáctica en estrategias cognitivas, con el fin de proporcionar herramientas académicas y profesionales a los estudiantes universitarios de cualquiera de las Facultades y Escuelas que la integran.

Se espera que la experiencia y los datos que aporta esta investigación sirvan de estímulo a todos los educadores quienes orientan sus esfuerzos para al menos minimizar las serias limitaciones que presentan los estudiantes cuando enfrentan actividades de lectura, mucho más frecuentes y de mayor complejidad en el subsistema de educación universitaria.

Igualmente se espera que este programa de intervención didáctica pueda ser desarrollado en diversos contextos educativos, siempre y cuando se tomen en cuenta las siguientes sugerencias: elaborar una guía de estudio, utilizar lecturas interesantes y adaptadas para incentivar la motivación de los estudiantes a participar en la adquisición de la estrategia, respetar el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y evaluar el proceso de aprendizaje en el curso de la intervención.

Incluir en los planes de estudio seminarios y talleres de promoción y comprensión lectora y de escritura en los estudiantes universitarios.

Capacitar al personal docente en diferentes estrategias y abordajes, para que puedan contribuir, a partir de los contenidos de sus asignaturas, al desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y producción escrita.

Se espera que la experiencia recogida en el presente estudio sea de utilidad para realizar investigaciones posteriores y para abrir el debate sobre las dificultades en la comprensión lectora y producción escrita que presentan los estudiantes que ingresan a la universidad.

### **Líneas de investigación futuras**

Para la realización de esta propuesta se empleó un gran esfuerzo de síntesis al presentar de manera coherente y orgánica un tema del cual probablemente se puedan decir muchas cosas más. Con base en los resultados encontrados en la

presente investigación, y en vías de aportar soluciones a los problemas detectados, se proponen varias líneas de investigación:

La primera está relacionada con el análisis de una serie de factores del proceso formativo, que son relevantes para el incremento en la comprensión lectora y la producción escrita. Un estudio que pudiera coadyuvar a lo anterior, tendría como propósito indagar qué aspectos de los planes curriculares se encaminan a promover prácticas de comprensión lectora y escritora en el uso de estrategias eficientes, y cuáles no lo hacen. Se requiere identificar –en el programa de cada asignatura–, los objetivos generales y específicos, las estrategias metodológicas y pedagógicas empleadas, las prácticas de formación y enseñanza, así como las formas de evaluación utilizadas.

Tomando en consideración los resultados encontrados en la presente investigación (y en la revisión bibliográfica expuesta), una segunda línea de investigación tendría que enfocarse a la búsqueda de más soluciones a los problemas de baja comprensión y uso limitado de estrategias en los estudiantes universitarios.

## Capítulo VI. Programa de Intervención Didáctica

Los profesores pueden y deben implementar intervenciones que favorezcan en el estudiantado un buen sentido en el uso de estrategias de autorregulación en el aprendizaje. Tal vez implementando programas de intervención específicos para alcanzar este objetivo, o bien, diseñando el trabajo a desarrollar dentro y fuera del aula de acuerdo con el mismo, estructurando las sesiones y actividades académicas no solo con el objetivo de ampliar conocimientos sobre la materia y adquirir estrategias, sino también, con el objetivo de ayudar al estudiante a analizar su eficacia para el control de su propio proceso de aprendizaje.

A los efectos de la presente investigación se diseñó un programa de intervención didáctica. Dicho programa de intervención está basado en estrategias de aprendizaje para la elaboración textos expositivos y argumentativos, está comprendido por un taller de inducción de naturaleza práctica y lúdica (5 horas académicas) que lleva por nombre *A leer se aprende leyendo y a escribir se aprende escribiendo* y la aplicación de la estrategia (intervención didáctica en el aula) por un lapso de 8 sesiones (24 horas académicas) en el aula (clases en la asignatura de Didáctica General del Programa Cooperativo Formación Docente – PCFD - de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela) administrado bajo la modalidad presencial. Fue diseñado para que los estudiantes tengan la posibilidad de demostrar, con libertad y autonomía, qué conocimientos han alcanzado construir, qué habilidades y competencias de lectura y escritura han logrado desarrollar generando una experiencia de aprendizaje significativa.

Hay que tener en cuenta que los estudiantes del PCFD se están formando como profesionales en un área determinada de conocimiento. Esto se traduce en la

presencia de ciertas demandas de actividad lectora, las cuales tienen relación con el uso de un discurso peculiar, en el que la información hace referencia a hechos e ideas, emplea conceptos complejos y vocabulario técnico y especializado.

Simmons (1994, p. 42) define que un programa instruccional es “Una asistencia académica para atender a estudiantes que carecen de las habilidades básicas necesarias para proseguir con éxito sus estudios en el nivel de educación superior”.

Tanto el taller de inducción como la intervención didáctica en el aula contemplados, se desarrollarán en el mismo espacio específicamente en el aula de clases 1D4. El aula queda ubicada en el medio el pasillo derecho de la puerta norte de la Escuela de Educación en el piso 1. Se muestra en las siguientes tablas las actividades propuestas y la agenda del taller de inducción, así como también la propuesta en la intervención didáctica en el aula:

Tabla 23:

---

#### *1. Taller de Inducción*

---

El taller de inducción de naturaleza práctica, está basado en los ejercicios y estrategias propuestas por Medina (2014) y Moreno (2014) bajo los aportes, supervisión y orientación del profesor de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV) quien se destaca entre otras cosas como promotor de la lectura.

Antes de iniciar cualquier actividad para fomentar la práctica de la lectura y escritura (especialmente en jóvenes y adultos) es conveniente llevar a cabo algunos ejercicios que faciliten el conocimiento previo de las características de la relación entre las personas y la lectura (como diagnóstico y concienciación) y el establecimiento de un clima de espontaneidad y afectividad (estrategias de motivación) que permita la expresión libre y genuina de opiniones, impresiones, expectativas, suposiciones, errores, preferencias, hábitos y usos respecto de la lectura.

Cabe señalar que antes de iniciar y desarrollar los contenidos del taller en cuestión, se realizará la aplicación con propósito diagnóstico de dos cuestionarios, el primero consiste en conocer las estrategias de aprendizaje haciendo énfasis en los procesos de lectura y escritura aplicada por los estudiantes universitarios del PCFD”, y el segundo es un cuestionario para identificar el tipo de lector y su temporalidad.

---

---

Se utilizará el recurso de la presentación en diapositivas, audios y diferentes materiales impresos.

Como contenidos del taller de inducción, se proponen algunas actividades a realizarse de naturaleza práctica y lúdica. Son 06 ejercicios sencillos que promueven la reflexión, el autoconocimiento y el intercambio de saberes y experiencias en torno al acto de leer y escribir.

---

#### Ejercicios

---

##### Ejercicio 1. Autobiografía lectora y escritora

*Propósito.* Adquirir conciencia sobre lo favorable o no que ha sido cada suceso en la adquisición de las habilidades lectoras y el gusto por leer y escribir. La autobiografía es, por tanto, un ejercicio introspectivo que proporciona un cúmulo de información que permite elaborar un diagnóstico. Es un ejercicio que conduce al descubrimiento de la motivación lectora y escritora.

*Descripción.* Se toma una hoja blanca, se dobla dos veces al medio por lo largo para obtener ocho secciones (cuatro por una cara y otras cuatro por la otra) que se enumerarán desde 1 a 8. Donde se escribirán y responderán tipo relato las siguientes preguntas, dando un margen de 3 minutos aproximado por cada una, luego se comparten las respuestas. Una vez leídas las composiciones escritas, se recomienda cerrar la actividad con una discusión guiada. Los puntos son: (1) Describe como lector; (2) ¿Qué te gusta leer?; (3) ¿Cómo fomentas la lectura (familia, trabajo, escuela, comunidad)? (4) ¿Por qué consideras que hay que leer y escribir?; (5) ¿Qué herramientas tienes para leer y escribir? (6) Describe lo que te gusta escribir; (7) ¿Cuáles beneficios tienes como lector y escritor? (8) ¿Qué es la (des)dicha de leer y/o de escribir?

Tiempo estimado 30 minutos aproximadamente.

---

##### Ejercicio 2. Textos del mundo interior

*Propósito.* Reabrir el sendero que lleva a los textos del mundo interior; que conecta, a su vez, con las experiencias lectoras tejidas desde y especialmente en la infancia. Los textos del mundo interior (aflorando el espíritu lúdico) son ese entramado de dichos, refranes, expresiones, estribillos de canciones, eslóganes, adivinanzas, fragmentos de cuentos o poemas, entre otros, que van siendo guardados en la memoria personal y colectiva y constituyen los hitos del camino lector por el cual todas y todos transitan. Se comprueba la presencia de saberes y experiencias previos.

*Descripción.* Para construir un discurso escrito se anotan en una hoja blanca todas esas palabras, frases, estrofas de canciones, adivinanzas, refranes, jingles, unas debajo de otras, sin acotaciones ni referencias. Habiendo terminado esta primera tarea, se incorporan al texto inicial otras palabras que sirvan de conectores entre los elementos, para dar forma y sentido al mensaje. En seguida, se lee el párrafo definitivo en voz alta para compartir con el resto del grupo los textos internos. El ejercicio culmina con la reflexión acerca de lo que cada quien experimentó durante la escritura y la reacción al escuchar los textos de los demás participantes.

Tiempo estimado 20 minutos aproximadamente.

---

##### Ejercicio 3. Lectura en voz alta

*Propósito.* Conocer el texto con anticipación contribuye a una mejor lectura. Por lo tanto, hay que brindar a las y los lectores la oportunidad de familiarizarse con el

---

---

contenido. Los textos cuyos argumentos remueven emociones o evocan recuerdos ofrecen mejores oportunidades y experiencias. La lectura en voz alta congrega a la gente en torno a la oralidad. Darle vida a la escritura mediante el uso de la voz reconcilia y rehabilita.

*Descripción.* A partir del texto “El servicio de adentro” (Naoa, 2002, pp. 139-144), será leído en silencio por los participantes, unos minutos serán suficientes para que la persona se sienta segura antes de emprender la acción. Aunque nunca debe ser una imposición, cuando se hace en grupo es recomendable la participación de todas y todos. El clima afectivo que pueda originarse alrededor de la palabra hablada creará las condiciones para que esta halle su espacio dentro de las personas.

Texto:

Naoa, A. (2002). *Las Artes y los Oficios*. Caracas: Ministerio de la Secretaría de la Presidencia. (pp. 139-144)

Tiempo estimado 20 minutos aproximadamente.

---

#### Ejercicio 4. Niveles de lectura

*Propósito.* Con este ejercicio se identifica el nivel de lectura en el cual se ubica, con mayor frecuencia, una persona cuando hace lecturas de imágenes (como componente de la alfabetización semiótica) que sugieren una narración; es decir, la manera como el individuo comprende el esquema profundo, interno, que subyace a todo relato. En el nivel primario, la lectura se hace a través de las imágenes enlazadas, los personajes, las situaciones, las actitudes. En este plano no se dispone de conceptos muy sólidos para construir la historia, por lo que la comprensión está muy ligada a la observación.

*Descripción.* Para desarrollar este ejercicio se debe seleccionar una historia narrada en secuencias de imágenes (Francesco Tonucci - Frato). Ese texto oculto detrás de las imágenes es el que se pide leer y escribir a las y los participantes. Una vez expuesta la secuencia gráfica se invita a las personas a crear un texto a partir de lo leído. Se comparan los escritos y se complementan.

Tiempo estimado 20 minutos aproximadamente.

---

#### Ejercicio 5. Lectura de textos multimodales

*Propósito.* Identificar todos los recursos que participan en la construcción de un mensaje, en el cual el texto escrito va acompañado de otros elementos que deben ser leídos para dar un sentido completo al discurso.

*Descripción.* Se muestran los organizadores gráficos seleccionados para su lectura y comprensión de manera colectiva.

Tiempo estimado 20 minutos aproximadamente.

---

#### Ejercicio 6. Lectura de texto y contexto

*Propósito.* El desarrollo de este ejercicio requiere de una selección acertada del tema y de los textos que favorecerán la oposición. Con relación al tema a tratar en esta oportunidad es sobre LA MUJER, deben preferirse aquellos que generen lecturas divergentes con el propósito de incentivar la discusión y la comparación texto-contexto.

*Descripción.* Se recomienda incluir distintos tipos de materiales impresos (canciones, artículos de opinión, noticias, cuentos, imágenes, poemas, afiches publicitarios, volantes, entre otros) a fin de contrastar los mensajes manifiestos y tácitos presentes en los mismos. En este caso la palabra es MUJER (violencia doméstica, derechos, familia, rol en la sociedad, canción, entre otros) Luego de

---

revisar los materiales por equipo y discutirlos, los estudiantes escribirán en media página una definición de mujer que posteriormente será leída y compartida.

Tiempo estimado 30 minutos aproximadamente.

#### Agenda del Taller

Sobre la base de los objetivos trazados para el desarrollo de esta investigación, se presentan a continuación, cada una de las fases o momentos a ejecutar en la siguiente agenda:

Día 13/10/2017	
Hora	Actividad
Turno Mañana	
08:00 am - 08:30 am	Asistencia y Bienvenida.
08:30 am - 09:10 am	Aplicación de instrumentos diagnósticos. Dinámica Grupal. Inicio de la reflexión grupal e individual a través de preguntas generadoras o problematizadoras.
09:10 am - 09:50 am	Ejercicio 1. Autobiografía Lectora y Escritora
09:50 am - 10:15 am	Ejercicio 2. Textos del Mundo Interior
10:15 am - 10:45 am	Ejercicio 3. Lectura en Voz Alta
10:45 am - 11:05 am	Ejercicio 4. Niveles de Lectura
11:05 am - 11:25 am	Ejercicio 5. Lectura de Textos Multimodales
11:25 am - 12:10 am	Ejercicio 6. Lectura de Texto y Contexto
12:10 am – 12:30 am	Intercambio de experiencias - Cierre

Tabla 24:

#### *2. Intervención Didáctica en el Aula*

Parte del programa de intervención, desde la autonomía y respetando como es debido el programa de la asignatura de Didáctica General, se diseñó una planificación didáctica e instruccional con el propósito de fomentar de forma simultánea mientras se gestiona la asignatura, la estrategia de aprendizaje “textos expositivos y argumentativos”. La planificación está constituida por tres grandes Unidades Temáticas y éstas a su vez por varios Encuentros Didácticos, que apuntan hacia el logro del objetivo general de dicha asignatura y que de acuerdo al programa (última actualización: marzo, 2013) consiste en:

Aproximarse a la complejidad de los procesos que se desarrollan en las aulas para su comprensión y conocimiento, mediante la investigación educativa de procesos instruccionales concretos en el contexto de una determinada propuesta curricular.

Como parte de las actividades del curso, el estudiantado va a realizar por un lapso de 08 sesiones (24 horas académicas) la lectura de diversos textos contemplados en el programa y en el diseño didáctico e instruccional, con el fin de familiarizarse con este tipo de textos y al mismo tiempo apropiarse de información y conocimiento útil que los ayude a visualizar sus temas de tesis.

---

La intervención (aplicación de la estrategia) se realizará en el marco de la Unidad Didáctica 1 “La Didáctica: su contexto teórico” conformada por cuatro Encuentros Didácticos (ED) a saber: ED 1 “Educación, instrucción y pedagogía” (2 sesiones); ED 2 “Didáctica” (2 sesiones); ED 3 “Evaluación de los aprendizajes” (1 sesión) y el ED 4 “Currículum” (2 sesiones) (ver Anexo B).

Para esta tarea, el docente debe explicar en detalle las características de construcción y evaluación de un texto académico de este tipo. Se considera importante la calidad de las instrucciones y las pautas para la realización de la actividad “cuya importancia ha sido reconocida por diferentes autores” (Álvarez, Villardrón y Yániz, 2010, p. 185).

Carpio, Pacheco, Flores y Canales (2000), han planteado que la comprensión de textos es una función donde participa coordinadamente un lector con sus competencias conductuales, un escrito y un contexto normativo, donde se manejan determinados criterios de éxito.

La lectura estratégica de un texto expositivo y argumentativo se lleva a cabo en la medida que se analiza la naturaleza y estructura del mismo, así como los criterios de éxito que habitualmente se le asocian. Las técnicas más utilizadas y conocidas son: el resaltado (o subrayado) del texto; analizar la estructura de un texto y generar la idea principal del texto general; colocar, al margen, notas; encontrar relaciones de contenido entre la lectura actual y lecturas previas y elaborar inferencias.

Cabe destacar que el papel de los conocimientos previos y la habilidad de los estudiantes para realizarse preguntas con respecto al texto, son estrategias que contribuyen de forma independiente y significativa para incrementar los niveles de comprensión lectora.

Una de las instrucciones planteadas es que los estudiantes pueden incorporar en la construcción de los textos, organizadores gráficos (estrategias de organización). Oliver (2009) señala los efectos positivos del uso de organizadores gráficos por parte de los estudiantes para obtener mayores niveles de comprensión lectora, porque les permiten establecer relaciones entre los diversos aspectos contenidos en el texto. El mismo autor aclara que los mapas conceptuales son más flexibles, en la medida en que pueden representar múltiples relaciones (de causalidad, explicativas y secuenciales).

Asimismo, se presentan unas preguntas generadoras o problematizadoras diseñadas con base a la temática abordada, con el propósito de generar la reflexión en los estudiantes después de haber leído el texto y así canalizar el proceso de escritura argumentativa.

La instrucción para la construcción de los textos expositivos y argumentativos se realizará en la primera sesión de clases y serán incorporados como parte del proceso de aprendizaje de los contenidos de la asignatura en la Unidad Didáctica

### **Criterios de evaluación de los textos expositivos y argumentativos**

Para un texto expositivo y argumentativo se puede hablar de lectura efectiva en la medida en que exista congruencia entre las competencias lectoras del individuo, el tipo de texto y los criterios de éxito que se manejen. De acuerdo con Carpio, Pacheco, Flores y Canales (2000), la lectura estratégica de un texto expositivo y argumentativo se lleva a cabo en la medida que se analiza la naturaleza y estructura del mismo, así como los criterios de éxito que habitualmente se le asocian.

Se considera como elementos implicados en la construcción de los textos, los siguientes:

- 1) Detectar las ideas esenciales del texto, lo cual exige, fundamentalmente, aplicar reglas de supresión y selección de información.
- 2) Detectar la progresión temática, el hilo conductor que cohesiona el texto y la organización lógica de las ideas.
- 3) Detectar la intencionalidad del emisor del texto, que determina la superestructura textual argumentativa de éste.
- 4) Construir un nuevo texto.

Esta actividad, aporta elementos para el proceso de evaluación y autoevaluación. Bordas y Cabrera (2001, p. 27) "Hoy el aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir, sus expectativas, su nivel inicial, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses..., sus necesidades y proyección futura".

Una de las formas más eficientes de lograr que los estudiantes aprendan a partir de la escritura es a través de la revisión. Sin embargo, tal como lo sostiene Smith (1981), esta revisión no se refiere a la corrección de secretaria, a la

identificación de errores; por el contrario, se trata de la corrección entre pares, con el propósito de contribuir con el desarrollo del texto. Al revisar los textos (revisión entre pares, autorevisión, o la revisión que realiza el docente), se puede fortalecer el aprendizaje de conceptos, contenidos textuales, sintácticos y ortográficos.

Como señala Brown (1987), el estudiante puede reconocer si ha desarrollado o no un aprendizaje evaluando sus progresos o la falta de ellos; cuando esto último ocurre, es más probable que se involucre en actividades para corregir sus errores, y así motivarse para obtener un mejor desempeño.

Otro de los aspectos estudiados está relacionado con el hecho de que los estudiantes tengan o no una motivación intrínseca hacia la tarea; es decir, que estén interesados en realizar la tarea por el hecho de realizarla o para conocer algo en particular, más que en obtener una gratificación por ello, como pueden ser los comentarios positivos de otros, o buenas calificaciones (a lo cual se le denomina motivación extrínseca). Las investigaciones al respecto (Anmarkrud & Braten, 2009; Fenollar et al., 2007; Taboada et al., 2009) han encontrado correlaciones positivas entre la comprensión lectora y la motivación intrínseca hacia la lectura.

Al respecto, Cooper (1990) señala que en la comprensión el lector relaciona lo que conoce (información vieja) con el contenido que está expresando el autor (información nueva), y de ese modo, elabora los significados. Para este autor comprender es un proceso que permite elaborar distintos conceptos mediante el aprendizaje de las ideas importantes de un texto, ampliadas con las ideas que tiene el lector acerca del tema. En ese sentido, Cooper (1990) señala un listado de habilidades para la comprensión de textos, a saber, 1) establecer un propósito u objetivo a la lectura, 2) formular hipótesis y predicciones sobre el contenido del texto, 3) activar los conocimientos previos, 4) tender el vocabulario, 5) autocontrol

de la comprensión, 6) distinguir la información relevante, 7) realizar inferencias, 8) organizar e integrar el contenido, 9) leer críticamente, y posterior a la lectura, utilizar todas las técnicas que ayuden al lector en la comprensión.

¿Cuál es el proceso para evaluar esta estrategia de aprendizaje? ¿Qué características de las prácticas lectoras son identificables a partir de la revisión de los escritos producidos por estudiantes del PCFD?

Primero, el docente lee, revisa y coteja con un instrumento cada uno de los textos argumentativos realizando sugerencias y observaciones que posteriormente serán revisadas y discutidas con el estudiante para el fortalecimiento y mejora de los mismos (evaluación con propósito formativo) a través de los siguientes criterios:

- 1) Muestra comprensión de la actividad a partir de la reflexión y articulación de los conocimientos previos y del material revisado.
- 2) Desarrolla la argumentación desde la reflexión, análisis y creatividad.
- 3) Respeta la diversidad de planteamientos hechos desde la experiencia.
- 4) Sustenta teóricamente los planteamientos.
- 5) Utiliza adecuadamente el léxico y la frase.
- 6) Apego y respeto al trabajo intelectual, hacer referencias de citas y fuentes consultadas.
- 7) Adquisición de destrezas metacognitivas de regulación de la propia comprensión.

La propuesta de instrumento diseñado para evaluar los textos expositivos y argumentativos por parte del profesor está presente en el Anexo A.

Segundo, al culminar la Unidad Temática se implementará un proceso de autoevaluación considerada la más óptima para sistematizar la estrategia de aprendizaje del proceso reflexivo y de apropiación del conocimiento a través del

desarrollo de los diversos textos argumentativos, está basada en el Diario o el Diario Reflexivo (estrategia de elaboración), Pozo y Monereo (1999, s/p) "... son una herramienta útil para iniciar la reflexión del alumno sobre su propio trabajo, incluso del profesor sobre los procesos que implica el aprendizaje".

¿En qué consiste esa estrategia de elaboración? De acuerdo a Bordas y Cabrera (2001, p. 41): "El diario es una excelente estrategia evaluativa para desarrollar habilidades metacognitivas. Consiste en reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje". López e Hinojosa (2000, s/p) señalan que "El uso del diario se centra en técnicas de observación y registro de los acontecimientos, se trata de plasmar la experiencia personal de cada estudiante, durante determinados períodos de tiempo y/o actividades".

La estrategia del diario reflexivo se presenta en un instrumento diseñado por el docente para que el estudiante centre su reflexión. Como parte de los requisitos académico-administrativos hay que considerar colocar la valoración o ponderación (evaluación con propósito sumativo) a este proceso de autoevaluación que incida en la calificación final de la asignatura, que puede servir para mantener el interés, sin perder de vista que "es preciso avanzar, caminar hacia una evaluación formadora, es decir que arranque del mismo discente y que se fundamente en el autoaprendizaje" (Bordas y Cabrera, 2001, pp. 30-31). La propuesta de instrumento diseñado para el registro anecdótico está presente en el anexo A.

Esta estrategia de naturaleza evaluativa (autoevaluación) permite al estudiante:

- 1) Observar y registrar sus propios procesos para el progreso académico.
- 2) Sensibilizarse sobre sus propios modos de aprender.
- 3) Evidenciar el crecimiento o desarrollo en su proceso de aprendizaje.

- 4) Conocer las técnicas de enseñanza adecuadas que favorecen su aprendizaje.
- 5) Expresar que esta actividad ha sido útil para su aprendizaje.
- 6) Sintetizar sus pensamientos y actos y compararlos con posteriores.
- 7) Valorar su manera de aprender.

## Referencias

- Aguirre, R. (2008). *Fomentar la lectura y la escritura en estudiantes de formación docente*. Mérida: Universidad de Los Andes. Revista Acción Pedagógica, N° 17. Enero – Diciembre, pp. 86-95.
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Anmarkrud, O., & Braten, I. (2009). *Motivation for reading comprehension*. Learning and Individual Differences, 19(2), pp. 252-256.
- Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis
- Álvarez, M., Villardón, M. y Yániz, C. (2010). *Influencia de factores sociocognitivos en la calidad de la escritura en los estudiantes universitarios*. España: Universidad de Deusto. Educatio Siglo XXI, Vol. 28 nº 2, 2010, pp. 181-204.
- Backhoff, E., Peón, M., Andrade, E. y Rivera, S. (2006). *El aprendizaje de la Expresión Escrita en la Educación Básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*. México: INEE.
- Backhoff, E., Velasco, V., y Peón, M. (2013). *Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios*. Vol. XLII (3), No. 167 Julio - Septiembre de 2013; (4), No. 168 Octubre - Diciembre de 2013, pp. 9-39.
- Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L. y Bohórquez, C. (2012). *Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios*. Colombia: Universidad de Boyacá, Tunja. Pensamiento Psicológico, Vol. 11, No. 1, 2013, pp. 115-129.
- Baker, L. y Brown, A.L. (1984). *Metacognitive Skills of Reading*. In P.D. Pearson (Eds.), Handbook of reading research. Vol. I. New York: Longman.
- Barrios, M. (2003). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDUPEL.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Estrategias de repetición. Madrid: Síntesis.
- Blay, A. (1984). *La lectura rápida*. 7ma. Edición. Barcelona: Editorial Iberia, S.A.
- Bordas M., y Cabrera F. (2001). *Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes centrados en el proceso*. Universidad de Barcelona. Revista Española de Pedagogía. Año LIX, enero-abril, n.218, pp. 25-48.

- Brown, A. L. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms*. En R. Weinert & H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Caldera, R., Escalante, D. y Terán. (2010). *Práctica pedagógica de la lectura y formación docente*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogía*, Vol. 31, N° 88. Escuela de Educación.
- Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). *Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. España: Universidad de Oviedo. *Psicothema* 2000. Vol. 12, n° 4, pp. 615-622.
- Camperos, M. (2012). *El proyecto de evaluación e investigación evaluativa, sus componentes básicos*. Caracas: Cooperativa Editorial.
- Carlino, P. (2003). *Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas*. *Revista Propuesta Educativa*, 26, pp. 22-33.
- Carpio, R. C., Pacheco, V., Flores, C. y Canales, C., (2000). *La naturaleza conductual de la comprensión*. *Revista Sonorense de Psicología*, 14 (1 y 2).
- Carretero, M. (1997). *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Buenos Aires: Aique.
- Colombi, M. C. (2001). *La enseñanza de los géneros textuales como proceso*. En M. C. Martínez (Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos (Vol. 3)*. Colombia: Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, pp. 79-88
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión de textos*. España: Visor.
- Corral, Y. (2009). *Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos*. Valencia: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales Universidad de Carabobo. *Revista Ciencias de la Educación*. Segunda Etapa. Año 2009. Enero – Junio. Vol 19. N° 33, pp. 228-247.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). *Procesos Lectores*. PROLEC. Madrid: TEA Ediciones.
- Díaz F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.
- Diment, E. (2012). *Ayudas pedagógicas y recursos para escribir en los primeros años universitarios*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Artículo publicado en: *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Argentina: edUTecNe.
- Ertmer, P. & Newby, T. (1993). *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción*. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), pp. 50-72.

- Fakhir, Y., Rugeles, F., Herrera, Y., Rodríguez J. y Díaz, D. (2016, octubre, 19). *Registro Anecdótico*. Asignatura Didáctica General (FHE – EE – UCV)
- Flavell, J.H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of Cognitive developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34, pp. 906-911.
- Flavell, J.H. (1981). *Cognitive monitoring*. In W.P. Dickson (Eds.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press.
- Flórez, R. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia: McGrawHill.
- Flowers, L. y Hayes, J. (1996). *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. En *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, pp.73-107. Buenos Aires: IRA.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores. Octava Edición.
- Gargallo, B. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gargallo, B., Suárez, J. y Pérez, C. (2009). *El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. *RELIEVE*, v. 15, n. 2, p. 1-31. [Documento en línea]. Disponible en: [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm)
- Gimeno, J., y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Goodman, K. (1990). *El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje*. [Documento en línea]. *Lectura y Vida*. Junio. Disponible en: [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11\\_02\\_Goodman.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/11_02_Goodman.pdf) [Consulta: 2016, Noviembre 21]
- González, R., Valle, A., Rodríguez, S., y Pinero I. (2002). *Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio*. Madrid: Pirámide.
- González, Y., Jiménez, J. y Rosas, J. (2016). *Prácticas lectoras de estudiantes universitarios con fines de escritura académica*. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Este número se publicó el 1° de enero de 2016. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Volumen 16 Número 1, Año 2016, pp. 01-19.
- Guerra, J., Guevara, Y., López, A. y Rugerio, J. (2014). *Identificación de las estrategias y motivación hacia la lectura, en estudiantes universitarios mexicanos*. México: *Revista de Investigación Educativa* 19. Julio-diciembre, 2014. Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad Veracruzana, pp. 254-277.

- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill.
- Herrera, L., y Lorenzo, O. (2009). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. Un aporte a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. España: Universidad de Granada, Melilla. Revista: educ.educ., diciembre, volumen 12, número 3, pp. 75-98.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986). *Using our learning styles*. Berkshire, U.K.: Peter Honey.
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Sypal.
- Ivic, I. (1994). *Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)*. Perspectivas: revista trimestral de educación, pp. 773-799.
- Klingler, C. y Vadillo, G. (2000). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lerner, D. (1985). "La relatividad de la enseñanza y la relatividad del aprendizaje. Un enfoque psicogenético". En: *Lectura y Vida*, 6(4), pp. 10-13.
- Licenciatura en Educación (Programa Cooperativo de Formación Docente)  
[Documento en línea]. Disponible en:  
<http://www.curricular.info/carreras/pbfd.html> [Consulta: 2016, Noviembre 21]
- Linares, M. (2006). *Efectos del uso de estrategias cognoscitivas en la comprensión de textos en estudiantes universitarios*. Trabajo de Grado de Maestría. Caracas: UCAB.
- Ley Orgánica de Educación - LOE. Gaceta Oficial N° 5.929. Caracas, Agosto, 2009.
- López, B., e Hinojosa, E. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. Alternativas y nuevos desarrollos. México: Editorial Trillas.
- López, I. (2012). *Recursos para el aprendizaje*. Caracas: UPEL.
- Martínez, J. (2004). *La medida de estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación.
- Medina, A., y Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- Medina, R. (2014). *A leer se aprende leyendo*. La mediación de la lectura en la formación de lectores críticos. Caracas: Instituto Autónomo Centro Nacional del Libro.

- Monereo, C. (2009). *La autenticidad de la evaluación*. En Castelló, M. (ed.) *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación*. Barcelona: edebé.
- Morales, O. (2002). *¿Cómo contribuir con el desarrollo de las competencias de los estudiantes universitarios como productores de textos?* Venezuela: Universidad de Los Andes - Facultad de Odontología - Mérida. *Educere*, Artículos, Año 5, Nº 16, Enero - Febrero - Marzo, 2002. pp. 385-389.
- Moreno, H. (2014). *Métodos, Estrategias y Técnicas de Enseñanza Aprendizaje*. Bogotá: Soluciones Estratégicas para el Magisterio.
- Munari, A. (1994). *Jean Piaget (1896-1980)*. *Perspectivas: revista trimestral de educación*, pp. 315-332.
- Obregón, M. (2007). *Los círculos de literatura en la escuela*. En *Lectura y vida*, 28(1), pp. 48-57.
- Ojeda, N. (2012). *Estrategias, recursos instruccionales y producción de medios ERIPROM*. Caracas: UPEL.
- Oliver, K. (2009). *An investigation of concept mapping to improve the reading comprehension of science texts*. *Journal of Science Education & Technology*, 18, pp. 402-414.
- Orantes, A. (2000). *Una reflexión sobre el concepto de estrategias de instrucción*. Libro electrónico navegable. [Documento en línea]. Disponible en: Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. [Consulta: 2016, Noviembre 21]
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies*. What every Teacher should know. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Paris, S. y Winograd. (1990). *How metacognition can promote academic learning and instruction*. En B. F. Jones & L. Idol (Eds.) *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Pérez, M. (2007). *Desafíos de la Investigación Cualitativa*. Artículo publicado en: la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Chile: UNED.
- Pérez, D. y Hospital, J. (2014). *La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado*. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*. Año 1 Número 1- 2014. pp. 313-321.
- Pérez, M. y Nieto, S. (1993). *La Investigación-Acción en la Educación Formal y No Formal*. España: Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica, ISSN 0212-5374, Nº 10-11, pp. 177-198.

- Perelló, J., y Peres, J. (1977). *Fisiología de la comunicación oral*. Segunda edición. Barcelona: Editorial Científico Médica.
- Pintrich, P.R. (1995). *Understanding Self-Regulated Learning*. New Directions for Teaching and Learning, No. 63. San Francisco: Jossey-Bass.
- Plantín, C. (2004). *Dónde está la argumentación*. Argentina: Eudeba - Universidad de Buenos Aires.
- Pintrich, P. y Garcia, T. (1993). *Student goal orientation and selfregulation in the college classroom*. Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes. Greenwich, CT: JAI Press.
- Plaul, R. (2012). *Lev Vigotsky - Teoría socio-histórica*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://redesoei.ning.com/profiles/blogs/lev-vigotsky-teor-a-socio-hist-rica>. [Consulta: 2016, Noviembre 21]
- Poggioli, L. (1997). *Estrategias cognoscitivas*. Una perspectiva teórica. Caracas: Fundación Polar.
- Poggioli, L. (1998). *Estrategias metacognoscitivas*. Serie "Enseñando a Aprender." [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.fpolar.org.ve/Ediciones> [Consulta: 2016, Noviembre 21]
- Poggioli, L. (2005). *Estrategias de aprendizaje: Una perspectiva teórica*. Caracas: Fundación Polar.
- Polo, M. (2009). *El Currículo del Siglo XXI en las Instituciones de Educación Superior: ¿Hacia un Currículo Global?* Caracas: Universidad Central de Venezuela. Docencia Universitaria, Vol. X, Nº 2, Año 2009. SADPRO – UCV.
- Pozo, I. (1998). *Aprendices y Maestros*. Capítulo I. La Nueva Cultura del Aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, I., y Monereo C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Editorial Aula XXI Santillana.
- Roa, F. (2007). *Estrategias metacomprendivas y comprensión de lectura en estudiantes de la Universidad Nacional Abierta, centro local Mérida*. Mérida: UNA.
- Ryan, R. y Edward, L. (2000). *Motivación Intrínseca y Extrínseca*. EEUU: Universidad de Rochester.
- Serrano, M. (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica*. En Educere, 12 (42), pp. 505-514. Recuperado de [www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26307/1/articulo10.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26307/1/articulo10.pdf)

- Simmons, R. (1994). *Pre-college programs: A contributing factor to university student retention*. *Journal of Developmental Education*, 17 (3), pp. 42-45.
- Smith, F. (1981). *Comprensión de Lectura. Análisis Psicolingüístico de la Lectura y su Aprendizaje*. México Trillas (segunda edición en español).
- Souto, M. (2000). *Formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Swartz R., Costa A., et al. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los estudiantes las competencias del siglo XXI*. Biblioteca Innovación Educativa. Estados Unidos: Ediciones SM.
- Torres, M. (2002). *La Escritura y su Importancia en la Construcción del Conocimiento*. Artículo. [Documento en línea] Trujillo: Universidad de Los Andes-NURR. Material digitalizado. Disponible en: [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria\\_torres.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17528/2/maria_torres.pdf) [Consulta: 2016, Noviembre 21]
- UNESCO para la Educación (1997). *El rol de las universidades* (folleto). Hamburgo: Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas (CONFINTEA V).
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York. Academic Press.
- Weinstein, C., y Meyer, D. (1998). *Implicaciones de la Psicología Cognitiva en la Aplicación de Pruebas: Contribuciones a partir del trabajo en estrategias de aprendizaje*. En M. C. Wittrock & E. L. Baker Test y Cognición. Investigación cognitiva y mejora de pruebas psicológicas. Barcelona: Paidós
- Wixson, K., y Peters, C. (1987). *Comprehension Assessment: Implementing an interactive view of Reading*. *Educational Psychologist*, 22 (3 & 4), pp. 333-356.
- Zarzosa, E., Luna, P., De Parrés, F., y Guarneros, E. (2007). *Efectividad del uso de una interfaz para la lectura estratégica en estudiantes universitarios*. Un estudio exploratorio. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). [Consulta: 2016, Diciembre 17]: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-zarzosa.html>
- Zimmerman, B. (1986). *Development of self-regulated learning: Which are the key sub-processes?* *Contemporary Educational Psychology*, 16, pp. 307-313.

ANEXO A  
Instrumentos

**Cuestionario para conocer las Estrategias de Aprendizaje  
haciendo énfasis en los Procesos de Lectura y Escritura aplicada  
a los Estudiantes Universitarios del PCFD**

Instrucciones:

La escala descriptiva propuesta para este instrumento (cuestionario), está conformada por cuatro (4) niveles de frecuencia a saber: NUNCA (en ningún momento, lugar y tiempo se realiza la acción esperada); A VECES (de manera ocasional se realiza la acción esperada); A MENUDO (de manera frecuente se realiza la acción esperada) SIEMPRE (de manera permanente y constante se realiza la acción esperada).

**Primer bloque de ítems**

En este espacio, se destina a conocer los datos personales y académicos de los estudiantes. Escriba y marque con una X la opción que considere.

Sexo:	Semestre o año de curso en tu Escuela de origen:
Edad:	Tesista Si ( ) No ( )
Facultad de origen:	Posee otra carrera Si ( ) No ( )
Escuela de origen:	Años de estudio en la universidad:

**Segundo bloque de ítems**

En este espacio, se destina a conocer el lugar y las condiciones materiales físicas de la lectura (¿Dónde se lee?) del estudiante. Marque con una X la opción que considere.

**Variable: Las condiciones materiales físicas de la lectura (¿Dónde se lee?)**

Criterios	Frecuencia			
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
1) Cuando leo lo hago en lugar adecuado y bueno para la concentración				
2) Dispongo en casa de un lugar fijo para leer y estudiar				
3) Tengo computadora en mi lugar habitual de estudio				
4) Tengo Internet en mi lugar habitual de estudio				
5) El lugar donde leo y estudio es ruidoso				
6) Leo y escribo escuchando la televisión				
7) Leo y escribo escuchando música				

**Tercer bloque de ítems**

En este espacio, se solicita al estudiante información sobre cuestiones relacionadas con la organización de las condiciones para estudiar. Marque con una X la opción que considere.

**Variable: Organización de las condiciones para estudiar ¿Cómo se lee?**

Criterios	Frecuencia			
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
1) Suelo planificar el tiempo que voy a dedicar al estudio				
2) Cumplo con la planificación realizada				
3) Organizo los contenidos que voy a leer				
4) Comienzo a leer los textos indicados o sugeridos desde el principio del curso				
5) Voy leyendo y estudiando cada asignatura en función de su fecha de evaluación				
6) Cuando leo suelo estar cansado				

7) Cuando leo suelo levantarme con frecuencia				
8) Llevo al día las lecturas				
9) Estudio y leo con mis compañeros				
10) Acostumbro buscar libros de mi interés				
11) Leo para ampliar mis conocimientos de manera personal				
12) Me gusta leer textos académicos				
13) Aprendo nuevas habilidades de lectura y escritura para rendir más				

#### Cuarto bloque de ítems

En este espacio, se recoge información sobre la frecuencia con que se emplean diferentes estrategias de aprendizaje que han de llevarse a la práctica antes, durante y después del estudio. Marque con una X la opción que considere.

#### Variable: Estrategias de aprendizaje ANTES del estudio

Criterios	Frecuencia			
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
1) Tomo apuntes en clases de las explicaciones de los profesores				
2) Fotocopio los apuntes de algún compañero de estudio				
3) Cuando tomo apuntes, copio al pie de la letra lo que dice el profesor				
4) Amplío la información con bibliografía complementaria				
5) Tengo dificultades en seguir las instrucciones del profesor en clase				
6) Cuando no entiendo pido ayuda a mis compañeros de estudio				
7) Adapto mi forma de trabajar de acuerdo a los profesores y materias				
8) Conozco los criterios de evaluación				
9) Sé los objetivos de las asignaturas				
10) Sé mis puntos fuertes y débiles				
11) Realizo análisis crítico de teorías, interpretaciones...				
12) Pienso en otras alternativas, planteamientos o teorías posibles				

#### Variable: Estrategias de aprendizaje DURANTE el estudio

Criterios	Frecuencia			
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
1) Cuando estudio, dispongo de toda la información y materiales necesarios				
2) Conozco fuentes bibliográficas				
3) Selecciono bien información en Internet				
4) Antes de estudiar en profundidad realizo una lectura superficial				
5) Repaso los apuntes frecuentemente				
6) Subrayo el material de estudio				
7) Cuando leo puedo identificar las ideas del autor				
8) Al revisar un texto logro identificar las ideas principales de aquellas que no lo son				

9) Hago esquemas del material que voy a estudiar				
10) Para realizar los esquemas, copio frases de los apuntes, libros, materiales...				
11) En la realización de esquemas utilizo muchas palabras				
12) Realizo un resumen de cada uno de los temas que voy a estudiar				
13) Hago mapas conceptuales u otros organizadores gráficos de los temas de cada una de las materias, para estudiar posteriormente				
14) Los términos que no entiendo suelo consultarlos en un diccionario, enciclopedia...				
15) Cuando leo relaciono los contenidos de la materia con otras asignaturas				
16) Cuando tengo dudas suelo preguntárselas al profesor				
17) Preparo mentalmente lo que voy a decir o escribir				
18) Me satisface entender contenidos a fondo				
19) Leo con interés por aprender				
20) Soy capaz de aportar ideas y justificarlas				
21) Realizo auto-preguntas sobre cosas que oigo, leo, estudio...				
22) Integro información de diferentes fuentes bibliográficas				
23) Acostumbro leer otros textos además de los señalados en clase, con el objetivo de ampliar mis conocimientos				
24) Relaciono lecturas y conceptos de la clase				
25) Realizo pre-lectura				
26) Uso palabras claves				

**Variable: Estrategias de aprendizaje DESPUÉS del estudio**

Criterios	Frecuencia			
	Nunca	A veces	A menudo	Siempre
1) Al finalizar la lectura asignada elaboro mis propias conclusiones acerca de la información				
2) Al terminar la lectura puedo dar una explicación verbal de lo leído				
3) Repaso lo escrito por mí antes de entregarlo al profesor				
4) Suelo recordar lo leído después de terminar el tema				
5) Considero que las calificaciones obtenidas están en función de mi estudio y esfuerzo				
6) Utilizo lo aprendido en la vida				
7) Utilizo lo aprendido y articulo lo leído en una asignatura con las otras				
8) Recuerdo lo leído para aplicarlo				
9) Lo que he aprendido tiene valor				

10) Considero importante aprender contenidos				
11) Aprendo de los errores detectados en las evaluaciones formativas para mejorar				
12) El rendimiento depende de mi esfuerzo				
13) El rendimiento depende de mi capacidad				
14) El rendimiento depende de mi habilidad organizativa				
15) Mi conocimiento se puede incrementar a través de la lectura y la escritura				
16) Aprender de verdad es lo más importante				

## Cuestionario para identificar el Tipo de Lector y su Temporalidad

### Instrucciones:

Lea detenidamente los siguientes bloques de ítems.

#### Primer bloque de ítems

En este espacio, se destina a conocer los datos personales y académicos de los estudiantes. Escriba y marque con una X la opción que considere.

Sexo:	Semestre o año de curso en tu Escuela de origen:
Edad:	Tesista Si ( ) No ( )
Facultad de origen:	Posee otra carrera Si ( ) No ( )
Escuela de origen:	Años de estudio en la universidad:

#### Segundo bloque de ítems

En este espacio, se destina a conocer el tipo de lector con el cual se identifica el estudiante. Marque con una X la opción que consideres.

#### Variable: Categorías de lectores

Criterios	Selecciona
8) Cuando leo realizo una lectura literal y superficial de los textos.	
9) Cuando leo efectúo una lectura instrumental o utilitarista de los textos. Mis lecturas son organizadas (subrayo, tomo notas, hago acotaciones en los márgenes, elaboro fichas, etc.), transitorias (leo cuando es estrictamente necesario) y transitivas (transfiero los contenidos del texto a mi mente, como si hiciera depósitos).	
10) Cuando leo realizo la lectura de manera profunda y consciente de los textos, para comprenderlos, cuestionarlos –y cuestionarse– y recrearlos.	

#### Tercer bloque de ítems

En este espacio, se solicita al estudiante información sobre cuestiones relacionadas con la temporalidad lectora. Marque con una X una o más opciones que consideres.

#### Variable: Temporalidad

Criterios	Selecciona
1) Leo libros y hago uso efectivo y eficiente de la lectura.	
2) Me muestro aficionado a las redes sociales, a la información que se divulga en el ciberespacio, al chateo.	

### Lista de Cotejo para evaluar los Textos Expositivos y Argumentativos

Instrucciones. A partir de la lectura detenida y revisión del texto expositivo y argumentativo realizado por el estudiante, el docente utilizará el siguiente instrumento para evaluar con propósito formativo dicho texto. El resultado de la revisión y de lo que indique el instrumento debe ser discutido con el estudiante para que vaya optimizando el proceso. Marcar con una X la opción que se considere.

La escala descriptiva propuesta para este instrumento, está conformada por dos (2) niveles de frecuencia a saber: APLICA (de manera permanente y constante se realiza la acción esperada) y NO APLICA (en ningún momento, lugar y tiempo se realiza la acción esperada).

Variable: Niveles progresivos en la construcción de los textos reflexivos y argumentativos			
Indicador	Criterios	Aplica	No Aplica
Síntesis	1) Detectar las ideas principales del texto, lo cual exige, fundamentalmente, aplicar reglas de supresión, selección de información y el empleo de organizadores gráficos.		
	2) Detectar el hilo conductor que cohesiona el texto y la organización lógica de las ideas.		
	3) Detectar la intencionalidad del emisor del texto, que determina la superestructura textual argumentativa de éste.		
	4) El texto tiene un cierre con una conclusión.		
Descripción del indicador	<i>Se trata de que el estudiante resuma la información que leyó, aun cuando la reporten de manera literal. Un ejemplo de evidencia de que arriban a este nivel de lectura es, como se verá más adelante, el recorrido que el estudiantado hace en los textos que construye por partes clave de los artículos de investigación que revisa, como sus objetos de estudio, sus instrumentos y algunos resultados destacados.</i>		
Indicador	Criterios	Aplica	No Aplica
Apropiación	1) Desarrolla la argumentación desde la reflexión, análisis y creatividad.		
	2) El tema se contextualiza y atrapa la atención.		
	3) El texto tiene unidad, la información está estructurada lógicamente, y hay orden en la presentación de las ideas.		
	4) Sustenta teóricamente los planteamientos.		
	5) Utiliza adecuadamente el léxico y la frase.		
	6) El texto es dividido en párrafos de manera adecuada utilizando conectores.		
	7) Adquisición de destrezas metacognitivas de regulación de la propia comprensión.		
	8) Construye un nuevo texto.		
Descripción del indicador	<i>Refiere a la posibilidad de que el estudiante muestre una comprensión precisa de las ideas que leen. Un ejemplo de evidencia de esta acción lo constituye el modo de hacer referencia a los autores. Cuando algún(a) estudiante dice en su texto construido, por ejemplo, "como lo menciona", en lugar de "sostiene", o "afirma", es posible inferir en el análisis de su texto que no entiende bien la naturaleza del documento que reporta, porque está tomando una idea de carácter argumentativo como una de otro tipo, más de carácter descriptivo o expositivo.</i>		
Indicador	Criterios	Aplica	No Aplica
Asociación temática	1) Muestra comprensión de la actividad a partir de la reflexión y articulación de los conocimientos previos y del material revisado.		
	2) Respeto la diversidad de planteamientos hechos desde la experiencia.		
	3) Los argumentos tienen una relación lógica entre la situación, la postura del estudiante y el tema que se presenta.		
	4) Apego y respeto al trabajo intelectual, hacer referencias de citas y fuentes consultadas.		

Descripción del indicador	<i>Se refiere al hecho de que el estudiante pueda apreciar ideas de distintos textos que estén relacionadas. Un ejemplo de evidencia en este sentido es que en un mismo párrafo citen a varios autores en razón de que hablan de un tema común.</i>
---------------------------	---

### Instrumento de Registro Auto-reporte

Instrucciones. A partir de la experiencia de aprendizaje obtenida a finalizar la unidad temática correspondiente, responde las siguientes preguntas desde la reflexión considerando los aspectos señalados. Trate de ser sincero y crítico. Tómese si es necesario, un tiempo prudencial para responder.

#### Primer bloque de ítems

En este espacio, se destina a conocer los datos personales y académicos de los estudiantes. Escriba y marque con una X la opción que considere.

Sexo:	Semestre o año de curso en tu Escuela de origen:
Edad:	Tesista Si ( ) No ( )
Facultad de origen:	Posee otra carrera Si ( ) No ( )
Escuela de origen:	Años de estudio en la universidad:

<p>¿Qué aprendí? ¿Que no aprendí?</p>	<p>Conocimientos nuevos, estrategias nuevas, habilidades nuevas, experiencias, reflexiones</p>
<p>¿Cómo me sentí y qué propongo para la asignatura?</p>	<p>Cumplimiento de metas, atribuciones del éxito o del fracaso, aplicaciones futuras, propuestas, críticas, reflexiones.</p>

### Ejemplo de formato para la validación de instrumentos

#### Instrumento a validar:

xxxxx

#### Instrucciones:

Revise previamente y de forma detallada el instrumento a validar.

Lea detenidamente el instrumento para la validación.

Escriba y marque con una X la opción que considere.

Escriba las observaciones que considere.

Ítems	Criterios a Evaluar										Observaciones (si debe eliminarse o modificarse un ítem por favor)	
	Claridad en la redacción		Coherencia interna		Inducción a la respuesta (sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende			
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
01												
02												
XX												
<b>Aspectos Generales</b>										SI	NO	
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario												
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación												
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial												
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir												
<b>Validez</b>												
Aplicable						No aplicable						
Aplicable atendiendo a las observaciones												
<b>Datos del experto validador</b>												
Validado por:				Cédula de Identidad:				Fecha de revisión:				
Firma:				Teléfono:				E-mail:				

ANEXO B  
Instructivo Unidad Didáctica 1 – Didáctica General del PCFD

<b>Unidad Didáctica 1 - La Didáctica: Su Contexto Teórico</b>
---

**Objetivo:**

Analizar la didáctica en su relación y articulación con conceptos inherentes a la educación, con el fin de establecer un marco teórico referencial que contribuya a la comprensión y determinación de su ámbito.

**Contenidos:**

Conceptos y relaciones entre: educación, pedagogía, didáctica, enseñanza, aprendizaje, instrucción, currículum y evaluación, a la luz de diversos autores.

**Instrucciones:**

- 1) Para realizar los textos argumentativos, se sugiere revisar el documento que describe en qué consiste. Documento contenido en la carpeta de Material Complementario.
- 2) Los textos argumentativos se podrán realizar en: manuscritos en una (01) hoja de examen o en computadora, máximo dos cuartillas en letra 12, inter lineado 1, tamaño carta.
- 3) Se sugiere acompañar o incorporar en los textos argumentativos, mapas mentales o conceptuales. Para realizar bien sea un mapa mental o conceptual, revisar la lectura de: LÓPEZ, I. (2012). Recursos para el aprendizaje. Caracas: UPEL. Documento contenido en la carpeta de Material Complementario.
- 4) Los trabajos que sean realizados en computadora, deben ser enviados al correo electrónico [cmalave.ucv@gmail.com](mailto:cmalave.ucv@gmail.com), revisar el documento sobre las "Recomendaciones generales para la realización de trabajos". Documento contenido en la carpeta de Material Complementario.

**Encuentro Didáctico 1. Educación, Instrucción y Pedagogía (2 sesiones)****PARTE 1 - Que entendemos por educación**

A partir de las siguientes lecturas:

- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Capítulo 4 - Los cuatro pilares de la educación. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- SUÁREZ, R. (2009) La Educación. Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. Los siete pecados capitales de la educación. México: Editorial Trillas.

**PARTE 2 - Conceptualizando**

A partir de las siguientes lecturas:

- FRABBONI, F. (1998). El libro de la pedagogía y la didáctica I. La Educación. Madrid: Editorial Popular.
- VILLARROEL, C. (1991). El Currículum de la Educación Superior. Capítulo I – Educación, Currículum e Instrucción. (Hasta la pág. 33) Caracas: Ediciones Dolvia.

**Actividad evaluativa No 1:**

Realizar un texto argumentativo tomando como referencia las siguientes preguntas generadoras:

- 1) ¿Puede la educación cambiar realmente al mundo?
- 2) ¿Es realmente necesario cambiar el actual paradigma educativo? ¿De dónde proviene la necesidad de cambiarlo?
- 3) ¿Cuándo piensas en una escuela, en un maestro y en un estudiante, qué imagen evocas?
- 4) ¿Con qué aspecto de la vida cotidiana relacionas estos elementos de la dinámica del aula?
- 5) ¿Por qué quieres trabajar en educación?
- 6) ¿Qué entendías por Educación, Pedagogía e Instrucción antes de realizar las lecturas?
- 7) ¿Logras identificar la naturaleza de la Educación, Pedagogía e Instrucción?
- 8) ¿Qué relación y diferencias destacas entre Educación, Pedagogía e Instrucción?

**Evaluación sumativa total: VALOR 20%**

### **Encuentro Didáctico 2. Didáctica (2 sesiones)**

#### **PARTE 1 - Enseñanza, Aprendizaje y Modelos**

A partir de las siguientes lecturas:

- GIMENO, J., y PÉREZ, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.
- POZO M., I. (1998). Aprendices y Maestros. Capítulo I. La Nueva Cultura del Aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial.
- FLÓREZ, R., y RODRÍGUEZ, A. Concepciones de Aprendizaje. Compilación.

#### **PARTE 2 - Didáctica**

A partir de las siguientes lecturas:

- MEDINA, A., y SALVADOR, F. (2009). Didáctica General. Madrid: Pearson Educación.

#### **Actividad evaluativa No 2:**

Realizar un texto argumentativo tomando como referencia las siguientes preguntas generadoras:

- 1) Construye una definición propia de la Didáctica, partiendo de la visión que consideres más adecuada.
- 2) ¿Cuál es el objeto característico de la Didáctica?
- 3) ¿Se puede entender la Didáctica sin las estrategias de enseñanza y de aprendizaje?
- 4) ¿Qué criterios de selección emplearías para utilizar estrategias didácticas necesarias en el aula de clase?
- 5) ¿Qué rasgos caracterizan las perspectivas y modelos didácticos?
- 6) ¿Necesariamente la enseñanza debe estar vinculada al aprendizaje?
- 7) ¿Cuál es tu posición ante el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje?
- 8) ¿Qué enfoque de aprendizaje predomina en tu concepción educativa: conductismo, cognitivismo, constructivismo, humanismo, sociocultural, otro?

**Evaluación sumativa total: VALOR 20%**

### **Encuentro Didáctico 3. Evaluación de los aprendizajes (1 sesión)**

A partir de las siguientes lecturas:

- ALFARO, M. (2000). Evaluación del Aprendizaje. Fundamentación conceptual de la evaluación. Caracas: FEDUPEL.

#### **Actividad evaluativa No 3:**

Realizar un texto argumentativo tomando como referencia las siguientes preguntas generadoras:

- 1) ¿Cuál es el papel que se le ha otorgado tradicionalmente a la evaluación de los aprendizajes en la práctica evaluativa? ¿Qué cambios se advierten en relación con el papel que se le asigna en la actualidad?
- 2) Expresa una definición propia de evaluación que refleje una concepción holística, integral y consensuada del proceso.
- 3) ¿Alrededor de la evaluación gira todo el trabajo educativo?
- 4) ¿Consideras que la manera como se aborda la evaluación de los aprendizajes está íntimamente relacionada con las concepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje?
- 5) Menciona cuáles son las principales dificultades, problemas y contradicciones que debe enfrentar un docente en relación con el proceso evaluativo. ¿De qué manera ese docente puede clarificar estos problemas y dificultades?

**Evaluación sumativa total: VALOR 15%**

### **Encuentro Didáctico 4. Currículum (2 sesiones)**

#### **PARTE 1 – Análisis Curricular**

A partir de las siguientes lecturas:

- CAMPEROS, M. (2001). Currículum. Diseño curricular y sus componentes. Caracas: UCV – FHE. Comisión de estudios para graduados. Maestría de Evaluación de la Educación.
- CASARINI, M. (2009). Teoría y Diseño Curricular. México: Trillas.
- RODRÍGUEZ, N. (1991). Currículo y Diseño Curricular. La modificación de planes de estudio en la escuela superior. Caracas: Editorial Biosfera.

Y de la revisión de los siguientes documentos:

- MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN – MPPE. (2017). Áreas de Formación en Educación Media General. Caracas.
- GACETA OFICIAL DE LA RBV N° 41.221, Resolución 0033 del 23/08/2017.

#### **Actividad evaluativa No 4 en parejas:**

- 1) Elabora un mapa mental y conceptual (o cualquier otro organizador gráfico - en parejas), donde logres integrar todos los elementos descritos en las lecturas.

- 2) Identificar y describir: los componentes, concepción y aportes significativos del nuevo Plan de Estudios de Educación media.

**Evaluación sumativa total: VALOR 30%**

## ANEXO C

Ejemplo de correos electrónicos enviados a los estudiantes



Camilo Malavé &lt;cmalave.ucv@gmail.com&gt;

**Instructivos generales de la asignatura Didáctica General PCFD**

4 mensajes

**Camilo Malavé** <cmalave.ucv@gmail.com> 5 de octubre de 2017, 08:43  
 Para: Argenis Rolando <argenisrolando@gmail.com>, Arnaldo Linares <sjjaas@hotmail.com>, Christian Rodriguez <chrisleblancv27@hotmail.com>, Eliana De Abreu <epckaty@gmail.com>, Joseline Nieves <joselineenieves@gmail.com>, Keinny Cristobal <keinny82@gmail.com>, Marianela Malaver <marianela-malaver@hotmail.com>, Rosa Diaz <diaz.rosa6@gmail.com>, Victor Leal <littinger@gmail.com>, Victor Rodriguez <vrodriguezromero\_95@hotmail.com>

Estimad@s estudiantes. Reciban un cordial y fraterno saludo. Bienvenid@s a esta nueva experiencia de aprendizaje.

De acuerdo a lo señalado en la clase de ayer miércoles 04/10/2017, envío en este primer correo, los instructivos generales de la asignatura. Por favor leer y revisar:

-Fundamentación - Didáctica General

-Criterios de Evaluación - Didáctica General

En la espera de la recepción y confirmación de este correo, se despide atentamente:



Camilo Malavé &lt;cmalave.ucv@gmail.com&gt;

**Carpeta contentiva del Material Complementario**

3 mensajes

**Camilo Malavé** <cmalave.ucv@gmail.com> 5 de octubre de 2017, 13:51  
 Para: Argenis Rolando <argenisrolando@gmail.com>, Arnaldo Linares <sjjaas@hotmail.com>, Christian Rodriguez <chrisleblancv27@hotmail.com>, Eliana De Abreu <epckaty@gmail.com>, Joseline Nieves <joselineenieves@gmail.com>, Keinny Cristobal <keinny82@gmail.com>, Marianela Malaver <marianela-malaver@hotmail.com>, Rosa Diaz <diaz.rosa6@gmail.com>, Victor Leal <littinger@gmail.com>, Victor Rodriguez <vrodriguezromero\_95@hotmail.com>

Estimad@s estudiantes. De acuerdo a lo señalado en la clase de ayer miércoles 04/10/2017, envío la carpeta contentiva del Material Complementario, material que servirá de apoyo para las actividades a realizar durante el semestre. Por favor revisar.



Camilo Malavé &lt;cmalave.ucv@gmail.com&gt;

**Instructivo Unidad Temática (UD) 1 y lecturas Encuentro Didáctico (ED) 1 - parte 1**

5 mensajes

**Camilo Malavé** <cmalave.ucv@gmail.com> 5 de octubre de 2017, 09:31  
 Para: Argenis Rolando <argenisrolando@gmail.com>, Arnaldo Linares <sjjaas@hotmail.com>, Christian Rodriguez <chrisleblancv27@hotmail.com>, Eliana De Abreu <epckaty@gmail.com>, Joseline Nieves <joselineenieves@gmail.com>, Keinny Cristobal <keinny82@gmail.com>, Marianela Malaver <marianela-malaver@hotmail.com>, Rosa Diaz <diaz.rosa6@gmail.com>, Victor Leal <littinger@gmail.com>, Victor Rodriguez <vrodriguezromero\_95@hotmail.com>

Estimad@s estudiantes. En esta oportunidad y de acuerdo a lo señalado en la clase de ayer miércoles 04/10/2017, envío en este segundo correo, el instructivo completo de la Unidad Temática 1 y las dos lecturas de la primera parte del Encuentro Didáctico 1, a discutir en la próxima clase prevista para el día miércoles 11/10/2017. Éxitos con este nuevo reto de aprendizaje. El texto argumentativo se realizará cuando culminemos el ED 1.

Anexo D.  
Ejemplos de Textos Expositivos y Argumentativos elaborados por los estudiantes

18/10/2017

### Título Argumentativo

Durante el siguiente texto nos plantearé ciertos aspectos de la educación, tales como: su concepto, su esencia, nuestra visión con respecto a la misma, además de plantear si es necesario reformularla si es necesario un cambio del sistema educativo, así como discernir si este es capaz de cambiar al mundo. Por otro lado también tocaré otros aspectos vinculados a esta tema como el Currículum y la Pedagogía, en un segundo cuadro comparativo con relación a la educación.

Comenzaremos el mismo planteando si la educación puede cambiar al mundo y si es necesario un cambio dentro de la misma, desarrollando lo primero y lo segundo que afirmativamente la educación puede cambiar al mundo y todo empieza por un desarrollo que busca la persona a través de la educación, ya lo había asemejado Franco Trabasso <sup>(1918)</sup> que esta palabra más palabras menos, es todo aquel largo proceso que lleva a la persona a convertirse en un ser integral, y si esto se puede hacer desde un salón de clase, puede llevarse el mensaje a todos lados. En cuanto al segundo punto, la necesidad del cambio ~~del~~ del sistema educativo proviene, valga la redundancia, de la necesidad de abarcar todos los aspectos que conllevar a una experiencia educativa completa, cuestión que en estos momentos ~~se~~ ~~esta~~ quedando corta y deja entre ver la necesidad

de un cambio.

A la hora de presentar elementos tales como: la escuela, el maestro y los estudiantes, no puedo evitar pensar en mis clases del cuarto grado, en la escuela Primaria San Felipe del de las Figueras, donde la profesora Alba con diferentes actividades de lecturas nos enseñaba matemáticas; lenguaje y ciencias sociales; hay algunos elementos de la vida cotidiana como; el trabajo en equipo, el cual es uno de los hechos más fundamentales de la educación desde el intercambio de conocimientos, forma parte de estos elementos así como también el hecho de saber escuchar y expresar se para un mayor entendimiento y desenvolvimiento en la vida diaria; ~~de~~ de estos elementos forman parte del desarrollo cotidiano en un aula de clase.

Desde trabajar en el área de la educación, debido a que he vivido toda mi vida en un ambiente de educadores, los cuales me han enseñado el valor de esta noble y muy importante profesión para la sociedad, además he tenido algunas experiencias dando clases de baloncesto a niños de bajos recursos los cuales me llenaron de energía para querer tomar esta carrera. Por otro lado, la educación para mí era aquel proceso donde con determinadas herramientas se impartía o se transmitía un conocimiento; en el caso de la Pedagogía lo relaciona con el nivel de vocación que posea el profesor a la hora de dar la clase, y la instrucción lo conecta como pasos a seguir para llevar a cabo una

La tecnología educativa es una persona

Poco a poco desde la experiencia

tuera.

Por último me ves muy claro que lo que se veifica o la naturaliza de la educación, la pedagogía y la instrucción, pero, por otro lado, puedo decir que los tres se relacionan dado a que buscan mediante diferentes maneras más formar al estudiante de manera integral, además del hecho de otorgarle, o más bien garantizarle un aprendizaje, pero, se diferencian un cuanto a que la educación por un lado busca convertir o generar una nueva persona a través del aprendizaje, la instrucción solo son los herramientas en sí mientras que la pedagogía abarca toda una serie de aspectos (sociales, psicológicos o emocionales y físicos), para acabar con la mala praxis educacional.

A manera de conclusión, podemos decir que el proceso educativo es uno de los hitos más fundamentales para el desarrollo de una sociedad, pero, no solo se puede quedar en esto, sino además se debe profundizar en sus conceptos fundamentales, sus cambios estratégicos y su constante desarrollo a través del tiempo.

Argenis Polanco.

Caracas, 18 de octubre de 2017.

CARIBE

argenispolanco7@gmail.com

Observaciones:

- ① Aunque aporte los elementos de educación e instrucción NO HACE REFERENCIA A VILLARDOEL (1991)
- ② NO HICISTE REFERENCIA A LOS ESCRITOS DE TABORA (1996) Y DE SUAREZ (2009)
- ③ Muy buen texto solo falta argumentar y sustentar con los autores sugeridos, vas por buen camino.

Forbes et al. Tercer Argument. #2

### El vínculo invisible de la didáctica

Cuando enseñamos somos partícipes de un vínculo que es invisible, nos relacionamos con los aprendices de maneras en las que no podemos ser conscientes de primera instancia, por ejemplo, ellos aprenden el contenido de la clase, pero también observan, de manera mucho más acuciosa de la que juzgan el contenido, la forma en las que el maestro o profesor va vestido, la manera en la que habla, las palabras que utiliza, su personalidad, etcétera. De cierta forma, nos conscientizamos, sobre todo al tratar con adolescentes, en momentos de vida, y es imposible escapar a sus miradas ágiles incluso fuera del recinto educativo; si formamos eso en cuenta, entonces podríamos entender que los educadores son tales no sólo en las aulas particulares que conforman el salón de clases, y por tanto, este no es el único lugar donde ese proceso invisible que hemos mencionado, sucede.

Al haberlo mencionado esto, el educador puede optar por cualquiera de los modelos pedagógicos señalados en clasificaciones como las que hace David Forbes (1995) para la transmisión del conocimiento que quiere desarrollar o transmitir (esto varía según la perspectiva pedagógica) pero hasta

tanto no se haga conciencia de que educar también también que el educando aprenda a ser modelo para los estudiantes, no habrá un aprendizaje efectivo, es por esto que consideramos que aferrarnos a un sólo modelo pedagógico cercenará aquel vínculo invisible y además puede perder de practicidad y realidad: una relación horizontal entre maestro-alumno podrá ser atractiva en el modelo social, pero la situación práctica podría hacer que mediante este el maestro pierda dominio del grupo. Es decir, el enfoque debería ser mixto en función de las circunstancias.

Justamente son las circunstancias las que dictan, como se ha dicho, el modelo pedagógico; pero también aquellos ejemplos que usamos en clase, las comparaciones, y los análisis; sobre todo cuando nos dedicamos a estudiar y enseñar las ciencias sociales: ni el educando, ni el educador son ajenos a su contexto histórico, y dar una clase de geografía económica de Venezuela sin mencionar la situación actual del país sería un atentado, los estudiantes tendrán dos reacciones posibles: o no se vincularán con la clase, o forjarán la orientación del tema a sus intereses, esto si los estudiantes son proclives, o al menos, curiosos. Es por esto que consideramos la práctica de la enseñanza como una actividad herística (Gruenewald y King, 1992).

Esta segunda reacción y el interés de los estudiantes en relacionar el contenido programático obedece también y precisamente a esa sociedad que le rodea, podemos llamarla la sociedad de la información, Pozo (1998) le llama sociedad del aprendizaje, siendo quizás más acertado, pero lo cierto es que nos encontramos en un entorno en el que la educación es fundamental y hasta cierto punto, obligatoria, y que poco a poco está dando paso a la sociedad del conocimiento, donde estamos cada vez menos interesados en repetir y más en construir.

Finalmente, todo esto va a originar que sea crucial invisible, que está constituido por la forma en la que hemos decidido que el estudiante aprenda, y que no es más que la didáctica crítica en función de esas variables, pues debe tomar en cuenta, entre tantas, qué enseñar y cómo, quiénes son los estudiantes y cómo aprenden, etcétera (Medina y Salvador, 2009). Por lo que el oficio docente debe estar en constante adaptación para alcanzar los mejores resultados.

#### Observaciones:

- Muy buen texto, lograste sintetizar los planteamientos de los autores con tu práctica docente.
- Sigue, continúa escribiendo de forma organizada.

#### Fuentes Consultadas

FLOREZ, R., y RODRIGUEZ, A. Concepciones de Aprendizaje. Compilación.

GIMENO, J., y PÉREZ, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.

MEDINA, A., y SALVADOR, F. (2009). Didáctica General. Madrid: Pearson Educación.

POZO, J. I. (1998). Aprender y enseñar. Capítulo 1. Una Cultura del Aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial.

Universidad Central de Venezuela  
 Facultad de Humanidades y Educación  
 Escuela de Educación  
 Programa cooperativo de Formación Docente  
 Didáctica General  
 Profesor: Camilo Malavé

### El arte de enseñar y la magia de aprender

Elaborado por Rosa Díaz

Este texto hablaré sobre las definiciones de enseñanza y aprendizaje, su relación. Partiré de una noción básica de la didáctica, sus perspectivas y modelos, cerraré con mi concepción personal sobre la enseñanza.

Personalmente comprendo la didáctica como una disciplina que sirve de medio para la selección de estrategias apropiadas para crear un aprendizaje significativo, prestándole atención al contexto donde el hecho educativo se dé, como lo expresa Medina y Salvador: "disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos" (2009, p.7). El objeto característico de la didáctica deben ser la enseñanza y el aprendizaje, definiéndolos como procesos con características distintas pero parte de un mismo proceso La formación.

En el aula para escoger las estrategias didácticas es necesaria la perspectiva de la didáctica. Para mí, debe ampliarse la visión sobre la enseñanza y aprendizaje, pues es indiscutiblemente artística, pero también debe ser sociopolítica y crítica, intercultural, indagadora

*→ Siempre aprendemos de ALGUNO*

\* No necesariamente el aprendizaje debe estar relacionado con la enseñanza, podemos aprender de distintas formas, sin que ello implique la actuación de un individuo con conocimientos sobre el proceso, como por ejemplo nuestras familias, padres: Sujetos que algunas veces no conocen de la pedagogía o que no posee conocimiento sobre estrategias didácticas. *6*

La enseñanza y el aprendizaje son dos procesos diferenciados, concuerdo con la visión de Gimeno (1992) que habla los distintos enfoques de comprender la enseñanza, y

*Pérez*

que admite que incluso la televisión puede enseñar, aunque ese aprendizaje pueda no ser considerado de "calidad". Además de acuerdo a Pozo (1998) por nuestro entorno estamos obligados a aprender siempre, adquirir destrezas "es que el aprendizaje no cesa" (Pozo, 1998, p.9). Cabe destacar que poseen algo en común: las actividades de enseñar y aprender reclaman la interacción entre los agentes que la realizan. *→ Esto contrasta la frase anterior (\*)*

En cuanto a la enseñanza, como acto formal de transmisión de conocimientos, requiere de una serie de destrezas y conocimientos, un enfoque, ética, formación de capacidades, ser instigador del proceso de aprendizaje (Gimeno y Pérez, 1992)

Honestamente, no creo aún tener el suficiente conocimiento y manejo de cada enfoque para desde ya comprometerme con uno. Aprendí en Sociología que se necesita tiempo y experiencia con un enfoque, pues no sé si en Educación pasa lo mismo, pero en Sociología un enfoque se vuelve visión de mundo y hasta en forma de vida. *→ Exactamente igual. La práctica es en el espacio*

Aun así, me atrevo a afirmar que por mi formación y mi conciencia, el enfoque de aprendizaje que escoja debe ser crítico, dialógico, dinámico y contextualizado. He tenido vagos acercamientos a la pedagogía crítica y he centrado mucho mi atención en una cita de Freire (2011) "El acto de educar y educarse sigue siendo en estricto sentido un acto político... y no sólo pedagógico" (p.17)

En conclusión y de acuerdo a lo expresa Pozo (1998) tenemos una sociedad donde el conocimiento se encuentra descentralizado, donde existe una "democratización del saber", la información es más dinámica pero también menos organizada, por tanto se hace necesaria una nueva cultura del aprendizaje, que ponga en duda, interprete parcialidades, comprenda, dé sentido y dude de los conocimientos.

### Referencias Bibliográficas

- FREIRE, P. (2011). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI editores: Buenos Aires.
- GIMENO, J., y PÉREZ, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.
- MEDINA, A., y SALVADOR, F. (2009). Didáctica General. Madrid: Pearson Educación.
- POZO M., I. (1998). Aprendices y Maestros. Capítulo I. La Nueva Cultura del Aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial.

*razones:  
 esto presenta inconsistencias en los planteamientos.  
 pues mejoran la escritura.*

Arnaldo Linares Pinzón  
C.I:19.444.380

Didáctica General  
Texto Argumentativo #3

### La evaluación como forma constructiva dentro del ámbito educativo

Los seres humanos constantemente, emitimos juicios valorativos sobre los aspectos que nos rodean sucediendo lo mismo dentro del ámbito educativo, por ello el objetivo de esta disertación está en analizar sobre la evaluación dentro de la educación, entendiendo que es parte de este sector, pero desde mi perspectiva, no se le puede dar una preponderancia mayor, porque el proceso de enseñanza y aprendizaje buscar ir más de lo evaluativo.

Usualmente la evaluación dentro del proceso enseñanza y aprendizaje ha sido tomada como un medio con el cual se miden las capacidades de los estudiantes frente a sus compañeros, concibiéndose como una forma de calificar el desempeño del estudiante sin hacerle entender los errores que tuvo y recomendarle las debidas propuestas para su fortalecimiento posterior, la sociedad se ha encargado de conceptualizar a las evaluaciones como una manera de medición de los individuos, dándole más valor a quien tiene más nota en comparación al que no la posee.

Pero en la actualidad nuevos cambios se han tornado en base a este asunto, el docente debe entender el poder de influencia que puede tener sobre un estudiante, por lo tanto es necesario que con la evaluación pueda construir, lejos de destruir; integrar, en vez de fomentar la división en base a resultados, por ello hay que ver a la evaluación como la manera en donde los docentes podemos fomentar un espíritu crítico a nuestros estudiantes, esto mediante el aprendizaje de nuestras equivocaciones, así como generar propuestas enriquecedoras, para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades necesarias en su formación.

Es por eso que, considero a la evaluación como un proceso aplicable en el ámbito educativo, en el cual se debe tener una concepción lo más objetiva posible, a pesar que se haga en base a una comparación y un método preestablecido por el docente, asimismo, con la evaluación es necesario siempre realizar construcciones positivas al estudiante, valorando su propio desenvolvimiento en los contenidos planteados, por lo tanto la evaluación no puede ser vista como una medida unilateral, donde el docente tenga todo el poder, los estudiantes también participan dentro de este proceso, porque el evaluador influye en el objeto evaluado y viceversa, siendo esto un proceso axiológico, donde los participantes aportan sus visiones, creencias y conocimientos ante el objeto a evaluar. (Alfaro, 2000, pp.20-21.)

Por lo tanto, alrededor de la evaluación no puede girar el trabajo educativo, debido a que el proceso de enseñanza y aprendizaje busca ir más allá, se trata de formar individuos

necesarios para el desarrollo de una sociedad, es decir, mediante la labor docente se transforma a los seres humanos para convertirlos en seres críticos de su realidad. La evaluación, desde mi perspectiva, sólo debe ser tomada en consideración como forma de valorar los contenidos entablados, más no se le debe dar una preponderancia mayor dentro del proceso de aprendizaje.

De igual forma, fuera del contexto del aula, a la evaluación es necesaria tomarla en aras de hacer construcciones positivas a los docentes, las instituciones o los entes gubernamentales encargados del área educativa, esto quiere decir, lejos de imponer criterios subjetivos, se debe hacer evaluaciones debatibles sobre la forma en cómo se está llevando el proceso educativo, porque el aporte de todos ayudaría a enriquecer el buen crecimiento de la educación.

Evaluación por lo tanto, está relacionado con las concepciones del docente sobre enseñanza y aprendizaje, ya que a partir de la misma, se pueden ajustar los planes y métodos con el cual se está abordando didácticamente el proceso educativo, porque constituye una acción que se realiza de forma implícita, además de paralela al proceso didáctico, su atribución nos permite corregir, ampliar, así como readaptar lo educativo (*Ibidem*, p.28), dicho de otra forma, el docente debe analizar los resultados obtenidos, para así poder abordar de otras maneras en el curso, o simplemente aplicarlo en otro curso con el cual esté trabajando.

Una de las principales dificultades que se le presenta al docente al momento de realizar una evaluación es como separar lo objetivo de lo subjetivo, igualmente, como abordar el método necesario con el cual los estudiantes puedan lograr las metas necesarias, adicionalmente, considero que al docente se le presenta una dificultad cuando debe realizar una evaluación reprobatoria, donde el alumno es afectado.

Para evitar estas problemáticas, el docente debe tener en cuenta cual es el objeto a evaluar, con qué propósito se evalúa, quienes son los participantes de esa evaluación y dejar definido desde un principio, haciéndole especial énfasis a los alumnos, la metodología y aspectos necesarios que deben cumplir para superar la evaluación, así como poseer conocimientos del contenido a evaluar, para así poder emitir juicios valorativos.

En lo que se respecta a la forma de abordar los reprobados, reflexiono que debe llamar a solas a los estudiantes involucrados e indicarles las fallas que tuvieron y la forma de cómo mejorar, en vez de ridiculizarlo delante de todos sus compañeros. Como experiencia propia, en mis tiempos de estudio en la Escuela de Historia, en una asignatura fui reprobado con la nota más baja sin indicarme con claridad las faltas que había tenido en mi desempeño, analizando desde esta nueva perspectiva que me ha dado la educación, considero no fue la manera más correcta por parte de la docente.

Finalizando esta disertación, se presenta la siguiente interrogante ¿es necesaria la evaluación dentro del ámbito educativo?, desde mi visión sí, aunque no con una preponderancia mayor, porque a los estudiantes se les debe inculcar que vivimos en una cultura donde constantemente estamos siendo evaluados, por lo tanto en su próximo nivel académico y laboral, sean capaces de afrontar con altura los objetivos que se plantean dentro de cualquier tipo de evaluaciones, así como de enfrentar los resultados obtenidos, con los cuales puedan mejorar aún más en el desempeño de su quehacer diario.

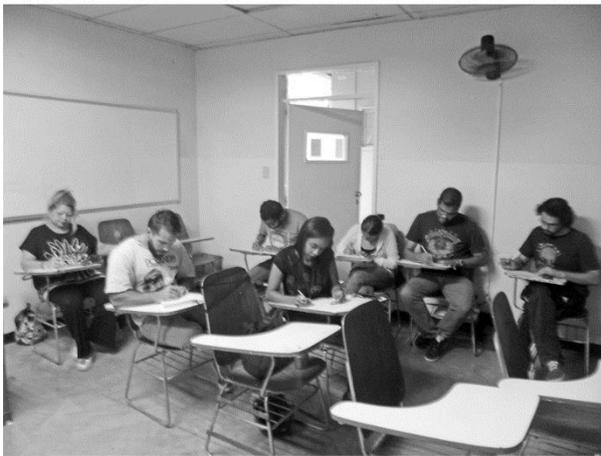
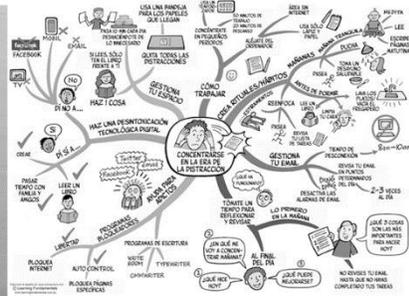
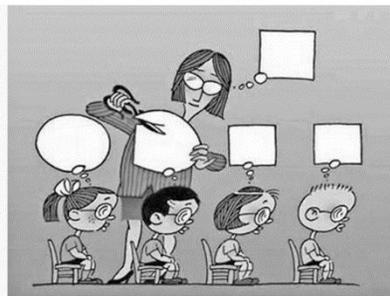
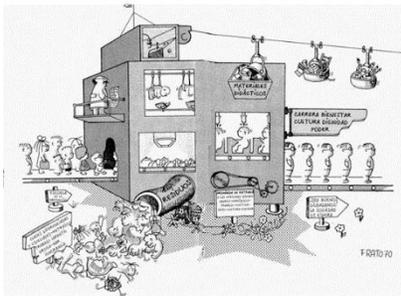
#### Fuente

- ALFARO, M. (2000). *Evaluación del Aprendizaje. Fundamentación Conceptual de la Evaluación*. Caracas: FEDUPEL.

#### Observaciones:

- Excelente texto y como ya te lo he expresado falta incorporar elementos desde la experiencia.

Anexo E.  
Imágenes de los recursos y fotografías utilizadas en el taller



*ANIBAL NAZOA*

---

**LAS ARTES Y LOS OFICIOS**

