

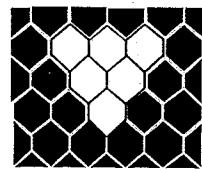
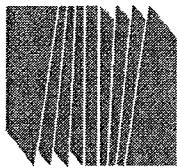
REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ

EVALUACIÓN DE LA INCIDENCIA DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN DE LA  
LECTURA EN EL DESEMPEÑO DEL ÁREA DE  
CASTELLANO Y LITERATURA

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al Grado de  
Magíster en Educación, Mención Evaluación Educacional

Autora: Flor C. Rodríguez de Q.  
Tutora: Aída M. Justo Justo

La Urbina, octubre de 2012



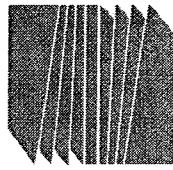
### **ACTA DE EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO**

Quienes suscriben, miembros del jurado designados por el Consejo Directivo del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, reunidos para evaluar el Trabajo de Grado presentado por la ciudadana (o): **FLOR RODRÍGUEZ**, titular de la cédula de identidad **Nº 3.819.370**, bajo el título: **EVALUACIÓN DE LA INCIDENCIA DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN EL DESEMPEÑO DEL ÁREA DE CASTELLANO Y LITERATURA**, a los fines de cumplir con el requisito legal para optar al título de **Magíster en Educación Mención Evaluación Educacional**, dejando constancia de lo siguiente:

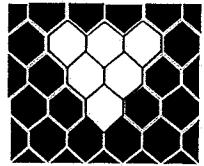
Se procedió a la presentación pública del Trabajo en el Edificio Mirage, Aula M2 – A1, del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.

El mismo se considera **Aprobado** por unanimidad de acuerdo con los siguientes criterios:

1. El trabajo se ajusta a la naturaleza de la Maestría.
2. La elaboración y presentación cumplió con el propósito y los objetivos del trabajo de grado.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA  
JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

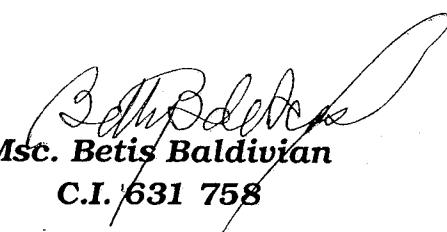


.../2/...

*En fe de lo cual se levanta la presente Acta a los treintaiún días del  
mes de octubre de dos mil doce, dejando constancia, de acuerdo con lo  
dispuesto en la Normativa vigente que la (el) Prof. (a): Aida Justo, Tutora del  
trabajo, actuó como Coordinadora del Jurado examinador.*

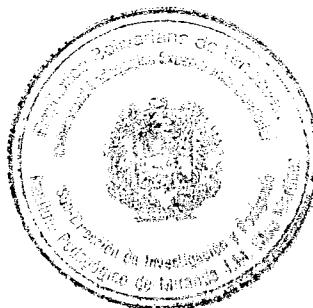
  
Dra. Marlene Arteaga

C.I. 6.361.383

  
Msc. Betis Baldivian

C.I. 631 758

  
Dra. Aida Justo  
C.I: 5.613.394  
Coordinadora  
Tutora



## **DEDICATORIA**

A mis padres, quienes con sus consejos y ejemplo me guiaron para el logro de esta meta, la cual les habría gustado ver.

A mi hermano, quien me incentivó para transitar por caminos de superación.

A mi esposo, quien con amor, apoyo, confianza y paciencia, está siempre a mi lado dándome ánimo y fortaleza para avanzar y culminar; por compartir conmigo esfuerzos y alegrías, lo que me ayudó a superar todos los obstáculos para finalmente lograr mi meta.

A mis hijos, fuente de estímulo y perseverancia. A Aurora, Rosalinda, Alejandro además, por su respaldo técnico y profesional y a Eugenio por tantos aprendizajes de carácter humano.

A mis sobrinos Lorna, Carolina, Harold, Cecilia, Estiber, a sus consortes y retoños, quienes se alegran de mis logros.

A Luis Javier y José Ignacio por las alegrías.

## AGRADECIMIENTOS

A Dios Todopoderoso que nos guía en todo momento.

A la profesora Evelina Tineo Deffitt *in memoriam*, por haberme tutorizado con afecto y esmero durante una parte del desarrollo de esta investigación.

A los profesores Aída Justo y Cruz Guerra por su apoyo didáctico, diligente; por su guía, orientaciones, solidaridad y calidad humana; por confiar en mí, por el cariño y comprensión que me brindaron para convertir este sueño en realidad.

A todos los vecinos, maestros y profesores, quienes con su buen ejemplo construyeron valores junto con mi familia para convertirme en la persona que soy.

Al profesor José Peña por sus oportunas orientaciones, y demás profesores de la Maestría: Alba Mata, Betis Baldivián, Luismar Punceles, Mirella Moreno, Livia Coronel, Hilda Inojosa, Teodosio Rodríguez, María Alejandra Rodríguez, Félix Piñerúa, entre otros.

A Marianella Sulbarán de Investigación y Postgrado por sus oportunas informaciones, aclaratorias, momentos de diálogo, reflexión y estímulo.

A los compañeros del Postgrado Ana Maduro, Maybeth Rangel, María Alejandra Alvarado, Bethzabeth Acosta, Alcinda D'Sousa, Yuccy Díaz, Jenny Ferreira, Ana Vivas, Margot Torres, Matilde, Wilmer y Erick por el entusiasmo.

A los profesores de la U.E.N. Liceo Laureano Villanueva, entre ellos Iris Natalia Rodríguez, Ana Leonor Quiñones, María Elena Quintero, Ana Elvira Chacón, Tibisay Pérez, María José Lares, Malvis Palacios, José Méndez, Carlos Castillo, María Cabarca, Rosa Aída Navas, Marisol Buitriago, Janet Gamboa, Rosa Pulido, María Rodríguez, Maribel Torres, Libia Niño, Timar Ramos, Yulbiry Bethancourt, Carmen López, y a los alumnos; quienes amablemente colaboraron con el desarrollo de este proyecto.

A Sonia Verger, Miriam Martínez, Marilín, por su amistad y alegría para seguir adelante.

A todos aquellos, quienes con sus palabras de aliento, me animaron a culminar mi Trabajo de Grado.

## ÍNDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE CUADROS .....	vii
LISTA DE GRÁFICOS .....	ix
RESUMEN.....	x
INTRODUCCIÓN .....	1
<b>CAPÍTULOS</b>	
I      PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	5
Objetivos de la Investigación.....	10
Objetivo General.....	10
Objetivos Específicos .....	11
Importancia .....	11
II MARCO TEÓRICO .....	13
Antecedentes de la Investigación.....	13
Bases Teóricas .....	18
Cognición y Aprendizaje Significativo .....	18
Comprensión de la Lectura .....	24
Lectura .....	24
Etapas de la Lectura.....	27
La lectura como Herramienta de Aprendizaje.....	32
El Proceso de Comprensión de la Lectura.....	37
Lectura y Desarrollo Metacognitivo .....	45
Niveles de Comprensión de la Lectura.....	49
La Evaluación .....	56
Definiciones de Evaluación .....	56
Generaciones de la Evaluación.....	59
Modelos de Evaluación .....	62
Evaluación y Rendimiento Escolar.....	79
El Área de Castellano y Literatura.....	84
El Liceo Laureano Villanueva .....	89
III     MARCO METODOLÓGICO .....	94
Paradigma de la Investigación.....	94
Tipo de Estudio.....	95
Diseño de la Investigación.....	96
Población y Muestra .....	96

Técnicas de Recolección de Datos .....	98
Instrumento de Recolección de los Datos.....	99
Validación del Instrumento de Recolección de Datos.....	103
Confiabilidad .....	104
Procedimientos de la Investigación .....	105
Técnica de Análisis de los Datos .....	105
<b>IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>107</b>
Descripción de los Resultados del Pre Test.....	108
Aprobados en el Pre Test.....	117
Aplicación del Post Test .....	120
Descripción de los Resultados del Post Test .....	120
Aprobados por Nivel en el Post Test .....	129
Nivel de Comprensión de la Lectura .....	130
Análisis Global de los Resultados .....	133
Rendimiento en el Área de Castellano y Literatura.....	142
<b>V Conclusiones y Recomendaciones .....</b>	<b>147</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXOS</b>	
A Cuestionario .....	163
B Instrumento Validación Cuestionario .....	168
C Instrumento Validación TMCL.....	170
D Criterios e Indicadores para Evaluación del Cuestionario.....	173
E Descripción Proceso Validación de Instrumentos.....	174
F Ejercicio de Relajación.....	177
G Guía Corrección del Cuestionario .....	178
H Operacionalización Variable Dependiente .....	179
I Plan Actividades Instruccionales del TMCL .....	180
J Guía para Enseñar y Evaluar la Comprensión de la Lectura .....	183
K Aspectos a Evaluar en los Tres Momentos de la Lectura .....	184
L Diario del Educador .....	185
M Guía de Observación .....	186
N Descripción del TMCL .....	187
O Respuestas a Preguntas Abiertas del Post Test.....	204
P Cálculo del Coeficiente de confiabilidad.....	205
<b>CURRÍCULUM VITAE.....</b>	<b>206</b>

## LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp.
1 Indicadores en los Niveles de Comprensión de la Lectura.....	53
2 Generaciones de Evaluadores .....	60
3 Tipos de Evaluación .....	61
4 Modelos de Evaluación .....	62
5 Evaluación por Objetivos .....	65
6 Características de los Paradigmas de Investigación .....	68
7 Períodos de la Evaluación.....	70
8 Modelo CIPP Tipos de Decisiones.....	72
9 Secciones por Año en el Liceo Laureano Villanueva.....	92
10 Asignaturas del Primer Año y su Carga Horaria Semanal .....	93
11 Estudiantes Según el Sexo por Sección.....	97
12 Operacionalización de la Variable Independiente .....	102
13 Plan de Trabajo .....	105
14 Opinión de los Estudiantes sobre el Cuestionario .....	106
15 Resultados del Pre Test en el Nivel Literal .....	108
16 Resumen de resultados en Porcentajes de Aprobados .....	
Pre Test - Nivel Literal.....	110
17 Resultados del Pre Test en el Nivel Inferencial.....	111
18 Resumen de resultados en Porcentajes de Aprobados.....	
Pre Test - Nivel Inferencial .....	112
19 Resultados del Pre Test en el Nivel Crítico .....	114
20 Resumen de Resultados en Porcentajes de Aprobados .....	
Pre Test - Nivel Crítico.....	116
21 Resumen Total de Aprobados por Nivel de Comprensión de la Lectura	
PreTest .....	117
22 Nivel de Comprensión de la Lectura en el Pre Test .....	118
23 Resultados del Post Test en el Nivel Literal.....	121

24	Resumen de resultados en Porcentajes de Aprobados .....	122
	Post Test - Nivel Literal.....	
25	Resultados del Post Test en el Nivel Inferencial .....	124
26	Resumen de Resultados en Porcentajes de Aprobados Post Test – Nivel.....	
	Inferencial .....	125
27	Resultados del Post Test en el Nivel Crítico .....	126
28	Resumen de Resultados en Porcentajes de Aprobados.....	
	Post Test - Nivel Crítico.....	127
29	Resultados de los Aprobados en el Post Test según el Nivel de Lectura .....	129
30	Nivel de Comprensión de la Lectura - Pre Test vs. Post Test .....	130
31	Percepción de los Estudiantes al Finalizar el Post Test.....	132
32	Resultados del Cuestionario sobre el Nivel de Comprensión de la Lectura....	134
33	Descripción de la Terminología Usada en el Análisis de la Prueba .....	
	t de Student .....	136
34	Estadísticos del Grupo en el Nivel Literal.....	137
35	Prueba t de Student – Muestras Independientes Dimensión Literal.....	138
36	Estadísticos del Grupo en el Nivel Inferencial .....	138
37	Prueba t de Student – Muestras -Independientes – Dimensión Inferencial .....	139
38	Estadísticos del Grupo en el Nivel Crítico .....	140
39	Prueba t de Student – Muestras Independientes – Dimensión Crítico .....	140
40	Estadísticos del Grupo. Resultados Totales.....	141
41	Prueba t de Student – Muestras Independientes .....	142
42	Rendimiento en el Área de Castellano y Literatura.....	143
43	Resultados de la Validación del Cuestionario .....	175
44	Resultados Cuantitativos en Validación del TMCL .....	176

## LISTA DE GRÁFICOS

### **GRÁFICO**

	pp.
1 Características de los Conocimientos Previos.....	28
2 Características que Distinguen Procesos en Competencias de Lectura...	29
3 Categorías de Textos.....	34
4 Niveles de Comprensión de la Lectura.....	49
5 Ejemplo de Factores que Intervienen en la Comprensión de Textos.....	54
6 Modelos de Evaluación.....	67
7 La Evaluación Orientada hacia el Perfeccionamiento.....	73
8 Modelo de Evaluación Curricular de Stufflebeam (CIPP).....	77
9 Muestra Intencional según el Sexo por Sección.....	100
10 Porcentajes Aprobados en Pre Test – Nivel Literal.....	112
11 Porcentajes Aprobados en Pre Test – Nivel Inferencial.....	115
12 Porcentajes Aprobados en Pre Test – Nivel Crítico.....	118
13 Porcentajes Totales Aprobados en Niveles de Comprensión de la Lectura	119
14 Porcentajes Pre Test Nivel Comprensión de la Lectura.....	121
15 Porcentajes Aprobados Post Test - Nivel Literal.....	125
16 Porcentajes Aprobados Post Test - Nivel Inferencial.....	127
17 Porcentajes Aprobados Post Test - Nivel Crítico.....	130
18 Porcentajes Aprobados en Post Test Niveles Literal, Inferencial y Crítico...	131
19 Porcentajes en Post Test Niveles Literal, Inferencial y Crítico.....	132
20 Comparación Resultados Pre Test vs Post Test.....	134
21 Rendimiento en el Área de Castellano y Literatura.....	145

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ  
Maestría en Educación Mención Evaluación Educacional

EVALUACIÓN DE LA INCIDENCIA DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN  
DE LA LECTURA EN EL DESEMPEÑO DEL ÁREA DE  
CASTELLANO Y LITERATURA

Autor: Flor C. Rodríguez de Q.  
Tutor: Aída M. Justo Justo  
Fecha: Junio, 2012

### RESUMEN

La lectura representa una vía para el aprendizaje y el desarrollo del pensamiento, es una fuente de cultura; no sólo genera información (instrucción), sino que forma (educa), creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración y recreación. En este sentido la presente investigación tuvo como propósito evaluar la incidencia del nivel de la comprensión de la lectura en el desempeño de los estudiantes de primer año de Educación Media, del Liceo Laureano Villanueva. La fundamentación teórica aborda aspectos relacionados con la cognición, comprensión de la lectura, evaluación y el área de Castellano y Literatura, entre otros. La investigación se enmarcó en un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y sustentada en un estudio de campo. Para la recolección de la información se elaboró un cuestionario a efectos de establecer el nivel de lectura en los estudiantes, aplicándose como pre test y post test. La validez del instrumento se realizó a través de juicio de expertos y la confiabilidad mediante el Coeficiente K de Cohén. Posterior a la aplicación del diagnóstico, se diseñó y aplicó un taller para desarrollar habilidades de comprensión en la lectura, de diecisiete semanas de duración. Los resultados se analizaron mediante la estadística descriptiva, en versión ofrecida por el SPSS. La diferencia entre las puntuaciones en este cuestionario y la contrastación entre las calificaciones obtenidas en el área de Castellano y Literatura, indicó un margen positivamente significativo al evaluar la incidencia del nivel de comprensión de la lectura en el rendimiento estudiantil. Ésta es esencial para alcanzar un alto desempeño escolar, pues esto funcionó, razón por la cual se relaciona con el rendimiento escolar.

**Descriptores:** evaluación educacional, comprensión de la lectura, rendimiento estudiantil.

## INTRODUCCIÓN

A lo largo de las diferentes etapas de la historia evaluar ha sido una necesidad en el marco educativo de las sociedades, al iniciar y preparar a sus miembros en el aprendizaje de actividades y roles. Por lo que la evaluación ha facilitado el seleccionar, clasificar y promover a los sujetos según la comprobación del cumplimiento de los objetivos y de la calidad de la labor asignada. En la actualidad evaluación es uno de los términos más utilizados en diversos ambientes tanto científicos, como económicos y sociales.

Evaluar el nivel de la comprensión de la lectura en los estudiantes en las distintas modalidades del sistema educativo y verificar su incidencia en el rendimiento escolar es algo que viene realizándose y preocupando al mundo escolar nacional e internacional a lo largo de varias décadas. Su importancia radica en que la comprensión de la lectura es un instrumento poderoso para organizar la información, el conocimiento y para incentivar el interés del alumnado. Ésta es una técnica que permite interpretar la información escrita. En ella se basan las demás técnicas de análisis y síntesis, lo que le facilita el aprendizaje a niños, jóvenes y adultos, para desenvolverse en el mundo del presente y del mañana. Es para el educador un instrumento de enseñanza y aprendizaje, incluso para sí mismo, (Cooper, 1990).

Es por ello que la lectura es la llave del conocimiento en el desenvolvimiento escolar, profesional, en la vida ciudadana y en lo que hoy se llama la sociedad de la información. Ella conduce a la realización de un proceso en la construcción para convertir la información en conocimiento (Manay, 2004). De ahí que la lectura es la capacidad de los seres humanos alfabetizados, para extraer la información en textos e imágenes, que lleva al lector a la comprensión de lo allí planteado; por ejemplo el fundamento para la resolución de un problema de matemáticas, es la comprensión de su enunciado. Igualmente para estudiar, analizar e interpretar cualquier contenido en cualquier área del conocimiento, se requiere como condición *sine qua non* entender lo que dice el texto.

Las evaluaciones han demostrado que para llegar a la comprensión de la lectura, la misma debe convertirse en un hábito para el lector, el cual como todos los hábitos, requiere de un proceso de desarrollo y lenta adquisición; por lo que es importante promoverlo desde la misma concepción, etapa neonatal en la que los padres juegan un papel clave en el desarrollo de las actividades conocidas como estimulación temprana (Manay, 2004).

Internacionalmente se viene evaluando desde hace algunos años la competencia lectora de estudiantes por el auspicio de la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, con el Informe del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA (UNESCO, 2003), cuyo análisis ha demostrado la necesidad de que los educadores fortalezcan su compromiso con la lectura y de ubicarla dentro de sus objetivos, de manera que en las horas de aula el estudiante lea al menos una hora a lo largo del día dentro de las diferentes asignaturas, porque el eje de la enseñanza y el aprendizaje es la lectura comprensiva. Igualmente se ha visto la necesidad de involucrar a los padres para desarrollar el hábito lector en el ámbito familiar, donde es importante que los representantes lean con sus hijos unos diez minutos diariamente.

Sin embargo, la práctica de este conocimiento para el desarrollo de la habilidad en la comprensión de la lectura se halla difusa en un conjunto de factores que afectan el rendimiento escolar, pues durante la investigación se pudo observar que los sujetos de la muestra del Liceo Laureano Villanueva tenían fallas en este sentido, por lo que no escapaban a esta problemática. No obstante, la evaluación en sus niveles de comprensión de la lectura permitió diseñar y aplicar técnicas que mejoraron en algún grado su rendimiento.

De allí surgió el interés de atender esta situación, por lo que el presente estudio se propuso abordar la incidencia del nivel de comprensión de la lectura en el desempeño del área de Castellano y Literatura, en los estudiantes del primer año de Educación Media del Liceo Laureano Villanueva.

Es importante señalar que la evaluación de metodologías de enseñanza aprendizaje, tanto cognitivas como metacognitivas para mejorar la lectura, su comprensión y el rendimiento escolar; permiten la actualización de los docentes para

mejorar su ejercicio didáctico; lo que representa un tema de notable interés profesional en el dinámico mundo del educador.

Este estudio se enmarca dentro de la metodología cuantitativa, porque se centra en aspectos observables, susceptibles de medición, y utiliza la estadística en el análisis de los datos que arrojó el instrumento. La información obtenida después de haber sido tabulada y graficada, fue analizada desde el marco teórico en el que se desarrolló la investigación.

Esta investigación está conformada por cinco capítulos, los cuales detallan las facetas inherentes al objetivo general planteado. En el primer capítulo se indica pormenorizadamente la situación del problema, los objetivos necesarios para desarrollarlo, las razones que justifican este análisis y los alcances del trabajo.

En el segundo capítulo se señala el marco referencial que muestra los antecedentes de las investigaciones previas que dan su aporte al objeto de estudio. Asimismo, se identifican aspectos teóricos relacionados con la evaluación, el rendimiento, comprensión de la lectura, cognición y aprendizaje significativo; bases teóricas éstas que sustentan la investigación y el modelo utilizado para realizar la evaluación.

El tercer capítulo describe el marco metodológico, con el paradigma de la investigación, tipo y diseño, contexto, población y muestra. Se explica la técnica e instrumento aplicado (cuestionario – pre y post test), su validez, confiabilidad, y se detalla el procedimiento para el análisis de los resultados.

Seguidamente, el capítulo cuatro muestra el taller para mejorar la comprensión de la lectura, se describe su presentación, la fundamentación teórica, así como los objetivos que persigue; justificación y detallada descripción de los métodos didácticos que se aplicaron y los resultados obtenidos. De igual forma, se presentan el análisis cuantitativo de la información recopilada, los registros de evaluación, y la interpretación de los resultados.

El quinto capítulo presenta la exposición de las conclusiones y recomendaciones, basadas en el análisis del estudio, que dan cuenta del alcance satisfactorio de los objetivos que se plantearon en la investigación.

Por último, se presentan las referencias de las fuentes que se estudiaron y utilizaron durante el desarrollo de los capítulos descritos, como fundamentación teórica. Adicionalmente se colocan los anexos y el currículum vitae de la autora de la investigación.

De igual manera, la estructura del contenido de este estudio se guía por las orientaciones señaladas en el Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2010).

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Evaluar la lectura y la comprensión de lo leído es indispensable en las sociedades alfabetizadas y en la vida de todo estudiante. Como se sabe, la lectura influye en los buenos hábitos de análisis y reflexión importantes para el conocimiento y la recreación personal, ya que ésta genera un goce estético insustituible porque además de entretener y distraer, desarrolla el factor humano tan necesario para una interacción social sana y estable.

Es natural imaginar que los estudiantes que han cursado Educación Básica y comienzan el primer año de Educación Media, lean y comprendan diferentes textos para este nivel. Sin embargo se observa que, mientras en algunos casos los jóvenes leen con algo de fluidez y manejan en cierta forma aspectos gramaticales, semánticos y sintácticos; otros leen con dificultad y presentan deficiencias en la comprensión de textos.

El bajo nivel de comprensión de la lectura ha sido un problema desde hace varias décadas en los diferentes niveles educativos, tanto nacional como internacionalmente. Sus raíces más notables son las del escaso nivel en las habilidades lingüísticas, por el insuficiente conocimiento y manejo del vocabulario, el desconocimiento y la carencia en la evaluación de métodos que faciliten entender lo que se lee, así como la falta de fluidez en la lectura, (Díaz, 2009).

Cuando la comunicación signada por la sobreabundancia de datos, la comprensión de la lectura adquiere especial importancia, a fin de convertir la información en conocimiento. La lectura es un camino hacia la sabiduría, estimula la imaginación, mejora la creatividad, hace al ser humano completo y es una herramienta fundamental para aprender.

En Venezuela se han realizado reformas curriculares para reorientar la práctica pedagógica con el fin de fomentar la participación, la autonomía personal, la creatividad de los educadores; de forma que los estudiantes estén preparados para manejar las innovaciones humanas, científicas y tecnológicas, (Yus, 1997); con el propósito de que en toda la primaria el estudiante asimile un aprendizaje globalizado, con ejes interrelacionados en cada área del conocimiento para que adquiera consolide sus aprendizajes en el ser, conocer, hacer y convivir (Ministerio de Educación [ME], 1997a); lo que le ayudará en la adquisición de un amplio léxico para incrementar sus competencias lingüísticas, que le facilite la comprensión y a su vez estimule su interés por la lectura.

Es por ello que un dominio significativo en la comprensión de textos permite al estudiante avanzar en esta interrelación en el momento en que llega al primer año de Educación Media, le proporciona una mayor habilidad en el manejo de la transversalidad en el saber y en el hacer; tanto en el desarrollo afectivo y cognitivo, como en el biosocial con los que puede ampliar conocimientos científicos y artísticos a nivel local, regional, nacional y universal (Ley Orgánica de Educación [LOE], 2009).

Sin embargo, a pesar de todo ese apoyo curricular, se siguen manifestando escasas destrezas en la lectura por parte de un considerable grupo de estudiantes, para procesar la información en las actividades escolares observadas por los docentes (Morles, 1998). El bajo nivel de lectura que muchos muestran en la realización de diversas actividades en el aula, les dificulta entender y comprender conceptos y contenidos de las diferentes asignaturas curriculares.

Igualmente refiere Castillo (2007), que en la actualidad la guía y orientación de la lectura literaria en los adolescentes es una actividad difícil, porque esto requiere tiempo y dedicación; por el contrario el tiempo en la programación de los educadores es sumamente limitado para trabajar el proceso lector. Por otra parte, los alumnos llegan al primer año de educación media sin este hábito. Además, tampoco se les ha estimulado en el seno del hogar ni en la lectura, ni en el proceso de comprensión de informaciones o textos de distinta índole por medio de actividades orales de

comprensión auditiva. Menos aún actividades para el desarrollo del análisis que conduzca a una conciencia crítica donde partan de relaciones analógicas o de contraste en las etapas históricas de su país en planos políticos, sociales, culturales; o su realidad y las semejanzas o diferencias con una obra leída en clases.

Esta situación incidió también en el desenvolvimiento verbal de los estudiantes, según lo observado, en quienes se evidenció durante el primer lapso durante la realización de los ejercicios en las clases, la falta de un lenguaje apropiado para comunicarse; entendiéndose la comunicación (Bettelheim, 1990) como el mecanismo mediante el cual existe y se desarrolla la interrelación humana con suficiente amplitud; porque el estudiante o el individuo tiene la necesidad de comprender su entorno, expresar pensamientos, ideas y opiniones con sus interlocutores.

Otra dificultad (Castillo, 2007) presentada en esta población y cuya incidencia afecta el desarrollo del hábito lector y aprendizajes sólidos, es el ruido y la frecuente intranquilidad alrededor, lo cual representa una característica de la época contemporánea. Igualmente les perjudica a los jóvenes la carencia de espacios ventilados, cómodos y tranquilos; la planta física del plantel no cuenta con espacios acordes e iluminados, ello dificulta el adecuado ritmo y proceso para incentivar las competencias literarias, cognitivas, metacognitivas, comunicativas y lingüísticas que los estudiantes requieren.

Todo esto hace oportuno reconsiderar que la comprensión de la lectura desarrolla las potencialidades intelectuales, facilita la resolución de problemas en la vida diaria y llena a la persona de seguridad; dado que proporciona conocimientos, destrezas y hábitos que benefician al individuo inmerso en la sociedad. Dentro de esta formación las fases humanística, científica y social se integran en capacidades cognitivas intelectuales, motrices y afectivas que buscan lograr una formación holística en el joven, (Laborda, 2002).

Los docentes del Liceo Laureano Villanueva, comprometidos con su vocación, han reflexionado sobre lo anterior, porque en sus aulas han detectado severas fallas en la lectura y en la comprensión de textos en sus estudiantes. Éste es un punto importante de conversación entre los colegas, en reuniones o Consejos de Docentes.

En consecuencia, se ha considerado incorporar en la planificación mayor cantidad de actividades didácticas para promover el interés de los estudiantes por conocer y entender los temas vistos en clases. Se espera que su nivel de lectura aumente y llegue al que debe alcanzar al egresar de Educación Media. Para lograrlo las metas son: (a) encaminarse hacia la autonomía y autosuficiencia, porque el joven aprende por sí mismo, comprende y transmite conocimientos; (b) desarrollar la capacidad de análisis interpretativo y crítico, que redunde en la formación de actitudes de compromiso, reflexión y valor por la cultura; (c) expandir la espontaneidad, creatividad, sensibilidad, siendo imaginativo y libre; (d) ser honrado, generoso, amar la vida; (e) desenvolverse pacíficamente en libertad y felicidad; manifestar apertura al cambio, motivación interna y seguridad emocional; (f) valorar la lectura como medio para desarrollar sus potencialidades creativas sobre la base del derecho a la libre espontaneidad expresiva de sus ideas; (g) comprender, inferir y generalizar conceptos, principios, reglas y métodos; (h) discernir causas, efectos y vinculaciones; (i) mantener relaciones interpersonales positivas; (j) ser capaz de trabajar en grupo y (k) así como de respetar los deberes y derechos tanto propios, como ajenos.

En este sentido se hace necesario que los docentes evaluemos los planes que ejecutamos (Tyler, 1973; Stufflebeam, 1995), y realicemos evaluaciones cuantitativas y formativas con el fin de despertar en el estudiante el interés por el manejo de estrategias lectoras, y se vuelvan a evaluar los procedimientos para desarrollar cada vez más estas destrezas en el estudiantado, porque de esta forma se hallarán métodos que a su vez deben ser re evaluados, ya que les permitirán la comprensión de la lectura, tan importante para facilitarles el abrir caminos hacia su progreso y desarrollo humano.

En los educandos del primer año de Educación Media existen factores determinantes en cuanto a su fluidez en la lectura y comprensión de textos que inciden en el rendimiento estudiantil y son motivo de interés en el sector educativo, como se señaló anteriormente, específicamente en la Comunidad Educativa del Liceo Laureano Villanueva.

La carencia de destrezas en la comprensión lectora es un problema manifiesto en los procesos y resultados de actividades en aula, realización de proyectos, pruebas formativas y sumativas en todas las secciones del primer año, lo cual influye en el bajo rendimiento en todas las áreas del aprendizaje (Monroy, 2009). Tal situación es preocupante, porque puede conducir a problemas mayores en la comprensión de definiciones y contenidos de cualquier área de Educación Media, así como en estudios posteriores.

Se presume que en la escuela la formación de hábitos de la lectura y su comprensión ha sido deficiente, ya que algunos padres y probablemente docentes carecen de conocimientos sobre la materia, específicamente en lo que se refiere a la importancia de la ejercitación en actividades de comprensión textual y su evaluación, en los primeros grados de Educación Básica (Wray y Lewis, 2000). Esto se ha observado y conversado con los representantes y colegas, porque llegan estudiantes a este nivel sin lectura fluida, con letra ilegible, sin el uso adecuado de acentuación y ortografía; además de carencias en pronunciación y entonación; muchos no comprenden lo leído y la mayoría no hace resúmenes ni paráfrasis, lo que impide la interpretación y genera insuficiente exposición de las ideas.

Actualmente se ha podido comprobar al conversar con el alumnado, sus representantes y varios docentes, que algunos estudiantes no están acostumbrados a consultar textos de información ni libros recreativos porque han carecido de orientación en el hogar, pues es necesario el interés de la familia por tener libros de diferentes materias, los padres supervisen la lectura de sus representados y verifiquen la realización de sus tareas escolares en correspondencia con Morles (1998). Pocos llevan a clases materiales de apoyo tales como: cuentos, novelas de aventuras o diccionarios, los cuales se piden dentro de las tareas para utilizarlos como instrumentos de motivación, de manera que se forme un estímulo afectivo hacia la lectura, a la que se verían atraídos con los dibujos y la narración, según lo evidenciado en las actividades de aula; por lo que surge la necesidad de trabajar en la biblioteca eventualmente, según calendario de acceso, y con las limitaciones de dotación que ésta presenta.

Considerando lo importancia del desarrollo en todos los niveles de comprensión de la lectura para tener un buen desempeño escolar, es conjunto de logros educativos (Ministerio de Educación Superior, 2002) como una forma de valorar el proceso de logros educativos alcanzados que se da en una institución académica, se entiende como desempeño el grado de conocimientos que manifiesta el estudiante y reconoce el sistema educativo expresado en una calificación. Por otra parte, el rendimiento es la calificación en las distintas evaluaciones que obtiene el alumno en cada asignatura, (Chain y Ramírez, 1996). Por consiguiente, para efectos de este estudio, el desempeño y el rendimiento se considerarán sinónimos, porque una manera cuantitativa de ver el desempeño escolar es a través del rendimiento.

En tal sentido surgen las siguientes interrogantes como centro de esta investigación:

¿Cuál es el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes del primer año de Educación Media, del Liceo Laureano Villanueva?

¿Cómo es el rendimiento en el área de Castellano y Literatura de los estudiantes del primer año de Educación Media del Liceo Laureano Villanueva?

¿Cómo influye la aplicación de un taller para desarrollar las habilidades en la comprensión de la lectura, en el rendimiento del área de Castellano y Literatura, de los estudiantes del primer año de Educación Media, del Liceo Laureano Villanueva?

¿Qué relación existe entre el nivel de comprensión de la lectura y el rendimiento en el área de Castellano y Literatura de estudiantes, del primer año de Educación Media del Liceo Laureano Villanueva?

A continuación se presentan los objetivos de esta investigación.

## **Objetivos de la Investigación**

### *Objetivo General*

Evaluar la incidencia de la comprensión de la lectura de los alumnos del primer año de Educación Media en el desempeño del área de Castellano y Literatura del Liceo Laureano Villanueva.

### ***Objetivos Específicos***

1. Identificar el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes del primer año de Educación Media del Liceo Laureano Villanueva.
2. Diseñar un taller basado en el desarrollo de las destrezas en la comprensión de la lectura, dirigido a los estudiantes del primer año de Educación Media del Liceo Laureano Villanueva.
3. Aplicar un taller basado en el desarrollo de las habilidades en la comprensión de la lectura, dirigido a los estudiantes del primer año de Educación Media del Liceo Laureano Villanueva.
4. Establecer las características del desempeño en el área de Castellano y Literatura de los alumnos del primer año de Educación Media del Liceo Laureano Villanueva.
5. Determinar el efecto de la comprensión de la lectura en el rendimiento de los alumnos del primer año de Educación Media, en el área de Castellano y Literatura del Liceo Laureano Villanueva.

### **Importancia**

Este estudio es importante debido a que representa un aporte al conocimiento en el ámbito pedagógico para la Educación Primaria y Media. Por ello el mismo considero investigar e interpretar algunos aspectos teóricos tanto en el área cognitiva, como en las concepciones sobre evaluación, lectura, comprensión de la lectura, metacognición, y rendimiento escolar; para indagar y verificar si influyen o no en su desempeño las habilidades de los estudiantes, a la hora de leer y comprender los diferentes textos que deben manejar en primer año.

Así mismo, esta investigación es beneficiosa para el alumnado porque les permitió conocer sus procesos lectores y prepararse en las actividades académicas de Castellano y Literatura al ejercitarse, desarrollar y ser evaluados los procedimientos y técnicas que emplean; todas ellas orientadas a ser un buen lector antes, durante y

después de la lectura, con la intención de reforzar métodos e impartir herramientas que asimilen como vía para mejorar en algún grado su nivel de comprensión en los textos que se trabajen en las diferentes sesiones.

Ello hace que este análisis sea relevante debido a la alta incidencia de esta situación en diferentes planteles educativos, según lo han manifestado educadores de otros liceos en reuniones distritales, así como lo investigado en diferentes universidades a través de los estudios realizados por Pérez (1998), Flores (2002), Castellanos (2007), Velásquez, Cornejo y Roco (2008), Rodríguez (2002), Telles y Bruzual (2005), entre otros investigadores, y su impacto en el desempeño escolar (Monroy, 2009).

Es importante esta investigación más aún en la sociedad digitalizada de hoy en día en la que todos los estudiantes se desenvuelven, donde es fundamental manejar un buen nivel de comprensión de la lectura, pues en los entornos virtuales la vía de comunicación típica es la lectura – escritura.

Por otra parte, el diseño y aplicación de un taller para mejorar la comprensión de la lectura es un aporte didáctico para el plantel donde se desarrolla la investigación, lo cual es novedoso en esta institución, ya que no se encontraron referentes anteriores asociados a trabajar el nivel de comprensión de la lectura, siendo éste un tema tradicional y al mismo tiempo vigente.

De igual forma se considera al presente estudio importante en la prosecución del análisis como antecedente para futuras investigaciones, en las distintas especialidades tanto para el Liceo Laureano Villanueva en el Estado Miranda, como para otros planteles.

La problemática que se analiza encuadra en la línea investigativa del Perfil del Estudiante, en el estudio de campo; el cual se corresponde con las líneas de investigación adscritas al Subprograma de la Maestría en Evaluación del Instituto Pedagógico de Miranda.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

El marco teórico referencial se concibe como la investigación sobre estudios anteriores a la disciplina en la que se trabaja, con el fin de ahondar más en el conocimiento sobre el estudio que se realiza; ya que este marco provee de un ordenamiento y secuencia de la información teórica que suministran las fuentes bibliográficas confiables y fidedignas, las cuales guardan estrecha relación con el planteamiento del problema, cuyas bases y fundamentos sugieren soluciones, (Mora, 2004a).

Este capítulo consiste en la revisión detallada de trabajos de investigación que constituyen los antecedentes de este estudio. Se tomaron en cuenta algunos estudios internacionales (España, México, Chile) y nacionales (Estados Miranda y Trujillo), vinculados a la evaluación del nivel de comprensión de la lectura y el rendimiento escolar, cuyos planteamientos, hallazgos y aportes se relacionan con el objeto de esta investigación, que seguidamente se describen.

#### **Antecedentes de la Investigación**

Pérez (1998) realizó un análisis acerca de la evolución del concepto de comprensión de la lectura en estudiantes del nivel equivalente al sexto grado en España. Sus objetivos fueron, entre otros: (a) conocer si los alumnos alcanzan el nivel de comprensión requerida; (b) estimar si el nivel de comprensión de los alumnos es similar en los diferentes tipos de textos; (c) valorar el tiempo dedicado a la lectura y su finalidad con respecto al nivel de comprensión de los jóvenes. Consistió en una investigación de

campo, de carácter evaluativo, donde se aplicó un cuestionario de comprensión de lectura, a efecto de identificar niveles de lectura comprensiva.

Los resultados reflejaron que el 64% de los estudiantes consiguen superar el nivel de comprensión necesarios y muestran lectura comprensiva similar ante los diferentes tipos de textos; se comprobó, que el tiempo que el alumno dedica a la materia y el que utiliza para leer porque le gusta, influye en el rendimiento; mientras que no es determinante el tiempo que ocupa en la lectura durante las clases.

Este estudio se relaciona con la presente investigación, porque concuerdan aspectos teóricos y metodológicos señalados como soporte epistémico, ya que valora la necesidad de realizar un análisis evaluativo sobre el nivel de comprensión de la lectura, donde leer por placer influye en el rendimiento de los sujetos con edades similares a los de este estudio.

Castellanos (2007) por otra parte efectuó una investigación con alumnos de Educación Media para estudiar algunos factores como el rendimiento escolar, donde observó el desempeño de los jóvenes en las pruebas de comprensión de la lectura. Entre los objetivos planteados se hallaron: (a) construir instrumentos válidos y confiables para identificar las habilidades académicas que influyen en el nivel de comprensión lectora; (b) identificar la relación existente entre el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes y su rendimiento académico. La metodología utilizada fue cuantitativa, de carácter descriptivo; y para conformar la muestra realizó una selección de estudiantes aleatoria de primero, segundo y tercer año de bachillerato en un plantel de la ciudad de México, con un total de doscientos veintitrés estudiantes, en similar proporción muchachas y muchachos, cuyas edades oscilaron entre los doce y los dieciocho años. Aplicó como instrumento un cuestionario para la comprensión de la lectura. El análisis psicométrico de los datos se llevó a cabo a través de un paquete estadístico especializado SPSS13 (Statistical Package for Social Sciences, versión 13) y AMOS4 (Analysis of Models Structures, versión 4), para realizar los modelos de ecuaciones estructuradas.

Esta investigación concuerda con aspectos del presente estudio porque se efectuó con estudiantes de Educación Media, la cual permitió clarificar conceptos sobre cómo

repercute el nivel de la comprensión de la lectura de los alumnos en su rendimiento estudiantil; y los resultados relevantes para la presente investigación mostraron, que alcanzan un mayor nivel de comprensión aquellos estudiantes que han estado habituados a leer textos adicionales a los escolares y a elaborar síntesis e inferencias. Además se evidenció que el factor académico está relacionado con el nivel de comprensión lectora.

Velásquez, Cornejo y Roco (2008) enfocan su investigación en evaluar el nivel de comprensión de la lectura inferencial en estudiantes del primer año de carreras humanísticas y del área de la salud, en tres universidades de Valparaíso - Chile; se les aplicó una prueba de comprensión de diez y seis preguntas sobre un tema general. Aplicaron la prueba t de varianzas separadas, cuyo resultado proporcionó significativas diferencias que corroboraron que el nivel de comprensión de la lectura inferencial está por debajo de los estándares satisfactorios y en las carreras humanísticas fue levemente superior.

El estudio considera importante diseñar a futuro, programas que desarrollen estrategias de comprensión en la lectura según las necesidades de cada una de las carreras, con técnicas evaluativas pertinentes a las necesidades de la comunicación escrita que se adapten a los profesionales del siglo XXI.

Flores (2002) por su parte llevó a cabo un estudio sobre la comprensión de la lectura cuyo propósito fue determinar los efectos de las estrategias instruccionales diseñadas para abordar la comprensión de la lectura de textos académicos, en estudiantes de Educación Integral del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Se planteó como objetivos: (a) identificar sus conocimientos previos para abordar la comprensión lectora; (b) diseñar estrategias instruccionales que faciliten la comprensión de textos y (c) comprobar los efectos de las estrategias instruccionales diseñadas para entender la lectura. Los sujetos fueron 34 estudiantes inscritos en el curso de Introducción al Estudio de la Lengua. Fue una investigación de campo, de carácter descriptivo y de tipo cuasi experimental; con diseño de pre test y post test. Los resultados del pre test mostraron que los estudiantes poseían conocimientos previos, pero carecían de estrategias para comprender lo leído. Así mismo, la investigadora

diseñó y aplicó técnicas adaptadas a las necesidades de los estudiantes, las cuales tuvieron efectos positivos porque los alumnos aprendieron a extraer la información relevante de los textos académicos.

Este trabajo se consideró pertinente como antecedente porque se evaluó por medio de la comprobación del post test, los efectos que tuvieron las estrategias diseñadas, las cuales facilitaron la comprensión de textos durante el taller cuyo propósito fue el de desarrollar habilidades para la comprensión de la lectura. Asimismo, constituyó un aporte en el sustento teórico para los objetivos planteados en esta investigación.

Rodríguez (2002) en su investigación propone un programa de estrategias gerenciales que administre el proceso de comprensión de la lectura en textos académicos de primero, segundo y tercer año de Educación Media; en un proyecto factible con diseño descriptivo; con una muestra de treinta y un docentes, y cuatrocientos cuatro alumnos de la Escuela Básica Creación Ocumare, del Municipio Tomás Lander en el Estado Miranda. Aplicó una encuesta dirigida a los educadores, en la que se empleó la escala de estimación gráfica tipo Líkert, por otra parte; a los estudiantes les aplicó un cuestionario de preguntas cerradas y dicotómicas de veinte y tres ítems sobre hábitos y preferencias lectoras; y por último les aplicó un test de comprensión lectora con cuatro ítems, en la modalidad de pre test y post test.

Estos resultados fueron analizados con una matriz de frecuencias y porcentajes en función de cada variable e indicador. Las conclusiones destacan la necesidad de los docentes de actualización profesional, pues requerían conocer y aplicar técnicas para que su alumnado eleve la comprensión en la lectura de textos; y recomendó impartir el taller o programa aquí diseñado, para que además de mejorar los niveles de comprensión en textos académicos, mejoraran el rendimiento estudiantil.

Telles y Bruzual (2005) hicieron una investigación con el propósito de diagnosticar el proceso de comprensión de la lectura en alumnos de segunda etapa. Se sustentaron en el enfoque comunicativo, la lingüística cognitiva y el modelo comunicativo lingüístico.

El estudio fue de tipo descriptivo, no experimental, transversal; con una muestra seleccionada de tipo probabilístico aleatoria simple, la población quedó conformada por 159 sujetos. Aplicaron un cuestionario con un texto seguido de preguntas abiertas y

cerradas. En el mismo se diseñaron y aplicaron tres según el grado respectivo. Para cuarto grado se empleó un texto narrativo con un cuestionario de ocho preguntas cerradas y abiertas de selección simple; que midió: (a) la capacidad de los alumnos para construir el título de un texto, (b) identificar las ideas principales, (c) inferencias, y (d) uso de antónimos y sinónimos en el texto. En quinto grado se evaluó un texto narrativo con un cuestionario de ocho preguntas cerradas y abiertas de selección simple; cuya información explicó el manejo que los alumnos tenían en: (a) identificación del título, (b) elaboración de conclusiones, (c) construcción de inferencias y (d) uso de sinónimos y antónimos según el contexto de la narración. Por último, en sexto grado se utilizó un texto expositivo con siete preguntas cerradas y abiertas, para conocer habilidades en: la construcción del título, identificación de las ideas principales, reconocimiento de anáforas, y elaboración del cierre narrativo.

El estudio señala en sus conclusiones fuertes deficiencias en la identificación de ideas principales, construcción del título del texto, elaboración de predicciones y conclusiones, entre otras. Se halló mayor índice de carencias en el uso de sinónimos y antónimos, elaboración de inferencias e identificación de anáforas, las cuales representan los núcleos en los que se construyen los significados del texto y su contexto. Todas estas habilidades son indispensables para el dominio de la comprensión de la lectura desde la visión contextual, integradora y globalizadora de la misma. Igualmente se evidenció graves dificultades en los estudiantes para redactar conclusiones y predicciones, lo cual mostró fallas para expresar sistematizadamente el significado de la lectura.

También constataron que además de la deficiente comprensión lectora hubo escasez en la competencia comunicativa, por el desconocimiento y uso inadecuado del idioma materno que impide al alumnado captar el significado del texto. Debido a ello, los autores recomiendan que los docentes reflexionen sobre el proceso que el lector requiere para manejar vocabulario, así como entender y asimilar contenidos; por lo que es relevante que consideren y acuerden en equipo pedagógico cambiar metodologías en el aula, y escoger las que estén encaminadas a desarrollar los procesos de comprensión

lectora, para corregir estas deficiencias que inciden directamente en el rendimiento escolar y en la vida personal de la población estudiantil.

Los planteamientos de los autores citados se vinculan con el presente trabajo, porque coinciden en aspectos teóricos y metodológicos ya señalados, como sustento epistémico del estudio, y se puede afirmar que el tema de la comprensión de la lectura constituye uno de los aspectos fundamentales en el ámbito de la evaluación curricular, ya que al revisar, estudiar y reflexionar en qué nivel de entendimiento se halla el lector, y qué conocimientos, habilidades y actitudes han adquirido los sujetos durante el taller, puede facilitar la toma de decisiones con relación a la pertinencia del currículum asumido en una institución.

### **Bases Teóricas**

Los aportes teóricos que sustentan esta investigación y los conceptos que se derivan, son postulados de las diferentes teorías que abordan definiciones y bases teóricas que persiguen identificar aspectos vinculados a la evaluación educacional, evaluación y rendimiento estudiantil, evaluación curricular, fundamentación legal, funciones de la evaluación, normas para la evaluación, la comprensión de la lectura, sus niveles, la cognición y el aprendizaje significativo; aspectos éstos que representan una base para el presente estudio.

#### *Cognición y Aprendizaje Significativo*

Cognoscitivo del latín *cognoscere*, significa capacidad de conocer y razonar (Diccionario de la Real Academia Española [DRAE], 2005). El cognoscitivismo es una teoría del conocimiento encargada de estudiar los procesos de aprendizaje por los que pasa el alumno, donde la comprensión se fundamenta en la percepción de los objetos y de cómo éstos se interrelacionan. Por lo que la cognición refiere a la capacidad mental e intelectual que permite al ser humano procesar la información que toma de la realidad, y

cuando ésta es percibida la organiza, por medio del proceso de aprendizaje, (Mateos, 2001).

El aprendizaje es la asimilación de un conocimiento que produce cambios significativos en las concepciones del estudiante en el área cognitiva, social y afectiva. La cognición estudia el proceso con cual los estudiantes edifican su aprendizaje por etapas, en cuyo conocimiento tienen lugar procesos mentales tales como mantener en mente, recordar, identificar, entender y organizar la información recibida por medio de los sentidos. El aprendizaje se realiza relacionando aspectos que dejan huellas en la memoria del estudiante en cualquier época y lugar de su vida. Todo ello hace que el individuo construya su conocimiento por medio de sus procesos cognitivos, (Chadwick, 1984).

Cognoscitivismo es una corriente que fue evolucionando del conductismo, cuyos criterios sirvieron de base al surgimiento de nuevas teorías, como lo indica Poggioli (1997), pues el enfoque cognoscitivo fue el nombre del movimiento que surgió a mediados de los años setenta, el cual generó progresivamente cambios en la forma de concebir el aprendizaje. Toma en cuenta el proceso interno del ser humano, porque su énfasis se enfoca en el estudio de las estrategias mentales que facilitan el procesamiento de la información. Este modelo asume el aprendizaje a partir de la experiencia. Se interesa por los fenómenos en las representaciones mentales de cómo el estudiante adquiere conocimientos, y cómo se transforma el aprendizaje en el individuo. Igualmente se considera que éste es un proceso en el que cambian las estructuras cognoscitivas del estudiante por medio de la organización de los esquemas, conocimientos y experiencias personales en su interacción con otros, por el repaso de contenidos y la retroalimentación en la corrección de respuestas durante la evaluación formativa.

El cognoscitivismo y la comprensión de la lectura están estrechamente vinculados porque los pensamientos, interacciones y aprendizajes de cada individuo son abordados a través del lenguaje. Con él, la persona expresa lo que siente, piensa y entiende tanto en su mundo circundante como en su interacción estudiantil. En la evaluación las emociones y pensamientos no pueden observarse ni medirse, pero sí las acciones. Ello

se manifiesta en la lectura cuando se emplean los conocimientos previos, el buen manejo del lenguaje y de cómo éste se articula en el significado que le da el autor, pero principalmente el lector, quien comprenderá en mayor o menor medida, y ese conocimiento lo aplicará en su vida y en otras materias de su mundo escolar.

Entre los principales representantes del desarrollo cognoscitivista (Chadwick, 1984) se encuentran Jean Piaget y Jerome Bruner. Piaget expuso aspectos importantísimos de esta teoría durante dos décadas. Sus postulados tuvieron resonancia en el psicolingüista. Por otra parte Bruner (2000), quien junto a otros psicólogos creó el Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard, plantea la importancia de aprender a aprender; de estimular a los estudiantes en el camino de la deducción y del pensamiento intuitivo; creando en la clase un clima afectivo de forma que se genere confianza para utilizar el lenguaje sin miedo a equivocarse.

Señala Ríos (2008) que en el desarrollo cognitivo del alumno juegan un importante papel la cultura del medio y la enseñanza que reciben de sus padres, representantes y educadores; quienes son mediadores de sus experiencias de aprendizaje. Esta influencia y el énfasis pedagógico de los procesos cognitivos más que en los productos, proporcionan nuevas oportunidades para superar las carencias intelectuales, por medio del diseño y aplicación de programas encaminados a mejorar el funcionamiento intelectual. Destaca el autor que Reuven Feuerstein en su enfoque teórico, opina que el ser humano en su estructura cognitiva tiene capacidad para cambiar, a menos que surjan impedimentos genéticos considerables, porque posee un sistema abierto y flexible, que le da la capacidad de vivenciar cambios significativos a cualquier edad y en cualquier nivel de desarrollo en el que se encuentre.

Es así que educadores y psicólogos además de considerar las conductas observables se interesaron en los procesos cognitivos de mayor complejidad, tales como el pensamiento, el lenguaje, la solución de problemas, la formación de conceptos y el procesamiento de la información, porque el énfasis se fue acentuando en la facilitación de los procesos mentales, (Ferstadt y Szczurek, 1998).

Explican estos autores que las teorías cognitivas se orientan a la conceptualización de los procesos de aprendizaje en los estudiantes, y analizan cómo la información es

recibida, organizada, almacenada y localizada. Aseguran que la adquisición del conocimiento se vincula con qué saben y cómo lo adquieren; por lo que el individuo es un sujeto activo en su proceso de aprendizaje.

Así, el enfoque cognitivo se centra en las actividades mentales del estudiante que conducen a una respuesta y se identifican con los procesos de planificación mental, formulación de metas, organización de técnicas y estrategias para aprehender mejor. De aquí que el aprendizaje se da cuando la información es ubicada en la memoria de forma organizada y significativa, para ser evocada cuando el individuo lo requiera. Debido a esto, los docentes tienen un papel preponderante para que el estudiantado realice adecuadamente la organización de la información, al orientarlos en la relación del nuevo concepto con sus conocimientos previos.

Otro teórico del aprendizaje cognoscitivista es David Ausubel (Chadwick, 1984), quien ha observado dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje repetitivo, el cual implica la memorización de la información a captar, y el aprendizaje significativo, en los cuales la información es comprendida por el alumno, hallándose una relación importante entre el nuevo contenido y el ya existente en su estructura cognoscitiva.

Según esta visión ausubeliana puede inferirse que hay dos formas de aprendizaje, una por recepción, donde la información es proporcionada por el docente y el estudiante es un simple receptor; y otra por descubrimiento, en el cual el alumno llega al conocimiento, donde el educador únicamente le proporciona elementos para que el aprendizaje llegue a él.

Por su parte, entre los autores de la teoría del aprendizaje cognitivo que se han encargado de estudiar la memoria, los procesos que intervienen en ella, como la atención, la percepción, el lenguaje, el razonamiento y el aprendizaje, se encuentra Piaget, quien plantea que el alumno reestructura su conocimiento en esquemas mentales, para lo cual pasa por etapas de asimilación, adaptación y acomodación, (ob. cit.).

En el aprendizaje por asimilación propuesto por Ausubel (Viera 2003), el estudiante explora y toma partes que transforma e incorpora, al enlazar nuevos conceptos a los que anteriormente poseía. En la acomodación el estudiante transfiere la información y sus

experiencias a situaciones nuevas; por lo que su desenvolvimiento va a depender en considerable medida de sus conocimientos previos, los que ya tenía en su estructura cognitiva y que relaciona con la nueva información, por lo cual su aprendizaje en ese contenido será significativo.

Así la estructura cognitiva se reestructura permanentemente durante el aprendizaje significativo, pues el proceso es dinámico y el conocimiento se va construyendo. Según esta teoría se requiere hacer un diagnóstico antes de elegir los objetivos y preparar el plan de evaluación, porque se hace necesario partir de lo conocido por el estudiante para que él lo conecte a los nuevos contenidos, lo que le producirá una comprensión que tendrá significado para él y así ésta llegará a formar parte de su memoria a largo plazo.

Afirman Argüelles y Nagles (2007) que la transferencia del nuevo conocimiento es una función de la forma en cómo se almacenó la información en la memoria. Esto sucede cuando un estudiante comprende cómo aplicar el conocimiento en diferentes contextos; y es allí cuando se produce la transferencia. Por lo que la comprensión es la base del conocimiento, la cual conlleva reglas, conceptos y discriminaciones, donde el conocimiento previo es empleado para establecer delimitaciones e identificar semejanzas y diferencias entre la información conocida y los nuevos contenidos.

Explican Ferstadt y Szczerb (1998) que los principios cognoscitivistas en el proceso de enseñanza y aprendizaje son:

1. Participación del alumno en su proceso de aprendizaje, por medio del autocontrol y entrenamiento metacognitivo con técnicas de autoplánificación, monitoreo y revisión.
2. Identificar e ilustrar relaciones entre lo conocido y la nueva información.
3. Facilitar el buen desarrollo del proceso haciendo énfasis en la estructuración, organización y secuencia de la información.
4. Estimular a los estudiantes al crear un ambiente de aprendizaje que les permita hacer conexiones con lo conocido al evocarlo, para hacer analogías con el nuevo tema.

Por ello puede decirse que los postulados cognoscitivistas conllevan a que el conocimiento sea significativo y aprehendido por el alumno cuando lo relacione con lo almacenado en su memoria. De ahí que es necesario que los docentes consideren estos principios al preparar la planificación de la clase o diseño instruccional, al tomar en

cuenta la diversidad de experiencias previas que lleva el estudiante al momento de la instrucción en el aula, las cuales pueden producirle impacto e interés al llevar a cabo la retroalimentación para que los nuevos contenidos sean asimilados y acomodados eficientemente en su estructura cognitiva, y con ello se alcancen mejores resultados de aprendizaje.

Es así que el docente debe considerar y aplicar técnicas y condiciones de aprendizaje como señalan Novak y Cañas (2006) para que se dé el aprendizaje significativo:

1. Material conceptualmente claro, presentado con un lenguaje y ejemplificación que permita la conexión a los previos conocimientos de los aprendices;
2. El aprendiz debe poseer conocimiento previo relevante; y
3. El alumno debe escoger aprender significativamente.

De allí puede inferirse que en primer lugar el docente está llamado a promover la evocación para que el estudiante produzca ideas que permitan la discusión de conceptos y con ello genere paulatinamente una secuencia de conocimientos explícitos a ser anclados en su estructura conceptual.

En segundo lugar el docente ejerce un control indirecto durante la motivación de los alumnos, en el momento que éstos decidan aprender e incorporar en forma notable nuevos significados a los que ya poseían. Este control indirecto el docente lo vinculará con las estrategias instruccionales y las estrategias de evaluación que emplee en su ejecución didáctica, con el fin de fomentar en ellos el aprendizaje significativo.

Es interesante considerar que el enfoque cognitivo hace énfasis en el estudio de los procesos mentales que llevan a la planificación, formulación de metas y al aprendizaje. Se interesa por los fenómenos y procesos que tienen lugar en el estudiante cuando aprende, en cómo adquiere la información a aprender, cómo se transforma y cómo se ubica cuando ésta sea requerida; porque se produce el aprendizaje significativo en el instante en que los alumnos relacionan sus esquemas con los nuevos contenidos.

## ***Comprensión de la Lectura***

### ***Lectura***

Etimológicamente, el término leer tiene su origen en el verbo latino *legere*, (DRAE, 2005). La lectura ha sido motivo importante de estudios y análisis desde hace décadas (Dubois, 1991) por educadores y psicólogos como Huey (2009) y Smith (2003), entre otros, quienes han trabajado en investigaciones para determinar lo que hace que un lector comprenda un texto. Especialistas indicaban que la comprensión era consecuencia automática de la decodificación. Consideraban que era suficiente expresar oralmente lo que con la vista se recorría palabra por palabra, cuidando la entonación, lo que producía un lector pasivo ante un texto que sólo era descifrado insuficientemente.

Este enfoque consideraba que el niño aprende a leer cuando ingresa al sistema escolar con el método alfabético silábico global, pues no tomaba en cuenta los conocimientos que tenía previamente; con lo cual la lectura era dividida y se ordenaba según la dificultad para unirla a otras partes. Comenzaban por las letras, seguidas de las sílabas, palabras y finalmente la oración. Si el niño no entendía el mensaje era irrelevante. Ello propició el desarrollo de habilidades que fueron afianzando algunas funciones motoras, perceptivo sensoriales, y condicionaban al alumno para reconocer y producir signos escritos, (ob. cit., 1991). Sin embargo, con el correr del tiempo los mismos educadores veían que con esta técnica muchos alumnos no entendían lo que leían.

Anderson y Pearson (1984) señalan igualmente que durante los años sesenta y setenta los investigadores en educación, psicología y lingüística comenzaron a teorizar sobre la forma en que un buen lector comprende los textos. Pensaron que la decodificación, es decir, denominar las palabras, era el acceso directo a la comprensión, como se señaló anteriormente. Pero los educadores comprobaron en la práctica que muchos alumnos seguían sin entender el texto porque la comprensión al decodificar no se les daba automáticamente.

Entonces, tiempo después, los pedagogos fueron formulando interrogantes de mayor espectro en los distintos niveles de la lectura para su comprensión, pero éstas

eran literales y los alumnos no se enfrentaban al reto de emplear habilidades de inferencia ni análisis crítico. Posteriormente la enseñanza dio un importante giro, dando inicio a una variedad de interrogantes que abarcaban diferentes niveles de comprensión de acuerdo a la taxonomía de Barrett (1976). Ésta consiste en una estrategia metodológica en la evaluación de los textos, tomando en cuenta la elaboración de preguntas específicas. Por ejemplo, luego de haber leído un cuento se formulan preguntas literales, inferenciales, de organización y clasificación, apreciación, y de evaluación crítica; las cuales pretenden que el estudiante se exprese con total libertad, para lo cual no hay una respuesta exacta, aunque el estudiante debe argumentar con razonamientos sus respuestas, (Robinson, 1968).

Sin embargo, con el transcurso del tiempo observaron que el hacer estas preguntas los estaban llevando a evaluar la comprensión de la lectura, sin añadir aprendizajes para comprender los textos. Por lo que verificaron sus postulados por medio de nuevas investigaciones y análisis. En la actualidad, la lectura concentra su interés investigativo en el procesamiento de la información para entender los textos, en cómo el estudiante lee y comprende, porque como opinan Bransford y Johnson (1982), para que ésta sea comprensiva además de la fase inicial en el seno familiar, la guía y la orientación escolar; la comprensión de la misma requiere de la actitud voluntaria a ser asumida y formar parte del esquema mental consciente del lector, quien guiado por los educadores y apoyado por la familia, es él quien interpreta y reconstruye la palabra escrita a medida que avanza y finaliza la lectura.

En esta investigación y de acuerdo con los autores Pearson y Johnson (1978) se entenderá la lectura como el proceso de establecer un diálogo con el autor, lo que implica comprender sus pensamientos, descubrir los propósitos de éste, hallar las respuestas en el texto. Por su parte, Barthes (1977) expresa que leer es establecer una sucesión de inferencias para ahondar en las profundidades de la palabra y conocer el tema. Consiste en un proceso metalingüístico, ya que quien lee o escucha a otro que lee, percibe en su mente el lenguaje y también lo construye, lo aprehende cuando comienza a formar parte de su léxico; porque tanto el lector como el oyente captan el sentido de lo

leído al imaginar desde el texto mismo, la secuencia lógica de los procedimientos o acciones descritas en el relato.

Leer es la habilidad para identificar y comprender los símbolos escritos que conforman las ideas del texto, que al ser descifradas por el lector, las relaciona con su experiencia y conocimientos, en un procesamiento de la información según sus competencias lingüísticas (Ríos, 2004).

Es así que la comprensión de los símbolos gráficos está integrada en el mundo de la lingüística, la cual consiste en el estudio científico de la lengua y del conocimiento que el hablante tiene del idioma, de su léxico y de su significado. Todas las acciones humanas están relacionadas con el uso de la lengua. El habla tiene como intención el que una persona se exprese utilizando frases u oraciones con sentido según el tema que se trate. Es un acto que se emite lingüísticamente, buscando una respuesta verbal o física del receptor (Niño, 2007). Esto se da en un proceso que se comienza al inicio de la vida, e influye considerablemente la interacción de la madre con su bebé cuando llora y ésta le narra o le lee cuentos, lo que le abre una puerta a su experiencia con el lenguaje y la lectura, (Bruner, 1986).

El neurocientífico Mustard (2006) explica que el desarrollo temprano desde el período intrauterino demarca trayectorias en la salud, aprendizaje y conducta que influyen en futuras etapas del crecimiento, donde las experiencias estimulantes en la temprana infancia inciden en las habilidades verbales, al igual que generan beneficios físicos y mentales en la adolescencia y adultez; porque los circuitos cerebrales en los primeros años de vida activan interconexiones llamadas sinapsis en los circuitos neuronales, debido a la plasticidad cerebral del infante, ya que crecen aceleradamente las células en los primeros tres años de vida; y éstas se desarrollarán según la calidad del ambiente, de las relaciones entre la familia y el niño, lo que determinará significativamente su desarrollo emocional, cognitivo y social.

Esto explica el que al momento en que el niño ingresa al maternal o preescolar, gran parte de sus potencialidades de aprendizaje ya están definidas porque las condiciones genéticas, salud, nutrición, afecto, atención, motivación y estimulación, intervienen considerablemente en su potencial humano. Ello favorece la lectura, la cual es una

herramienta que facilita el desarrollo del pensamiento, la formación del criterio y la expresión de las ideas, (M.E, 2005).

Según estos postulados la capacidad lingüística incide en el capital humano y en el potencial comunicativo porque la lectura de textos por parte de familiares fomenta la comunicación, imprime vínculos que enriquecen los patrones de crianza, lo que convierte a la lectura en una poderosa herramienta de prevención emocional, con lo que el lenguaje desde lo utilitario e instrumental va evolucionando hasta el ámbito interpretativo, expresivo y simbólico, que va desde el literal al nivel más avanzado de la lectura: el nivel reflexivo o también denominado crítico, (Picciotto y Wiesner, 1998).

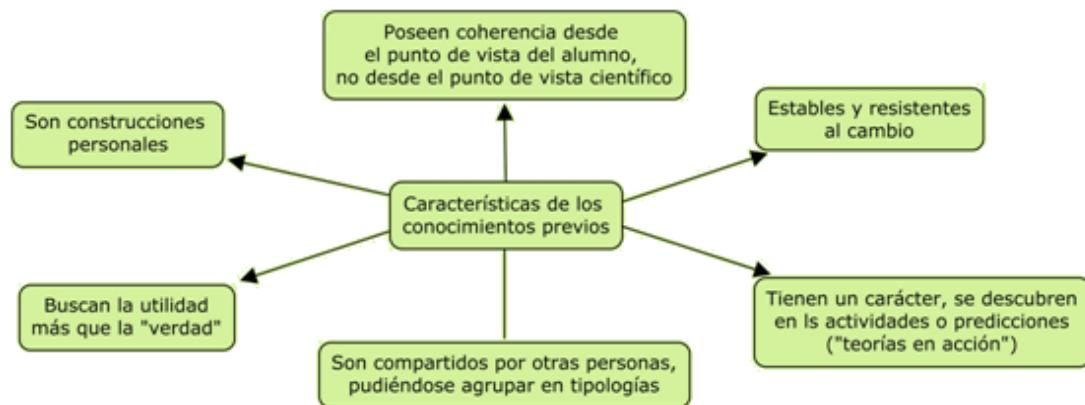
### ***Etapas de la lectura***

Todo ello permite observar que lectura es un instrumento de comunicación, el cual se sustenta en disciplinas como la semiótica, lingüística, psicología y la literatura, las cuales consideran que el acto de leer es un proceso complejo de elaboración del sentido del texto, porque el lector despliega sus habilidades cognitivas para construir el significado, (ob. cit.). En este proceso, señalan Seymour y Evans (1994), la lectura pasa por etapas tales como:

1. Percepción que con los ojos de una mente centrada, percibe en fracción de segundos un conjunto de palabras, a la vez que la mente capta el significado con seguridad y precisión;
2. Comprensión que es la etapa cognoscitiva compleja, donde el lector reconoce el significado que el autor le da al tema porque lleva los símbolos gráficos a sus ideas, valiéndose de conocimientos previos y creando una imagen en la mente que le permite evocar experiencias que le conectan con el texto;
3. Interpretación que dentro de la etapa de la comprensión, le atribuye significado a lo que lee al sumergirse en otra perspectiva ubicándose en su lugar para conocer los pensamientos y sentimientos del autor, y éstos le sirven de información;

4. Etapa de reacción en la que el lector acepta o rechaza las ideas allí plasmadas; debido a la comprensión por contraste que tiene con respecto a sus conocimientos previos como puede verse en el Gráfico 1; y

5. Etapa de integración donde el lector conecta el caudal de su experiencia personal que considera valiosa con lo allí expresado.



**Gráfico 1. Características de los conocimientos previos.** Tomado de *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* por Coll 1996 (p.56).

Es por ello, que leer es una actividad que implica poseer complejos procesos perceptivos, lingüísticos y cognitivos, que exigen comprender el texto. Asimismo, la lectura requiere de un propósito por parte de quien se acerca a ella, por lo que se constituye en una acción intencional, (Pinzás, 2006). También es vista como un proceso donde el lector y el texto interactúan, en el que se busca alcanzar objetivos que se habían establecido previamente. Con ella se establece una comunicación, un diálogo con los pensadores publicados a lo largo de la historia, a quienes imaginariamente se les hace preguntas para descubrir y hallar respuestas y propósitos de lo leído. Leer no implica aceptar tácitamente lo dicho en el texto; sino establecer relaciones, cuestionarlo, reflexionar, hacer crítica, añadir alternativas al problema planteado. El lector eficaz es activo, porque procesa y examina el texto. Igualmente, se establece objetivos previos como informarse, ahondar conocimientos o recrearse, entre otros. De allí que logrará comprender la lectura porque interpretará el significado que el autor transmite, (Anderson y Pearson, 1984).

Así Solé (1996), ve a la lectura como un proceso interactivo que no avanza en estricta secuencia desde la percepción básica hasta la interpretación completa del texto, sino que por el contrario el experto lector deduce la información en forma simultánea en diferentes niveles. La lectura es estratégica cuando el lector eficiente deliberadamente monitorea su propia comprensión, porque es allí cuando alcanza sus máximas competencias en la lectura, es decir, es selectivo al orientar su atención a los diferentes aspectos del texto, a lo que conoce y va realizando vinculaciones, inferencias; compara hechos y suposiciones, reflexiona y evalúa el contenido y la forma del texto porque está alerta a los vacíos de comprensión, como se observa en el Gráfico 2:



**Gráfico 2. Características que distinguen los procesos en la competencias de la lectura.** Tomado de *The PISA Assessment Framework*, UNESCO, 2003, (p.14).

También Solé (1996) indica que la lectura pasa por sub procesos o etapas. Ello implica la adquisición de habilidades de carácter cognitivo, afectivo y conductual que deben conducirse en el aula estratégicamente en las tres etapas que son antes, durante y después de la lectura. Antes de la lectura, también denominada prelectura o anticipación, es propicio crear un ambiente interactivo que se inicia con la preparación anímica y tener claro el propósito de la actividad. El diálogo a desarrollar comprende la exposición de las ideas que provee el texto y el lector quien aporta el conocimiento

previo o esquemas motivado por su interés. Ésta es la dinámica de la lectura, la cual aporta elementos importantes, tales como el lenguaje, interrogantes o hipótesis, evocación de recuerdos, familiarización con el material escrito, interés del lector, su necesidad de conocimiento y el aporte del educador.

La segunda etapa, durante la lectura, es la lectura misma que implica aplicar herramientas y técnicas para construir el significado al comprenderla. Es cuando el estudiante hace una lectura individual de reconocimiento para familiarizarse con aspectos generales del texto. Es el momento de trabajar contenidos transversales, normas, valores que aporta el texto mismo en forma individual o en grupo, socializando por medio del diálogo y la mutua comprensión.

En la tercera etapa, después de la lectura, es cuando se consolida el proceso al utilizar mecanismos cognitivos para resumir el texto, generalizar al conectarla con otros contextos, realizar esquemas, transferir significados a nuevos conceptos, expresar o escribir paráfrasis, de forma que llevan al lector a parámetros metalingüísticos y metacognitivos; lo que hace que el aprendizaje sea significativo porque el estudiante ha podido identificar, inferir y hacer crítica de la información extraída al expresar juicios de valor.

Por otra parte Escoriza (2007) señala que la lectura es una habilidad compleja que amerita la decodificación e identificación del vocabulario. Es un proceso lingüístico – comunicativo, en el que intervienen lo fonológico conformado por la estructura sonora, lo grafémico, lo sintáctico referido a las reglas estructurales de la lengua como son el orden de las palabras en las oraciones, el tiempo verbal, género y número; lo semántico que representa el significado de las palabras para comunicar la información. Así, como proceso, la lectura es una habilidad dinámica durante el cual el lector activa y aplica conocimientos de forma coherente y organizada, para construir la propia interpretación del texto escrito.

De ahí que leer además de decodificar símbolos es la capacidad de escuchar, pensar, hablar y escribir porque leer es comprender. Leer contempla comprender el contenido del texto y ello permite acercarse a la realidad o a la fantasía. Quien lee diariamente acrecienta su nivel cultural. Por lo general la lectura en la escuela cumple la función de

realizar tareas, para las cuales sólo se leen fragmentos sin interconexión. Muchas veces los alumnos carecen de una guía lectora que les permita pensar en lo que sabe del tema, observar relaciones entre las ideas y los argumentos que plantea el autor que ya conocía antes de hacer la lectura, así como reconocer el tipo de información que necesita inferir, (Cruz, 2004).

Ello limita la aplicación y el desarrollo de habilidades para la lectura inferencial y crítica, lo que puede producir problemas de orden cognitivo y de escasez de vocabulario. Por lo que es necesario que los docentes presenten una gama de opciones a los adolescentes para que ellos escojan las que más les llame la atención y lean por placer, para que así alcancen mayores niveles de comprensión y asimilen contenidos. Hay que tomar en cuenta como lo expresan Colomer y Camps (1996) que la lectura inferencial, es la que permite la paráfrasis del texto. Para lograrlo el lector hizo deducciones, completó las informaciones implícitas con sus conocimientos previos, a la vez que usó las estrategias cognitivas de la lectura y aprendió el contenido. La lectura es un proceso que desarrolla habilidades comunicativas, a la vez que proporciona al lector la posibilidad de expresar lo que piensa, desea o siente, y esto le permite transformarse y probablemente transformar también su contexto social y cultural significativamente.

Estos postulados muestran que existen diferentes maneras de concebir a la lectura y de leer. Las prácticas de lectura han ido evolucionando en el tiempo. Hoy no se lee como antes. Del mismo modo, tampoco leemos con el mismo sentido; cada lector pertenece a una cultura, una sociedad, un grupo que le proporciona un *background* (experiencia) y actúa en función de *frameworks* (marcos referenciales); estos conocimientos y modelos mentales se han construido en un marco social y cultural desde los cuales se comprenderá un texto o se le asignará un sentido. Leer hoy, además de conocer y manejar habilidades técnicas, cumple con la apropiación de la cultura escrita, por lo que se convierte en una práctica social, (Cruz, 2004).

Ante todo lo expuesto, la investigadora asume que mediante la lectura se construyen significados, se adquiere información y se amplían conocimientos; se realizan inferencias, comparaciones, conclusiones, se emiten juicios y criterios; donde la

realidad y las vivencias se observan con nuevos ojos; así como también las relaciones sociales con su escala de valores, principios, afectos y sentimientos, (Smith, 2003). Cada lectura le sirve de pedestal a otra; enriquece espiritual y cognitivamente. Cada texto deja una simiente; cada lectura ofrece nuevos nutrientes para el crecimiento, porque provee de bases sobre aspectos éticos, psicológicos, estéticos, históricos y emocionales, las cuales junto con el propio *background* dan singularidad al individuo, (D'Angelo, 1998).

### ***La lectura, aporte como herramienta de aprendizaje***

Tanto Bruner como Ausubel se han preocupado por resaltar que la educación debe estar más orientada al logro en el desarrollo de las habilidades del aprendizaje intelectual de los estudiantes con el uso de diferentes procedimientos, para conducirse eficazmente en cualquier situación de aprendizaje; así como aplicar lo aprendido en situaciones nuevas, como por ejemplo en la solución de problemas durante la clase, (Chadwick, 1984).

En este marco, el alumno es un sujeto activo que aprende de forma significativa, porque aprende a aprender y a pensar. Por ello, en este ámbito elabora y organiza experiencias didácticas. Esto se logra cuando las exposiciones de los objetivos, experiencias de aprendizaje y lecturas están presentes en un grado de significado lógico para los estudiantes. Bajo esta visión la metodología de la enseñanza propone el manejo de estrategias instruccionales en el aula. Así se observa como la teoría cognoscitiva (Bruner, 2000) ha contribuido al campo educativo con aportes tales como la memoria a corto y a largo plazo, al presentar al estudiante la información según sus particularidades personales, estimulándolo a que halle conexiones entre lo que conocía y los nuevos contenidos.

Esto se manifiesta al momento donde el estudiante lee un texto porque necesariamente establece vínculos entre los nuevos conceptos y las referencias que éstos le proyectan de pasadas vivencias. Como se sabe, la lectura es definida como una compleja destreza (Falcón, 2003), que a su vez está conformada por varias subdestrezas,

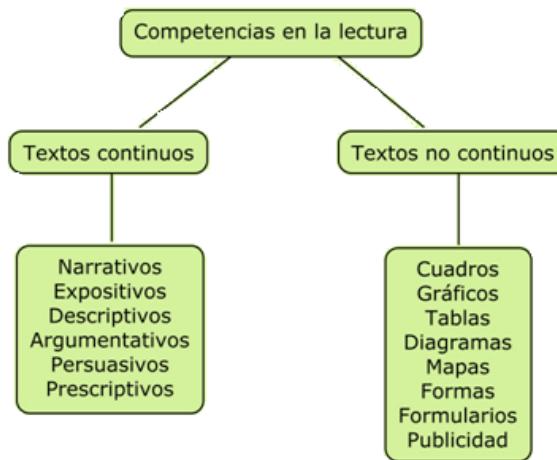
cuya suma de todas esas partes dan como resultado la comprensión del texto. Entendiéndose por destreza un comportamiento de cierta complejidad, el cual necesita aprendizaje y ejercitación para poder aprehenderse y lograr el manejo de una lectura fluida que incluya la comprensión del contenido; lo que es fundamental en la formación integral de todo estudiante, (Van Dijk, 1983).

Según la frecuencia con la que lee informaciones, conceptos o instrucciones su habilidad comprensiva aumentará. Por ello los docentes debemos considerar que la lectura es la herramienta más importante en la vida estudiantil, porque a través de ella se tiene acceso a cualquier conocimiento. La UNESCO (2000) ha señalado que tanto los libros como la acción de leer conforman los pilares de la educación, la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura, así como la superación personal y social, convirtiéndose en agentes del desarrollo y del progreso.

También entre estos postulados (ob. cit, 2000) la lectura contribuye al desarrollo y perfeccionamiento del idioma. Mejora la actividad escrita y oral, haciendo que el lenguaje sea fluido, aumente el vocabulario y mejore la ortografía. Esto favorece el enriquecimiento humano, ya que facilita el proceso de pensamiento y la forma de exponer las ideas. La lectura pone en acción las funciones mentales al agilizar el pensamiento; proporciona conocimientos, información, bagaje cultural; por lo que le amplía el horizonte al lector; despierta interés; desarrolla su capacidad de análisis y espíritu crítico; a la vez que potencia su capacidad de concentración, atención y observación. Siendo una vía para la recreación y el desarrollo de los valores en estudiantes de todos los niveles educativos.

Goodman (2000) expresa que la acción de leer y la lectura en sí son un juego lingüístico de adivinanzas; son un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje interactúan permanentemente. La lectura es quizás (ob. cit.), la capacidad intelectual más extraordinaria y con mayor grado de superioridad que posee el ser humano, base de posteriores aprendizajes porque es el instrumento principal para obtener conocimientos en la mayoría de las actividades escolares y en la vida misma; crea y rescata desde lo más profundo de nuestro pensamiento, nuestra sensibilidad. Por lo cual esta actividad representa uno de los procesos cognitivos más complejos que realiza el ser humano.

Pinzás (2006) señala que hay autores recomiendan realizar las actividades de lectura fuera del horario de clases; en el hogar o en la biblioteca de la institución educativa. Es entonces conveniente, asignarles lecturas tanto de textos continuos como de textos no continuos, lo cual permite desarrollar e incrementar sus competencias en la lectura según los tipos de textos, como puede apreciarse en el Gráfico 3:



**Gráfico 3. Categorías de textos.** Tomado de *The PISA Assessment Framework*. UNESCO (2003), (p.11).

La autora (ob. cit.) aconseja promover un plan lector que incluya una amplia gama de textos como los indicados en la Gráfico 3, porque éste representa una estrategia pedagógica que organiza y orienta la práctica de la lectura en estudiantes de cualquier nivel. Por lo que entre las condiciones para la enseñanza de la lectura recomendadas se hallan:

1. Partir de lo que saben los alumnos. Hacerle saber al estudiantado que sus conocimientos anteriores son importantes y que les ayudarán ante cualquier asignatura; porque la representación verbal y escrita de la lengua es conveniente hacerla desde los conocimientos previos, y reforzar continuamente por medio de ejercicios y tareas.
2. Estimular la comunicación y familiarización con el mundo de la escritura. Esto es orientar la lectura expresándoles con claridad cuál es el objetivo del tema y de la actividad a realizar, mencionándoles siempre la bibliografía que utilizarán.

3. Crear una relación positiva con los textos, tanto anuncios, letreros, como libros; de manera que se recurra a la lectura para recordar lugares, instrucciones o explicar un cuento.
4. Realizar preguntas que abarquen los tres significados que aporta una lectura: el literal, el implícito y el cultural o complementario (crítico).
5. Hacerles saber que no toda la información que allí aparece es esencial. Todo dependerá de lo que la actividad pida, para ello observar cuál es el objetivo de hacer esa lectura es muy importante.
6. Enseñar cómo seleccionar las ideas principales del texto, al realizar el análisis y la síntesis.
7. Animar a que expresen sus opiniones, pues todas son importantes y escucharlos con atención.
8. Incentivarlos para que fundamenten sus opiniones con criterios argumentados.
9. Mostrar la utilidad de lo leído, reflexionar en qué situaciones se puede emplear la información.
10. Hacer reflexiones ubicándoles en situaciones conflictivas paralelas al tema, para que aporten sugerencias de solución y así enseñarles a pensar.
11. Fomentar la conciencia metalingüística, la cual permite focalizarse en el lenguaje y en su significado. Esta reflexión les permitirá conocer sus propios procesos mentales para emplear estrategias de autocorrección y aprender a auto-regularse.
12. Utilizar textos concebidos sólo para lectura con relatos nuevos, de manera que los estudiantes se hagan preguntas.
13. Experimentar con diferentes tipos de narraciones, para que se ejerciten tanto en la lectura como en la observación de distintas formas de información según la intención del autor.
14. Recomendar otros libros sobre el tema y confirmar el grado de comprensión a través de un informe escrito, que pueda revisar un compañero de clases. Esto desarrollará su pensamiento y creatividad.
15. Practicar la lectura silenciosa individual o grupal, aunque con momentos de intercambio oral, para sugerirles formas más adecuadas.

16. Propiciar conversaciones sobre lo que se lee y cómo se hace.

17. Leer en voz alta cuentos o informaciones que establezcan comunicación.

Tanto Pinzás (2006) como Smith (2003) opinan que el estudiante con estas técnicas va formando esquemas que siempre se reelabora o modifica, como estructura abstracta del conocimiento, el cual representa relaciones entre lo que sabe, lo que aprende, lo que oye y lo que experimenta; ellos son los conceptos, las ideas, la información, los cuales se configuran en la mente del lector por sus vivencias y en la medida que se abre paso hacia la comprensión de sus lecturas, relaciona lo nuevo con sus esquemas. Todo ello (ob. cit, 2006) hace que el estudiantado ante el acto de leer procese la información más allá de los mecanismos literales, que le servirán de conocimiento al conectar sus saberes y vivencias anteriores sobre el tema y continuará transitando por vías de interpretación y reflexión crítica, porque construirá un significado en un proceso lector que se divide en:

1. Formular hipótesis, cuando el lector lee y se apoya en elementos textuales y contextuales que activan esquemas de conocimiento y le llevan a realizar anticipaciones sobre el contenido.

2. Verificar las hipótesis realizadas, cuando va confirmando por medio de indicios gráficos su anticipación, y a medida que avanza en la lectura verifica inferencias, donde percibe que añade únicamente la información que encaja en el texto ante sus ojos o tacto. Esto lo ejecuta poniendo su interés y voluntad para notar palabras, signos de puntuación, mayúsculas, conectores, elementos tipográficos y distribución del texto, entre otros.

3. Integrar la información y control de la comprensión, que se da cuando ésta es coherente con las hipótesis anticipadas, y el lector las va conectando a su sistema de conocimientos para continuar elaborando el significado global del texto, utilizando diferentes técnicas de razonamiento; cuando en el proceso de comprensión sigue mecanismos tales como: (a) mirar y percibir los símbolos gráficos, reconocer y pronunciar mental y oralmente; (b) interpreta inmediatamente símbolos gráficos e ideas, porque recuerda sus experiencias pasadas, se forma una imagen mental de lo que significa la palabra, oración o párrafo, por lo que se encuentra en el proceso de lectura

denominado comprensión inferencial; (c) luego se percata de lo que el autor expresa en relación a sus sentimientos y pensamientos, de donde crea una actitud de esperanza, expectativa, aversión, o simple información, así esta fase se denomina interpretación, también de nivel inferencial, pues establece relaciones comparativas, generalizaciones inductivas, y en el nivel crítico emite su conclusiones; (d) seguidamente manifiesta aceptación o rechazo a la idea expresada por el autor al comparar lo leído con lo que ha visto, oído o conocido, por lo que juzga por medio de su criterio e íntimo análisis; lo cual al integrar dichas ideas con su experiencia, reflexiona y juzga si lo planteado en el texto es posible; añade su originalidad y crea nuevos elementos, por lo cual arriba a la fase del nivel o lectura crítica; y así llega a la comprensión de este texto.

Al ir dominando destrezas y desarrollando sus capacidades de lectura, el docente estará dando su aporte al logro de la autonomía del alumno durante el procesamiento de la información en el período en el que adquiere conocimientos. Aunque se sabe que todo este aprendizaje y habilidades cuando son trabajadas conscientemente desde todos los ejes en cada una de las áreas interdisciplinariamente, explorando y aplicando potencialidades por toda la comunidad educativa, porque se trata de una herramienta valiosa e imprescindible de diaria presencia en el mundo pedagógico de las instituciones, se ven los resultados favorables en un grado mayor en todas las asignaturas y en el rendimiento escolar de todo el alumnado desde sus propias posibilidades; porque ellos aprenden y ejercitan con mayor rapidez y autonomía las destrezas en lectura y comprensión, con las que alcanzarán independencia cognoscitiva, (Manzano, Duquesne y Carmenate, 2005).

### ***El proceso de comprensión de la lectura***

Leer representa un acto de razonamiento que permite construir la interpretación del mensaje escrito. Indudablemente en la lectura intervienen procesos y formas lógicas del pensamiento que sólo son posibles en un alto nivel de comprensión; debido a que el lector tiene la característica de poner en movimiento la información del texto y le da dimensiones entre contenido y forma, que logra al poner en funcionamiento toda su

voluntad e intelecto. Es por eso que los educadores deben aprovechar esas posibilidades para formar lectores críticos, creativos e independientes, (Rosenblat, 1978).

Comprender la lectura es construir el significado de un nuevo texto al relacionarlo con algún conocimiento previo que se poseía. Por lo que el lector debe ser activo. Su trabajo está dirigido por preguntas generadoras de la información que necesita, trabajándolas con las estrategias como la mencionada anteriormente, en un proceso de tres fases o momentos: antes, durante y después; a la vez que aporta informaciones y experiencias y conocimientos lingüísticos anteriormente adquiridos, (Solé, 1996).

Responder a preguntas tales como: ¿Qué quiere decir el texto?, ¿cómo lo dice?, ¿cuál es el sentido que tiene?, o ¿por qué los lectores lo entienden de esa manera? es comprender la lectura. Eco (1992) recuerda que la mejor forma de sensibilizar a los jóvenes en la lectura del nivel crítico es primero facilitarle la ocasión de ser lectores semánticos. Explica que la interpretación semántica o semiótica es el resultado del proceso por el que el lector, ante la manifestación lineal del texto la llena de sentido. A su vez, la interpretación semiótica busca exponer cuáles razones estructurales del texto pueden producir esas interpretaciones semánticas.

Es así que el docente como lector asiduo está llamado a recorrer con sus estudiantes caminos interactivos de descubrimientos y contactos con el texto. Su entusiasmo por la lectura es un estímulo para ellos. Como lector experto es necesario que utilice estrategias y las haga operativas y transferibles con las que ellos a su vez, hallen igualmente las suyas dentro de su creatividad individual, lo cual les permitirá expandir sus habilidades para atrapar el sentido y significado del texto, así como generar mecanismos lingüísticos frente al mundo que éste expresa.

La comprensión de lo leído se da como resultado del análisis de un texto donde se aplican consciente o inconscientemente técnicas de resolución de problemas, para reconstruir el significado que el autor ha querido comunicar. Las dificultades para llegar a ella son problemas de acceso al léxico, poca motivación a la lectura, lenguaje con jergas del hablante, inapropiadas prácticas educativas, escaso empleo de la lectura, insuficiente sentido de la importancia de leer y su utilidad, (Romero y González, 2001).

Para Cagney (1988), las complejidades y componentes del proceso para entender cabalmente lo leído, se hallan cuatro factores presentes en la comprensión de la lectura: (a) Conocimientos anteriores del lector, que son mediadores entre el estímulo y la memoria a corto y largo plazo; entre el léxico y su significado en el contexto del tema, (b) competencias lingüísticas del sujeto, las cuales comprenden el vocabulario que maneja y el conocimiento que tiene de las estructuras sintácticas del idioma., (c) los procesos de almacenamiento y desarrollo a la hora de recordar la información que posee, (d) Los esquemas, entendidos éstos como una estructura de almacenamiento de la información en la memoria del lector.

Poggiali (2005) señala que hay una línea muy delgada entre lenguaje y la comprensión de los textos, porque el conocimiento de éste lleva a los estudiantes a la lectura y conlleva la comprensión de la misma; para lo cual es muy útil que parafraseen con expresiones equivalentes que les permitirán entender lo que estudian, cuya observación por parte del docente constituye un instrumento y un medio de evaluación.

Los autores indican que un adecuado desarrollo semántico y morfosintáctico, les facilita fomentar habilidades para categorizar conceptos y organizar el léxico; por ejemplo, retener dibujos, recordar vocabulario, con lo que podrán crear y usar conceptos del texto, hallar y recordar ideas principales y detalles, establecer el orden de los acontecimientos, agregar o dar otro título al texto y resumir la información. Tal atención y memoria juegan un papel porque son variables cognitivas vinculadas a la comprensión y aprendizaje de la lectura, como son la atención selectiva y sostenida de la memoria a corto y largo plazo. Por otra parte esta actividad exige concentración, y es que la atención selectiva le servirá para reconocer las ideas apoyado en sus habilidades lingüísticas. Igualmente son importantes la motivación y las expectativas del sujeto, las cuales aflorarán según la forma como se le plantee la actividad, su perseverancia y previas experiencias.

El texto también juega un rol en el papel lector como señala Morles (1998), porque éste adquiere la cualidad de la comprensibilidad como material escrito, cuando ha sido considerada la expresión cromática y gráfica como: formato, diagramación, papel, letra,

gráficos, tablas e ilustraciones; factores éstos que estimulan el acercamiento de quien lee.

Es así que el lector motivado va teniendo confianza en sus propias habilidades y con entusiasmo va manteniendo en su mente una dialéctica con el texto al seguir técnicas en las que se apoya con la ayuda del educador, y en cuya interacción se auto-regula para comprender. Estos métodos contemplan que el estudiante conozca y se plantea como objetivos saber por qué leer para darle sentido a la lectura, si es por placer, distracción, estudio, prepararse para un examen, informarse, cambiar de opinión. Según su objetivo controlará la comprensión y observará si es adecuada, (Castelló, 2000).

Para llegar a ello diferentes autores han planteado distintas estrategias, en cuyo campo de la lectura Goodman (1970) explica, que una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar la información. Agrega Peña (2000) que:

Las estrategias son actividades organizadas que se realizan sobre una determinada información, con la finalidad de evaluar la información relevante que se necesita obtener para utilizarla en algún momento y que sirva de fundamento para adquirir nueva información. (p. 46)

Autores han clasificado las estrategias o métodos para la comprensión de la lectura, según el propósito en el que se orienta el lector en su proceso de comprensión. Así Morles (1991), expresa que primero se debe procesar la información con estrategias de organización, elaboración, focalización, integración y verificación. En segundo lugar resolver problemas de procesamiento de la información: (a) generales: releer, parafrasear, generar imágenes mentales, formular hipótesis, hacer analogías; (b) específicos: conocer el significado del vocabulario desconocido y establecer su origen y ubicar ideas principales. En tercera fase auto-regular el procesamiento, por medio de: ejercicios de planificación, ejecución y evaluación.

Por su parte Ríos (2004) ve la comprensión de la lectura a través de estrategias metacognitivas, con las que conecta la información a los conocimientos previos, predecir, clarificar y preguntar; con los que enlaza los objetivos al determinar los aspectos importantes de la lectura, las dificultades, relectura de oraciones, ignorar la

falla y seguir leyendo, formar hipótesis alternativas, consultar diccionarios, evaluar y aplicar conocimientos adquiridos. Como estrategias cognitivas, recomienda redactar una interpretación o parafrasear, inferir y resumir.

Realizar una doble lectura cumple dos funciones: explorar y comprender las profundidades del sentido que el autor busca darle. La lectura explorativa es rápida y persigue como finalidad adquirir una visión global del texto; conocer de qué se trata, cuál es su contenido, lo que prepara para la lectura comprensiva e indagar datos interesantes. En primer lugar se procederá a prestar atención al título y los epígrafes, buscar nombres propios, identificar las ideas principales, observar mapas, cuadros y cualquier pista que allí aparezca. Tranquilamente releer al propio ritmo, en lectura silenciosa, de manera que vaya elaborando su propia interpretación con ayuda y confianza del docente, para que la actividad se convierta en un reto estimulante.

De ahí que entre los siguientes factores a considerar, que favorecen la comprensión del lector y que pueden variar de un estudiante a otro dependiendo de sus esquemas, se encuentran:

1. Prestar atención a la intención de la lectura, la cual establece la manera en que el lector aborda el texto para ir elevando su nivel de comprensión, dándole un carácter selectivo en el que combina lectura rápida de algunos pasajes y lectura atenta en otros.
2. Habilidad para explorar para localizar y extraer la información que busca.
3. Lectura lenta para disfrutar de las formalidades que le ofrece el texto y recrear particularidades fónicas o personales.
4. Aportar los propios conocimientos nacionales o mundiales. Esto le ayuda a la activación de esquemas de conocimiento pertinente al tema que está ante su vista o tacto, (Puente, 1991).

Es así que la comprensión de la lectura es un proceso que requiere el análisis de diferentes niveles de complejidad, porque ella implica realizar muchas inferencias (Pearson y Johnson, 1978), y al llevar a cabo estos aspectos, se abarcan las diferentes y necesarias destrezas cognitivas para una eficaz lectura, ya que el primer resultado cognitivo del proceso lector es la comprensión, y además ésta conforma el elemento que desencadena la actividad lúdica, por la identificación de distintas ópticas que muestra la

literatura en ámbitos culturales, psicolingüísticos y sociales. Entender lo que se lee es un complejo proceso en el que se integran aportes de experiencias y saberes del lector. El goce en la lectura consiste en la satisfacción de atribuir interpretaciones como resultado de una comprensión coherente a los conocimientos anteriores, al tiempo que se construyen referencias nuevas intertextuales e interculturales con la información que proporciona la lectura, (Goodman, 1970).

Refiere Mendoza (1996) que la educación literaria facilita el desarrollo de este goce estético; y es importante porque su lectura permite cambiar el orden lógico de los hechos, lo que a su vez exige un esfuerzo interpretativo mayor que en otro tipo de textos. El avance del estudiante en su competencia como buen lector va de la mano de su competencia en la interpretación de narraciones que requieren de una comprensión cada vez más profunda.

Sin embargo, como refiere Martínez (2001), los estudiantes presentan fallas en la comprensión de la lectura, que debieron haber superado grados atrás. Esta carencia se manifiesta cuando el lector no es capaz de interactuar con lo que el autor plantea en el texto. Por ello, el docente proporcionará en el aula métodos y técnicas, cuya práctica abrirá paso a los estudiantes para que desarrollen destrezas en la comprensión y retención de contenidos.

La comprensión de textos, expresa Mendoza (ob. cit., 1996), es una de las dificultades en la enseñanza de la literatura que presentan los estudiantes, debido a fallas en el desarrollo de métodos indispensables o referencias con las que puedan conectar ideas y conocimientos para establecer interrelación entre una variedad de textos literarios. El docente debe manejar estrategias de formación y evaluación para llevar a cabo el proceso de comprensión de la lectura lo que significa que proporcione una efectiva enseñanza, porque como decía Barthes (1987), leer es encontrar sentidos.

Esta situación reflejó lo relevante que es cuando el docente toma en cuenta la función de la evaluación para calibrar lo indispensable que es la comprensión de la lectura en la vida personal y académica del alumnado y de sí mismo. Ello representa una gran responsabilidad para los educadores de Educación Básica y Media, porque en

estas etapas, junto con los representantes se crean los cimientos que serán los basamentos para el presente y futuro de niños y jóvenes, (Dubois, 1991).

Por ello el educador debe estar consciente y desarrollar sus propias habilidades de lectura en cuanto a conocer la teoría y desenvolverse en la práctica pedagógica; como señala Domínguez, Flores, Canache, Álvarez y Álvarez (2007), pues éste debe estar ganado para aumentar sus habilidades pedagógicas; de manera que el educador avanza según los propósitos educativos, cuando siente la necesidad de leer, dialogar con otros lectores y prepararse permanentemente para ejercer en el aula las metodologías cognitivas que requiera su estudiantado. Esto hace importante que éste tenga en consideración que el lector que posee la facultad de comprender lo leído aprende por medio de la lectura (Rosenblat, 1978) de acuerdo a sus características entre las que se encuentran la influencia de su cultura social en cuanto a su escala de valores, sentimientos, el propósito ante el texto, el manejo lingüístico, los esquemas conceptuales, sus actitudes y sus conocimientos previos. Ello hará que el proceso lector varíe de un estudiante a otro ya que la comprensión es una interpretación según el conocimiento que posee antes de realizarla, lo que dará un importante aporte personal al significado. Por ello cuanto más conocimientos tenga el lector más eficaz será la comprensión de lo que lea, (Goodman, 2000).

Esto implica que comprender lo leído requiere ir más allá de la decodificación de símbolos gráficos y de responder qué dice el texto. Éste es el principio en la construcción del significado, pero falta mucho más. De allí que se haga necesario junto con el hábito de la lectura en el hogar, la guía y aplicación formativa del docente, al poner en práctica una serie de procedimientos que despierten la atención e interés del estudiantado para entender y manejar cualquier texto.

Solé (2000) sostiene que las técnicas de comprensión de la lectura son habilidades cognitivas y metacognitivas de carácter elevado que el lector se plantea como objetivos a cumplir, para lo cual planifica acciones, las observa y evalúa. Éstos son procesos mentales o intelectuales que el lector desarrolla para mejorar su aprendizaje, por lo que conversa con el texto, al poner de manifiesto los conocimientos que poseía del tema interactuando con el conocimiento nuevo que éste le proporciona. Estas habilidades de

comprensión que permiten extraer el significado del texto y se convierten en indicadores de evaluación son la identificación de la idea principal, el realizar inferencias, resumir, parafrasear. El autor Van Dijk (1983) señala que el lector emplea cuatro reglas para elaborar este resumen, las cuales son: omitir, seleccionar, generalizar e integrar la información proporcionada por el autor del texto. Al omitir se suprime información poco importante al propósito del lector. Cuando se selecciona se suprime información obvia, por ser redundante e innecesaria.

La comprensión de la lectura presenta tres fases según refieren Molero y Bruzual (2002), como son: (a) la descriptiva en la que el estudiante realiza una comprensión analítica en los primeros años de la primaria; (b) resúmenes donde se identifican las ideas centrales y se desarrolla la comprensión del texto que debe desarrollarse en la última etapa de primaria y la tercera etapa de secundaria, y (c) fase en la que se deben realizar las interpretaciones, comparaciones, evaluaciones y argumentaciones sobre todo tipo de lecturas (literarias, informativas, científicas, especializadas), de forma que los estudiantes puedan finalizar sus procesos en habilidades lectoras, que la literatura al englobar todo tipo de discursos, presenta un amplio espectro para desarrollarlas. Su didáctica representa un área de reflexión que surgió a partir de los sesenta, porque la enseñanza tradicional gestada en el siglo XIX ya no se ajustaba a la sociedad moderna.

Colomer y Camps (1996) indican que la enseñanza de la literatura es vulnerable al momento histórico y a los cambios culturales; porque ésta se ubica en el campo de la representación social, además de reflejar y configurar ideologías y valores. Ella participa en la manera como la cultura se institucionaliza por medio de “la construcción del imaginario colectivo”. Como consecuencia de esto, el modelo didáctico adoptado “responde a la función que la sociedad le atribuye a la literatura”. Esta función determina los contenidos curriculares, la selección de textos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, en la evaluación de la lectura se miden los procesos que alcanzan la comprensión completa del contenido, como son: recuperar la información y mostrar una idea general del texto, lo cual constituye el nivel de comprensión literal. El desarrollo de la interpretación que se ubica en el nivel inferencial; así como la reflexión

crítica hace del contenido y la forma, lo que corresponde al nivel crítico, (Williams, 2003).

### ***Lectura y Desarrollo Metacognitivo***

La metacognición implica la conciencia y control de los propios procesos cognitivos. Ella responde al qué, cómo, por qué, para qué de lo que se hace y aprende. Es así que la actividad metacognitiva se refiere al control, regulación y ordenamiento de los procesos del conocimiento en relación a la información recabada, sobre los cuales regularmente se influye, (Mateos, 2001).

Díaz y Hernández (2002) expresan que las estrategias metacognitivas son procedimientos que una persona desarrolla consciente y sistemáticamente, para aplicarlas en actividades de procesamiento de la información, tales como investigar y evaluar información, almacenarla en la memoria y recuperarla cuando lo necesite para resolver problemas y auto regular su aprendizaje.

Metacognición (Flavell, 1984; Brown, 1987) es conocer los propios procesos y la producción cognitiva de cualquier información importante para el aprendizaje es metacognición. Ésta es un centro de control del sistema cognitivo que proporciona una descripción precisa sobre qué se sabe y cómo se regula ese conocimiento para que la memoria lo saque a la luz en el momento que el sujeto lo requiera. Conocerse y saber qué se aprende es un factor que influye en el rendimiento del aprendiz.

Señalan los autores (ob cit.) que el conocimiento procedimental se refiere a las estrategias útiles para el aprendizaje, la memoria, o la lectura, por ejemplo; y el conocimiento condicional que implica el cómo se aprenden las habilidades y destrezas. Éste consiste en saber cuándo y por qué emplear una determinada estrategia. Cómo involucra mecanismos de planificación, supervisión y evaluación. Planificar incluye seleccionar las estrategias según las necesidades, distribuir recursos, fijar metas o activar conocimientos. Por ello es necesario observar, supervisar y autoevaluar las habilidades requeridas para controlar el aprendizaje. Posteriormente evaluar los procesos reguladores y los resultados de lo aprendido.

Al ir interiorizando estos mecanismos metacognitivos, se desarrollan conocimientos sobre tres variables requeridas para alcanzar metas cognitivas, las cuales son: persona, tarea y estrategia. La persona diferencia sus propios procesos mentales de los de otros, aunque ellos estén ante la misma actividad y en el mismo contexto. Éstos procesos se construyen en el transcurso del desarrollo y permiten valorar momento a momento lo que se desconoce y lo que se conoce, así como el grado de exactitud o escasez del conocimiento que se posee sobre algo o sobre sí mismo, (Mateos, 2001).

Observar los factores que conceptualizan la variable tarea, en su grado de dificultad permite seleccionar o determinar los procedimientos para resolver las actividades. Asimismo, la variable persona y la comprensión de la influencia se va integrando progresivamente al desarrollo evolutivo del estudiante. Para ello es necesario conocer qué se quiere lograr con esa actividad, para elegir apropiadamente la técnica a utilizar. La variable estrategia implica una reflexión sobre las técnicas o estrategias cognitivas y metacognitivas que el sujeto utiliza. Éstos son procedimientos que facilitan transitar de una a otra situación, establecer semejanzas y diferencias, para alcanzar los objetivos y metas, los cuales representan procedimientos de resolución en los ejercicios y actividades que se realicen, (Mayor, 1980).

Evaluar la metacognición con diferentes procedimientos a través de cuestionarios, entrevistas, interrogatorios sin sesgos para percibir el análisis del pensamiento en informes verbales (*thinking aloud*), entre otros; es importante para determinar qué actividades deben asignársele al lector, con el fin de mejorar sus niveles de comprensión, que aprehenda nuevas habilidades y estrategias que le ayuden a asimilar los conocimientos de los textos, fomentar la auto confianza al completar acertadamente actividades de lectura, observar el tiempo dedicado a estas actividades y contrastarlas con el rendimiento que va obteniendo, (Pressley y Afflerbach, 1995).

Refiere Ruiz Bolívar (2002) que la metacognición aplicada al proceso lector se denomina metacomprepción. Ella es la “consciencia del propio nivel de comprensión durante la lectura y la habilidad para controlar las acciones cognitivas durante ésta, mediante el empleo de estrategias que ayuden a la comprensión del texto”, según una determinada actividad. Generar y aplicar en la lectura actividades con estrategias

metacognitivas mejora el nivel de comprensión tomando en cuenta momentos específicos y claves para aplicarlas, como son: (a) antes de la lectura la planificación que implica estar consciente de cuál es el propósito de la lectura, prever una estrategia como reflexionar sobre el tema referido por un dibujo o título, lo que activará conocimientos previos; (b) durante la lectura supervisar llevando el control de la comprensión, identificar dificultades y causas, y tener la flexibilidad para cambiar de estrategia si es necesario; después de la lectura evaluar qué se aprendió, cuál fue la utilidad de las estrategias empleadas, cuán valioso es el contenido, expresar los aspectos positivos y reflexionar sobre en cuáles áreas de la vida o del conocimiento puede aplicarse lo aprendido en la lectura.

Al aplicar técnicas para comprender la lectura e incrementar destrezas metacognitivas los educadores guían a los estudiantes para formar y elevar sus niveles de comprensión, impartiendo en su diario ejercicio métodos con el interés de mejorar los procesos lectores según postulados teóricos como los de Gagné (1991), quien en sus estudios expresa que los valores y las necesidades determinan las percepciones humanas, donde la psicología cognitiva, como se sabe, busca desarrollar las habilidades intelectuales del estudiante, para que asimile conocimientos en la mayor medida posible.

Ésta como disciplina científica fue apoyada por Bruner (1986), al fundar el Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard, cuando integra aspectos de las teorías sobre estímulo – respuesta y los modelos del procesamiento de la información, denominada modelo acumulativo de ocho tipos de aprendizaje, a saber: signos y señales, respuestas operantes, en cadena, por asociaciones verbales, discriminaciones múltiples, conceptos, principios y resolución de problemas. Esto se explica y aplica en la didáctica, la cual es una disciplina en el campo educativo que guía y media en el proceso formativo; y se ocupa de los procesos de enseñanza – aprendizaje, en ambientes institucionales para obtener formación académica. Actividad ésta que el docente dirige para facilitar los conocimientos.

Para ello es necesario que el docente guíe al alumno en el uso de estrategias con el fin de que éste conozca cómo llevarlas a cabo y efectúe una autorregulación al

seleccionar las que se ajustan a sus preferencias y características personales. De esta manera está aprendiendo a aprender, al reflexionar sobre sus propios procesos mentales. Ello le conducirá metacognitivamente a ser un lector autónomo, (Burón, 1993).

Conducir al estudiante en la aplicación de técnicas metacognitivas señala Ríos (2004), es llevarlo a que active procesos de información conducentes a generar la comprensión en los diferentes niveles de comprensión lectora, a través de la ejercitación en el aula, por lo que el educador planteará para determinar el objetivo: ¿qué me propongo lograr con mi lectura?, ¿cómo haré para que mi lectura sea efectiva? Con la intención de que planifique estrategias de lectura se preguntará: ¿qué es lo fundamental para mí al momento de iniciar la lectura?, ¿cuáles son los aspectos más importantes que la hacen posible?, ¿qué obstáculos puedo hallar al leer el texto?, ¿cómo evalúo si logré el objetivo propuesto en la lectura?, ¿dónde puedo aplicar lo que aprendí? Estos ejercicios, así como otras interrogantes en las fases de la lectura deben aplicarse en todas las clases y en todas las asignaturas del *pénsum* académico; para ayudar al estudiante a lograr sus procesos de autorregulación lectora.

Gagné (1991) considera que partiendo de estos aprendizajes deben llevarse a cabo, por lo menos nueve funciones de la enseñanza para que se produzca el verdadero aprendizaje. Éstas son: estimular la atención y estimular al estudiante; darles información acerca de los objetivos o resultados que se espera lograr; realizar preguntas generadoras para activar su memoria y recuerden contenidos y habilidades relevantes; mostrarles el material a conocer; estructurar y guiar los ejercicios de los estudiantes; animarlos a responder planteamientos; hacer preguntas que promuevan aprendizajes obtenidos en ese espacio y a manera de conclusión, conectando el conocimiento con otros ejes y contextos relacionados al tema para facilitar el recuerdo posterior; y por último evaluar los contenidos aprendidos en el período determinado.

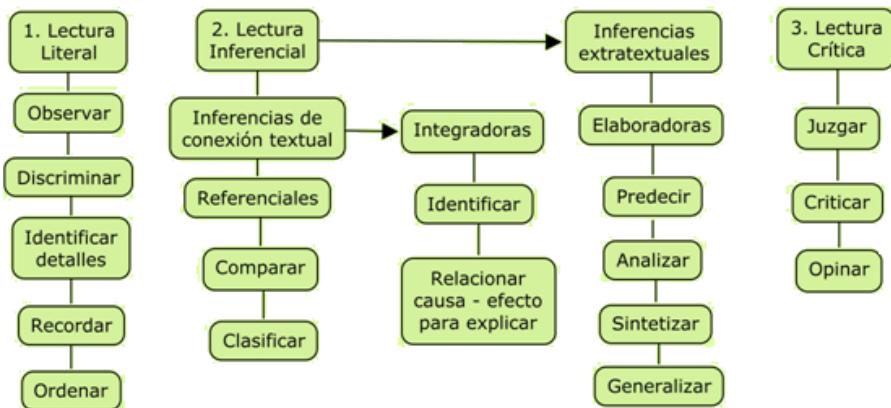
En su teoría de procesamiento humano indica (ob. cit.), que estas nueve fases se desenvuelven en los procesos internos de los individuos, cuyas conductas les llevan a lograr aprendizajes. Este teórico sostiene que intencionalmente se puede orientar la enseñanza hacia metas específicas, como las planificaciones que se realizan en la docencia, dirigidas con base al análisis de una actividad en clases, un lapso, un año

escolar y hasta en toda una carrera; tomando en consideración tipos de aprendizaje tales como habilidades actitudinales para manejar informaciones verbales en cuanto a hechos y conocimientos organizados en la memoria y en las que influyen su estado interno en las elecciones de acción personal.

De allí que según lo analizado en esta investigación, puede decirse que cuando en el hogar y en la escuela se orientan las habilidades mencionadas para aprender, discriminar, formular reglas y formar conceptos; aspectos éstos que contribuyen notoriamente en la lectura y su comprensión; el lector activo apoyado en diferentes técnicas llevará a cabo un proceso de interacción con el autor, al construir el significado del texto según sus características, conocimientos, competencias lingüísticas y experiencias.

### ***Niveles de Comprensión de la Lectura***

Estas habilidades del sujeto, quien lee para comprender, han sido categorizadas por Cagney (1988), Cooper (1990) y Pinzás (2006) entre otros, en niveles de captación en los que se apoya la metacognición. Cada nivel conforma una serie de habilidades. Por lo que deben verse como procesos de pensamiento que se realizan en la evolución del lector, los cuales se generan en la medida en que el estudiante hace vinculaciones entre sus esquemas, el texto y su contexto. Éstos se engloban en los clásicos tres niveles interpretativos del sentido de la lectura que son: el literal (*reading on the lines*), el inferencial (*between lines*), y el crítico (*beyond the lines*), como se aprecia en el Gráfico 4:



**Gráfico 4. Niveles de comprensión de la lectura.** Tomado de *Procesos cognitivos y afectivos de la lectura y escritura* por Ramos, 2007, (p.10 ).

Al concretar la descripción de dichos niveles como se ha venido indicando anteriormente, puede decirse que:

1. El nivel literal (Cooper (1990) y Pinzás (2006) también denominado comprensión centrada en el texto, implica reconocer y recordar hechos tal como aparecen indicados en la lectura. Éste nivel amerita respuestas simples y es común en los primeros años de escolaridad cuando se inicia el aprendizaje formal de la lectura. La identificación léxica se realiza por medio de los sonidos de la palabra y cada palabra va formando parte del conocimiento almacenado en la mente del lector, donde se produce un aprendizaje a largo plazo cuando la palabra es asociada a algún dibujo o imagen verbal ilustrativa. Señala Ramos (2007), que el estudiante analiza cuando al darle una oración, éste es capaz de observar y discriminar entre una palabra y otra para cambiarlas de lugar en orden de secuencias manteniendo la sintaxis correcta, identifica algunos detalles y responde a preguntas simples al recordar por ejemplo: qué hacen los personajes principales y secundarios, cuándo y dónde suceden las acciones.

Pinzás (2006) expresa que para evaluar al estudiante y verificar si ha entendido literalmente con precisión lo que el texto señala se suelen emplear preguntas tales como: ¿quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿qué hizo?, ¿cómo empezó?, ¿con quién?, ¿con qué?, ¿qué sucedió luego?, porque estos cuestionamientos pretenden que el lector identifique lo que el texto habla explícitamente. Todo ello según lo aplicable al contexto de la lectura y en

los componentes o indicadores de cada nivel que el docente considere tomar, según las necesidades de los estudiantes. De igual manera el alumno habrá captado más a profundidad este nivel literal cuando realiza sobre el tema un mapa mental, constituyéndose éste en un indicador.

2. El nivel inferencial en la comprensión de la lectura es conocido como el nivel interpretativo que se encarga de relacionar contenidos. Inferir, requiere analizar reflexivamente. Consiste en la comprensión profunda y amplia sobre lo leído. Así, el proceso aquí el de inferir el propósito del autor en contenidos sugeridos o referenciales en el texto para identificar, integrar ideas, establecer relaciones de causa y efecto, además de explicar los argumentos que da el autor. En las inferencias extra textuales se puede predecir, analizar, sintetizar (precisar brevemente los contenidos), generalizar; así como comparar y clasificar planteamientos. Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002), explican que durante el monitoreo y evaluación el buen lector para comprender determina las partes resaltantes del texto, al emplear estrategias de apoyo cuando relea parcial o globalmente, subraya, y toma notas para que surjan analogías y cuestionamientos.

Este segundo nivel de la comprensión del texto se construye cuando la relación semántica está implícita y el lector interpreta el lenguaje gráfico siendo capaz de parafrasear lo leído; infiere secuencias no explícitas, resume para producir en la mente un esquema que represente las ideas principales, los cuales son indicadores de este nivel; identificándose en la lectura por medio de conexiones que utiliza al decir expresiones como “por lo tanto” o “en consecuencia”, entre otras. Igualmente el lector más experto añade comentarios relacionados y pertinentes para explicar y predecir posibles consecuencias del tema.

3. El nivel crítico o también llamado por algunos autores comprensión evaluativa, se da cuando el lector evalúa al emitir expresiones de valoración basado en los conocimientos que posee y en sus opiniones sobre la lectura. Aquí el dominio de comprensión es amplio, ya que quien lee puede emitir juicios personales al concluir lo que comprende del relato, en los que apreciará la relevancia o irrelevancia del texto al partir de determinados criterios o preguntas prediseñadas. Ello incluye la capacidad de

observar la causa y el tipo de emociones que suscita el relato en el lector; por ello al explicar su reflexión es capaz de ver e indicar muchas aristas de lo planteado por el autor en la que hace una crítica valorativa de lo conveniente, posible, verosímil, o lo contrario de todo lo allí expuesto; sobre lo que expresa su opinión con argumentos basados en lo narrado por el autor.

Asimismo, además de valorar críticamente aspectos de la lectura, dar argumentos sobre el tema y explicar sus opiniones, también es un indicador que como parte de sus conclusiones emita juicios y dibuje la síntesis del contenido del relato. Para el logro de todas estas competencias explica Peña (2000), que el educador puede orientar y guiar al alumno con la aplicación de los métodos correspondientes como los señalados en el Anexo F, que le darán la llamada autorregulación, la cual como lector le permitirá evaluar y escoger las estrategias en las que halle sintonía para generar mecanismos de autodirección, flexibilidad y autocontrol; las cuales conjuntamente con sus esquemas, conocimientos y competencias léxicas sembrarán un terreno fértil para cosechar como buen lector la construcción del significado de todo tipo de textos.

Cuando el estudiante avanza exitosamente por los niveles inferencial y crítico, es porque aporta sus conocimientos previos a la lectura, está modificando sus esquemas conceptuales y se halla en proceso de ampliación de la información que ya poseía, por lo que se encuentra abierto para llevar a cabo el mecanismo de preparación en el que adquiere nuevos contenidos, pone en acción el significado de la lectura, entiende el vocabulario desconocido de acuerdo al contexto del tema, y todo ello le permite modificar sus esquemas conceptuales, ya que conoce y selecciona según su propósito como lector, las estrategias que guían su proceso de comprensión; porque leer para Pinzás (2006) es desarrollar la habilidad de ir elaborando la interpretación a medida que se va leyendo, ya que el alumno va organizando las ideas, memoriza al relacionar sucesos y ello modifica sus esquemas.

Para mayor comprensión en el Cuadro 1 se muestra un resumen de los indicadores por cada nivel.

## Cuadro 1

### Indicadores en los Niveles de Comprensión de la Lectura

Niveles	Indicadores
1. Literal	<ul style="list-style-type: none"><li>-Identifica personajes, escenarios, tiempo.</li><li>-Reconoce secuencias en las que transcurren las acciones.</li><li>-Elabora mapa mental.</li></ul>
2. Inferencial	<ul style="list-style-type: none"><li>-Realiza predicciones.</li><li>-Rememora conocimientos que conecta con lo nuevo.</li><li>-Muestra habilidades léxicas.</li><li>-Sigue instrucciones.</li><li>-Infiere información.</li><li>-Interpreta lenguaje figurativo.</li><li>-Infiere secuencias no explícitas.</li><li>-Parafrasea.</li><li>-Elabora síntesis – resúmenes.</li></ul>
3. Crítico	<ul style="list-style-type: none"><li>-Valora y comenta críticamente aspectos de la lectura.</li><li>-Argumenta el tema de lo leído.</li><li>-Dibuja para expresar sus conclusiones.</li><li>-Explica sus opiniones.</li></ul>

Nota. Cuadro elaborado con datos tomados de Condemarín, 2006, *Evaluación de los Aprendizajes* (p.15) y Pinzás, 2006, *Guía metacogitiva para desarrollar la comprensión lectora*, (p.24).

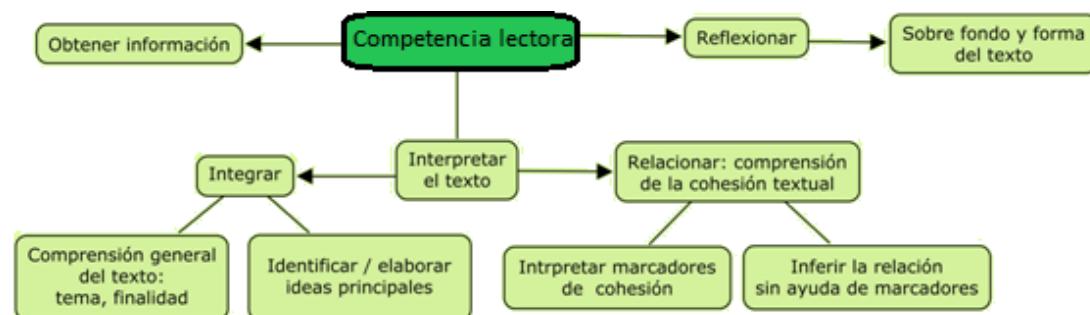
La habilidad entendida como la capacidad que puede expresarse conductualmente en cualquier momento, la ha desarrollado el buen lector a través de la frecuente ejercitación que implica procedimientos que pueden emplearse consciente o inconscientemente, de manera que surge espontáneamente ante cualquier necesidad, al contrario de las estrategias que se utilizan conscientemente, (Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2001). Deliberadamente busca, evalúa la información y la almacena en la memoria para el momento en que la requiera. Según la complejidad del tema, la materia o el lenguaje que utilizó el autor. Si así se presenta el tema, indica Ríos (2004), el lector ignora la dificultad sigue leyendo y si la idea no es fundamental, busca más información que le permita comprender el texto; lo que le lleva a desarrollar conscientemente su capacidad de notar las dificultades, determinar las causas y cambiar de estrategia para comprender.

En todos los niveles (Dubois, 1991), los lectores utilizan sus esquemas para interactuar con el texto y construir su significado. El autor parte de los supuestos acerca

de que la lectura es un proceso del lenguaje, donde los lectores son sus usuarios. Afirma que el enfoque psicolingüístico hace hincapié en que el sentido no está en las palabras *per se*, sino en la mente del autor y la del lector, cuando reconstruye el texto en forma significativa para sí mismo. Así Pearson y Johnson (1978) señala, que son los lectores quienes le dan significado al texto.

Por su parte Cooper (1990) en la teoría de los esquemas, señala que la información contenida en el texto se integra al conocimiento previo del lector e influye en sus fases de comprensión de los contenidos. Por ello el lector entiende el texto cuando en su memoria halla esquemas que le permitan explicar dicho contenido. Esto se da cuando los estudiantes van recordando pasajes de la narración, al dársele el nombre del personaje y mencionar algunas características.

La comprensión de la lectura es una competencia que consiste en la realización reflexiva del texto. Está presente cuando el lector entiende el texto leído, reflexiona sobre el mismo, indaga en las ideas allí planteadas, analiza relacionándolo a contenidos que ya conocía. Cuando el estudiante va comprendiendo lo que lee, relaciona coherentemente las ideas principales del texto explicándolas con sus propias palabras, al utilizar sinónimos que indican la inferencia que hace del texto leído; puesto que se halla en el proceso interactivo de la lectura, cuya teoría destaca el modelo psicolingüístico y la teoría de los esquemas (Dubois, 1991). A continuación se observa en el Gráfico 5 un ejemplo de competencia lectora y los factores que generan la interpretación del texto:



**Gráfico 5. Ejemplo de factores que intervienen en la comprensión de textos.**  
Tomado de Sánchez, 2009b, *Comprender y enseñar a comprender*, (p. 31).

De acuerdo con Dubois (ob. cit.) en la comprensión lectora existen tres concepciones teóricas relacionadas con el proceso lector. La lectura como un conjunto de habilidades o una simple transferencia de información del texto en forma oral o silenciosa. La segunda ve a la lectura como un producto de la interacción entre el pensamiento y el lenguaje. La tercera la conceptualiza como un proceso de transacción. En todas ellas cuando el estudiante lee fluidamente posee un buen nivel de comprensión, y esto le da mayores posibilidades de memorización para transferir el conocimiento.

Aulet (1998) destaca que la palabra y la lectura siguen siendo los principales valores de la enseñanza y los mejores recursos didácticos para la comprensión lectora. Sabemos que para el desarrollo de la inteligencia, una palabra vale más que mil imágenes. El lenguaje es el arma principal de una sociedad civilizada. Al darle a la enseñanza de la lengua y de la literatura la importancia que merecen, se construirá una sociedad de personas alfabetizadas; de personas con facilidad para expresar y defender propuestas argumentadas o para hacer un esfuerzo de comprensión del mundo que nos rodea.

Sostiene Gagné (1991) que los docentes deben orientar el conocimiento estimulando la atención del estudiante para motivarlo al logro, manifestando cuáles resultados de aprendizaje se esperan de los alumnos, para que se encaminen selectivamente en cuanto al material y conceptos a aprender. Desde este punto la información pasará a la memoria de corto plazo, para ser codificada en la mente del estudiante y se transforme en información significativa que se ubique en su memoria a largo plazo. Entonces el estudiante sentirá la necesidad de desarrollar estrategias en la búsqueda y recuperación de lo aprendido, que demostrará en las evaluaciones y transferirá en la comprensión de conceptos y contenidos de los textos, en las distintas asignaturas del conocimiento. Esto podrá lograrse de forma significativa cuando los estudiantes alcancen cada vez mayores niveles de comprensión, de forma tal que trasciendan en sus aprendizajes, lo que se traducirá en un mejor rendimiento estudiantil.

## *La Evaluación*

### *Definiciones de Evaluación*

Evaluar es estimar, señalar, apreciar o calcular el valor de algo (DRAE, 2005). Evaluación es un término polisémico que según las necesidades y funciones mismas de esta actividad, su significado puede ser: establecer juicios de mérito en las acciones de los individuos o situaciones determinadas.

La sociedad necesita de la educación intencional que los pedagogos y especialistas imparten a niños, jóvenes y adultos de forma que contribuya a formar ciudadanos útiles a sí mismos y a la sociedad, mediante el fomento constructivo de hábitos e ideales. Todo ello necesita de la evaluación para someter a juicios de valor según criterios de formación previamente establecidos en los planes educativos, de manera que el proceso de observación y análisis permita generar cambios positivos en alumnos, en la comunidad escolar y en la sociedad. Encauzar diversos criterios y valoraciones según el diagnóstico es evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje para ponderar colectiva e individualmente los resultados obtenidos de la actividad para verificar el logro de los objetivos individuales y colectivos. Así la labor del educador es la de desarrollar contenidos planificados y orientados en la búsqueda de resultados que promuevan la orientación al logro con el propósito de mejorar el rendimiento estudiantil, (Carreño, 1994; Nozenko, 1998).

En las actividades escolares el concepto de evaluación es un proceso sistemático, orientado a conseguir cambios positivos y duraderos en el estudiante. Éste recibe atención de los docentes, quienes al evaluar analizan y valoran los alcances del aprendizaje en sus procesos actitudinales, conceptuales y procedimentales; los cuales se registran en los instrumentos respectivos, de acuerdo con la planificación diseñada al inicio del año escolar y de cada lapso, (Lafourcade, 1973).

Tyler (1973), considerado el padre de la evaluación y quien la caracterizó como ciencia, expresa que evaluar es un proceso en el cual se miden los logros alcanzados según los objetivos previamente planteados. En su modelo de evaluación educacional, el

evaluador proporciona información para redefinir los objetivos de un programa y la toma de decisiones de manera que éstas vayan mejorando los procesos educativos.

Guba y Lincoln (1989) señalan que la visión de decidir según los objetivos se ubicó en la segunda generación de la evaluación, momento en el cual Tyler generó la gran reforma en la cual realizó estudios que conformaron el primer acercamiento a la evaluación educativa y creó las concepciones educativas sobre la evaluación, en las que enfatizó la importancia de que el currículum debe organizarse en torno a los objetivos de aprendizaje, ya que éstos constituyen la base de la planificación, porque guían a los educadores al momento de establecer criterios para concretar contenidos, desarrollar procedimientos; así como preparar y evaluar estrategias que alcancen mayores logros en el mejoramiento continuo del rendimiento estudiantil.

La evaluación es definida por Stufflebeam (1995), como el proceso para identificar la forma de obtener y proporcionar información descriptiva y útil sobre el valor y el mérito de lo que se quiere alcanzar. De manera que ésta constituye hoy en día un referente indispensable para estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que implica tomar en cuenta los problemas esenciales de la pedagogía, ya que cuanto más se transita el dominio de la evaluación, más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de la ignorancia humana y más se cuestionan las certidumbres. Cada interrogante planteada lleva a otras, y cada árbol se enlaza con otro para luego aparecer un inmenso bosque, (Gimeno, 2000a).

Así, Stufflebeam y Shinkfield (1995) abordan la evaluación en términos de emisión de juicios, porque al emplear procedimientos para arrojar datos de forma imparcial, la meta esencial es informar cuan bueno es el resultado según los criterios establecidos. En esta ponderación del estudio, es tan importante lo malo como lo bueno en la situación evaluada para que realmente sea una evaluación; ello hace que ésta sirva al progreso, ya que identifica puntos débiles y fuertes para enfocar la didáctica hacia un mejoramiento en las actividades, que conlleve a logros más satisfactorios.

Esto se pudo evidenciar en las conclusiones y frecuentes revisiones a las que han llegado los miembros del Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, el cual cuenta entre sus miembros con Stufflebeam y Shinkfield; quienes elaboraron una

serie de normas que se consideran indispensables y suficientes para que las evaluaciones sean útiles, factibles, precisas y válidas; cuyo comité recomienda en la mutua cooperación de los evaluadores, que las evaluaciones cumplan con cuatro condiciones: (a) ser útiles y dirigidas por los profesionales responsables de la actividad a evaluar.

Asimismo, están en el deber de suministrar clara y oportuna información, y además proporcionar soluciones para corregir deficiencias; (b) deben ser factibles, con procedimientos evaluativos sencillos; (c) ser éticas, basadas en compromisos explícitos que aseguren la cooperación y los resultados fidedignos, para que la información refleje las virtudes y defectos hallados; (d) ser exactas al describir claramente el objeto en su evolución y contexto. Deben revelar deficiencias y aciertos del plan de evaluación; estar libre de influencias y expresar las conclusiones que conduzcan a la toma de decisiones para mejorar los procesos de aprendizaje, (Stufflebeam y Schinkfield, 1995).

Opina Echeverría (1996) que la evaluación es una necesidad humana, una capacidad natural, porque estima la importancia de brindar sanos criterios por medio de juicios, bien sean propios o de otras personas, los cuales proporcionan algunos elementos de valor básicos con los que se define lo bueno, lo justo o lo hermoso. Esto conlleva una cosmovisión de sí mismo y de la sociedad que le da sentido a la existencia. Con ello juzgar es algo habitual, y llegar a esto implica un complejo proceso que varía de acuerdo a la cultura que le da significado a la estimación asignada. Ello implica valores que orientan criterios implícitos y explícitos, así como mecanismos conscientes o no, que subyacen en la elaboración de la realidad que es dinámica, y sobre la cual se construye un juicio de valor, con el que se tomarán decisiones para mejorar los procesos y aumentar el rendimiento en el ámbito personal, profesional o en los resultados escolares. Estas concepciones y sus aplicaciones le dan tanto al evaluador como al evaluado una orientación que les guía, y les permite realizar cambios en sí mismos, lo que les ayudará a superarse y a mantener un constante crecimiento.

La evaluación de los aprendizajes según el Ministerio de Educación (1998a) es una actividad continua dentro de la cotidianidad del aula, con la emisión de juicios valorativos e indica que:

“...es un proceso sistemático de reflexión sobre el quehacer educativo, que nos proporciona información acerca de cómo se va desarrollando el proceso de enseñanza – aprendizaje con el fin de reajustar –si fuera necesario- la actuación docente y los aprendizajes de los alumnos/as, en función de la información obtenida,..” (p. 7)

De allí que evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes es un proceso que va unido a los objetivos, contenidos, competencias, técnicas didácticas a desarrollar, recursos y organización, entre otros.

Indica Mora (2004) que hay diferentes formas de comprender la evaluación. Éstas dependerán de las necesidades, propósitos y objetivos del organismo educativo tales como: control y medición, juicio crítico de la validez del objetivo, enumeración de los propósitos y presentación de los resultados. Aquí que se determinará a cuales situaciones educativas corresponderá efectuar la valoración, medición o ambas.

En términos generales puede decirse como lo señalan De la Orden (1990) y Gimeno (1993b) que evaluar es analizar toda práctica pedagógica. Es un proceso en el cual el docente valora aspectos y condiciones en función de los criterios previamente establecidos para emitir un juicio relevante. La evaluación al establecer los objetivos de la educación, determina significativamente lo que los estudiantes aprenden y cómo lo aprenden; lo que los docentes enseñan, orientan, cómo lo hacen, con cuáles contenidos y métodos; porque toda actividad educativa está de alguna forma conducida por la evaluación.

### ***Generaciones de la Evaluación***

Indica Fuguet (1997) que con el devenir del tiempo ha habido cambios en la evaluación educacional, debido a la necesidad de logros significativos en los distintos ámbitos. A su vez Escudero (2003) explica que la evaluación ha tenido una larga historia, que ha sido estructurada en cuatro generaciones de evaluadores, identificadas en términos de medición, descripción, juicio y negociación, como puede observarse en el Cuadro 2:

## Cuadro 2

### Generaciones de Evaluadores

Generación	Rol del Evaluador	Representantes
1. Medición. (Aproximadamente dos mil años a.C. hasta 1930).	Determinar el grado en que los estudiantes logran los contenidos impartidos, por medio del empleo de instrumentos de medición.	Rice, Galton, Bidet y quienes desarrollaron los tests y de la estadística.
2. Evaluación de programas. (Período tyleriano 1930- 1967).	Descriptor que orienta a maestros y especialistas para seleccionar, organizar y formular objetivos, estrategias y procedimientos evaluativos.	Tyler, Mettsseel, Michael, Schuman, Cronbach, entre otros.
3. Juicio. (Período de la inocencia y el realismo 1967 - 1987).	Utiliza medición en la evaluación según los principios de Tyler; y además se rige por el enfoque sistémico (contexto, entrada, proceso y producto). Ofrece información dirigida a la toma de decisiones, para aumentar la calidad educativa.	Stufflebeam, Stake, Provus, Scriben, Eisner, Campbell.
4. Negociación. (Períodos del profesionalismo y la negociación, desde 1987).	Evaluación negociada con capacidad de concertar, dirimir y tomar decisiones consensuadas; guiadas por el compromiso y los valores. (Se apoya en la evaluación respondente de Stake (1975) y en el constructivismo.	Guba y Lincoln, Stake, Parlett y McDonald.

Nota. Cuadro elaborado con datos tomados de Fuguet, 1997, *Fundamentos de la cuarta generación de la evaluación*, (p. 17) y Escudero, 2003, *Desde los test hasta la investigación evaluativa actual* (p. 26).

Esta investigación se orienta en las características de la tercera generación de la evaluación de acuerdo a lo planteado por Escudero (ob. cit.), centrándose en el modelo de evaluación denominado CIPP: contexto (*context*), entrada (*Input*), proceso (*process*) y producto (*product*); ya que mide en los sujetos el nivel de la comprensión de la lectura; luego de que se diseñó y aplicó un taller de acuerdo a las necesidades de estos estudiantes, con el propósito de que avancen y mejoren en su nivel de comprensión de textos para que logren un buen desempeño escolar. Para la realización de la misma, se llevaron a cabo los diferentes tipos de evaluación indicados en el Cuadro 3:

**Cuadro 3**

**Tipos de Evaluación**

<b>Finalidad</b>	<b>Momento</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Decisiones</b>
Diagnóstica: predice el desempeño o rendimiento del Sujeto, y determina el nivel de aptitud previa al proceso educativo.	Inicial	<p>Identificar características de los sujetos: intereses, expectativas y necesidades.</p> <p>-Detectar conocimientos previos.</p>	<p>-Orientar a los sujetos.</p> <p>-Planificar según las necesidades detectadas.</p>
Formativa: Observa el proceso y evalúa el rendimiento en los avances, qué, cuáles y cómo.	Continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las dificultades para manejar los contenidos.</li> <li>-Nivelar y retroalimentar valores y objetivos en cada lapso académico.</li> <li>-Ejercitar clase a clase en tareas, participación individual y grupal en: investigaciones, exposiciones, trabajos prácticos, entrevistas.</li> <li>-Orientar y re conducir hábitos.</li> <li>-Trabajar proceso de aprender a aprender.</li> <li>-Mejorar las posibilidades personales de los sujetos para desarrollar su toma de conciencia en técnicas y estrategias para mejorar su desempeño escolar.</li> <li>-Reforzar el trabajo diario y el seguimiento en el aula.</li> <li>-Autoevaluación.</li> <li>-Dar información sobre su evolución y progreso.</li> </ul>	<p>Adaptación de programas a las actividades de enseñanza y aprendizaje en: tiempo, recursos, incentivos, estrategias, rol del educador.</p>
Sumativa: Evaluación centrada en los resultados finales, con instrumentos que implican respuestas observables y medibles.	Final	Aplicar pruebas, cuestionarios, talleres, coevaluación y heteroevaluación.	Revisión, promoción, certificaciones.

Nota. Cuadro elaborado con datos tomados de Escudero, 2003, *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual* (p. 36).

## **Modelos de Evaluación**

En la investigación evaluativa (Verduzco, Suárez, Martínez, Palacios y Retana, 2009) existen modelos de evaluación propuestos para establecer la relación entre el desarrollo de un programa, plan y la evaluación, los cuales se clasifican según los principios, fases o enfoques que orientan su práctica; y que se enmarcan en los distintos paradigmas como son: el empírico analítico con objetivos y métodos científicos, el humanístico interpretativo y el susceptible de complementariedad.

Escudero (2003) explica que los modelos de evaluación han tenido sus épocas de auge de acuerdo a las etapas y reformas educativas. Todos ellos definen dimensiones o elementos básicos como finalidad científica, política, ámbito o unidad y rol del evaluador, así como el proceso y el enfoque metodológico. Estos modelos señalan Mateo (2000), Latorre y Arnal (2005), también han sido clasificados como métodos de evaluación para cada paradigma: cuantitativo, mixto o cualitativo, como se aprecia en el Cuadro 4; aunque no existe un consenso en las diferentes clasificaciones mencionadas, por lo que se presentan según lo hicieron Guba y Lincoln (1989), Stufflebeam y Shinkfield (1995), entre otros.

**Cuadro 4**  
**Modelos de Evaluación**

<b>Modelo</b>	<b>Definición de Evaluación</b>	<b>Objeto de Estudio</b>	<b>Metodología</b>	<b>Planteamientos</b>
Congruencia entre objetivos y resultados. Paradigma: Cuantitativo Ralph Tyler (1940)	Determinar el grado en que se alcanzaron los objetivos.	Medir el aprendizaje de los estudiantes.	Seguimiento de los objetivos.	¿Se alcanzaron los objetivos propuestos?
CIPP. Toma de decisiones. Paradigma: Mixto Daniel Stufflebeam (1967)	Proporcionar información útil para la toma de decisiones.	Programas, materiales didácticos, proceso educativo, decisiones de los interesados en la evaluación.	Encuestas, cuestionarios, entrevistas, medición del rendimiento escolar.	- ¿Es efectivo el plan o programa? - ¿En qué parte del proceso se ubican las dificultades?

**Cuadro 4 (Cont.)**

Modelo	Definición de Evaluación	Objeto de Estudio	Metodología	Planteamientos
Planificación de la evaluación. Paradigma: Mixto Lee Joseph Cronbach (1982)	Sistemático examen del programa, sus efectos y resultados; con la finalidad de comprenderlo y mejorarlo.	A criterio de los evaluadores, observar eventos y consecuencias del programa.	Determinar la obtención de la información, unidades, selección y tratamiento a evaluar.	- ¿Cómo solucionar los problemas detectados? - ¿Cuáles son las recomendaciones para mejorar el programa?
Sin objetivos. Paradigma: Mixto Michael Scriven (1973)	Determinación sistemática del mérito de un objeto o evento.	Efecto y consecuencias del programa. Establecer criterios según las necesidades del cliente.	-Evaluación formativa y sumativa. -Aplicación de lista de control con sus indicadores.	- ¿Qué efectos reales produce el programa? - ¿Cuál es la utilidad social de estos efectos?
Respondiente. ( <i>countenance</i> – apoyo holístico). Centrado en el cliente. Paradigma: Cualitativo Robert Stake (1976)	Proceso interactivo en la adquisición de la información sobre una institución, programa o proyecto.	-Juicios y necesidades del cliente. -Describir el programa a directivos.	Dinámica interacción con el cliente, para obtención, análisis de sus juicios y necesidades del programa.	- ¿Qué necesita el cliente? - ¿Cuál es la opinión del cliente sobre el programa, proceso y resultados?
Holístico – Naturalista. Paradigma: Cualitativo. McDonald (1976), Hamilton (1977), Parlett (1977)	Describir el programa, comprendiendo el conjunto de relaciones, comportamientos y percepciones de los actores involucrados.	-Interpretación, comprensión y descripción de los procesos, relaciones e interacciones sociales y educativas. -Opiniones y percepciones de los participantes. -Análisis integral y global.	-Estudio de casos. -Observaciones. -Entrevistas.	- ¿Cómo se comportan los participantes? - ¿Qué piensan los sujetos? - ¿Qué sucede mientras se lleva a cabo el programa?

**Nota.** Cuadro elaborado con datos tomados de Stufflebeam y Shinkfield, 1987, *Evaluación sistemática: Guía Teórica y Práctica*, (p. 37); Guba y Lincoln, 1989, *Fourth generation evaluation*, (p 42); Mateo, 2000, *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, (p. 38); Latorre y Arnal, 2005, *Bases metodológicas de la investigación educativa*, (p.46).

En atención a los autores mencionados, se describen a continuación algunos modelos con paradigmas cuantitativo y mixto, como se aprecian el Cuadro 4.

1. El modelo Tyleriano es interesante, porque arduamente investigó, entrevistó y buscó con dedicación exponer un camino que condujera al progreso por medio del logro de productos y resultados derivados de propósitos educativos; y es que fue el primero en proponer las bases para un método sistemático de evaluación; centrado en las intenciones, metas, objetivos y métodos para conseguirlos.

Escudero (2003) expresa que éste incluye lo que él llamó la retroalimentación y la importancia de utilizarla para mejorar la educación, pues opinó que la misma puede ser útil como guía de aprendizaje para el estudiante, porque por ejemplo desde el diagnóstico se ven deficiencias en el proceso de comprender contenidos, tanto individual como grupalmente; lo que facilita que el docente modifique los objetivos para satisfacer las necesidades del alumno; puesto que los datos de la investigación evaluativa en la que se recoge información relevante y se compara con los objetivos, permite verificar e identificar fallas para establecer los correctivos necesarios.

Posner (2001) afirma que en el modelo de Tyler existen cuatro operaciones en la evaluación educativa para conducirla, como son: (a) establecer el propósito de la evaluación y delimitar lo que se evaluará; (b) formular conceptos y suposiciones pertinentes; (c) seleccionar, elaborar instrumentos y procedimientos de medición, tales como: pruebas, escalas de estimación, listas de chequeo, técnicas de análisis de documentos; y (d) revisar continuamente los pasos anteriores, según la información recabada en cada uno de los pasos.

Tyler fue el pionero en este tipo de estudios, conocido como el padre de la evaluación, quien la denominó ciencia. Él desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional en los años treinta y principios de los cuarenta. Su modelo o paradigma es el logro de objetivos, donde la evaluación determina la congruencia entre el trabajo y los objetivos propuestos. Concibió al evaluador como el descriptor que ayuda a seleccionar, organizar y formular metas, estrategias y procedimientos evaluativos. En esta corriente nació la taxonomía de los objetivos de Benjamín Bloom y las tablas de especificaciones, (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

Esta óptica de la evaluación por objetivos hizo que este método produjera un gran impacto en la evaluación educacional aunque se identificaron limitaciones, ya que se

centraba casi exclusivamente en el resultado final y en el rendimiento de los estudiantes, como se observa en el Cuadro 5, según lo señalado por Mateo (2000):

### Cuadro 5

#### Evaluación por Objetivos

Ventajas	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none"><li>- Facilita la planificación de la enseñanza.</li><li>- Permite saber el lugar en el que nos hallamos en relación con la totalidad del plan o programa.</li><li>- Ofrece un control de los alumnos y de su situación de aprendizaje.</li><li>- Posibilita la selección y secuencia de los contenidos.</li><li>- Permite relacionar objetivos, contenidos y evaluación.</li><li>- Es objetivo.</li><li>- Posibilita retroalimentación al sistema.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- En la práctica tiene un carácter sumativo y final.</li><li>- Es cerrado; no permite advertir efectos secundarios.</li><li>- No considera aspectos creativos, en relación a la expresión y originalidad.</li><li>- Falta evaluación de afectividad y actitudes.</li><li>- Objetivos externos a las experiencias de los alumnos.</li><li>- Modelo que olvida las características particulares del alumno y su entorno.</li></ul>

Nota. Cuadro elaborado con datos tomados Mateo, 2000, *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, (p. 48).

Como lo señaló el mismo Tyler (Escudero, 2003) muchos años después, ya en las postrimerías de su vida durante la entrevista que le concediera a Pamela Perfumo de la Universidad de Stanford en el año 1993, en la cual expresó que hoy por hoy, la evaluación es una oportunidad para enriquecer el ser, el hacer y el convivir del estudiantado; siempre y cuando sea aplicada apropiadamente, puesto que: (a) es necesario evaluar con un propósito de aprendizaje previamente analizado; (b) la finalidad de la evaluación es ser una guía con la cual los estudiantes aprendan mejor para la vida; (c) el cuaderno de ejercicios o portafolio es uno de los valiosos instrumentos de evaluación; (d) evaluar a cada estudiante según sus particularidades y sus propios avances, jamás comparándolo; y consideró que (e) los educadores deben conversar con cierta regularidad con los padres o representantes, según lo amerite el alumno, para informarles acerca de su acción educativa y sobre las dificultades o avances de su representado.

Señala Mateo (2000) que, a pesar de la sistematización, seguimiento de Tyler y de sus seguidores, en los años sesenta hubo descontento político social en los Estados Unidos, lo cual conllevó acciones encaminadas a mejorar y fortalecer el sistema educativo, las cuales consistieron en que: (a) la educación repercute positivamente en la sociedad, en la democracia y en el desarrollo de un país; (b) promocionar grandes proyectos para desarrollar y mejorar planes educativos; (c) el gobierno federal interviene ante las administraciones locales y estatales hasta entonces los únicos responsables (*Elementary and Secondary*) y les confiere poderes y recursos; (d) controles de responsabilidad a planteles, profesores, quienes deben rendir cuentas (*accountability*) sobre fondos, distribución y logros de objetivos previstos; (e) evaluación de los planes y programas, iniciándose la investigación evaluativa con los aportes, entre otros, de Cronbach, y Scriven.

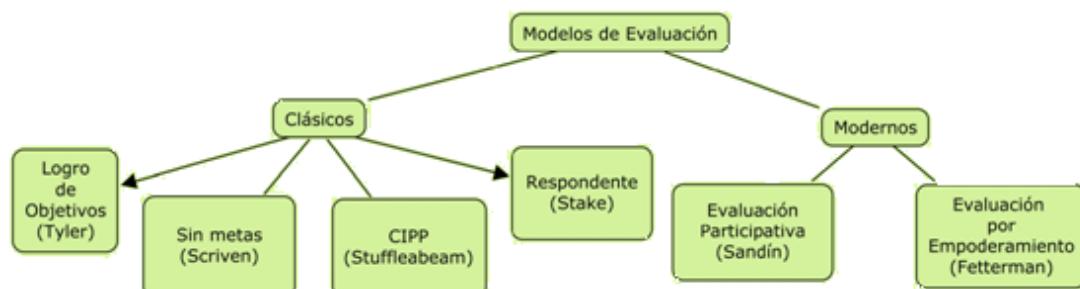
Así surgen nuevos modelos como el de Cronbach, quien a diferencia de Tyler incorpora la evaluación de los procesos en la implementación de los programas a la evaluación del producto, como una importante dimensión para que la toma de decisiones sea adecuada. Considera que los elementos básicos para la planificación y ejecución de la evaluación son: la observación, la aplicación de los tests, así como el recabar y analizar los datos. Cronbach expresa que el proceso para llegar a los resultados debe ser también objeto de evaluación. Además ve los resultados inmersos en el producto, el cual debe ser valorado desde su importancia y utilidad, (Picado, 2002).

Por su parte, el aporte de Scriven es introducir el concepto de meta-evaluación, la cual define como la evaluación de la evaluación, que debe ser realizada por un evaluador externo, (Stufflebeam y Shinkfield, 1995). Plantea que verdadera evaluación educativa debe tomar en cuenta el costo y los efectos del objeto de la enseñanza, de manera que satisfaga las necesidades del consumidor. En la evaluación formativa se facilita la información relacionada con la planificación y la ejercitación encaminada a obtener un producto, el cual dará la evaluación final o sumativa.

En esta evaluación de procesos o formativa propone tres principios: (a) el aprendizaje es una responsabilidad compartida; (b) éste depende en gran medida de cómo el alumno se ve a sí mismo; y (c) el aprendizaje es mayor cuando el estudiante

refuerza o repasa paso a paso, lo investigado o visto en clases. Recomienda que el personal del plantel mejore su desempeño por medio de autoevaluaciones; y señala que la elaboración del currículum soluciona problemas como la validez del contenido, el nivel del vocabulario, la durabilidad de los materiales y la eficiencia en la ejecución de los procesos, (Scriven, 1976). A su vez Stufflebeam y Shinkfield (1995) opinaron, que la función del evaluador es la de generar debates sobre lo que implica la participación en el programa, y expresar los juicios de valor que éstos aportan.

Alfaro (2006) explica que los enfoques y modelos son intentos explicativos, específicos y propuestos por distintos autores en cuanto a la manera de concebir y desarrollar una situación de evaluación en condiciones específicas, partiendo del esquema y abstracción de concepciones hipotéticas de la realidad, y que permitan la interpretación de situaciones puntuales. Como se aprecia en el Gráfico 6 entre los representantes de los modelos clásicos se encuentran: Tyler, Scriven, Stufflebeam y Stake. Por otra parte, de los modelos modernos surgen: Sandín y Fetterman.



**Gráfico 6. Modelos de evaluación.** Tomado de Verduzco, Suárez, Martínez, Palacios y Retana, 2009, *La investigación evaluativa*, (p.16).

Es así que la evolución de los modelos de evaluación, como se sabe, se ha producido según los períodos y las reformas educativas. Actualmente de acuerdo a las investigaciones, han sido también clasificados según la óptica de sus forjadores en modelos cuantitativos y cualitativos. El paradigma cuantitativo de la evaluación se ubica en un estilo de pensamiento sensorial, a través de una orientación concreta y objetiva de las cosas, en un lenguaje numérico, con preferencia en la validación de la realidad inductiva. Este enfoque cuantitativo mide fenómenos, en cuyos estudios se sigue la metodología pre experimental o cuasi experimental, y se caracteriza por el

empleo de información objetiva, la cual es suministrada por los tests, cuestionarios o pruebas; que luego son sometidos a los análisis estadísticos para probar o refutar una hipótesis, (Alfaro, 2006).

Elegir un paradigma, aseguran McMillan y Schumacher (2005), conlleva asumir un enfoque evaluativo según sus características entre las posibles alternativas respecto a los criterios de valor a utilizar en la evaluación de un programa. De ahí que toda clasificación lleve a los paradigmas clásicos como el positivista, naturalista y el crítico en la investigación científica. Añaden que la elección de un enfoque teórico de la evaluación se halla en función de criterios básicos como: (a) la finalidad que se persigue con la evaluación, (b) el paradigma según las características de lo que se quiere evaluar, y (c) el rol que el evaluador debe asumir durante el proceso. Por lo que su fin en este estudio es el de evaluar el nivel de comprensión de la lectura de los sujetos de primer año y la incidencia en su desempeño escolar desde una perspectiva cuantitativa, ello implica un enfoque positivista donde el evaluador es un investigador externo y neutral. Entre los enfoques extremos hay distintos modelos evaluativos, y la elección esencialmente dependerá de la naturaleza del estudio, como en el Cuadro 6 se aprecia:

#### Cuadro 6

#### Características de los Paradigmas de Investigación

Paradigmas	Positivista	Interpretativo	Crítico
Fundamentos teóricos	Positivismo	Interpretativismo	Teoría crítica
Naturaleza de la realidad.	Objetiva, singular, dada, tangible, fragmentable.	Subjetiva, dinámica, divergen te, construida.	Histórica, compartida, construida, dialéctica.
Finalidad	Controlar, explicar, predecir, verificar leyes teorías y fenómenos.	Comprender e interpretar las percepciones, intenciones, realidad educativa significados y acciones de las personas.	Tomar conciencia, analizar la realidad e identificar el potencial para el cambio.
Relación sujeto - objeto	Investigador externo, neutral, independiente, libre de valores y sujeto como objeto de investigación.	El investigador se implica e interrelaciona con la realidad u objeto de la investigación.	Compromiso para el cambio influye en la relación con el sujeto.
Conocimiento	Deductivo, cuantitativo. Nomotécnico (generalizaciones libres de tiempo y contexto).	Inductivo, cualitativo, ideográfico (explicaciones en un tiempo y contexto dados).	(Igual al anterior).

**Cuadro 6 (Cont.)**

Metodología	Experimental, orientada a la verificación de hipótesis.	Dialéctica y hermenéutica.	Sociocrítica, participativa.
Criterios de calidad	Objetividad, validez y fiabilidad.	Transferibilidad, confirmación, credibilidad.	Validez consensuada, intersubjetividad.
Técnicas para la obtención de la información.	Experimentación. Instrumentos (cuestionarios, tests, observación sistemática).	Estrategias (análisis documental, observación del participante, entrevista).	Técnicas dialécticas.
Ánalisis de datos.	Cuantitativos (estadística descriptiva e inferencial).	Cualitativos (inducción analítica, triangulación, análisis de contenido).	Dialéctico e intersubjetivo.
Aportes en el ámbito educativo.	Criterios de rigor metodológico aceptables, creación cuerpo de conocimiento teórico como base de práctica docente.	Énfasis en la comprensión e interpretación de la realidad educativa. Poca objetividad en elaboración y prescripción de generalizaciones reales.	Autorreflexión crítica en procesos del conocimiento. Aporta ideología de forma explícita.
Limitación aplicación en ámbito educativo.	Cuestiona incidencia y utilidad para mejorar la calidad de la enseñanza y práctica educativa. Reducción en el estudio de dimensiones como: realidad humana, ideológica, política y sociocultural.	Subjetividad al investigar instrumentos de medida.	Prevalece más lo político que la investigación para considerarla científica. Carece de objetividad porque pudiera tomar parte en el objeto de estudio.

Nota. Cuadro elaborado con datos tomados de McMillan y Schumacher, 2005, *Investigación educativa*, (p.28).

En el modelo cuantitativo y mixto se hallan: la evaluación como juicio de expertos, la evaluación como logro, la evaluación como medición, la evaluación como análisis, y la evaluación como obtención de datos para la toma de decisiones, (Alfaro, 2006).

La evaluación tiene el propósito de observar, emitir un juicio y mejorar el valor de algo. Ello permite conocer experiencias en los diferentes períodos de la evaluación para aprender de los errores y logros, por lo que un repaso histórico facilita la comprensión de los cambios, posturas y aproximaciones como resultado de problemas y retos afrontados. Por ejemplo antiguamente en China para promover a ciudadanos de cualquier grupo social, los aspirantes a un cargo público debían realizar exámenes. Igualmente Sócrates en el proceso de enseñanza aprendizaje aplicaba cuestionarios a sus estudiantes, (Stufflebeam y Shinkfield, 1995).

Para visualizar y contextualizar los enfoques y características de los períodos de la evaluación, se presenta una muestra no exhaustiva en el Cuadro 7, con base en el mundo

anglosajón, ya que éste dispone de acceso a una amplia y detallada información sistematizada, (Madaus, Scriven y Stufflebeam, 1983).

### Cuadro 7

#### Períodos de la Evaluación

Período	Características de la Evaluación	Enfoque de la Evaluación	Representantes
Reforma 1800 – 1900	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Asigna recursos según resultados alcanzados.</li> <li>-Evaluación con apoyo gubernamental.</li> <li>-Surge inspección que evalúa las instituciones.</li> </ul>	Juicio de Expertos para evaluar y acreditar.	Samuel Howe, Horace Mann, Joseph Rice.
Eficiencia 1900 – 1930	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Sistematización y estandarización para medir objetivos.</li> <li>-Indicadores cuantitativos (promedio de aprobados, efectividad del docente, índices de inteligencia).</li> </ul>	Medición y cuantificación (uso de tests estandarizados).	George Strayer
Tyleriano 1930 - 1945	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evalúa programas a partir de los objetivos.</li> <li>-Énfasis en objetivos conductuales.</li> <li>-Evaluación centrada en los resultados.</li> </ul>	Objetivos planificados vs objetivos logrados (linealidad).	Ralph Tyler
Inocencia 1946 – 1957	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Énfasis en el estudio y desarrollo de instrumentos,</li> <li>taxonomías modelos experimentales y procedimientos estadísticos para interpretar la realidad.</li> </ul>	Experimentación y estadísticos.	Lindquist, Campbell, Ralph Tyler.
Realismo y Expansión 1958 – 1972	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nace el evaluador como nueva profesión.</li> <li>-Evaluación de metas, inversiones, servicio, planes de perfeccionamiento, utilidad del programa, ética del evaluador.</li> <li>-Vínculos entre evaluación y currículum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Juicio de expertos.</li> <li>-Toma de decisiones.</li> <li>-Proceso.</li> </ul>	Cook, Hammond, Eisner, Metfessel, Stake, Michael Scriven, Stufflebeam, Popham, Provas.
Profesionalismo 1973 – presente	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estudios sobre evaluación y su teoría.</li> <li>-Sistematización de la meta evaluación.</li> <li>-Debate entre enfoques positivista/cuantitativo y fenomenológico/ cualitativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Toma de decisiones.</li> <li>-Proceso.</li> <li>-Explicación y comprensión de los hechos.</li> </ul>	Scriven, Madaus, Stufflebeam, Guba, Lincoln, Parlet, Hamilton.

Nota. Cuadro elaborado con datos tomados de Madaus, Scriven y Stufflebeam, 1983, *Evaluation models*, (p. 32).

Es así que en el período del realismo y la expansión surgió como modelo clásico y mixto de la evaluación, la información para la toma de decisiones, que tiene su fundamento en el denominado CIPP de Daniel Stufflebeam, visto a través de cuatro tipos de evaluación: Contexto, Insumos, Proceso y Producto; cuyo paradigma es el susceptible de complementariedad; enmarcado en la tercera generación de la evaluación (Escudero, 2003). Éste es un modelo integral propuesto en 1967, que combina la perspectiva del evaluador por fases y áreas para obtener una óptica global, cuya novedad con respecto a los modelos evaluativos anteriores, radica en su propuesta de evaluar el proceso, lo cual permite observar por ejemplo, cómo los estudiantes captan mejor y entienden los contenidos; así como autoevaluar la didáctica y estrategias de evaluación para mejorar los niveles de enseñanza aprendizaje, como se observa en el resumen del Cuadro 8.

El panorama del Modelo CIPP en los tipos de decisiones que Stufflebeam muestra, redefine la evaluación como un proceso en el que se va tomando información encaminada a tomar decisiones que busquen crear o reutilizar mecanismos para mejorar lo hallado según los planes trazados inicialmente, porque el propósito fundamental de la evaluación es mejorar y perfeccionar. Ésta es un proceso para identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y mérito de las metas alcanzadas; su diseño, ejecución e impacto para guiar la toma de decisiones, controlar responsabilidades y promover la comprensión sobre el fenómeno evaluado, de manera tal que genere una guía que provea solución a problemas, y a entender los fenómenos que se van hallando en el transcurso de la misma. Este modelo tiene rasgos particulares de carácter pragmático, ya que puede adaptarse a distintas situaciones evaluativas, (Alfaro, 2006).

De igual manera, la función del evaluador es (ob. cit.) proporcionar información importante que oriente la evaluación al momento de la toma de decisiones; como la planificación, por ejemplo; que incluye metas, objetivos, medios para adquirir los fines, aplicación y desarrollo del programa; y por último las decisiones se tomarán considerando el valor de los resultados obtenidos.

**Cuadro 8**  
**Modelo CIPP Tipos de Decisiones**

	<b>Contexto</b>	<b>Entrada (Input)</b>	<b>Proceso</b>	<b>Producto</b>
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Definir contexto.</li> <li>-Identificar población a estudiar y valorar sus necesidades.</li> <li>-Diagnosticar problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificar y valorar el programa, estrategias.</li> <li>-Planificación de procedimientos y técnicas para aplicar el plan.</li> <li>-Observar recursos con los que se cuenta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pronosticar durante el proceso defectos de la planificación.</li> <li>-Proveer información para decisiones pre programadas.</li> <li>-Describir, juzgar actividades y procedimientos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Recopilar descripciones y juicios sobre resultados.</li> <li>-Relacionarlos con los objetivos e información que el contexto proporciona.</li> <li>-Interpretar el valor y mérito de los resultados.</li> </ul>
Método	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilizar métodos como el análisis, inspecciones, revisión de planes, instrumentos.</li> <li>-Hacer audiencias, entrevistas, tests diagnósticos y técnica Delphi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Enumarar y analizar los recursos humanos y materiales.</li> <li>-Preparar lista de estrategias, procedimientos, aplicabilidad, viabilidad y economía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Controlar limitaciones en procedimientos.</li> <li>-Estar alerta ante los imprevistos, a través de información específica, descripción de procesos en ejecución o decisiones programadas.</li> <li>-Continua interacción con el personal del proyecto.</li> <li>-Observar sus actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Definir operacionalmente.</li> <li>-Valorar criterios de resultados por juicio de directivos, colegas, representantes, alumnos.</li> <li>-Análisis cuantitativos y cualitativos.</li> </ul>
Relación con la Toma de Decisiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Decidir el contexto a ser abarcado.</li> <li>-Trazar metas para satisfacer necesidades, y utilizar oportunidades para solucionar problemas y proveer base de datos para juzgar resultados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Seleccionar recursos de apoyo, estrategias de evaluación y solución, así como planes de procedimientos; de mane a que le den una estructura a las actividades de cambio, y una base para juzgar los procesos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ejecutar y mejorar la planificación y procedimientos del programa; esto es efectuar un control del proceso.</li> <li>-Entregar un esbozo de técnicas y actividades que se están desarrollando, para luego interpretar los resultados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Decidir continuar, modificar, readaptar o finalizar la actividad de cambio (Taller de Mejoramiento, Proyecto).</li> <li>-Presentar un informe claro sobre los efectos deseados o no, negativos y positivos.</li> </ul>

Nota. Cuadro elaborado con datos tomados de Escudero, 2003, *Desde los test hasta la investigación evaluativa actual*, (p. 39), y de García y Pérez (1989) *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*, (p.54).

Bausela (2003) explica que el modelo CIPP de Stufflebeam en sus cuatro tipos de evaluación para la toma de decisiones, especifican la gama de aspectos a observar y analizar, subdivididos en: contexto, insumos o entrada, proceso y producto, como se observa en el Gráfico 7:



**Gráfico 7. La evaluación orientada hacia el perfeccionamiento.** Tomado de Stufflebeam and Shinkfield, 1995, *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*, (p.41).

Puede decirse en este análisis que las fases de la evaluación del modelo CIPP son:

1. La evaluación de contexto, la cual define el ámbito institucional, identifica la población objeto del estudio, valora sus necesidades, reconoce las oportunidades para satisfacerlas, diagnostica problemas que subyacen en los requerimientos, y juzga si los objetivos propuestos son coherentes con la problemática hallada. Establece las carencias del entorno en el cual se realiza la investigación, por lo que responde a la pregunta ¿qué se requiere hacer?, (Verduzco, Suárez y otros, 2009).

Los instrumentos aplicables en esta fase del contexto son: la entrevista y guía para la revisión de base de datos sobre los documentos relativos a la institución y su comunidad, guía para llevar a cabo reuniones con la comunidad, guión o agenda aplicando la técnica Delphy, que consiste en la discusión entre expertos para hallar consenso; peticiones telefónicas o escritas, y la elaboración y aplicación de tests diagnósticos para analizar la situación que se investiga.

Ello indica que la evaluación de contexto se alimenta de los datos globales producto de inspecciones, revisión de documentos, entrevistas que estudian el ámbito del programa, evalúa las necesidades y problemas, condiciones actuales y deseables. Identifica necesidades y diagnostica problemas. Los resultados de esta indagación conducen a delimitar los objetivos del proyecto y tomar decisiones de planificación teniendo en consideración las necesidades de la población objeto del estudio y las oportunidades para satisfacerlas, (Bausela, 2003).

2. La evaluación *input* o entrada busca identificar y valorar la capacidad global del sistema, las alternativas estratégicas del programa, su diseño y presupuesto antes de ponerlo en marcha; por lo que responde a la pregunta ¿puede hacerse?.

Su metodología está basada en la revisión del estado en que se encuentra la ejecución del programa, en relación a la satisfacción de necesidades especificadas, valoración de estrategias de soluciones aceptables, escuchar al personal para poder evaluar, ceñidos a la realidad de los recursos necesarios para apoyar las acertadas acciones que se realizan, (Verduzco, Suárez y otros, 2009).

Es así que la evaluación de insumos o entrada (*input*), está diseñada para proveer información y determinar cómo se utilizarán las fuentes de acuerdo a las metas del programa. Diseña estrategias de solución y procedimientos teniendo en cuenta la aplicabilidad, viabilidad y economía. Ella orienta las decisiones según el diseño, puede decidir cómo utilizar los recursos para lograr las metas del programa. Para ello responde a preguntas como: a) ¿los objetivos planteados son factibles?, ¿cuáles son los costos?, ¿qué beneficios se espera en función de las estrategias establecidas?, ¿cuáles son los supuestos o fundamentos subyacentes?, ¿cuáles son las actitudes y necesidades de los estudiantes, docentes, comunidad?, ¿con qué recursos y

facilidades se cuenta?, ¿cuáles son los cambios que deben realizarse en la institución?, ¿cuál será la participación del educador?, ¿qué se espera del alumno al finalizar el año escolar?, ¿con cuánto se cuenta en el presupuesto?, ¿en qué horario por ejemplo, se implementará un taller o programa de mejoramiento?, entre otras.

Los instrumentos aplicables en la evaluación *input* son: entrevistas estructuradas y no estructuradas, guía de reuniones para revisar informes, planes, consulta a expertos, entrevistas telefónicas, encuestas y cuestionarios.

Las decisiones que se fundamentan en este tipo de evaluación, requieren que se especifiquen los procedimientos, materiales, facilidades, programas, equipos, mecanismos de participación, esquemas de organización, requerimientos de personal, presupuesto, entre otros. Se toman decisiones de estructuración porque tienen como función determinar los procedimientos para lograr los objetivos pre establecidos, (Bausela, 2003).

3. La evaluación del proceso se lleva a cabo para identificar y corregir errores en la planificación mientras se está ejecutando el programa. Aquí el papel del evaluador es esencial, porque revisa los aspectos referidos a los antecedentes de la investigación, supervisa y establece condiciones del entorno, elementos del programa, obstáculos e imprevistos; proporciona retroalimentación sobre las discrepancias y las deficiencias del programa sobre lo cual debe tomar decisiones finales. Estas decisiones ayudan a mejorar el diseño, los procedimientos del programa y facilitan las interpretaciones de los resultados obtenidos, (ob. cit.).

La evaluación de proceso dirige las decisiones de implementación y control en el manejo del programa. Describe y predice durante el proceso defectos en el diseño y aplicación de los procedimientos. Monitorea el proyecto o programa curricular durante su aplicación y se llevan registros de control de lo observado, para lo que se aplica agenda de reuniones diarias, guía de observación y redacción de informes.

Con este tipo de evaluación se busca: (a) detectar, predecir y corregir deficiencias tanto en el proceso del diseño como de su aplicación; (b) proveer información válida que conlleve a tomar decisiones razonadas, justificadas y programadas; (c) realizar un seguimiento continuo del proyecto durante su ejecución; (d) establecer la

interdependencia de los procesos curriculares e instruccionales en el marco de los procesos humanos y en el logro del aprendizaje como resultado de la labor evaluativa.

Debido a ello, la evaluación del proceso es la que más hace énfasis en el análisis de las relaciones interpersonales, en las prácticas educativas, en el trabajo de aula, en los canales de comunicación, logística, actitudes hacia el proyecto curricular, las necesidades de adecuación de los recursos, la disponibilidad física, personal, tiempo, estructura interna del programa, entre otros aspectos.

4. La evaluación del producto define y valora las descripciones y juicios sobre los resultados y su relación con los objetivos; la información que el contexto ofrece, el plan, el proceso y su análisis cuantitativo y cualitativo. Su finalidad es la de recabar información que permita analizar si los objetivos específicos que se había propuesto fueron logrados con el fin de tomar decisiones.

Por lo que la evaluación del producto (*output*) está remitida a los indicadores, determina la eficacia, que es la medida de los logros en un tiempo determinado; y la eficiencia, la cual muestra alcances en un tiempo planteado según los recursos utilizados. La cobertura enfocada a la cantidad de alumnos que tuvieron acceso al programa. La pertinencia vista en el grado de satisfacción de las necesidades de los estudiantes que se beneficiaron del programa de mejoramiento; y la adecuación que relaciona los objetivos con los recursos disponibles.

El producto provee información que ayuda a que los evaluadores decidan continuar, modificar el nuevo currículum o terminarlo. Permite la verificación de resultados parciales y totales. Estudia la relación directa entre los objetivos planteados y los resultados alcanzados. Revisa el ciclo de decisiones que tiendan a juzgar los logros del proyecto global.

Los instrumentos para aplicar en esta fase del *output* son los registros de la investigación, las agendas y guías de observación para revisar y juzgar sobre los productos en las reuniones, informe telefónico y la revisión o análisis de los estándares después de la aplicación del pre y post test.

Todas las dimensiones de este modelo, facilitan información sobre las necesidades que existen y hasta qué punto los objetivos propuestos satisfacen las

necesidades, describe el programa o taller, y lleva a cabo un análisis conceptual de la adecuación de la propuesta elegida con respecto a los objetivos; igualmente el grado de ejecución del plan o taller de intervención propuesto y la descripción de las mejoras en el rendimiento obtenido, así como en qué grado se han alcanzado los propósitos. Plantea Stufflebeam (1995) que el modelo en la toma de decisiones CIPP es como lo muestra el Gráfico 8:



**Gráfico 8. Modelo de evaluación curricular de Stufflebeam (CIPP).** Tomado de Nozenko y Fornari, 1998, *Desarrollo y evaluación curricular*, (p.53).

En resumen Stufflebeam (1995) señala que la evaluación del producto consiste en valorar, interpretar y juzgar los logros del programa desarrollado. Su fin es recabar la información que permita el análisis sobre si los objetivos específicos que se había propuesto inicialmente se han logrado, para cumplir con la finalidad de tomar las decisiones correspondientes. La función de esta etapa es la de desarrollar el diseño de investigación a emplear en el programa cuyo principal objetivo es valorar, interpretar y juzgar los logros, permitiendo determinar hasta qué punto se han alcanzado los propósitos según los requerimientos de los sujetos estudiados.

La evaluación del producto (Bausela, 2003) es quizás el aspecto más difícil del modelo CIPP, porque requiere que el orientador establezca criterios de medida, derivados de los objetivos del programa, compare la información recogida con una serie de estándares predeterminados y extraiga las conclusiones relacionadas con los otros tres tipos de evaluación (contexto, entrada y proceso).

Sobre las limitaciones de este modelo señala que en la evaluación del contexto hay dificultad para seleccionar la técnica a utilizar. En la evaluación de insumo los métodos que se aplican no siguen una secuencia. Al evaluar el proceso los participantes no están obligados a finalizar el programa. En la del producto el evaluador no puede establecer una base realista para la comprobación de los resultados. Existe ausencia de definición metodológica, además del costo y la complejidad al utilizarse en su totalidad, (ob. cit., 2003).

En cuanto a sus fortalezas (ob. cit.) se observa que éstas consisten en permitir la evaluación del programa en su totalidad (contexto). Provee una visión total del progreso alcanzado en cualquier momento (insumo). Se hace práctico el tomar decisiones (proceso) y determina la consecución de los objetivos (producto), por lo que le da énfasis a la utilidad de su aplicación.

Tal como lo dijeron Stufflebean y Shinkfield (1995), cada fase o etapa de evaluación en el modelo CIPP conforman un sistema integrado que desempeña funciones únicas, aunque por supuesto, tienen una relación simbólica entre ellas, y cada una puede emplearse independientemente, por lo que en este estudio éstas se implementaron ajustándolas a la realidad encontrada, como se aprecia la descripción realizada en los siguientes capítulos.

Por ello el modelo de evaluación a seguir en esta investigación es el teórico evaluativo de la Toma de Decisiones de Stufflebeam (CIPP). Sobre el cual indica Verduzco, Suárez y otros (2009) que la elección de un modelo evaluativo conlleva seleccionar una teoría epistemológica, que conceptualice la realidad y el campo de la evaluación, de manera que proporcione un lenguaje común, que facilite el debate entre temas y puntos conflictivos. Es así que este modelo plantea una metodología adecuada a los requerimientos de esta investigación, puesto que:

En este estudio se aplica el modelo CIPP en la evaluación de contexto, el cual se basa en la información sobre las condiciones reales que caracterizan la situación de los estudiantes con respecto a sus niveles de comprensión de la lectura; por lo que se llevó a cabo conversaciones con el personal directivo, profesores, estudiantes y representantes para hallar consenso en el diseño y aplicación del pre test como prueba diagnóstica. En la evaluación de entrada (*input*) se establecieron los objetivos que esta investigación busca alcanzar en el análisis del problema evidenciado en los sujetos de estudio, dentro de su medio escolar y los recursos materiales con los que se contaban.

Se analizaron estrategias de solución y procedimientos; por lo que se consideró la evaluación del proceso con la aplicación de un taller, para que los estudiantes mejoraran en el desarrollo de las propias habilidades en la comprensión de la lectura en mayor o menor escala, lo que permite que los sujetos comprendan y aprendan conocimientos que les servirán de herramientas para alcanzar mayor calidad educativa, y de una forma u otra les ayude a afrontar su mundo intelectual y personal, con perspectivas a ser seres prósperos, útiles a sí mismos y a un conglomerado. Por último en la evaluación del Producto se valoran y analizan los resultados de la aplicación de un post test contrastados con las calificaciones obtenidas en la asignatura Castellano y Literatura, de cara a observar la incidencia del impacto de las nuevas estrategias aplicadas por la investigadora y desarrolladas por los sujetos para mejorar su comprensión en la lectura y su rendimiento al finalizar del año escolar.

### ***Evaluación y Rendimiento Escolar***

El rendimiento escolar permite determinar el desempeño estudiantil porque conceptualmente en la cotidianidad de la práctica se emplean los dos términos como sinónimos, los cuales indican aptitud escolar. (Edel, 2003). El desempeño es uno de los indicadores más utilizados para medir la calidad educativa, porque expresa el grado de conocimientos que por medio de la escolaridad el educador reconoce que posee el estudiante, y lo expresa por medio de las calificaciones que ha obtenido un

alumno. El rendimiento señala cuánto ha aprovechado el educando, el cual se encuentra en el contexto del aula y contrasta con el desempeño, en el sentido de ubicarse globalmente en el proceso educativo donde hay interacción pedagógica, social, psicológica e inter institucional, (González, 2002).

El rendimiento es el nivel de conocimiento expresado cuantitativa o cualitativamente que un estudiante obtiene, como resultado de una evaluación que mide el producto de su proceso de aprendizaje. Por lo que es el alcance de la máxima eficiencia que el alumno puede demostrar en cuanto a sus capacidades cognitivas, conceptuales y actitudinales, (Puche, 1999).

Señala Jiménez (2000), que el rendimiento escolar visto como el nivel de conocimiento de un alumno medido en pruebas de evaluación, comparado con la edad y año que cursa, requiere además partir de los procesos mismos de la evaluación, porque en sí no es una simple medición; ya que se debe proveer al alumno de las pautas necesarias para que mejore su nivel. Es así que en el rendimiento escolar intervienen además del nivel intelectual, variables de la personalidad tales como la extroversión, introversión, ansiedad; así como las motivaciones y aptitudes personales, cuya relación con este rendimiento nunca es lineal, sino que influyen factores como el sexo y el nivel de escolaridad que ha alcanzado, auto motivación y los procesos de enseñanza aprendizaje llevados a cabo en el aula durante el período evaluado.

Refiere Santrock (2002) que para alcanzar un buen rendimiento hay que tener una motivación que genere suficiente energía y disposición, para persistir en el logro de un claro objetivo, que permita al estudiante desarrollar las capacidades que requiera para continuar por un período determinado hasta alcanzar su meta, porque se ha desenvuelto en un medio donde ha aprendido este comportamiento motivador, dirigido y auto sostenido en el tiempo requerido.

Añade el autor que los estudiantes con mayor interés en el logro, muestran disposición, dedican mayor tiempo al estudio y a la ejercitación; se fijan metas realistas, persisten para alcanzarlas y se sienten responsables por los resultados.

Por otra parte, los autores García y Pérez (1989) señalan que la evaluación se vincula con el rendimiento escolar, porque es un proceso sistemático de identificación, en el que se relacionan los datos surgidos en los hechos educativos, para valorarlos y tomar decisiones; por lo que puede decirse que de su reflexión surgirán acciones futuras, las cuales pueden ser o no beneficiosas. Por esto la evaluación educacional es una operación sistemática e integrada en el universo educativo, cuya finalidad es mejorar el proceso para aportar más información, reajustar objetivos, revisar la planificación, el programa, los métodos y recursos, para reconducir las decisiones y mejorar el rendimiento obtenido.

Este rendimiento estudiantil es el resultado del proceso de aprendizaje, a través del cual, docente y estudiantes determinan qué cantidad y calidad del conocimiento realmente ha sido comprendido y puede ser manejado en la ejercitación a lo largo de la evaluación formativa y final. Para medir el rendimiento académico la evaluación que forma parte del proceso educativo debe ser integral, continua, cooperativa y observar cuánto aprendieron los alumnos y cuánto les falta por conocer. De igual forma requiere que se tomen en cuenta los factores que integran la personalidad, al valorarse a sí mismos, a la actuación del educador y los elementos que conforman dicho proceso (Popham, 1996; Sánchez y Pirela, 2006).

En opinión de Cortez y Mar (2007) el rendimiento estudiantil representa el grado de conocimiento de un estudiante en cualquier ejercicio evaluativo. En él influyen además del nivel intelectual, variables de la personalidad, que incluyen emoción y automotivación y los intereses propios de su sexo; cuya relación con el rendimiento académico varía, según el nivel de escolaridad y la aptitud de cada uno.

Igualmente señalan estos autores que el conocimiento puede expresarse en notas numéricas, obtenidas por el estudiante como resultado de una actividad evaluativa que mide la productividad del proceso de enseñanza – aprendizaje en la que el alumno participa. Éste demuestra sus capacidades cognitivas, conceptuales, aptitudinales y procedimentales, cuando alcanza el nivel medio o de máxima eficiencia; para el desarrollo psico afectivo, intelectual y ético, en función de los objetivos previamente planificados.

Sánchez y Pirela (2006) expresan que las calificaciones obtenidas por los estudiantes se encuentran en el enfoque cuantitativo, y en el cualitativo; las conductas por medio de acciones, procesos y operaciones, con las que el estudiante organiza sus estructuras mentales para desarrollar un pensamiento crítico, resolver problemas y generar soluciones.

El autor Puche (1999) expresa también que el rendimiento escolar es un proceso multidisciplinario en el que intervienen lo cuantitativo y cualitativo del aprendizaje en el desarrollo cognitivo, afectivo y actitudinal, que demuestra el estudiante en la resolución de los problemas, asociados al logro de los objetivos programáticos propuestos. Por su parte Carpio (1999) lo ve como un proceso técnico pedagógico que juzga logros y que se expresan como el resultado del aprovechamiento académico de acuerdo a los objetivos de aprendizaje previstos.

El Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1999), en su artículo 108 establece, que el progreso alcanzado por los alumnos en función de los objetivos programados, se expresan mediante la forma cuantitativa en la educación media, obtenida mediante número entero comprendido en la escala de uno a veinte puntos y ambos inclusive; además cuando al realizar los cómputos la nota arroje una fracción decimal de cero coma cinco o más, se subirá la cifra al número inmediato superior. La mínima nota aprobatoria de cada asignatura será de diez puntos.

Para el desarrollo de aspectos psico afectivos, éticos e intelectuales el rendimiento puede ser cuantitativo y cualitativo. Es así que se entiende por rendimiento cuantitativo a las calificaciones obtenidas por los estudiantes; y lo cualitativo implica cambios de conducta en términos de acciones y procesos en los que el alumno organiza sus estructuras mentales de forma que le permitan desarrollar el pensamiento crítico, así como resolver problemas y generar soluciones ante diferentes situaciones.

En cuanto a los factores que afectan el rendimiento escolar, Batalloso (2000) señala los individuales y los socioeconómicos que incluyen disposición, habilidades, actitudes y capacidad para el rendimiento, los cuales se vinculan de manera directa, en forma de exhortación, estímulo para producir rendimiento y lograr el desarrollo de

habilidades y destrezas. Igualmente, se hallan las conductas que el estudiante posee para abordar la experiencia de aprendizaje, capacidades de auto-regulación para asumir los estudios y el grado con el que se involucra en el proceso, lo que dependerá de su motivación y la forma como desarrolle su autonomía.

Estos factores pueden clasificarse en cuatro áreas específicas que se relacionan entre sí: fisiológicos, psicológicos, socioeconómicos y pedagógicos. Los conflictos emocionales influyen desfavorablemente tanto en la formación del auto concepto, como en el rendimiento académico. Ellos pueden tener su origen tanto en sus satisfacciones como en insatisfacciones de necesidades, carencias de afecto, estima, confianza, atención de otros y reconocimiento de las personas más significativas en su vida.

Señala el autor que los factores psicológicos consisten en la adaptación social por una parte y los conflictos emocionales por la otra; polos opuestos que pueden ser favorables o desfavorables en el desenvolvimiento escolar. En ambos casos juegan un papel importante los elementos inherentes a la personalidad del estudiante; sus relaciones intra e interpersonales; adecuada satisfacción de necesidades, autovaloración, positiva autoimagen; sentimientos de autoconfianza, sentido de pertenencia, utilidad de lo que hace, reconocimiento, seguridad de sentirse querido, aceptado y respetado. Estos factores apoyan el desarrollo armónico del alumno y le permiten un desenvolvimiento afectivo y equilibrado en contextos familiares, escolares y sociales.

A través de la visión crítica de los autores citados, se puede ver que la evaluación educacional es la información sobre la apreciación de los atributos y la comprensión de las acciones y situaciones observadas en los estudiantes, durante un período académico determinado, según los criterios prescritos en el plan. Período que abarca desde el diagnóstico, el desarrollo de las actividades, la toma de decisiones en la reconducción, evaluación de estrategias instruccionales formativas, para orientar los aprendizajes de forma que éstos permanezcan en el tiempo. Todo ello debidamente registrado en los respectivos instrumentos, como lo señala Stufflebeam y Shinkfield (1995), cuando expresa que evaluar es el proceso de delinear, obtener y proporcionar

información, de manera que permita el análisis de las alternativas de decisión; y así hasta la evaluación final, en la cual se analizan nuevamente en los consejos de docentes, los resultados obtenidos en cada lapso; los cuales facilitarán la reorientación de procedimientos con el propósito de que los jóvenes desarrollen sus conocimientos y avancen según sus aptitudes en un mejoramiento continuo.

### *El Área de Castellano y Literatura*

En Venezuela el Programa de Castellano y Literatura (M.E., 1987b) en su descripción de la asignatura señala como objetivo principal, el desarrollar las destrezas comunicativas que fueron adquiridas en la I y II Etapas de Educación Básica, y expresa entre sus finalidades la adquisición por parte del alumno de: habilidades lingüísticas y competencias en la interacción oral y escrita para un adecuado uso del idioma materno. Asimismo, en su estructura aparecen las cuatro habilidades idiomáticas: hablar, escuchar, leer y escribir como razón metodológica con el fin de que el estudiante adquiera competencias básicas para su desarrollo y formación integral en su proceso de aprendizaje. Referente a la lectura el objetivo general número tres persigue el desarrollo de habilidades para el dominio psicoafectivo con la lectura de obras, su análisis, diferenciar textos, leer, redactar y poner en escena una obra teatral.

Ello permite deducir que el programa contempla el manejo de la lectura tanto oral como silenciosa para comprender textos con propósitos comunicativos, cuyos fines pedagógicos son: informar, describir, narrar o exponer con la adecuada lectura comprensiva de textos instruccionales que le permitan realizar actividades y tareas. Igualmente contempla la lectura y dramatización de diálogos en diferentes obras literarias: poemas, cuentos, fábulas, mitos leyendas, teatro. La lectura individual y en equipo de textos expositivos sobre cualquier área del conocimiento para hallar la información que requiera en cualquier momento de su vida. Con ello se busca que el alumno se sensibilice ante la literatura como fuente de recreación.

Además, el componente relacionado con todos los años de tercera etapa y diversificado señala que los programas son instrumentos curriculares flexibles e incluyen la organización de los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos para el aprendizaje y estrategias de evaluación del área de castellano y literatura, según las finalidades educativas del año, nivel o modalidad de acuerdo con las demás características referidas a los alumnos, al medio ambiente y al país, (ob. cit, 1987b).

Señala también que las estrategias metodológicas, incluyendo las evaluativas, constituyen una situación donde los componentes deben estar estrechamente vinculados y por ello se requiere claridad en las interrelaciones, entre las cuales cabe destacar la función de los métodos como vía para llegar al objetivo. Las técnicas o estrategias muestran cómo recorrer ese camino, y los procedimientos y recursos son medios para hacer efectiva la aplicación del método, (M.E., 1987b).

Cuando el Ministerio de Educación realizó la evaluación de los diseños curriculares de básica y media diversificada, se estableció que en los años 1987 y 1988 se implantarían, y así fue, los Programas de Estudios y Manuales del Docente en todas las asignaturas de primero, segundo y tercer año (conocida como la III Etapa 7mo, 8vo y 9no), en los sectores urbano, rural, indígena y fronteras. Estos expresan que representan un camino para la actualización pedagógica y un nuevo instrumento de orientación metodológica que facilite a los alumnos el acceso a fuentes de información científica, humanística y tecnológica, (M.E., 1987b; 1998a).

En este sentido por su parte Bruzual (2002), explicaba que el estudiante podrá alcanzar un nivel eficaz en la lectura y su comprensión, dependiendo de su desarrollo cognitivo y nivel de escolaridad, cuando los educadores en primer lugar, conocen y se plantean el proceso de comprensión de la lectura en sus diferentes niveles; pues esto los guiará para incentivar a su alumnado en la lectura y el comentario de textos para que además de retener información textual, vayan más allá realizando conexiones entre sus previos conocimientos, eventos y acontecimientos que muestra el texto analizado. Con estas técnicas además desarrollarán significativamente en los estudiantes tanto la memoria como el vocabulario.

Igualmente como señala Moreno (2001), es importante considerar en la didáctica del Castellano, en todos los años escolares acentuándose con las obras que se analizan en cuarto y quinto año de Educación Media la Literatura es una estrategia para mejorar la competencia comunicativa de los hablantes y la interpretación de la realidad, porque la obra de arte literaria facilita que el lector adquiera todas las formas del discurso y aproveche todas las posibilidades del sistema lingüístico; por los planteamientos didácticos del conjunto de textos, los cuales conforman un instrumento importante en la construcción de imaginarios sociales y en general de la cultura del futuro bachiller. Esta asignatura opina Lomas (1996), es objeto y medio de la enseñanza, ya que representa el vehículo de todos los aprendizajes escolares y de su evaluación. Todo ello constituye el instrumento de socialización por excelencia.

De manera que la literatura y la didáctica del lenguaje conformen la formación y el mejoramiento de las competencias comunicativas de los alumnos. Por ello, en la Educación Media el docente de esta materia debe orientar al alumnado en la discusión y el análisis de la narración, para que aporten sus propias opiniones acerca de sus impresiones sobre lo leído, en torno a expresar sus reflexiones e inferencias sobre la obra. Por lo que puede decirse que en la enseñanza de la literatura lo más importante es la lectura de las obras, para disfrutar sus ángulos estéticos, interpretarlas y, como marco y fondo, para desarrollar habilidades en la comprensión de la lectura, de manera que el estudiante pueda entender y comunicar ese bagaje de ideas, emociones y conocimientos que ha experimentado.

Para conocer las causas de la insuficiencia en la comprensión de la lectura en los tres niveles, especialmente en el inferencial y en el nivel crítico, después de haber cursado los seis años de primaria con la aplicación del Currículum Básico Nacional (M.E., 1997a), se conversó con alumnos, padres, representantes y educadores de las distintas especialidades y niveles educativos; y se verificaron registros de evaluación cualitativa y cuantitativa. Producto de esta reflexión en conversaciones de pasillos, reuniones, talleres, convocatorias y consejos, se pudo determinar que entre las posibles causas se encuentran: (a) fallas en la transmisión de la importancia y necesidad de leer, disfrutar y comprender textos como medio de comunicación,

información y formas de compartir con familiares y amigos que están cerca o lejos; (b) no se les enseña a los estudiantes a leer y comprender; (c) hay fallas en la estimulación a través de técnicas, estrategias, materiales, libros y espacios para que la lectura sea efectuada con espontaneidad e interés, como un proceso natural en cada niño o estudiante. Ello permite pensar que los estudiantes no comprenden lo que están leyendo, por ende no ven las claves que el texto proporciona, no lo relacionan con sus previas experiencias, además pudieran carecer de esquemas mentales suficientes para entender dicha lectura, por lo que se les dificulta inferir el significado de la misma, y quizás no hayan podido aprender de forma significativa.

Varios colegas concluyeron en que es necesario impartirles métodos didácticos permanentes donde se evalúe y aplique modelaje y técnicas metacognitivas, para que el niño y el joven estén conscientes de cómo aprenden a adquirir ese aprendizaje e internalicen la lectura y su significado. Todo ello, por medio de la utilización de estrategias variadas en las fases antes, durante y después de la lectura.

Sin embargo, es interesante considerar que el Programa de Castellano y Literatura (M.E., 1987b) vigente para Educación Media tiene un enfoque tradicional en la enseñanza de la lengua y la literatura porque es igual tanto para séptimo, octavo como para noveno grados, sin considerar las competencias o destrezas de cada año en el desarrollo cognitivo y psicosocial del alumno; debido a que no ha habido revisiones posteriores que hayan concluido en acuerdos aprobados, por lo que contempla carencias en el análisis y comprensión del hecho lingüístico y literario, al faltar objetivos tales como la comprensión de la lectura con estrategias y actividades didácticas que permitan al estudiante desarrollar experiencias y aprendizajes significativos, orientadas a abordar y desarrollar cada uno de los niveles de comprensión de la lectura, específicamente lo relativo a los niveles inferencial y crítico; y esto es importante ya que representa una herramienta indispensable en la construcción de conocimientos científicos, (Villasmil y Arrieta, 2007).

Es bueno recordar que la participación para desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes, que comprende el desarrollo de estrategias en los niveles de comprensión de la lectura inferencial y crítico por parte de docentes y

estudiantes (Person y Johnson, 1978), es contemplada en el Currículum Básico Nacional (1997a), el cual determina que el alumno al finalizar sexto grado se espera que haya alcanzado en el área de Lengua y Literatura como eje transversal, las siguientes competencias:

1. Participe en forma adecuada, respetuosamente y con propiedad, en conversaciones y exposiciones orales, como hablante y como oyente.
2. Comprenda diferentes textos escritos tanto narrativos, expositivos, como instruccionales.
3. Producza textos coherentes tanto narrativos, descriptivos, como expositivos, según la intención y situación comunicativa, cuidando los elementos normativos del idioma.
4. Desarrolle su capacidad de investigación y búsqueda permanente de la información.
5. Utilice adecuadamente elementos narrativos de la lengua.
6. Reconozca a la literatura como fuente de recreación, goce estético, valoración de su acervo cultural, y del desarrollo de sus posibilidades creativas e imaginativas.
7. Participe en procesos de interacción comunicativa relacionados con su entorno natural y socio cultural.

Estos objetivos permiten observar que los niños al ingresar al primer año de Educación Media han debido recorrer un considerable trecho del camino para lograr estas metas, en las que simultáneamente se deben haber tomado en cuenta sus intereses, motivaciones y necesidades. No obstante, muchos presentan considerables fallas en la comprensión de la lectura, lo que requiere por parte del mundo educativo, abordar la problemática para darle solución.

De allí se puede considerar la continuidad del Currículum Básico Nacional (1997a), y el programa de Castellano y Literatura (M.E., 1987b), en los cuales se aspira que el alumno desarrolle en cada año escolar un paulatino dominio lector, de manera que al finalizar el último año de Educación Media sea un experto en descifrar, comprender contenidos y objetivos, desde el disfrute de la lectura seleccionada hasta alcanzar un nivel investigativo aceptable en las informaciones y conceptos vistos. No

obstante también señala Mendoza (1996), hace falta mayor especificidad en el programa de bachillerato para realmente ahondar en estrategias de comprensión y evaluación dirigidas a mejorar la lectura comprensiva y que realmente el alumno llegue a ser efectivamente un lector eficaz.

Es importante resaltar que los objetivos, contenidos y metodologías de este programa son insuficientes, por lo que éste requiere de una revisión que contemple en el plano concreto de la lectura como objetivo básico en cuanto a su aprendizaje, habilidad en el manejo de competencias para comprender cualquier texto que lea el alumno considerando aspectos de uso lingüísticos, sociolingüísticos y psicolingüísticos, donde el docente pedagógicamente aplique estrategias y actividades creativas según la necesidad de sus alumnos; dándole continuidad al *Curriculum Básico Nacional* (1997a) cuando considera esencial desarrollar la comprensión de la lectura, para lo cual los docentes realizan un diagnóstico antes de elaborar el proyecto pedagógico de aula que tomará en cuenta después de esta evaluación, así como la diaria participación y las características de cada estudiante; cuya información le permitirá construir y aplicar técnicas que les conduzcan a mejorar el rendimiento escolar, (Telles y Bruzual, 2005).

Por ello las autoras Villasmil y Arrieta (2007), expresan que el programa de Castellano y Literatura debe ser revisado permanentemente por especialistas y sometido a evaluación, de manera que incorpore seguimientos periódicos, con el apoyo de docentes actualizados e inclinados favorablemente hacia la lectura, para incluir como objetivo el desarrollo en la comprensión lectora, con estrategias de promoción y aplicación cognitiva y metacognitiva.

### ***El Liceo Laureano Villanueva***

Esta investigación se efectuó en el Liceo Laureano Villanueva, el cual fue fundado en 1971 y cuenta con una trayectoria de cuarenta y un años. Debe su nombre al destacado médico, articulista y biógrafo Laureano Villanueva, quien nació en Caracas en 1840 y falleció en 1912. Alcanzó notoriedad en 1870 al publicar artículos

en “El Constitucional” de Valencia. En 1877 estuvo Encargado de la Presidencia cuando enfermó Linares Alcántara. Para 1890 fue nombrado Inspector General de los Hospitales de Caracas y luego fue elegido Gobernador (Presidente) del Estado Carabobo. Durante el período de Cipriano Castro fue Rector de la Universidad Central y Ministro de Instrucción Pública.

Su faceta literaria surgió al escribir biografías con riqueza de informaciones y fluido estilo sobre el médico José María Vargas, el Gran Mariscal Antonio José de Sucre y el General Ezequiel Zamora, las cuales representaron importantes aportes que clarificaron la Historia de Venezuela (Ruiz, 2010).

La Unidad Educativa Nacional Laureano Villanueva correspondiente al Distrito Escolar número 5, del Municipio Leoncio Martínez en la Zona Educativa del Estado Miranda, está ubicado en Boleita Norte, una zona que fue eminentemente industrial y que hoy en día es además comercial, funciona en una edificación alquilada de tres plantas.

Su visión es formar ciudadanos acordes a las necesidades de pertinencia social, emprendedores, solidarios, activos, éticos y comprometidos con el desarrollo socioeconómico del país.

Su misión es formar un individuo integral, que responda a las necesidades existentes en su entorno.

Los valores que se buscan reforzar son: El respeto a la vida, amor y fraternidad, armónica convivencia en el marco de la solidaridad, corresponsabilidad, cooperación, tolerancia, valoración del bien común, valor social y ético del trabajo, y respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos.

En la Institución hay un déficit de docentes, ya que de cincuenta y dos ejercen cuarenta y seis. Esto se debe a que no hay suficientes docentes que de Biología, Latín y Matemáticas, y entre los que están se distribuyen las secciones, restándoles tiempo a unas para abrir espacio para otras. Los profesores por horas en su mayoría tienen treinta y seis horas semanales; quedan dos profesoras de cincuenta y cuatro horas porque los demás han salido jubilados, así como los de tiempo completo, de los cuales hoy por hoy nadie tiene esa categoría porque hace años que no hay concursos,

y los coordinadores nuevos son elegidos por el comité técnico y corroborados por la jefa del Distrito Escolar y la Zona Educativa del Estado Miranda.

El personal directivo está conformado también con profesoras por horas: Dos subdirector as y una directora. Laboran allí también seis secretarias, cinco obreros y una trabajadora social. El horario de funcionamiento es de lunes a viernes entre las 7:00 a.m. y las 5:30 p.m., sin turnos de mañana o tarde; la mañana consta de ocho horas académicas y la tarde de seis horas de cuarenta minutos. Hay un receso de veinte minutos en la mañana y cuarenta minutos al medio día para almorzar. Estas condiciones se deben a que la infraestructura es provisional, sus paredes son tabiques que si se apoyan en ellos pueden caerse; no cuenta con patios, ni canchas, ni áreas para sentarse a comer o conversar.

En cuanto al espacio físico utilizable, las áreas se hallan distribuidas así: En la planta baja hay un pequeño espacio de entrada, la cantina y un espacio techado para Educación Física. Al entrar a la edificación está la Biblioteca sin dotación, ni laboratorio de informática, en la que caben veinte estudiantes sentados, tiene buena iluminación y aire acondicionado, un salón usado por Educación para el Trabajo y las estrechas escaleras que suben al primer piso. En el ala izquierda se hallan: Un baño para varones, las oficinas de la dirección, subdirección y secretaria; hay una sala para audiovisual, dos salones para quinto año y las oficinas de Evaluación y Control de Estudios.

En el ala izquierda se encuentra un baño para todo el personal femenino del Plantel, la oficina de la Trabajadora Social, la Coordinación de cuarto y quinto año, un área para algunos Profesores, dos salones para los cuartos años, dos para Talleres de Contabilidad y Turismo, y un área con mesa, sillas y dos largos bancos. Tiene un pequeño espacio para hacer exposiciones y las escaleras que llevan al piso dos.

En el ala derecha se halla un baño para las muchachas, un taller para Técnicas de Oficina, la Coordinación y cuatro salones para los primeros años. Del lado izquierdo hay un baño para varones y profesores, dos salones que comparten primero, segundo y tercer año; está el laboratorio de química, el de física, dos laboratorios para Biología, Naturaleza y un amplio taller para Dibujo.

Finalmente en el tercer piso, en el ala izquierda la ocupan los hijos de los dueños de la edificación, quienes están allí residenciados. Del ala derecha está el segundo baño de las muchachas, un Taller de Educación para el Trabajo, la Coordinación de los segundos y terceros años y cuatro calurosas aulas para segundo y tercer año.

El alumnado en su estructura interna como se aprecia en el Cuadro 9, se distribuye en nueve secciones de primer año:

#### **Cuadro 9**

##### **Secciones por Año en el Liceo Laureano Villanueva**

Año	No. de Secciones
1ro.	9
2do.	6
3ro.	6
4to.	2
5to.	2

El Liceo cuenta con una matrícula de seiscientos jóvenes anuales, cuyas edades oscilan entre los doce y los diecinueve años de edad. En él se imparte formación académica de primero a quinto año de Educación Media con la única especialidad en Humanidades. Los estudiantes se distribuyen en las secciones según su edad, sexo, peso, estatura; y de segundo a quinto año también se considera el comportamiento del año anterior.

En el primer año los estudiantes cursan once materias como puede verse en el Cuadro 10, cuyas treinta y cinco horas y media semanales se distribuyen:

## Cuadro 10

### Asignaturas del Primer Año y su Carga Horaria Semanal

Asignaturas	Horas Semanales	Horas Laboratorio
1. Castellano y Literatura	5	-
2. Inglés	4	-
3. Matemáticas	4	-
4. Naturaleza	2	4
5. Historia de Venezuela	4	-
6. Educ. Familiar y Ciudadana	2	-
7. Geografía General	3	-
8. Educación Artística	2	-
9. Educación Física	2	-
10. Nociones de Oficina	2	-
11. Dibujo Técnico	1,5	-

La evaluación, planificación y los proyectos educativos desarrollados en el Plantel siguen los lineamientos establecidos por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, dirigidos a la Educación Secundaria Bolivariana (UNESCO, 2008), para los que este subsistema centra su acción en la formación integral de adolescentes y jóvenes. El Plantel es parcialmente un Liceo Bolivariano porque al no tener aún sede propia, mantiene horarios alternos, no tiene laboratorio endógeno ni de informática, y es asistido por el Programa de Alimentación Estudiantil (PAE), en la modalidad de refuerzo alimenticio, preparado en otro lugar, porque la instalación no posee espacio para cocina y comedores.

En el año 2011 el Liceo Laureano Villanueva cumple 40 años de actividades ininterrumpidas, como aporte a la formación académica de miles de bachilleres, quienes son un importante aporte al país.

## **CAPÍTULO III**

### **MARCO METODOLÓGICO**

Este capítulo describe aspectos relacionados con el tipo de investigación, las técnicas y procedimientos empleados, así como las razones por las que esta metodología fue seleccionada; bajo esta perspectiva la finalidad fue la de ubicar en términos de este análisis, métodos e instrumentos utilizados que hicieron posible llevar a cabo el estudio (Balestrini, 2006).

#### **Paradigma de la Investigación**

Paradigma, del griego *paradeiknyai*, que significa mostrar, exemplificar, es un arquetipo que sirve a la didáctica para representar un modo o ejemplo concreto de desarrollar algo que es utilizado como norma, (Larousse, 1980). Un paradigma de investigación es una visión, una concepción del problema a estudiar, de la esencia de sus métodos y la manera de interpretar y exponer los resultados arrojados en el estudio, (Sandín, 2003). Todo ello de acuerdo a los objetivos propuestos y las características de la investigación, donde se destaca la medición objetiva de actitudes individuales, opiniones o hechos sociales; generalización de la información y demostración de la causalidad, pues la información fue recabada de manera sistemática, estructurada y los datos fueron analizados estadísticamente, para cuantificar la realidad allí evidenciada, Briones (2002).

Es así que esta investigación se encuentra enmarcada en el paradigma positivista de carácter cuantitativo, porque se estudió en qué medida la comprensión de la lectura incidió en el rendimiento estudiantil de los jóvenes del primer año del Liceo Laureano Villanueva.

En la investigación científica este paradigma es aplicable porque el estudio se vincula con los hechos producidos y comprobables en la relación causa y efecto; y está enmarcado en una investigación de campo, (Palella y Martins, 2006). Así mismo, Hernández, Fernández y Baptista (2006) expresan que este método cuantitativo ubica su énfasis en lo observable y medible, donde subyace lo cuantificable, basado en la objetividad y neutralidad del observador durante el proceso de evaluación.

Según la naturaleza y características del problema objeto de estudio, este trabajo es de carácter evaluativo y la finalidad es evaluar los resultados que se han obtenido o se están aplicando dentro de un contexto determinado, (Hurtado, 2008).

### **Tipo de Estudio**

El tipo de estudio efectuado es investigación de campo, el cual es concebido en el Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL (2010) como:

...un 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, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos de interés son recogidos de forma directa de la realidad: en este sentido se trata de investigaciones a partir de los datos originales o primarios., p.18)

De esta forma se lleva a cabo un estudio sistemático de un grupo humano en particular, en el cual (ob. cit., 2006) la información se obtuvo con la mayor objetividad, de la realidad en la que sucedió el problema planteado, porque indagó el fenómeno social en el lugar y contexto al que pertenece tal y como éste se desarrolló.

## **Diseño de la Investigación**

El diseño de esta investigación de acuerdo con los objetivos planteados es de carácter descriptivo, en el cual se seleccionan una serie de planteamientos y se mide cada uno de forma independiente para caracterizar lo que se analiza; luego se agrupan las mediciones de cada variable, para señalar su definición y expresar cómo se presenta la situación observada, (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Igualmente este estudio fue de tipo cuasi-experimental, ya que en él (ob cit., 2006) se aplica deliberadamente la variable independiente para comprobar su efecto y relación con una o más variables dependientes. Así mismo, implica que los sujetos estaban agrupados desde el período de inscripción del año escolar, por lo que para el momento de la experimentación ya estaban conformados, por ello no fueron escogidos al azar, y todos ellos se ejercitaron con el taller de comprensión de lectura para que obtuvieran un beneficio directo de este investigación y verificar posteriormente con el post test si su rendimiento había mejorado. Según Sierra (1985) bajo este diseño no corresponde el principio de asignación aleatoria de los sujetos, porque estudia a grupos completos.

## **Población y Muestra**

Balestrini (2006) entiende por población “...cualquier conjunto de elementos de los que se quiere conocer o investigar, alguna o algunas de sus características.” (p. 43). La población seleccionada para el presente estudio es finita y la misma aportó la información necesaria para realizar la investigación. Los sujetos del estudio que conformaron las secciones seleccionadas para obtener la información incluyeron la totalidad. Ramírez (2001) expresa que una muestra finita está representada por elementos que en su conjunto son identificados por el investigador, al menos desde el punto de vista del conocimiento que se tiene sobre ella. Esta selección estuvo constituida por los estudiantes inscritos en cada una de las secciones A, B, C y D del primer año de Educación Media, del Liceo Laureano Villanueva.

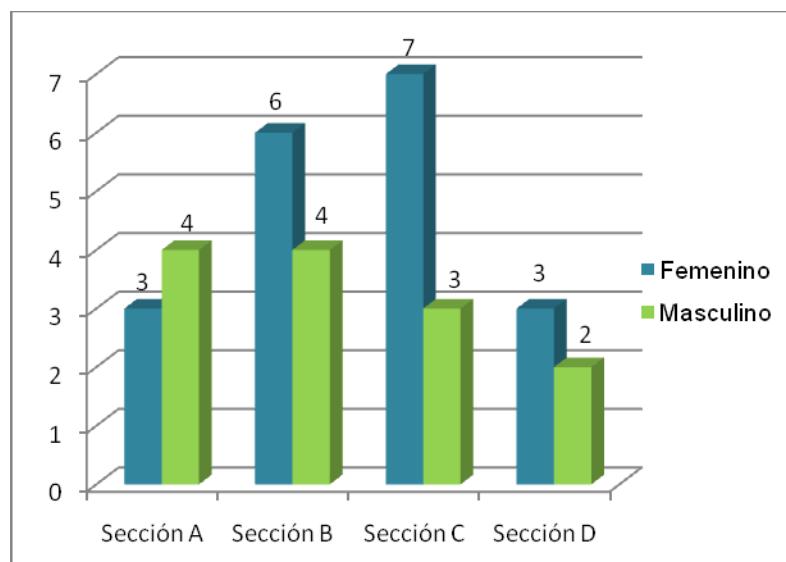
En el procedimiento de selección de la muestra objeto de esta investigación se tomó a la matrícula completa, la cual estaba conformada inicialmente por sesenta y ocho (68) estudiantes en la suma de las secciones A, B, C y D. Durante el transcurso del año escolar uno de los jóvenes falleció por tumor cerebral, otros fueron retirados por sus representantes debido a mudanzas al interior o exterior del país, y varios nunca más asistieron, a pesar de que se habló con sus representantes vía telefónica, a través de mensajes con otros estudiantes y padres vecinos, e inclusive en algunos casos, personalmente. Esto hizo que el número se redujera a treinta y dos estudiantes (Cuadro 11), quienes con pocos altibajos, asistieron regularmente durante todo el año escolar.

#### Cuadro 11

##### Estudiantes Según el Sexo por Sección

Sexo	Sección A	Sección B	Sección C	Sección D
F	3	6	7	3
M	4	4	3	2
Total	7	10	10	5

Por ello, no hubo selección de sujetos sino una muestra intencional, ya que se realizó el presente estudio con los jóvenes asistentes, como puede verse en el Gráfico 9.



**Gráfico 9. Muestra intencional según el sexo por sección.**

La población ilustrada en el Gráfico 9 procedía de estrato socioeconómico bajo, fue bastante pareja en cuanto al sexo, donde las muchachas superan en cantidad al sexo masculino, cuyas edades oscilaron entre los doce y los catorce años; por lo que se encuentran en plena adolescencia, etapa humana en la que según Cano (2005) los aprendices tienen un mayor nivel de madurez cognitiva y están biológica y evolutivamente aptos para desarrollar abstracciones, formularse hipótesis, analizar y sintetizar con mayor profundidad, donde amplían mecanismos, procesos internos y externos de autorregulación.

### **Técnicas de Recolección de Datos**

Los procedimientos prácticos para recopilar la información son denominados técnicas. La técnica es una forma de avanzar por la vía del método, (Briones, 2002). Las técnicas de investigación deben escogerse cuidadosamente y no al azar, porque de ellas dependen el carácter y la finalidad del estudio, en concordancia con el problema, los objetivos y su diseño.

Afirma Arias (2006) que las técnicas de recolección de la información son el procedimiento o manera particular de obtener los datos. En la presente investigación se estimó evaluar la variable independiente comprensión de la lectura y observar su incidencia sobre la variable dependiente rendimiento estudiantil, a través de la técnica de la encuesta, considerada como una técnica orientada a la obtención de la información que suministra una muestra de sujetos sobre sí mismos, en relación a un tema particular.

Es por ello que la evaluación (Catalá, Catalá, Molina y Monclús, 2007) es un proceso sistemático de identificación y recolección de datos sobre hechos, cuyo análisis hace posible emitir juicios de valor, en forma tal que permitan reorientar acciones para establecer un tratamiento de elementos enfocados siempre, a mejorar las condiciones encontradas y a que los sujetos salgan favorecidos.

Para organizar la investigación es necesario establecer los parámetros a evaluar con sus respectivos indicadores por lo que se elaboró el Cuadro 12 correspondiente a la operacionalización de la variable independiente comprensión de la lectura.

Se construyó el instrumento para identificar el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes del primer año de Educación Media, correspondiente a la muestra intencional de las secciones A, B, C y D del Liceo Laureano Villanueva durante el año escolar 2009/2010.

### **Instrumento de Recolección de los Datos**

Los instrumentos para recoger los datos se pueden considerar (Sabino, 2002) como cualquier recurso del cual el investigador se vale, para acercarse a los fenómenos y extraer la información que ellos ofrecen. El presente estudio empleó como instrumento para recabar los datos de acuerdo a la naturaleza de la investigación el cuestionario (Anexo A), el cual se emplea para recopilar la información que ayude a incrementar el conocimiento acerca de los sujetos. Asimismo, se elaboró un criterio de corrección (Anexo D) sobre el nivel de comprensión de la lectura, cuyos indicadores para corregirlo se establecieron según Condemarín y Medina (2006). Para la conformación del test se procedió a someterlo a validación (Anexo B), por medio de la operacionalización de la variable independiente (Cuadro 12) con los indicadores para corregir la prueba.

La variable es definida por Arias (2006) como una cualidad susceptible de sufrir cambios. Un sistema de variables es una serie de características por estudiar, que se define de forma operacional en función de sus indicadores.

Para evaluar la comprensión de la lectura la forma más utilizada es el cuestionario, porque permite partir de cuestionamientos literales sobre las afirmaciones del texto y paulatinamente éstos se van adentrando en la indagación con el propósito que la lectura exige, para que el lector maneje el tema con dominio del contenido (Ramos, 2005). Éste es un conjunto de preguntas o ítems sobre un determinado problema (Tejada, 1997) y constituye el objeto de la investigación, cuyas respuestas han de ser hechas por escrito. Es aconsejable utilizarlo, siempre y

cuando sea validado y se mantenga a los encuestados en el anonimato, lo que permite obtener un amplio abanico de la información.

El propósito del cuestionario como instrumento fue el de medir a través de la modalidad de pre y pos test el nivel de comprensión de la lectura de los sujetos estudiados, al indagar en sus conocimientos previos dentro del contexto escolar y en el entorno del texto mismo, por lo que se le denominó: Cuestionario Comprensión de Lectura, (Ríos, 2004).

El cuestionario tuvo la siguiente estructura: Presentación, instrucciones generales, un texto extraído de Arcas y Arenas (2002) en *Castellano y Literatura 7mo grado*, el cual consistió en un mito griego, en cuyo nivel de abstracción manejaron un vocabulario de mediana complejidad, que podían inferir del relato.

Para el diseño del instrumento se tomaron en cuenta las categorías:

1. Retención, en cuyos ítems se evalúa el recuerdo literal de algunas partes del texto;
2. Significado, donde los ítems indagan lo que dice una palabra o expresión del texto, para observar los conocimientos previos, el grado de comprensión de vocablos poco conocidos y el manejo del vocabulario;
4. Abstracción, en la que los ítems evalúan en qué medida el sujeto maneja las ideas principales y reelabora el texto;
5. Relación, sobre la cual los ítems valoran el grado de comprensión entre los conceptos, ideas y personajes de la lectura; y
6. Valoración, cuyos ítems examinan las apreciaciones de los sujetos en cuanto al tipo de texto, estilo del autor y el lenguaje utilizado.

La primera parte constó de nueve ítems de diferentes niveles cognitivos de selección simple, que se organizaron aleatoriamente, con cuatro opciones de respuestas, sobre contenidos textuales del nivel literal, que requerían contestar a preguntas cuyas respuestas aparecen explícitas en la lectura; del nivel inferencial al identificar la idea principal, inferir el propósito del autor, el manejo de vocabulario; y las correspondientes al nivel crítico porque se deduce el significado por el contexto.

La segunda parte de los ítems correspondió al nivel inferencial cuyo análisis a través de la paráfrasis y síntesis debían mostrar un nivel más avanzado de comprensión; y la tercera parte con dos ítems sobre el nivel crítico que consistieron en comprensión, vinculación de ideas y opinión.

**Cuadro 12****Operacionalización de la Variable Independiente**

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES (Contenidos)	INDICADORES	ITEMS
Comprensión de lectura	<p>Es una actividad cognitiva que informa, forma y recrea al descifrar el significado del texto, en la medida en que el lector lo entiende y lo reconstruye. Ésta va a ser medida en los diferentes niveles de comprensión cuantitativamente, a través del cuestionario. (Cooper, 1990)</p>	<p>I Nivel Literal. El lector reconoce la información explícita en la lectura, ubica datos específicos y relaciones simples.</p> <p>II Nivel Inferencial El lector utiliza sus conocimientos, experiencias previas y emociones para inferir significados implícitos en el texto, al obtener información ya que focaliza su atención en el propósito comunicativo cuando organiza, interpreta y predice posibles consecuencias del relato.</p> <p>III Nivel Crítico El lector alcanza una comprensión global del tema. Vincula las ideas a conocimientos previos. Demuestra comprensión al emitir juicios, valoraciones y opiniones coherentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica al personaje principal. 1</li> <li>- Ubica escenarios. 2</li> <li>- Identifica el orden en las acciones. 3</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce la idea principal. 6</li> <li>- Maneja vocabulario. 7-8</li> <li>- Infiere el propósito (mensaje) del autor. 9</li> <li>- Parafrasea el texto. 10</li> <li>- Resume la narración. 11</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende el vocabulario según el contexto. 4 - 5</li> <li>- Argumenta sus puntos de vista. 12</li> <li>- Emite juicios al concluir lo que comprende del relato. 13</li> </ul>	

Los ítems de la primera parte fueron preguntas cerradas y los ítems de la segunda y tercera parte fueron preguntas abiertas. Las acepciones del vocabulario en las preguntas cerradas fueron definidas en clase anterior, con un ejercicio análogo representativo de un texto narrativo con un grado de mediana dificultad.

Cuando los expertos establecieron la validez del cuestionario se llevó a cabo su aplicación, con lo cual los individuos directamente proporcionaron los datos a través de las respuestas que dieron a los ítems propuestos.

### **Validación del Instrumento de Recolección de Datos**

Para determinar la validez del instrumento Salkind (1999) señala que representa un acuerdo entre el resultado de una prueba y lo que se debe medir; es determinar cualitativa o cuantitativamente un dato. Puede decirse que la validación es un proceso epistemológico, en el que se contrasta, evalúa o validan explicaciones o interpretaciones de la realidad. Igualmente se evalúa su consistencia, adecuación interna y cuán completo es.

La información fue recogida y cotejada en dos fases (Balestrini, 2006) para hallar posibles cambios entre los datos obtenidos en una y otra fase. La primera consistió en la construcción del instrumento (Anexo A) según criterios que se establecieron (Anexo D), y la segunda fase consistió en el análisis de la validez y fiabilidad. Para determinar la ausencia de sesgos (Palella y Martins, 2006) la validez del cuestionario se realizó por medio del juicio de expertos: Dos Especialistas en Evaluación y un Metodólogo. Todos ellos son profesores de postgrado en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Se les entregó para la revisión con una carta de presentación, anexando el título del estudio, los objetivos, el Cuadro de la operacionalización en la variable independiente (Cuadro 12), el instrumento para realizar su validación (Anexo B).

Para el desarrollo de la versión final del cuestionario se tomaron en consideración las observaciones señaladas por los validadores, las cuales contribuyeron a enriquecer

su contenido. El procedimiento de validación de expertos se describe ampliamente en el Anexo E.

### **Confiabilidad**

La confiabilidad de un instrumento de medición es el margen de confianza que se tiene al garantizar los resultados de la muestra en la población total. Para Ruiz (2002) y Guilford (1984) es la exactitud con la que un instrumento mide lo que se pretende probar. Hernández, Fernández y Baptista (2006) indican que ésta se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto produce iguales resultados. Para calcular la confiabilidad de un instrumento de medición todos los procedimientos emplean fórmulas que producen coeficientes de confiabilidad que oscilan entre 0 y 1. Un coeficiente de valor 0 significa confiabilidad nula y el de valor 1 indica total confiabilidad. Por ello mientras más cerca esté de cero mayor error hay, y mientras se acerque más al 1, disminuye el error.

En esta investigación se aplicó el Método de Cohén para establecer la confiabilidad, según Subkoviak (1988) el cual exige que el mismo instrumento sea aplicado dos veces a igual número de individuos en ocasiones diferentes.

Se siguieron los siguientes pasos: (a) se aplicó dos veces la misma prueba a 15 estudiantes de 1er. Año; (b) los resultados se distribuyen en el Cuadro Aprobados-no aprobados; (c) se calcula la proporción debida al azar; (d) se calcula el coeficiente de acuerdo o coincidencia y (e) se calcula el coeficiente de confiabilidad K, el cual refleja la proporción de clasificación consistentemente observada más allá de la expresada por el azar aleatoriamente. Este proceso se detalla en el Anexo P.

Calculado el coeficiente se obtuvo 0,4, el cual según la Guía de Interpretación de la Estadística Kappa ( $\kappa$ ) de Cohén (Anexo P), sugiere una correlación correcta entre la primera y segunda aplicación, lo que significa que el instrumento es confiable.

## Procedimientos de la Investigación

Una vez validado el instrumento y establecida su confiabilidad, se procedió a estructurar la investigación en fases según los objetivos planteados, como se aprecia en el Cuadro 13:

### Cuadro 13

#### Plan de Trabajo

Fases	Actividades
I Nivel de comprensión de la lectura en sujetos de la muestra intencional.	Se aplicó un diagnóstico en la modalidad de pre test sobre conocimientos previos que manejaban los estudiantes. -Elaboración de cronograma de treinta y cuatro sesiones en diecisiete semanas.
II Diseño del Taller para mejorar la comprensión de la lectura.	-Diseño de instrumentos sometidos al juicio de expertos. - Evaluación del desarrollo del TMCL. -Selección del compendio de lecturas.
III Aplicación del post –test.	-Aplicación del cuestionario a los sujetos. -Análisis de los datos del post – test. -Comparación del pre y post – test. -Tabulación y graficación de los resultados.
IV Efecto de la comprensión de la lectura en el rendimiento escolar.	Descripción de la incidencia de la comprensión de la lectura en el desempeño escolar.

#### Técnica de Análisis de los Datos

El propósito del análisis fue el de resumir las observaciones llevadas a cabo de manera que respondiera a las interrogantes de la investigación, en cuyo esquema aparecieran categorías, orden y manejo de datos para agruparlos y determinar las conclusiones, (Balestrini, 2006). Al ser recopilada la información necesaria, se realizó el procesamiento y análisis de la información requerida, mediante la metodología cuantitativa y tratamiento estadístico, empleando para ello la estadística descriptiva referida al cálculo de tendencia central.

Al principio se analizaron los resultados del pre test, los Cuadros y Gráficos donde se ubicaron, comparándolos con la teoría revisada por la investigadora.

Al momento de aplicar el test la investigadora realizó un ejercicio de relajación mental (Anexo F), en vista de la contaminación sónica existente. Fue grato ver que aún cuando hubo distracción por adolescentes de otros años que caminaban afuera por los pasillos frente al salón de clases, los estudiantes de la muestra intencional que respondían, mantuvieron un notable alto nivel de concentración.

Una vez finalizada se explicó con breves comentarios a manera de introducción, y luego los jóvenes realizaron las actividades para responder el instrumento titulado Cuestionario: Comprensión de Lectura, para los estudiantes del primer año de Educación Media (ver Anexo A), como se indicó anteriormente. El pre test se aplicó en la primera semana de noviembre de 2009, al comenzar la quinta semana del inicio de clases.

Cuando terminaron el pre test se les agradeció por colaborar con esta investigación, y al preguntarles su opinión sobre el texto y la actividad como señala Cuadro 14, expresaron su evaluación:

#### **Cuadro 14**

#### **Opinión de los Estudiantes sobre el Cuestionario**

Evaluación	Comentarios
	“La prueba fue interesante.”
	“Fue entretenida, me gustó.”
	“Me sentí muy bien leyendo
Estudiantes	y respondiendo.”
	“Nunca había hecho un
	cuestionario como éste.”
	“De esta ficción salen valores como responsabilidad y honestidad.”

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

A continuación se expone la información procedente de los resultados obtenidos por medio de la aplicación y del procedimiento indicado en la Metodología, cuyo primer objetivo fue diagnosticar cuál era el nivel de comprensión de la lectura de la muestra intencional al inicio del año escolar por medio del pre test; diseñar y aplicar un taller que ayudara a mejorar su comprensión en la lectura; posteriormente aplicar un post test (Anexos G y O), y finalmente verificar si comprender la lectura tuvo un efecto significativo en el rendimiento de los jóvenes estudiados en el área de Castellano y Literatura.

En la interpretación de la información de esta investigación se aplicó la estadística descriptiva a la variable comprensión de la lectura, la cual como se sabe, es un proceso que implica conocer o construir el significado del vocabulario, tener además la capacidad para descifrar y reconstruir las ideas resaltadas del texto. Para esto, el buen lector analiza e interpreta el tema central al que el autor se refiere y lo relaciona con sus experiencias y conocimientos anteriores (Ríos, 2004). Aclara Ramos (2005) que la comprensión de la lectura es un proceso interactivo entre el lector con la información que ya posee, el texto, y el contexto, que además incluye su competencia lingüística.

#### **Análisis Nivel de Comprensión de la Lectura**

En esta primera fase se muestra de acuerdo con el primer objetivo específico, identificar el nivel lector de comprensión en sus niveles literal, inferencial y crítico por medio del pre test aplicado a los sujetos de la muestra, y por las razones anteriores se consideran en las dimensiones del proceso de comprensión de la lectura

(Fumero 2009), los niveles que ésta adquiere y que se sustentan en habilidades graduales de menor a mayor complejidad, lo que permite una suma sucesiva de conocimientos y desarrollo del lenguaje, en la medida en que los sujetos aumentan su nivel de comprensión, lo cual conlleva diferentes pasos que se clasifican en dichas dimensiones o niveles:

### **Descripción de los Resultados del Pre Test**

#### ***Nivel Literal – Pre test***

Es el nivel en el cual se centra en las ideas e informaciones que están explícitamente relatadas en el texto, porque el lector puede extraerlas directamente tal y como las expresa el autor, así como cuando identifica personajes, épocas, lugares y organiza secuencias, (Catalá y otros, 2007).

Como se puede observar seguidamente en el Cuadro 15, el registro de evaluación refleja los resultados de los ítems evaluados en el nivel Literal, el cual especifica los sujetos que lo aprobaron. Esta parte del cuestionario buscaba indagar los conocimientos elementales de comprensión sobre la información que el mismo texto proporciona.

#### **Cuadro 15**

#### **Resultados del Pre Test en el Nivel Literal**

Pre test Literal Indicadores	Nivel Literario	Identifica Personaje Principal	Ubica Escenarios	Identifica Orden en Acciones	PUNTUACIÓN TOTAL PRETEST	Reprobaron	Aprobaron
Sujetos	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3/3</b>			
1	1	1	1	3		x	
2	1	0	0	1		x	
3	1	0	1	2		x	
4	1	0	0	1		x	
5	1	1	0	2		x	
6	0	0	0	0		x	

Cuadro 15 (cont.)

Pre test Nivel Literal Indicadores	Identifica Personaje Principal	Ubica Escenarios	Identifica Orden en Acciones	PUNTUACIÓN TOTAL PRETEST	Reprob	Apro baron
7	0	1	0	1	x	
8	1	0	1	2		x
9	1	1	0	2		x
10	1	0	1	2		x
11	0	1	1	2		x
12	0	1	0	1	x	
13	1	1	0	2		x
14	1	1	0	2		x
15	1	0	0	1	x	
16	1	1	1	3		x
17	1	1	0	2		x
18	1	1	0	2		x
19	1	1	1	3		x
20	0	0	0	0	x	
21	1	1	0	2		x
22	1	0	0	1	x	
23	1	0	1	2		x
24	0	0	0	0	x	
25	1	1	1	3		x
26	1	1	0	2		x
27	1	1	0	2		x
28	1	1	0	2		x
29	1	1	0	2		x
30	1	1	0	2		x
31	1	1	0	2		x
32	1	1	0	2		x
Total 1	26	21	9			23
Total 0	6	11	23		9	

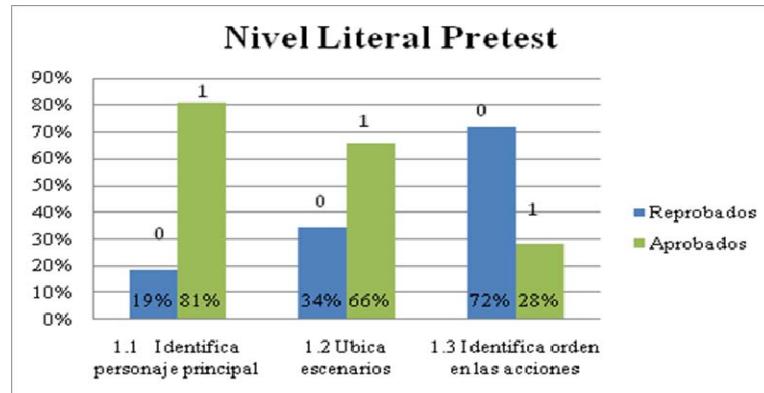
En función de los datos tabulados en el registro del nivel literal los resultados en porcentajes de aprobados por ítem contemplados, permite apreciar el buen manejo lector en la mayoría de la muestra para identificar al protagonista; sin embargo, fue muy escaso al momento de ordenar las acciones del texto. La descripción de los resultados en porcentajes se detalla en el resumen del Cuadro 16:

## Cuadro 16

### Resumen de resultados en Porcentajes de Aprobados Pre Test - Nivel Literal

Ítems - Indicadores Nivel Literal - Pre Test	Reprobaron	%	Aprobaron	%
1.1 Identifica personaje principal	6	19%	26	81%
1.2 Ubica escenarios	11	34%	21	66%
1.3 Identifica orden en las acciones	23	72%	9	28%

En la evaluación del nivel literal en el pre test como puede verse en este Cuadro 16, mostró que los resultados analizados según los indicadores muestran que: 26 jóvenes que representan el 81% de los 32 estudiantes, identificaron el personaje principal; el 66% que equivale a 21 alumnos, ubicaron las acciones en el espacio señalado por el autor; y el 28%, es decir 9 alumnos identificaron el orden en las acciones; como lo ilustra el Gráfico 10.



**Gráfico 10. Porcentajes de aprobados en el pre test - nivel literal.**

Estos porcentajes en el Gráfico 10 permiten inferir que existe un 28% de estudiantes que dominaban el Nivel Literal para el momento del diagnóstico. Lo que implica que sólo ese 28% de jóvenes entendían las preguntas, sabían buscar la información explícita en el texto, conocían el significado del vocabulario empleado y

la sucesión de ideas; estas cifras comprobaron que se debían tomar acciones encaminadas a mejorar la comprensión de la lectura en los estudiantes, a la brevedad.

### ***Nivel Inferencial – Pre test***

El Nivel Inferencial (González, 2002) es “el alma del proceso de la comprensión”. Consiste en entender un determinado aspecto a partir del significado del resto. Implica (Catalá y otros, 2007) que el lector realice interpretaciones, inferencias, desarrolle hipótesis de continuidad, deduzca rasgos de carácter, comparaciones, ideas principales, relaciones causa efecto; prediga resultados; interprete el lenguaje figurado (recursos e imágenes literarias); utilice su intuición y haga abstracciones relacionándolas con su experiencia personal, permitidas por el autor para que el lector imagine elementos que no aparecen en el texto. Puede apreciarse registrada en el Cuadro 17 la calificación aquí obtenida por los sujetos:

**Cuadro 17**

#### **Resultados del Pre Test en el Nivel Inferencial**

Pre Test Nivel Inferencial Indicadores	Reconoce Idea Principal	Maneja Vocabulario	Infiere el Propósito del Autor	Parafrasea el Texto	Resume la Narración	Puntuación Total Pre test	Reprobados	Aprobados
SUJETO No.	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>6/6</b>	
1	0	0	0	0	0	0	x	
2	0	1	0	0	0	1	x	
3	0	0	1	1	0	3		x
4	0	0	0	0	0	0	x	
5	1	1	0	0	0	2	x	
6	1	0	0	1	0	2	x	
7	0	1	0	0	0	1	x	
8	1	1	0	0	1	4		x
9	1	1	1	0	0	4		x
10	1	0	0	0	1	3		x
11	1	1	1	1	0	5		x
12	1	0	0	0	1	2	x	
13	0	1	0	0	0	2	x	
14	1	0	0	0	0	1	x	
15	0	0	0	1	0	1	x	
16	1	0	0	0	0	2	x	
17	0	0	0	1	1	0	x	
18	0	0	0	0	0	1	1	

Cuadro 17 (cont.)

Pre Test Inferencial Indicadores	Nivel Inferencial Indicadores	Reconoce Idea Principal	Maneja Vocabula rio	Infiere el Propósito del Autor	Parafrase a el Texto	Resumé la Narración	Puntuaci ón Total Pre test	Repr obad os	Apro bado s
SUJETO No.	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>6/6</b>		
19	1	0	0	0	0	0	1	x	
20	0	1	0	1	0	1	3		x
21	1	1	0	0	0	0	2	x	
22	0	0	0	1	0	0	1	x	
23	0	0	0	1	1	0	2	x	
24	1	0	0	0	1	1	3		x
25	0	0	0	1	0	0	1	x	
26	1	0	0	1	0	0	2	x	
27	0	0	1	1	0	0	2	x	
28	0	1	0	0	0	1	2	x	
29	1	0	0	1	0	1	3		x
30	0	0	0	1	0	0	1	x	
31	0	0	1	1	0	0	2	x	
32	0	0	0	1	0	0	1	x	
Total 1	14	10	5	15	6	12			8
Total 0	18	22	27	17	26	20			24

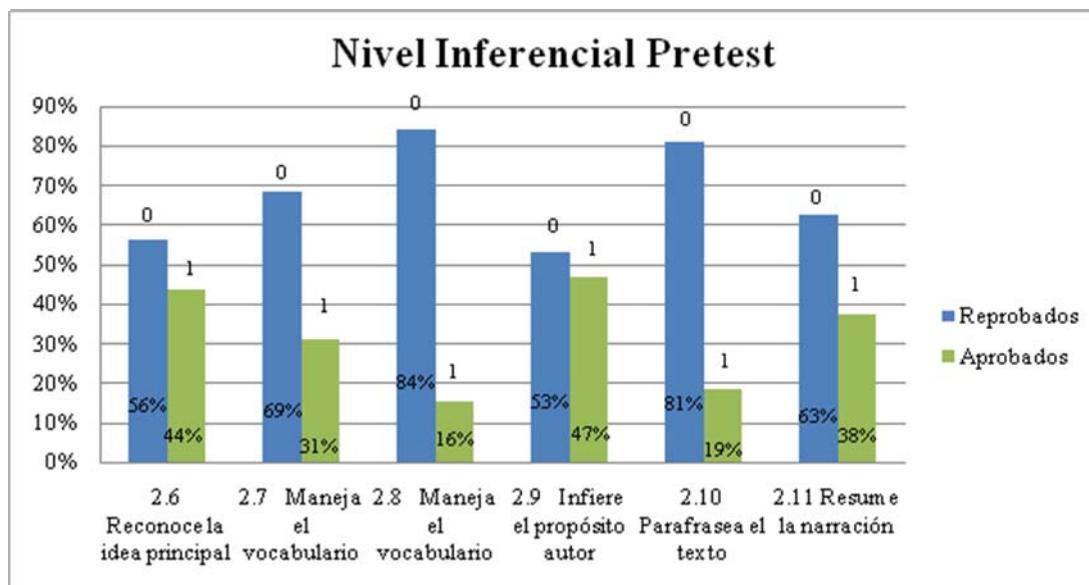
Este registro de evaluación lleva al resumen de los resultados en porcentajes de aprobados por ítem contemplados en este nivel inferencial, el cual permite apreciar el escaso manejo lector para afrontar el texto con la profundidad y complejidad que éste requiere, y poco manejo del vocabulario para comprender y construir el significado del mismo. Se aprecia en el Cuadro 18 la descripción del resumen:

### Cuadro 18

#### Resumen de resultados en Porcentajes de Aprobados Pre Test - Nivel Inferencial

Nivel Inferencial	Reprobados	%	Aprobados	%
2.6 Reconoce idea principal	18	56%	14	44%
2.7 Maneja vocabulario	22	69%	10	31%
2.8 Maneja vocabulario	27	84%	5	16%
2.9 Infiere propósito del autor	17	53%	15	47%
2.10 Parafrasea el texto	26	81%	6	19%
2.11 Resumé la narración	20	63%	12	38%

En este resumen del Cuadro 9, se pudo constatar en el nivel Inferencial que 14 sujetos equivalentes al 44% de la población estudiada reconoció la idea principal; 10 jóvenes quienes representan al 31% manejaron el significado de una parte del vocabulario, mientras que 5 alumnos, es decir el 16% identificó la otra parte de las acepciones investigadas en este nivel. De los 32 jóvenes: 15 equivalentes al 47% infirió el propósito del autor; 6 que representan el 19% parafrasearon el texto y 12, es decir el 38% resumió la narración, tal como se observa en el Gráfico 11:



**Gráfico 11. Porcentajes de aprobados en el nivel inferencial del pre test.**

Las cifras ilustradas en el Gráfico 11 sugieren que había un 16% equivalente a 5 de los estudiantes que fueron más allá de lo textual para comprender la lectura, porque alcanzaron un mayor grado de abstracción, lo cual es requerido en el Nivel Inferencial, ya que ubicaron la idea principal, percibieron y llegaron a conjeturas sobre las causas que indujeron al narrador a incluir ese vocabulario y reconocer sus respectivas acepciones, e interpretar el lenguaje figurativo que éste mostró; infirieron el propósito del autor; y fueron capaces de parafrasear y resumir el texto.

### **Nivel Crítico – Pre test**

El Nivel Crítico (González, 2007) implica que el lector relacione la lectura con sus conocimientos previos, contextualice el relato, establezca relaciones intertextuales y asuma una posición crítica, para aceptar o rechazar parte o todo lo que en él se plantea. Así como expresar (Catalá y otros, 2007) juicios de hechos u opiniones, juicios de valor y realizar comentarios emotivos y estéticos, por lo que la lectura crítica tiene un carácter evaluativo; ya que el lector juzga exactitud, aceptabilidad donde entran en juego el código moral y el sistema de valores del lector; o probabilidad en la que calibra si lo que allí se plantea es realidad o fantasía. Asimismo, identifica personajes sobre los que siente rechazo o simpatía. Además el lector verbaliza interés, diversión o lo contrario. El lenguaje utilizado por el narrador le indica su capacidad artística para visualizar o sentir mediante el vocabulario de lo allí narrado.

El Cuadro 19 como se puede observar seguidamente en el registro de evaluación, se reflejan los resultados de los cuatro ítems evaluados en el nivel Crítico, el cual especifica los sujetos que lo aprobaron.

#### **Cuadro 19**

#### **Resultados del Pre Test en el Nivel Crítico**

Pre test Nivel Crítico Indicadores	Interpreta el Significado	Según el Contexto	Argumenta sus Puntos de Vista	Emite Juicios al Concluir lo comprendido	Puntuación Total	Reprobados	Aprobados
SUJETO No.	4	5	12	13	4/4		
1	0	0	0	0	0	x	
2	0	0	1	0	1	x	
3	0	0	0	0	0	x	
4	0	0	0	0	0	x	
5	0	0	1	0	1	x	
6	0	0	0	1	1	x	
7	1	0	1	0	2		x
8	0	1	1	0	2		x
9	0	0	1	0	1	x	

Cuadro 19 (Cont.)

Pre test Nivel Crítico Indicadores	Interpreta el Significado	Según el Contexto	Argumenta sus Puntos de Vista	Emite Juicios al Concluir lo comprendido	Puntuación Total	Reprobados	Aprobados
SUJETO No.	4	5	12	13	4/4		
10	1	0	0	1	2	x	
11	1	0	1	1	3	x	
12	0	0	1	0	1	x	
13	0	1	1	0	2	x	
14	0	0	0	1	1	x	
15	0	0	1	1	2	x	
16	0	0	1	1	2	x	
17	0	1	1	1	3	x	
18	0	0	1	1	2	x	
19	0	0	0	0	0	x	
20	0	0	1	1	2	x	
21	0	0	0	0	0	x	
22	0	1	1	1	3	x	
23	0	0	1	1	2	x	
24	0	0	1	0	1	x	
25	1	1	1	0	3	x	
26	0	0	1	1	2	x	
27	0	0	0	0	0	x	
28	0	1	1	1	3	x	
29	1	0	1	1	3	x	
30	0	0	1	1	2	x	
31	0	1	0	1	2	x	
32	0	0	0	0	0	x	
Total 1	5	7	21	16			18
Total 0	27	25	11	16			14

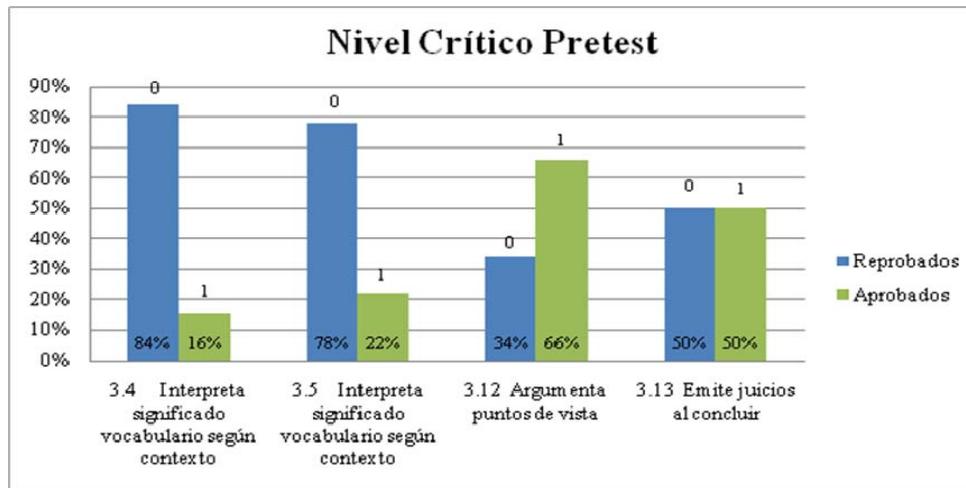
Entender el lenguaje lleno de matices, sutilizas y demostrar una comprensión detallada del texto, determina un alto nivel de comprensión en la lectura. Se describen en el resumen del Cuadro 20 los porcentajes de aprobados en los resultados del registro de evaluación y contemplados en este nivel:

## Cuadro 20

### Resumen de Resultados en Porcentajes de Aprobados Pre Test - Nivel Crítico

Ítems - Indicadores	Reprobados	%	Aprobados	%
3.4 Interpreta significado vocabulario según contexto	27	84%	5	16%
3.5 Interpreta significado vocabulario según contexto	25	78%	7	22%
3.12 Argumenta puntos de vista	11	34%	21	66%
3.13 Emite juicios al concluir	16	50%	16	50%

Para el nivel crítico el análisis del Cuadro 20 evidencia que un 16% de los estudiantes interpretó una parte del significado del vocabulario de acuerdo al contexto y un 22% descifró la otra parte de las acepciones de este indicador. El 66% argumentó sus puntos de vista, y un 50% expresó juicios sobre las acciones del mito, cuando señaló sus conclusiones. El Gráfico 12 ilustra los porcentajes que obtuvo la muestra en el desempeño de cada ítem.

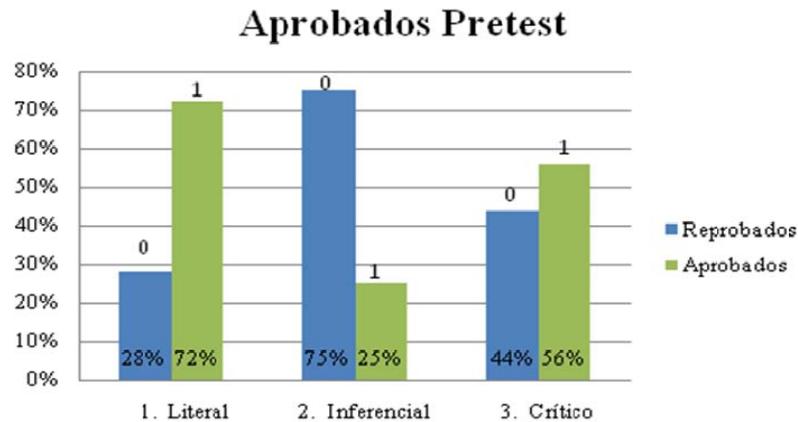


**Gráfico 12. Porcentajes de aprobados en el nivel crítico del pre test.**

Los resultados representados en el Gráfico 12 sugieren que un 16% de los jóvenes sabían deducir el significado del nuevo vocabulario según el contexto de la narración; sustentaron sus propios puntos de vista u opiniones con argumentos coherentes, y evaluaron lo expresado por el autor al concluir con sus juicios sobre la narración.

## Aprobados en el Pre Test

En el Gráfico 13 puede verse el resumen de los resultados totales en porcentajes de aprobados, obtenidos en cada uno de los tres niveles de comprensión en el Pre Test.



**Gráfico 13. Porcentajes totales de aprobados en el pre test en los niveles de comprensión de la lectura literal, inferencial y crítico.**

Como puede verse en el Gráfico 13, los resultados del pre test permitieron verificar que los alumnos tenían algunos conocimientos que les permitían someramente tener acceso al texto, pero no dominaban la comprensión del mismo porque presentaron fallas al ordenar acciones, activar conocimientos, inferir, parafrasear, resumir, sustituir, argumentar; como se verificó en las cifras que aparecen en el Cuadro 21 suministradas al tabular resultados de reprobados y aprobados:

### Cuadro 21

#### **Resumen Total de Aprobados por Nivel de Comprensión de la Lectura Pre Test**

NIVEL	P R E T E S T					
	REPROBADOS	PORCENTAJES	APROBADOS	PORCENTAJES	POBLACIÓN	PORCENTAJES
1. Literal	9	28%	23	72%	32	100%
2. Inferencial	24	75%	8	25%	32	100%
3. Crítico	14	44%	18	56%	32	100%

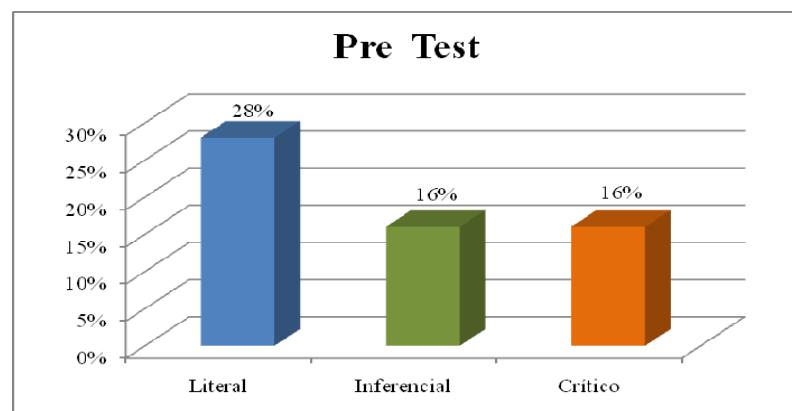
De allí que una vez analizados los datos totales de la muestra en el resumen de resultados del Cuadro 21 y comparar los porcentajes se pudo identificar el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes en el pre test, el cual mostró que un 28% se encontraba en el nivel Literal (Cuadro 7); el 16% se hallaba en el nivel Inferencial (Cuadro 10), y otro 16% estaba en el nivel crítico de comprensión (Cuadro 12). A continuación se muestra el Cuadro resumen 22, con estos valores porcentuales.

## Cuadro 22

### Nivel de Comprensión de la Lectura en el Pre Test

Nivel Comprensión de lectura	Pre Test Cantidad Sujetos
Literal	9 (28%)
Inferencial	5 (16%)
Crítico	5 (16%)

Estos porcentajes del Cuadro 22 señalan el nivel mínimo obtenido por los estudiantes, entre cada uno de los ítems o indicadores por nivel de comprensión de la lectura. Así entre los tres ítems evaluados del nivel literal el porcentaje más bajo fue de 28%. En el nivel Inferencial 16% y así mismo 16% en el nivel crítico. Seguidamente el Gráfico 14 muestra los valores porcentuales.



**Gráfico 14. Porcentajes en el pre test sobre el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes.**

El Gráfico 14 indica que más del 50% de la muestra aplazó el test, porque en la escala de puntuación cuantitativa del 1 al 20 (M.E.,1998) más de la mitad de estos jóvenes, un 72%, no alcanzó los 10 puntos en el nivel Literal. En el nivel Inferencial un 84% igualmente no alcanzó la mínima calificación para pasar; ni tampoco en el nivel Crítico.

Es importante señalar que según los porcentajes en cada nivel de los sujetos que aprobaron, se evidenció la necesidad de implementar la planificación de un taller de varias sesiones; así como evaluar si en algún grado mejoraban los índices de comprensión en la lectura de los jóvenes estudiados.

### **Diseño del Taller para Mejorar Comprensión de la Lectura**

Con relación al objetivo número dos, se diseñó un taller para mejorar la comprensión de la lectura (TMCL), que contempló un plan de actividades (Anexo I), con el fin de desarrollar destrezas en la lectura y su comprensión, orientado a todos los estudiantes del primer año de Educación Media; consistente en treinta y cuatro sesiones, durante diecisiete semanas; cuyas actividades estuvieron encaminadas a internalizar en los sujetos las etapas o momentos de la lectura; para cuyas evaluaciones se diseñaron como instrumentos y se llevaron registros: (a) guía para enseñar y evaluar la comprensión de la lectura (Anexo J); (b) diario del Educador (Anexo L); y guía de observación (Anexo M).

### **Aplicación del Taller para Mejorar Comprensión de la Lectura**

En cuanto al objetivo tres se aplicó el taller diseñado, en el que se evaluaron y trabajaron las habilidades lectoras de los estudiantes objeto de esta investigación; el cual se explica detalladamente en el Anexo N.

## **Aplicación del Post Test**

Respecto al objetivo cuatro, el mismo se llevó a cabo con la realización y el estudio de los resultados del post test, el cual mostró las características del desempeño de los sujetos en el área de Castellano y Literatura.

Durante la fase tres, se pudo constatar que el estudiante cuando avanza en su nivel de comprensión de la lectura examina, organiza, construye y evalúa el contenido tanto de textos literarios como informativos, lo que le permite desarrollar su pensamiento crítico cuando escucha, lee, observa e investiga un texto (Anexo N). Es así como en esta evolución se observa el efecto que la comprensión de la lectura puede tener en el rendimiento escolar.

La información obtenida al examinar los datos ofrecidos en el post test, permitió determinar si existía alguna relación entre el nivel de comprensión de la lectura de los sujetos de esta investigación, y su mejoría o no en el desempeño que obtuvieron al finalizar el tercer lapso del año escolar, en Castellano y Literatura, después de haber aplicado el TMCL en esta área.

## **Descripción de los Resultados del Post Test**

### ***Nivel Literal – Post Test***

Con el fin de verificar si había habido avances después de la aplicación del TMCL y si éste había influido en el desarrollo de las habilidades de autorregulación para aprender a aprender y ampliar su espectro metacognitivo para alcanzar un mayor nivel en la comprensión de la lectura según el objetivo dos de esta investigación, se procedió a realizar la evaluación con el cuestionario posterior, a través del post test.

A continuación el registro de evaluación del Cuadro 23 muestra los datos arrojados en el Nivel Literal del post test, los cuales ponen de manifiesto una mayor cantidad de sujetos aprobados con respecto al pre test.

## Cuadro 23

### Resultados del Post Test en el Nivel Literal

Pre Test Nivel Literal Indicadores	Identifica Personaje Principal	Ubicación Escenarios	Identifica Orden en Acciones	PUNTUACIÓN TOTAL POST TEST	Repro baron	Aprobaron
Sujeto / ITEMS	1	2	3	3/3		
1	1	1	1	3		x
2	1	0	0	1	x	
3	1	1	0	2		x
4	1	1	0	2		x
5	1	1	1	3		x
6	1	1	0	2		x
7	1	1	0	2		x
8	1	0	1	2		x
9	1	1	1	3		x
10	1	1	1	3		x
11	1	1	1	3		x
12	0	1	1	2		x
13	1	1	1	3		x
14	1	1	1	3		x
15	1	1	1	3		x
16	1	1	1	3		x
17	1	1	1	3		x
18	1	1	1	3		x
19	1	1	1	3		x
20	1	0	1	2		x
21	1	1	0	2		x
22	1	1	1	3		x
23	1	1	1	3		x
24	1	1	1	3		x
25	1	1	1	3		x
26	1	1	0	2		x
27	1	1	1	3		x
28	1	1	1	3		x
29	1	1	1	3		x

### Cuadro 23 (cont.)

Pre Test Nivel Literal Indicadores	Identifica Personaje Principal	Ubicación Escenarios	Identifica Orden en Acciones	PUNTUACIÓN TOTAL POST TEST	Reprob aron	Aproba ron
Sujeto / ITEMS	1	2	3	3/3		
30	1	1	0	2		x
31	1	1	1	3		x
32	1	1	1	3		x
Total 1	31	29	24			31
Total 0	1	3	8		1	

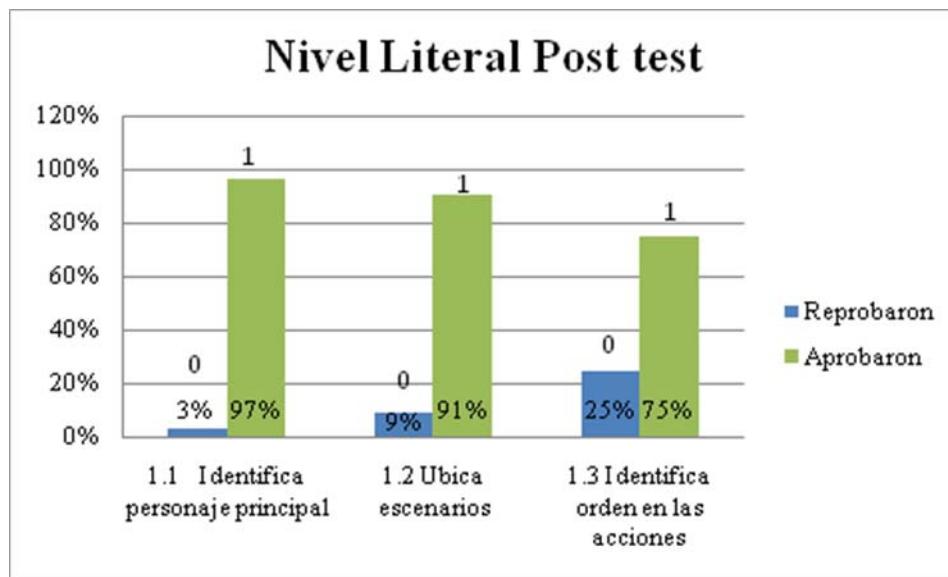
El registro de evaluación en el Cuadro 23 está descrito en el resumen de los resultados que describe el Cuadro 24 correspondiente al nivel literal del Post Test, muestra que un 97% de los estudiantes identificaron el personaje principal; el 91% ubicó las acciones en el espacio geográfico respectivo; y el 75% de los jóvenes reconoció el orden de las acciones.

### Cuadro 24

#### Resumen de resultados en Porcentajes de Aprobados Post Test - Nivel Literal

Ítem - Indicadores	Reprobaron	%	Aprobaron	%
1.1 Identifica personaje principal	1	3%	31	97%
1.2 Ubica escenarios	3	9%	29	91%
1.3 Identifica orden en las acciones	8	25%	24	75%

Los índices reflejados en este Nivel Literal en el Cuadro 24 ponen de manifiesto una mejoría en la comprensión de la lectura que comprende del apenas 28% que reflejaron en el pre test, al 75% logrado en el post test. El Gráfico 15 refleja los alcances al finalizar el TMCL.



**Gráfico 15. Porcentajes de aprobados en el nivel literal del post test.**

Estos porcentajes ilustrados en el Gráfico 15 permiten inferir que existe un 75% del estudiantado analizado que ahora dominan el Nivel Literal. Lo que implica que para el Post Test un 75% de alumnos entienden las preguntas escritas; saben quién es el personaje principal; encuentran la información solicitada sobre el lugar donde tuvieron lugar los hechos de la narración; y reconocen el orden de las acciones en el relato.

#### *Nivel Inferencial – Post test*

Igual que en el nivel literal, se aprecia en el Cuadro 25 que en el registro de resultados del Nivel Inferencial aumentó la cantidad de sujetos con un mejor desempeño en cada uno de los ítems evaluados.

**Cuadro 25**  
**Resultados del post test en el nivel inferencial**

Post Test Nivel Inferencial Indicadores	Reconoce Idea Principal	Maneja Vocabulario	Infiere el Propósito del Autor	Parafrasea el Texto	Resume la Narración	Puntuación Total Post test	Reprobados	Aprobados
<b>SUJETO No.</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>6/6</b>	
1	0	1	1	0	0	0	2	x
2	0	1	0	1	0	0	2	x
3	1	0	1	0	1	1	4	
4	0	1	0	0	0	0	1	x
5	1	1	1	1	0	1	5	
6	1	0	0	0	0	0	1	x
7	1	1	0	1	1	0	4	x
8	0	1	1	1	0	1	4	x
9	0	1	1	1	0	0	3	x
10	1	1	1	1	0	0	4	
11	1	1	1	1	0	1	5	x
12	1	1	1	1	1	1	6	x
13	1	1	1	0	0	0	3	x
14	0	1	0	0	0	1	2	x
15	0	0	1	0	1	0	2	x
16	0	1	0	1	1	1	4	
17	1	0	0	1	0	0	2	x
18	1	0	0	0	0	1	2	x
19	0	0	1	0	0	0	1	x
20	0	1	0	0	0	0	1	
21	0	1	0	1	1	1	4	x
22	0	1	1	0	0	1	3	x
23	1	0	1	1	0	1	4	
24	1	1	1	1	0	1	5	x
25	1	1	1	0	0	1	4	
26	1	1	1	0	1	1	5	x
27	0	1	1	0	0	0	2	x
28	0	1	0	0	0	1	2	x
29	1	1	1	1	1	0	5	x
30	0	0	0	1	1	0	2	
31	1	1	0	1	0	0	3	x
32	0	1	0	0	0	0	1	x
Total 1	16	24	18	16	9	15		21
Total 0	16	8	14	16	23	17		11

En función de los datos tabulados en el registro del Nivel Inferencial del Cuadro 25, se puede apreciar que veinte y un estudiantes de la muestra intencional aprobaron

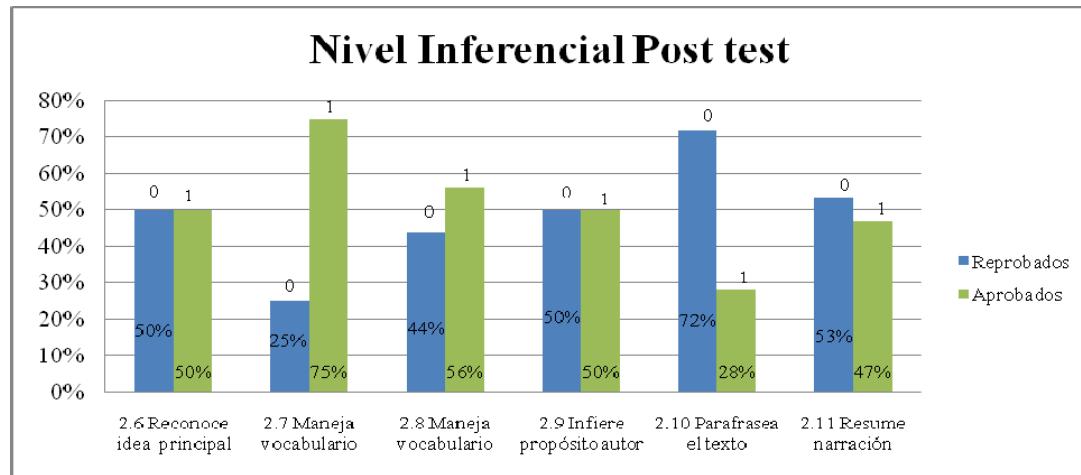
este nivel. Seguidamente se aprecian en el resumen del Cuadro 26 los porcentajes alcanzados:

### Cuadro 26

#### Resumen de resultados en porcentajes de aprobados post test – nivel inferencial

Ítems - Indicadores	Reprobados	%	Aprobados	%
2.6 Reconoce idea principal.	16	50%	16	50%
2.7 Maneja vocabulario.	8	25%	24	75%
2.8 Maneja vocabulario	14	44%	18	56%
2.9 Infiere propósito autor	16	50%	16	50%
2.10 Parafrasea el texto	23	72%	9	28%
2.11 Resume narración	17	53%	15	47%

Para el Nivel Inferencial del post test descrito en el Cuadro 26 se observó que un 50% de los estudiantes encuestados reconocieron la idea principal; un 75% manejaron el significado de una parte del vocabulario, mientras que la otra parte de las acepciones para este nivel fueron manejadas por un 56% de estos jóvenes. Un 50% infirió el propósito del autor; el 28% parafraseó la narración y un 47% elaboró el resumen del texto; como se ilustra en el Gráfico 16.



**Gráfico 16. Porcentajes de aprobados en el nivel inferencial del post test.**

Estos porcentajes como muestra el Gráfico 16, sugieren que un 28% alcanzó el grado de abstracción necesaria para este Nivel Inferencial, porque dominaron el manejo del vocabulario lo requirió recordar conocimientos anteriores y conectarlos con la nueva información para comprender el contenido de la lectura; dedujeron la idea principal; infirieron el propósito del autor; parafrasearon y resumieron la narración.

### ***Nivel Crítico – Post test***

En cuanto a los resultados del post test en el Nivel Crítico, como refleja el Cuadro 27, puede decirse que los sujetos obtuvieron un mayor grado de comprensión de la lectura con respecto al pre test.

**Cuadro 27**

#### **Resultados del post test en el nivel crítico**

Post Test Nivel Crítico Indicadores	Interpreta el Significado	según el Contexto	Argumenta sus Puntos de Vista	Emite Juicios al Concluir lo comprendido	Puntuación Total Post Test	Reprobados	Aprobados
SUJETO No.	4	5	12	13	4/4		
1	1	1	0	1	3	x	
2	1	0	1	0	2	x	
3	1	0	0	1	2	x	
4	0	0	0	1	1	x	
5	1	0	1	0	2	x	
6	1	1	0	1	3	x	
7	0	1	1	1	3	x	
8	0	1	1	1	3	x	
9	1	1	1	1	4	x	
10	0	1	1	1	3	x	
11	0	1	1	1	3	x	
12	0	1	1	1	3	x	
13	1	1	1	0	3	x	
14	1	1	1	1	4	x	
15	0	1	1	1	3	x	
16	0	0	1	1	2	x	

**Cuadro 27 (Cont.)**

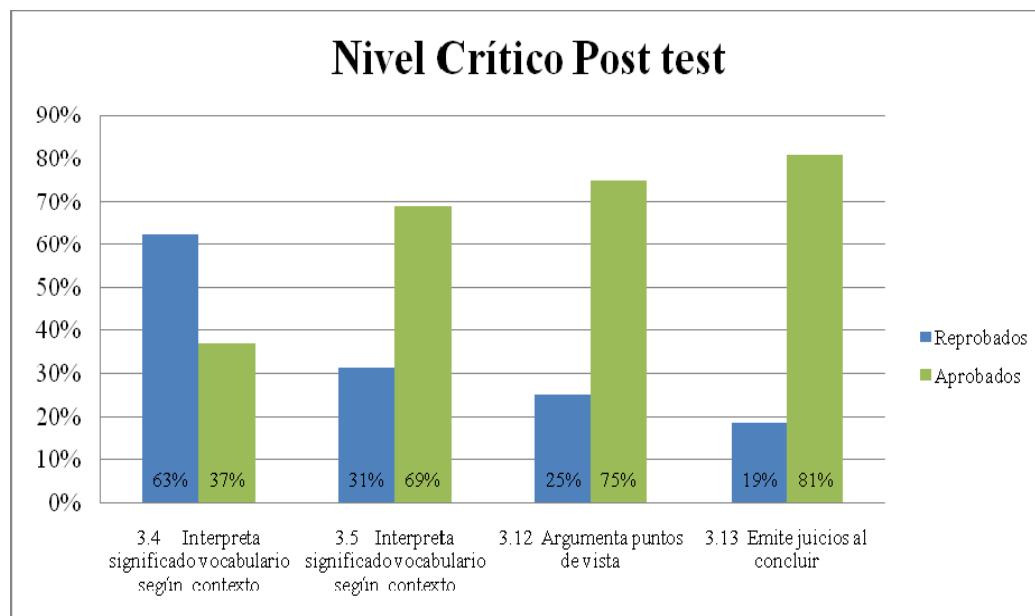
Post Test Nivel Crítico Indicadores	Interpreta el Significado	según el Contexto	Argumenta sus Puntos de Vista	Emite Juicios al Concluir lo comprendido	Puntuación Total Post Test	Reprobados	Aprobados
SUJETO No.	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>4/4</b>		
17	0	1	1	1	3	x	
18	0	0	1	0	1	x	
19	1	0	0	0	1	x	
20	1	1	1	1	4	x	
21	0	0	1	1	2	x	
22	0	1	0	1	2	x	
23	1	1	0	1	3	x	
24	0	1	1	1	3	x	
25	0	1	1	1	3	x	
26	0	1	1	1	3	x	
27	0	1	1	0	2	x	
28	1	1	1	1	4	x	
29	0	1	1	1	3	x	
30	0	1	1	1	3	x	
31	0	0	1	1	2	x	
32	0	0	0	1	1	x	
Total 1	12	22	24	26			28
Total 0	20	10	8	6			4

Es importante destacar que esta tabulación de la Cuadro 27, refleja que 28 de los estudiantes aprobaron el Nivel Crítico, cuyos porcentajes se aprecian en el resumen de los resultados en el Cuadro 28:

**Cuadro 28****Resumen de resultados en porcentajes de aprobados post test - nivel crítico**

Ítems - Indicadores	Reprobados	%	Aprobados	%
3.4 Interpreta significado vocabulario según contexto	20	63%	12	37%
3.5 Interpreta significado vocabulario según contexto	10	31%	22	69%
3.12 Argumenta puntos de vista	8	25%	24	75%
3.13 Emite juicios al concluir	6	19%	26	81%

En el Nivel Crítico como se expresa en el Cuadro 28, se evidenció que el 37% de los estudiantes interpretan el significado de las palabras de acuerdo al contexto, y el 69% deduce las acepciones de los vocablos según el entorno donde éstos aparecen. El 75% argumenta con razones coherentes al texto sus puntos de vista; y el 81% emite juicios de opinión y valores sobre la narración cuando hace sus conclusiones; como se ilustra en el Gráfico 17:



**Gráfico 17. Porcentajes de aprobados del post test en el nivel crítico.**

Estos porcentajes sugieren, según el Gráfico 17, que hay un 37% de alumnos que tienen dominio del Nivel Crítico, lo que significa que hacen conexiones entre la lectura y sus saberes anteriores; pueden establecer semejanzas y diferencias con otros textos; señalan en sus argumentos si el autor produjo un relato basado en una ficción verosímil o inverosímil; observan cuáles emociones les ha producido la narración; y explican si son o no aceptables los hechos allí narrados.

## Aprobados por Nivel en el Post Test

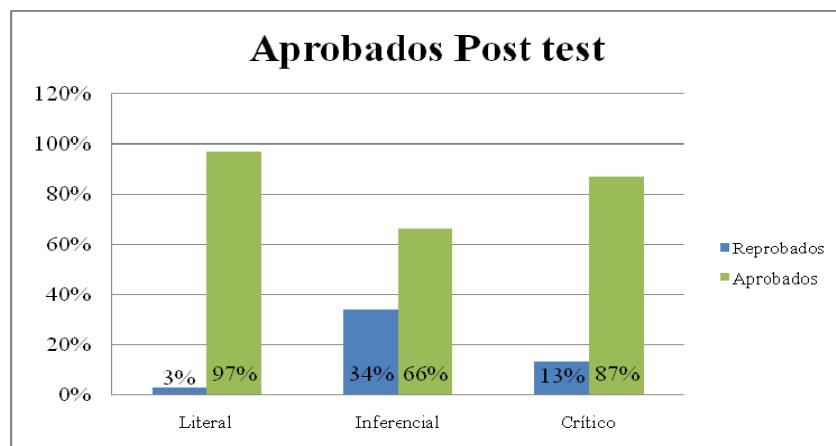
El siguiente Cuadro 29 permite ver detalladamente los datos arrojados durante todo el recorrido antes descrito, sobre el cuestionario en su fase del post test, en base a la cantidad de sujetos que aprobaron cada uno de los diferentes niveles de comprensión lectora señalados en este estudio.

### Cuadro 29

#### Resultados de los aprobados en el post test según el nivel de lectura

NIVELES	P O S T T E S T					
	REPROBADOS	PORCENTAJES	APROBADOS	PORCENTAJES	POBLACIÓN	PORCENTAJES
1. Literal	1	3%	31	97%	32	100%
2. Inferencial	11	34%	21	66%	32	100%
3. Crítico	4	13%	28	87%	32	100%

En el análisis del Gráfico 18 se aprecia que en el cuestionario del post test sumando la totalidad para el nivel Literal aprobaron 31 de los 32 sujetos estudiados. En el nivel Inferencial 21 jóvenes acertaron en las respuestas, y en el Crítico 28 estudiantes respondieron bien las preguntas de este nivel.



**Gráfico 18. Porcentajes de aprobados en los niveles: literal, inferencial y crítico.**

De allí como puede verse en el Gráfico 18, que en el post test aprobó en el nivel Literal el 97% de los estudiantes; el 66% de los sujetos el nivel Inferencial, y el 87% de esta población salió bien en las respuestas del nivel Crítico; por lo que se pudo determinar la comparación en porcentajes del nivel obtenido en el pre test y en el post test, como lo muestra el Cuadro 30:

**Nivel de Comprensión de la Lectura**

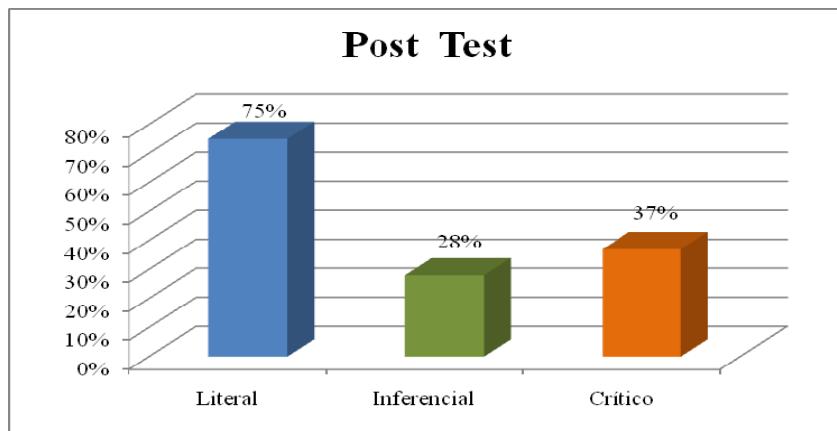
Finalmente en el objetivo cinco se determinaron los efectos que alcanzó la comprensión de la lectura en el desempeño de los sujetos. Luego de los análisis anteriores se pueden observar seguidamente en el Cuadro 30, las diferencias entre los resultados del pre test y los del post test:

**Cuadro 30**

**Nivel de Comprensión de la Lectura - Pre Test vs. Post Test**

<b>Nivel Comprensión de Lectura</b>	<b>Pre Test</b>	<b>Post Test</b>
	<b>Cantidad</b>	<b>Cantidad</b>
	<b>Sujetos</b>	<b>Sujetos</b>
Literal	9	24
Inferencial	5	9
Crítico	5	12

Tal como se evidencia en este Cuadro 30, el Gráfico 19 grafica los resultados del post test, y puede decirse que un 75% de los estudiantes alcanzó el nivel Literal, un 28% obtuvo el nivel Inferencial, y un 37% llegó al nivel Crítico.



**Gráfico 19. Porcentajes de los resultados en los niveles: literal, inferencial y crítico del post test.**

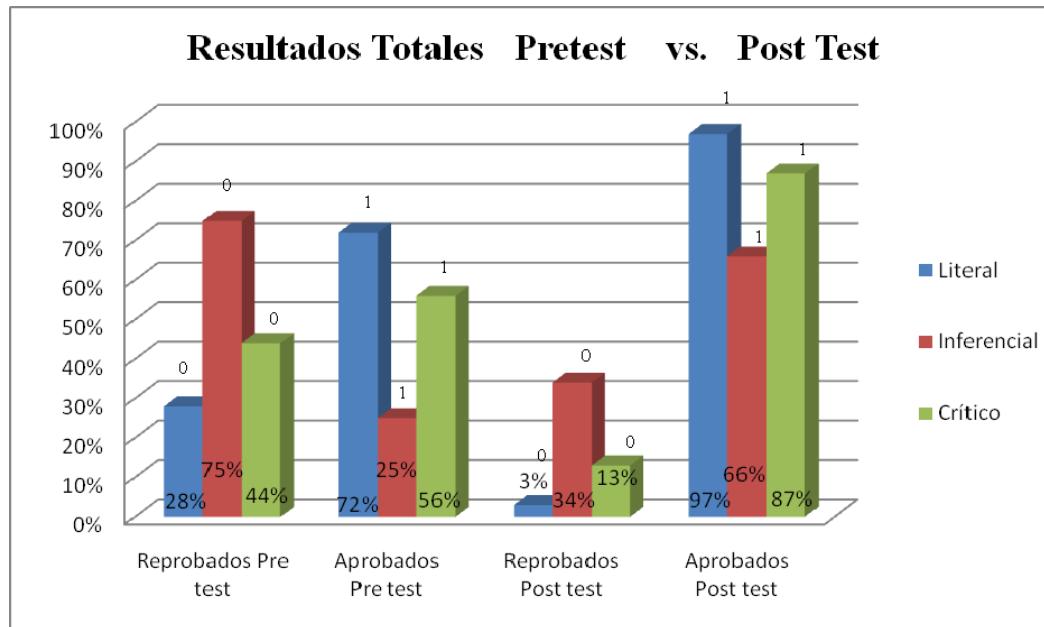
Por ello se observa en dichos porcentajes del Gráfico 19, que en el estudiantado de la muestra intencional, un 28% alcanzó la comprensión de la lectura en el nivel Inferencial; lo cual significa que para el término del año escolar mencionado, estos jóvenes arrivedon al nivel Inferencial de comprensión en la lectura.

Ante esta información los jóvenes se mostraron complacidos, cuando en la última clase del año escolar, se discutieron los resultados y se hizo un balance sobre cómo se estaban percibiendo ellos luego del TMCL, del trabajo evaluativo llevado a cabo. Se les preguntó cuáles habían sido sus impresiones sobre el efecto de las actividades y evaluaciones realizadas en ese período y de qué manera fueron influyendo en otros ámbitos de su vida escolar. Todos mostraron satisfacción por el trabajo realizado, algunos hablaron de las fallas que tenían al inicio del año y de cómo la ejercitación y la evaluación los había ayudado a mejorar; expresaron que “habían sentido avances y éstos les permitirían emprender mejor las años escolares por venir”. Se reflejan en el Cuadro 31 sus comentarios:

**Cuadro 31****Percepción de los Estudiantes al Finalizar el Post Test**

Autoevaluación	Comentarios
Motivación	"Después del taller siento más interés por la lectura y por saber qué quiere decir esa frase..." "La lectura del cuestionario es motivante."
Autoestima	"Vi que yo también puedo entender." "He mejorado en Naturaleza porque busco comprender lo que dice el Concepto, como aprendí en el taller."
Actitud	"Ahora entiendo más lo que me explican." "Mis notas han mejorado." "Estoy prestando más atención a lo que leo."
Aprendizaje en otras materias	"Estoy leyendo mejor porque estoy entendiendo más." "He comprendido mejor las preguntas en el examen de matemáticas."
Autoevaluación	"Ahora releo mi resumen para ver si está incompleto." "Leo con más cuidado la paráfrasis de mi compañero para ver si comprendió el cuento."

En este resumen del Gráfico 20 se pueden apreciar los datos que muestran el panorama obtenido en ambos momentos tanto del pre test como del post test, con sus respectivos resultados, en los que se ve mejoría.

**Grafico 20. Comparación resultados pre test y post test.**

Una vez observados los resultados en cada uno de los niveles con sus respectivos indicadores señalados en el Gráfico 20, tanto en el pre test como en el post test, se nota que en los jóvenes hubo una diferencia que en algún grado apuntó hacia una mejoría en su status a la hora de comprender textos escritos por medio de la lectura.

Ello indica que si se les compara con el 16% que obtuvieron en el pre test, se encuentra una diferencia de un 12% por encima de los resultados del diagnóstico; lo que hace suponer que si todos los docentes del plantel y de todas las áreas se involucraran en un programa para mejorar la actitud y aptitud de los estudiantes hacia la lectura, un gran número del alumnado mejoraría su rendimiento estudiantil y llegaría al mundo técnico, universitario y laboral con mayores habilidades personales e instrumentales en lo que a intelectualmente se refiere, para desenvolverse en una actividad que redunde en beneficio propio y de un conglomerado.

### **Análisis Global de los Resultados**

Una vez obtenidos y analizados los resultados del cuestionario en los niveles de comprensión de la lectura tanto del pre test como del post test, se hizo un análisis global de los datos recabados como puede verse en el Cuadro 32, con el propósito de:

1. Identificar el nivel de comprensión de la lectura en cada uno de los estudiantes al inicio del año escolar.
2. Establecer relaciones entre cada sujeto, comparando los resultados del pre test y el post test.
3. Determinar los efectos que produjo el Taller de Comprensión de la Lectura que se impartió a la muestra intencional en el segundo y tercer lapso; a fin de verificar la hipótesis propuesta.

**Cuadro 32****Resultados del cuestionario sobre el nivel de comprensión de la lectura**

Estudiante	Edad	Sexo	Literal	Inferencial	Crítico	Total	Literal	Inferencial	Crítico	Total
			Pre Test -3	Pre Test -6	Pre Test -4	Pre Test -13	Post Test -3	Post Test -6	Post Test -4	Post Test -13
1	14	F	3	0	0	3	3	2	3	8
2	13	F	1	1	1	3	1	2	2	5
3	13	M	2	3	0	5	2	4	2	8
4	14	M	1	0	0	1	2	1	1	4
5	13	M	2	2	1	5	3	5	2	10
6	13	F	0	2	1	3	2	1	3	6
7	12	M	1	1	2	4	2	4	3	9
8	13	F	2	4	2	8	2	4	3	9
9	13	F	2	4	1	7	3	3	4	10
10	13	F	2	3	2	7	3	4	3	10
11	14	M	2	5	3	10	3	5	3	11
12	13	M	1	2	1	4	2	6	3	11
13	13	F	2	2	2	6	3	3	3	9
14	13	F	2	1	1	4	3	2	4	9
15	14	M	1	1	2	4	3	2	3	8
16	13	F	3	2	2	7	3	4	2	9
17	14	F	2	2	3	7	3	2	3	8
18	14	F	2	1	2	5	3	2	1	6
19	14	M	3	1	0	4	3	1	1	5
20	13	F	0	3	2	5	2	1	4	7
21	12	F	2	2	0	4	2	4	2	8
22	15	F	1	1	3	5	3	3	2	8
23	13	M	2	2	2	6	3	4	3	10
24	12	M	0	3	1	4	3	5	3	11
25	13	F	3	1	3	7	3	4	3	10
26	13	F	2	2	2	6	2	5	3	10
27	14	M	2	2	0	4	3	2	2	7
28	13	F	2	2	3	7	3	2	4	9
29	13	M	2	3	3	8	3	5	3	11
30	13	F	2	1	2	5	2	2	3	7
31	13	M	2	2	2	6	3	3	2	8
32	15	F	2	1	0	3	3	1	1	5

La información arrojada por el Cuestionario fue procesada por el computador utilizando el paquete SPSS para Windows, Versión 7.5.25, con la opción de

Comparar Medias que ofrece contrastes de hipótesis sobre las diferencias entre las medias de variables cuantitativas y los sub-menús Prueba T para muestras independientes. La descripción de la terminología o nomenclatura se halla en el Cuadro 33.

Según Visauta (2003) en el caso de muestras relacionadas, se trata de contrastar la hipótesis nula de no existencia de diferencias significativas, entre las medias de dos muestras con datos apareados, es decir, con los mismos sujetos en dos situaciones distintas.

Para realizar el análisis estadístico, primero fue necesario determinar si existían o no diferencias significativas a nivel de intragrupos; lo cual se estableció al comparar los resultados de las dimensiones: literal, inferencial y crítico en el pre test, y los datos recabados en estos niveles durante el post test. Verificándose que son equivalentes con respecto a estas variables, como seguidamente se detallan en el análisis.

**Cuadro 33****Descripción de la terminología usada en el análisis de la prueba t de student**

Par 1	Muestra los pares variables que se han elegido para el análisis.
Media	Una media de tendencia central. El promedio aritmético: la suma dividida por el número de casos.
N	Número de casos.
Desviación Típ. (D.T.)	Medida de dispersión en torno a la media. Viene expresada en las mismas unidades de medida que las observaciones, e igual a la raíz cuadrada de la varianza. En una distribución normal, el 68% de los casos se encuentran dentro de una DT respecto a la media y el 95% de los casos se encuentran dentro de 2DT respecto a la media.
Error Típ. de la media	Medida de cuanto puede variar el valor de la media de una muestra a otra, extraídas éstas de la misma distribución. Puede utilizarse para comparar de forma aproximada, la media observada con un valor hipotetizado (dos valores son distintos si la razón de la diferencia respecto al error típico es menor que -2 o mayor que +2).
Correlación	Medida de asociación lineal entre dos variables. Los valores del coeficiente de correlación varían entre -1 y 1. El signo del coeficiente indica la dirección de la correlación y el valor absoluto indica la intensidad.
Sig.	La probabilidad condicional de que exista una relación tan fuerte como la observada en los datos, si la hipótesis nula fuera cierta. A menudo se denomina valor “p”.
Diferencias relacionadas	Muestra los resultados para las diferencias emparejadas (relacionadas).
Intérvalo de confianza para la diferencia	Un rango de valores basado en las diferencias relacionadas. Si el intervalo no contiene el valor 0, la diferencia entre las variables relacionadas, difieren significativamente de 0.
Inferior Superior	Rango de valores basados en la diferencia entre las medias muestrales. Si el intervalo no contiene el valor 0, las medias muestrales difieren significativamente.
T	Estadístico que se utiliza para contrastar la hipótesis nula de que las medias de dos poblaciones son iguales.
gl	Valor asociado al estadístico de contraste que se utiliza para determinar el nivel crítico.
Sig (bilateral)	Probabilidad de obtener resultados tan extremos como el obtenido, y en cualquier dirección, cuando la hipótesis nula es cierta. Un nivel de significación bilateral (de dos colas) contrasta una hipótesis nula en la que la dirección del efecto no se especifica de antemano.
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Contraste de homogeneidad de varianzas que es menos dependiente del supuesto de normalidad que la mayoría de las pruebas. Para cada caso, se calcula la diferencia entre el valor de dicho caso y la media de su casilla y se lleva a cabo un análisis de varianza de un factor sobre estas diferencias.
F	Compara si las varianzas son iguales. Cuando el valor de F es grande y el nivel de significación es pequeño (menor a 0,00; 0,05 ó 0,01, por ejemplo), la hipótesis de la igualdad de varianzas puede ser rechazada.
Prueba T para la igualdad de medias	Contraste si dos muestras de la población son iguales.
Diferencia de medias.	La media de un grupo menos la media del otro grupo.
Error de la diferencia	Desviación típica de las diferencias muestrales.
Intérvalo de confianza para la media	Rango de valores basado en la diferencia entre las medias muestrales. Si el intervalo no contiene el valor 0, las medias muestrales difieren significativamente.

Nota: Datos extraídos de: *Análisis estadístico con SPSS para Windows*, por B. Visauta (2003).

## Resultados de la Aplicación del Test

Hipótesis nula (Ho): Las medias del pre y post test son iguales, lo que implica que no existe diferencia significativa.

Hipótesis alterna (H1): las medias pre y post test son diferentes, lo que implica que existe una diferencia significativa, porque la media pre test es menor (<) a la media del post test.

### *Nivel Literal*

En cuanto a este nivel se observan, tal como lo refleja el Cuadro 34 que hay diferencias en cuanto a la media calculada en el pre test (1,75) y la media calculada en el post test (2,63). Así mismo se observa que la dispersión de los datos varía notablemente entre el pre test (0,803) y el post test (0,554).

### **Cuadro 34**

#### **Estadísticos del grupo en el nivel literal**

	Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Literal	1	32	1,75	,803	,142
	2	32	2,63	,554	,098

No obstante la diferencia se hizo necesaria para comprobar si las diferencias son significativas. En tal sentido, los resultados suministrados por el computador en el Cuadro 34, presentan que al aplicar la t de Student directamente se obtiene una  $p = 0,000 < 0,05$  por lo que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias a nivel poblacional y por ende se acepta la hipótesis alterna, es decir que existen diferencias significativas entre las dos medias, en otras palabras entre el pre y post test en la dimensión nivel literal existen diferencias significativas a nivel de media.

Lo señalado en el Cuadro 35 indica que el tratamiento dado al grupo, por medio del taller para mejorar la comprensión de la lectura, incidió en el aumento de la comprensión en el estudiantado de la muestra intencional.

### Cuadro 35

## Prueba t de student – muestras independientes dimensión literal

Prueba para muestras independientes									
Literal	Prueba de t de Student para igualdad de medias					Intervalo de confianza al 95 %			
	Igualdad de varianzas de					Levene			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (2- colas)	Diferencia de media	Std. Error Difference	mínimo	máximo
Asumiendo varianzas iguales	1,381	,244	-5,074	62	,000	-,875	,172	-1,220	-,530
No asumiendo variables iguales		-5,074	55,029		,000	-,875	,172	-1,221	-,529

Al comparar el T calculado en el Cuadro 35, se observa que éste nos arroja un resultado igual a -5,074, lo cual es menor que el valor T de la tabla (1,6698) con 62 grados de libertad, por lo que se rechaza la  $H_0$  (hipótesis nula) de igualdad de media a nivel poblacional y se acepta la  $H_1$  (hipótesis alterna).

## *Nivel Inferencial*

En el nivel inferencial se observan, tal como lo refleja el Cuadro 36 que hay diferencias en cuanto a la media calculada en el pre test (1,94) y la media calculada en el post test (3,06). Así mismo se observa que la dispersión de los datos varía notablemente entre el pre test (1,134) y el post test (1,458).

### Cuadro 36

## Estadísticos del Grupo en el Nivel Inferencial

	Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Inferencial	1	32	1,94	1,134	,200
	2	32	3,06	1,458	,258

No obstante la distinción se hizo necesaria para comprobar si las diferencias son significativas. En tal sentido, los resultados suministrados al aplicar la t de Student directamente, como muestra el Cuadro 36, se obtiene una  $p=0,001 < 0,05$  por lo que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias a nivel poblacional, y por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna; por ello existen diferencias significativas entre las dos medias.

Esto quiere decir que en la dimensión nivel Inferencial como señala el Cuadro 37, entre el pre test y el post test existen diferencias significativas a nivel de media; lo que indica que el TMCL incidió en los alumnos para mejorar su comprensión de la lectura.

### Cuadro 37

#### Prueba t de student – muestras -independientes – dimensión inferencial

Inferencial	Prueba de					Intervalo de				
	Igualdad de					confianza al 95				
	varianzas de					%				
	F	Sig.	t	gl	Sig. (2- colas)	Diferencia de media	Std. Error Difference	mínimo	máximo	
Asumiendo										
varianzas	5,520	,022	-3,446	62	,001	-1,125	,327	-1,778	-,472	
iguales										
No										
asumiendo										
variables										
iguales										

En el Cuadro 37 se observa que al comparar el T calculado, éste da como resultado igual a  $-3,446$ ; lo cual es menor que el valor T de la Tabla (1,6698) con 62 grados de libertad, por lo que se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) de igualdad de medias a nivel poblacional y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ).

### **Nivel Crítico**

En el nivel crítico se observan el Cuadro 38 que hay diferencias en cuanto a la media calculada en el pre test (1,53) y la media calculada en el post test (2,63). Así mismo, se observa que la dispersión de los datos, pues varía notablemente entre el pre test (1,047) y el post test (0,871).

#### **Cuadro 38**

##### **Estadísticos del Grupo en el Nivel Crítico**

	Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Crítico	1	32	1,53	1,047	,185
	2	32	2,63	0,871	,154

No obstante la diferencia fue necesaria para poder comprobar si las mismas son significativas. Por ello, los resultados arrojados al aplicar la t de Student directamente, como muestra el Cuadro 38, se obtiene una  $p=0,000 < 0,05$  por lo que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias a nivel poblacional, y por lo tanto se acepta la hipótesis alterna; por ello existen diferencias significativas entre las dos medias.

Como muestra el Cuadro 39, los datos estadísticos señalan que en la dimensión nivel crítico, entre el pre test y el post test existen diferencias significativas a nivel de media; esto indica que el (TMCL) incidió en los alumnos para mejorar su comprensión en la lectura.

#### **Cuadro 39**

##### **Prueba t de student – muestras independientes – dimensión crítico**

Prueba de	
Igualdad de	
varianzas de	T de Student para igualdad de medias
Levene	
	Intervalo de
	confianza al 95 %

**Cuadro 39 (Cont.)**

	F	Sig.	t	gl	Sig. (2- colas)	Diferencia de media	Std. Error Difference	mínimo	máximo
Asumiendo									
	varianzas	2,247	,139	- 4,544	62	,000	-1,094	,241	-1,575 -,613
Crítico	iguales								
	No asumiendo								
variables					- 4,544	60,009	,000	-1,094	,241 -1,575 -,612
	iguales								

Al comparar el T calculado en la Tabla 39, éste da como resultado igual a -4,544; lo cual es menor que el valor T de la Tabla (1,6698) con 62 grados de libertad, por lo que se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) de igualdad de medias a nivel poblacional y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ).

### **Resultados Totales en la Prueba t de Student**

En los resultados totales se puede ver como lo refleja el Cuadro 40, que hay diferencias en cuanto a la media calculada en el pre test (5,22), y la media calculada del post test (8,31). También se observa que la dispersión de los datos, varía notablemente entre el pre test (1,879) y el post test (1,942).

**Cuadro 40**

#### **Estadísticos del Grupo. Resultados Totales**

Total	1	32	5,22	1,879	,332
	2	32	8,31	1,942	,343

No obstante, la diferencia se hizo necesaria para comprobar si éstas son significativas. Es por ello que los resultados que ofreció al aplicar la t de Student en el Cuadro 40 directamente se obtiene una  $p = 0,000 < 0,05$  por lo que se rechaza la

hipótesis nula de igualdad de medias a nivel poblacional, y por lo tanto se acepta la hipótesis alterna; por ello existen diferencias significativas entre las dos medias.

Los resultados del Cuadro 41 quieren decir que en el total para el pre test y el post test existen diferencias significativas a nivel de media; esto indica que el TMCL incidió en los alumnos para mejorar su comprensión de la lectura.

#### **Cuadro 41**

##### **Prueba t de Student – Muestras Independientes**

		Asumiendo						
	varianzas	,037	,849	-	62	,000	-3,094	,478
Total	iguales			6,477			-4,049	-2,139
		No asumiendo						
	variables			-	61,934	,000	-3,094	,478
	iguales			6,477			-4,049	-2,139

Al comparar el T calculado en el Cuadro 41, puede verse que éste da como resultado igual a  $-6,477$ ; lo cual es menor que el valor T de la Tabla (1,6698) con 62 grados de libertad, por lo que se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) de igualdad de medias a nivel poblacional y se acepta la hipótesis alterna ( $H_1$ ).

#### **Rendimiento en el Área de Castellano y Literatura**

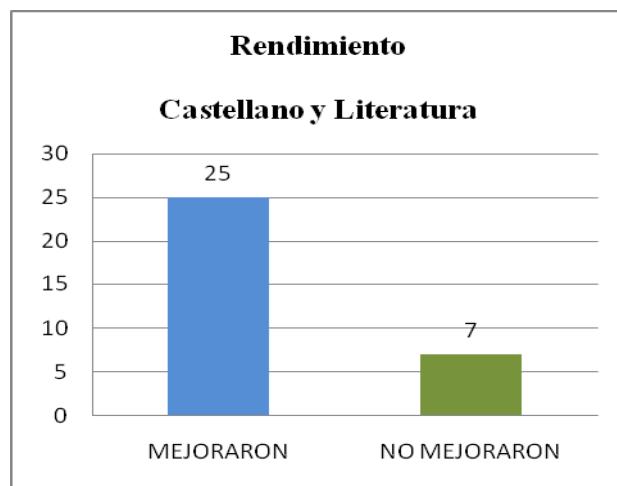
Para la estimación de la variable dependiente rendimiento estudiantil (Anexo H) y en relación al objetivo cuatro, se obtuvieron las calificaciones de los estudiantes en Castellano y Literatura, y se comparó (Guilford, 1984) el segundo lapso con respecto al primero restando menos uno si había empeorado o sumándole más uno si había mejorado; y posteriormente sumando más dos si había mejorado en el tercer lapso con respecto al segundo. Todo ello con la finalidad de establecer un puntaje indicativo del rendimiento del estudiante. Como se observa en el Cuadro 42 el cálculo del mismo se realizó después de la aplicación del taller de comprensión de la lectura:

**Cuadro 42****Rendimiento en el área de Castellano y Literatura**

SUJETO	I	II	DIF	III	DIF	DIFERENCIA	CON	SIN
No.	Lapso	Lapso	I y II	Lapso	II Y III	RESULTADO	MEJORA	MEJORA
1	9	11	+1	11	=	1	1	
2	12	12	+1	13	+2	1	1	
3	10	6	=	12	+2	1	1	
4	6	7	-1	9	+2	1	1	
5	14	11	+1	11	=	-1		-1
6	9	9	-1	10	+2	1	1	
7	6	10	=	9	-2	-1		-1
8	12	14	+1	13	-2	-1		-1
9	14	11	+1	13	+2	1	1	
10	15	9	-1	13	+2	1	1	
11	13	14	-1	13	-2	-1		-1
12	12	13	+1	16	+2	1	1	
13	12	11	+1	10	-2	-1		-1
14	10	8	-1	10	+2	1	1	
15	8	10	-1	11	+2	1	1	
16	14	10	+1	14	+2	1	1	
17	11	11	-1	12	+2	1	1	
18	7	10	=	6	-2	-1		-1
19	11	10	+1	14	+2	1	1	
20	12	10	-1	13	+2	1	1	
21	11	10	-1	12	+2	1	1	
22	8	10	-1	12	+2	1	1	
23	11	12	+1	12	=	1	1	
24	9	11	+1	11	=	1	1	
25	16	16	+1	17	+2	1	1	
26	13	12	=	14	+2	1	1	
27	16	17	-1	17	=	1	1	
28	10	9	+1	10	+2	1	1	
29	17	17	-1	18	+2	1	1	
30	11	11	=	13	+2	1	1	
31	11	9	=	12	+2	1	1	
32	8	12	-1	6	-2	-1		-1
Mejoraron en Total			+13	+21		25	-7	

La diferencia de alumnos que mejoraron entre el primero y segundo lapso fue de trece estudiantes como señala el Cuadro 42, quienes iban internalizando cada vez más las técnicas para comprender los textos analizados en las clases y que contemplaban los tres momentos de toda lectura (antes, durante y después).

Para finales del tercer lapso había aumentado más aún la cantidad de estudiantes que en algún grado mejoraron sus calificaciones, debido a que cada vez fueron ampliando la gama de sus destrezas lectoras ejercitadas en el aula, por lo que prestaban atención a las instrucciones, pensaban en lo que sabían para conectar sus ideas con el nuevo material de lectura, produciendo esto un mayor grado de concentración para hallar los enfoques acertados en las respuestas, lo originó mejores resultados como se observa en el Gráfico 21.



**Gráfico No.21. Rendimiento en el área de Castellano y Literatura.**

Al evaluar y contrastar los resultados expuestos en los cuadros y los gráficos anteriores, viéndolos desde sus diferencias en los porcentajes, puede señalarse que en los datos del pre test donde se evidencia que un 81% de los sujetos reconocían el personaje principal, pero un 72% no ubicaba en el texto el orden en las acciones; se puede apreciar que estos jóvenes durante sus años de primaria recibieron insuficientes estrategias instruccionales, las cuales son actividades organizadas por los docentes con la finalidad de que los estudiantes discriminen en las lecturas lo relevante y lo utilicen según sus necesidades (Díaz y Hernández, 2002); de forma que no pudieron

convertirse en lectores independientes, como lo indica la *Reforma y transversalidad* del Ministerio de Educación (1997b) cuando afirma que: “el eje transversal lenguaje es un enfoque comunicativo funcional que propicia el uso adecuado de la lengua como instrumento de comunicación eficaz, obedeciendo a los fines fundamentales de las políticas educativas para formar lectores autónomos”. De aquí que el aspecto comunicacional se refiere a la interacción entre lector y autor para la adecuada comprensión de la lectura como la acertada interpretación de textos tanto orales como escritos.

Esta situación permite percibir que el haber orientado en el taller a los sujetos acerca de cómo evocar conocimientos anteriores al tema y reconocer lo que desconocen antes de conectarlos con esa lectura, fue una de las técnicas esenciales para que comprendieran mejor lo que leían (Ríos, 2004), pues en el post test - nivel Literal 75% más de los sujetos alcanzó aprobar el indicador orden en las acciones, lo que representó una diferencia del 47% más de estudiantes que acertó en este ítem con respecto al pre test.

Para el ítem “ubicar escenarios” del nivel Literal se aprecia en el post test, que un 25% adicional de los sujetos al pre test, adquirió con las actividades del TMCL buen manejo al identificar en el texto, los espacios geográficos donde las acciones se desenvuelven.

Otra de las diferencias sustanciales que se perciben entre ambos tests es la del manejo del vocabulario en el nivel Inferencial, siendo este aspecto tan importante para conocer el significado y entender lo que el mensaje del autor expresa. Ello representó que un 44% adicional de los sujetos en el post test supera el pre test; por medio de la aplicación y evaluación paulatina del glosario y uso del diccionario en las diferentes sesiones.

En los ítems sobre parafrasear y resumir el texto un 9% de los sujetos se superó con respecto al pre test. Así, en este nivel Inferencial globalmente los jóvenes incrementaron sus destrezas lectoras en un 12% para el post test con respecto al pre test.

En cuanto al nivel Crítico las diferencias entre los índices obtenidos evidenciaron que en la interpretación del significado descifrado según el contexto para el post test, entre un 21 y un 47% de los alumnos de la muestra aumentaron su comprensión. En la argumentación de sus puntos de vista un 9% mejoró su nivel. Mientras que en la emisión de juicios al expresar sus conclusiones un 31% incrementó sus avances metacomprendensivos en la lectura del texto. Por lo que se aprecia según estos porcentajes que globalmente para este nivel, un 21% del alumnado estudiado aumentó su manejo en las técnicas de comprensión de la lectura, como lo ilustra el Gráfico 21.

Finalmente para responder al objetivo específico cinco, último de esta investigación, puede concluirse que de acuerdo a la anterior descripción, la misma explica cuál fue el efecto de la comprensión de la lectura en las calificaciones de los estudiantes de la muestra intencional, lo cual demuestra su desempeño escolar, puesto que la aplicación de las actividades para incrementar en los jóvenes el interés por entender e interpretar lo que leyeron a lo largo de las diferentes sesiones que aparecen en el plan de las actividades instruccionales del TMCL (Anexo I), surtió efectos positivos, porque transfirieron conocimientos al extraer ideas principales, resumieron en forma más coherente, se percataban cuando no estaban entendiendo e identificaban cuál técnica de la lectura no habían aplicado; lo que puso de manifiesto que habían avanzado hacia el proceso metacognitivo, ya que se evaluaban si estaban aplicando o no una técnica, y si ésta no daba resultados, se preguntaban y explicaban el por qué.

Ello permite inferir que hubo índices que favorecieron su comprensión de la lectura, y ésta les permitió a estos jóvenes superar su rendimiento inicial; los cuales al ser contrastados con los resultados que obtuvieron en las calificaciones entre los lapsos en el área de Castellano y Literatura, se evidencia que el 78% de los sujetos mejoraron su notas, por lo que puede decirse que el buen nivel de comprensión de la lectura incide notablemente en el desempeño estudiantil.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Las siguientes conclusiones están orientadas a establecer los nexos existentes entre los objetivos que al inicio se plantearon, de acuerdo a la problemática detectada y a los resultados obtenidos a partir del análisis de la información, como respuesta a las interrogantes que se formularon al comenzar este estudio; según el soporte teórico investigado y el análisis de la información recabada.

Asimismo, se proponen algunas recomendaciones consideradas resaltantes para mejorar la situación analizada, y cuyas consideraciones puedan servir a futuras investigaciones.

#### **Conclusiones**

Después de las diferentes investigaciones sobre la evaluación de la comprensión de la lectura y cómo ésta incide en el desempeño del alumnado, puede decirse que el aprendizaje lector se obtiene gradualmente desde los primeros años, en los que se involucra la familia para despertar las motivaciones del infante, y luego en la enseñanza básica éste va avanzando en procesos paulatinos desde que el estudiante pasa por decodificar letras, sílabas, palabras, oraciones según su edad en las etapas iniciales, hasta leer páginas y textos completos a medida que avanza en su escolaridad; donde manejará su proceso para orientar su atención en la comprensión de lo leído.

Sin embargo, a muchos se les dificulta en el nivel literal ubicar personajes, identificar secuencias, o reconocer planos temporales y espaciales. Otros durante la primaria desarrollan habilidades sólo en este primer nivel, pero no alcanzan el inferencial, pues no han ejercitado técnicas para observarse y descubrir qué

estrategias necesitan y se adaptan a su estilo personal para reconocer los términos que el autor utiliza, deducir el significado del léxico por el contexto, identificar la idea principal, hacer analogías de ésta con sus propias ideas e inferir secuencias no explícitas. Asimismo, les es difícil resumir, sintetizar y parafrasear el contenido. Sumado a esto, las consecuencias de no dominar el nivel crítico se reflejan cuando el lector no maneja estrategias que le lleven a un razonamiento con el que emplee un pensamiento crítico, reflexión necesaria para llegar a una conciencia metacognitiva; debido a que no ha aprendido a autorregular su proceso de comprensión, impidiéndole desarrollar y expresar sus propias opiniones con argumentos, además de imposibilitársele realizar un dibujo que retrate la esencia del mensaje del autor. Es así que cuando estos factores no interactúan adecuadamente, se produce una carencia en su desenvolvimiento de cada nivel lector, lo que le genera consecuencias que implican la falta de comprensión de la lectura y le impiden acceder a los conocimientos y experiencias necesarias que sólo la lectura interpretativa aporta.

En la presente investigación se han abordado aspectos relacionados con la importancia de comprender la lectura para alcanzar un buen rendimiento escolar, porque como puede verse según el nivel de comprensión que posea cada estudiante asimilará y construirá con mayor o menor facilidad los conocimientos en las áreas de aprendizaje y producción de las propias ideas a lo largo de su vida.

En este sentido se trabajó con los estudiantes de la muestra intencional, cursantes del primer año de Educación Media, correspondientes a las secciones: A, B, C y D; quienes completaron un instrumento para medir su nivel de comprensión de la lectura, el cual permitió obtener información básica, para llevar a cabo este estudio.

Las conclusiones que seguidamente se exponen se apoyan en el análisis estadístico que la autora de este estudio realizó, a partir de las posiciones teórico epistemológicas revisadas y de los resultados que proporcionaron los hallazgos, a través de la investigación. Por tal razón, es importante señalar algunos aspectos que no son novedosos, sin embargo, representan indicadores aún no resueltos desde que se está estudiando este tema tanto internacional como nacionalmente y son de considerable relevancia.

La aplicación del instrumento demostró en su fase pre test, que los conocimientos previos de los sujetos eran insuficientes para abordar la comprensión de la lectura, porque tenían pocas habilidades para explorar el texto, como lo evidenció el resultado de este cuestionario diagnóstico, cuyo nivel de comprensión fue el Literal alcanzado solamente por un 28%, el cual es el nivel más básico en la interpretación de la lectora. Ello indica que tenían fallas en sus destrezas lingüísticas de tipo léxico y semántico. Falta de práctica en conocimientos estratégicos para aplicar técnicas que les permitieran adentrarse más profundamente en niveles de comprensión de las ideas y desconocimiento del propósito del autor; definidas éstas como carencias de habilidades cognitivas y metacognitivas para abordar la comprensión de la lectura (Gassol, 2002).

El taller (TMCL) diseñado y aplicado para evaluar las estrategias lectoras antes, durante y después de la lectura (Catalá y otros autores, 2007), influyó positivamente, porque se ajustó a las necesidades de este grupo de jóvenes, ya que se logró en mayor o menor grado que incrementaran sus conocimientos previos, adquirieran más dominio de las habilidades estratégicas necesarias para entender lo que leían; pues con el fin de alcanzar destrezas en el área, se hizo énfasis en la anticipación (quién lo escribe, de qué trata, dónde, cuándo; en la inferencia por medio de las preguntas: Cómo, por qué, para qué); en reconocer la idea principal, en parafrasear el texto, en sustituir algunos aspectos con palabras sinónimas, en extraer hechos y opiniones, en resumirlo, y en preguntar o argumentar al concluir emitiendo un juicio personal.

Esto facilitó que se establecieran nuevas relaciones con sus saberes previos respecto a las diferentes lecturas de cada sesión o semana, lo que les permitió desarrollar habilidades para aprender a aprender, construyendo nuevos conocimientos y avanzando en la internalización y exposición de los mismos. Por ello, el desarrollo de todas estas habilidades en la comprensión de la lectura les llevó, lapso a lapso a mejorar su rendimiento en la asignatura de Castellano y Literatura.

Todo ello tuvo una influencia directa en una mejora paulatina del rendimiento de los sujetos en la asignatura de Castellano y Literatura. Esto se manifestó en las sucesivas evaluaciones, las cuales monitorearon el avance en sus habilidades de

lectura, a través de las técnicas que se fueron llevando a cabo semanalmente, pues las mismas impulsaron en muchos estudiantes las calificaciones. Lo que mostró que el docente debe estar ganado para estimular pedagógicamente los valores morales y el ánimo del alumno, así como ser también un buen lector; con el fin de orientar al alumnado en su autodeterminación, de manera que ésta ejerza una suficiente autonomía en el niño o en el joven para vencer obstáculos, concentrándose en sus propias capacidades y en cómo entender, con el propósito de que emergan sus destrezas de cómo aprender y comprender mejor cualquier lectura o planteamiento durante un ejercicio, taller o examen.

El análisis cualitativo durante el desarrollo de cada evaluación, se evidenció en la progresiva actitud favorable y la buena disposición por parte de los sujetos, lo que arrojó un saldo positivo en las calificaciones, ya que cuantitativamente se pudo constatar que 25 de los 32 sujetos de la muestra intencional mejoraron. La superación en el rendimiento escolar fue posible porque al ejercitarse durante el taller, fueron comprendiendo lo que leían, tanto en el texto como durante las preguntas, respuestas, argumentación y metacognición.

Esta investigación dejó como aprendizaje que evaluar el diseño que se iba desarrollando, orientar al estudiantado en la aplicación de las técnicas que utilizan lectores de alto nivel en su desenvolvimiento lector, y evaluar nuevamente con instrumentos y una permanente revisión de las actividades ante nuevos textos, determinó el efecto que produjo la comprensión de la lectura en el rendimiento de los sujetos en el área de Castellano y Literatura, ya que ésta por medio la práctica orientada en las clases produjo el que ellos tomaran conciencia de sus propias facultades cognoscitivas, pues cuando presentaron el post test, el nivel de comprensión de la lectura aumentó con respecto al pre test, ya que en el post test el 66% de la muestra estudiada alcanzó el nivel Inferencial; por lo que favoreció que con un mejor nivel de comprensión de la lectura les produjera un aprendizaje más efectivo, porque adquirieron conciencia cuando autoevaluaron la planificación y control de sus destrezas ya desarrolladas, para manejar los nuevos conocimientos,

auto dirigirlos a través de la metacognición y por ende como consecuencia de todo, mejoraron sus calificaciones.

Estudiantes y representantes manifestaron complacencia ante el mejoramiento mostrado en sus boletines de notas; sin embargo, se está claro que este estudio representa a una pequeña población, y por lo tanto es necesario que otras investigaciones en este sentido se continúen desarrollando, en vista de la relevancia que el tema significa para todos los niveles educativos.

El estudio llevado a cabo representa un aporte para comunidades educativas similares que requieran de la evaluación y aplicación de destrezas lectoras, para lograr un mayor desarrollo personal y escolar en los estudiantes, de forma que les permita, por ellos mismos, trazarse metas más elevadas y alcanzarlas en cualquier área del conocimiento.

### **Recomendaciones**

A fin de facilitar la promoción del alumnado y que los jóvenes tengan acceso a todas las fuentes del conocimiento tanto científicas como informativas que cada uno desee alcanzar en su vida presente y futura; a lo largo de toda la presente investigación y revisión de los datos obtenidos la reflexión originó las siguientes recomendaciones:

1. Leer cuentos y novelas de aventuras a sus representantes y familiares.
2. Compartir la experiencia del goce de la lectura en las clases de Castellano y Literatura con los compañeros.
3. Reflexionar y auto controlar qué hicieron para entender, qué fue lo más interesante de la lectura informativa, científica, expositiva.
4. Metacognitivamente preguntarse cuándo y cómo comprenden mejor lo leído.
5. Comentar con los compañeros lo interesante del tema que leyó; el artículo del periódico que habla de la conservación del ambiente, por ejemplo; reconociendo que la lectura además de mantenerle informado e instruido, les hace tomar conciencia sobre conceptos que se aplican en la vida misma.

## REFERENCIAS

- Alfaro, M. (2006). *Evaluación del aprendizaje*. Caracas: FEDUPEL.
- Alves, E. y R. Acevedo. (1999). *La evaluación cualitativa*. Venezuela: Cerined.
- Anderson, R. C., y Pearson, P. D. (1984). *A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension*. En P. D. Pearson. *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Arcas, Y. y L. T. Arenas. (2002). *Lengua y Literatura 7mo Grado*. Caracas: Santillana.
- Argüelles, D. y Nagles, N. (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Colombia: Alfaomega.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (5<sup>a</sup> ed.). Caracas: Epísteme.
- Aulet., J. V. (1998). *Lengua y literatura*. Profesor de literatura catalana. Barcelona:
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se elabora el Proyecto de Investigación*. Caracas: Consultores Asociados.
- Barrett, T. C. (1976). *Taxonomy of reading comprehension*. Lexington M.A.: Ginn & Co.
- Barthes, R. (1987) *Introducción al análisis estructural del relato*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. [En línea]. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/8411836/Roland-Barthes-Introduccion-al-analisis-estructural-de-los-relatos>. [Consulta: 2010, marzo, 15].
- Barthes, R. (1980). *S/Z*. México: Siglo XXI.
- Batalloso, J. (2000). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Caracas: Ele Grao.
- Bausela, E. (2003). Metodología de la investigación evaluativa. Modelo CIPP. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 14. No. 2. 361 -376.
- Bettelheim, B. (1990). *Aprender a leer*. Madrid: Paidós.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bransford, J. D. y Johnson, M. K. (1982). *Considerations of some problems of comprehension*. New York: Academic Press.
- Briones, G. (2002). *Metodología de la investigación cuantitativa de las ciencias sociales*. [On line]. Disponible en: [unorte.edu.uy/ccss/mtubio/MetodologiaCuantitativa.pdf](http://unorte.edu.uy/ccss/mtubio/MetodologiaCuantitativa.pdf). [Consulta: 2010, febrero, 23].
- Brown, A. (1987). *Metacognition, motivation and understanding*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (2000) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Bruzual, R. (2002). *Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna*. Universidad del Zulia. Maracaibo: Astro Data.
- Burón O., J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajeros.
- Cagney, M. A. (1988). Measuring comprehension: alternative diagnostic approaches.procedures. En S.M. Glazer (Seefoss, L.W. y Gentile,L.M. Eds), *Reexamining reading diagnosis. New trends and, procedures*. Newark, Delaware: IRA.
- Cairney, T.H. (1999) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Camperos, M. (1995). La evaluación de los aprendizajes en las instituciones formadoras de docentes. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Cano, A. (2005). Desarrollo cognoscitivo en el adolescente. *Extramuros*. [On line]. mayo 2005, vol.8, no.22. Disponible en: [www2.scielo.org.ve](http://www2.scielo.org.ve). [Consulta: 2010, septiembre, 3].
- Carpio, M. (1999). *Factores asociados al Rendimiento académico en la Educación Primaria*. [On line]. Disponible en: [www.rie.es](http://www.rie.es). [Consulta: 2010, marzo, 13].
- Carreño, F. (1994). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Trillas.
- Castellanos P., R. M. (2007). *Factores relacionados con el nivel de comprensión lectora en estudiantes de secundaria*. Tesis para optar al grado de Licenciada en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México. [Documento en línea] Disponible en: [rosamaría.perez@ceneval.edu.mx](mailto:rosamaría.perez@ceneval.edu.mx). [Consulta:2009, abril, 16].
- Castelló B, M. (2000). *Estrategias de enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Castillo S., J. A. (2007). La lectura, la escritura y la literatura en la educación secundaria venezolana. *Educere*. Artículos arbitrados. Año 13, No.46. julio – agosto – septiembre 2009. [On line]. Disponible en: [www.saber.ula.ve](http://www.saber.ula.ve). [www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31239/1/articulo3.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31239/1/articulo3.pdf) [Consulta: 2010, noviembre, 13].
- Catalá, G; Catalá, M.; Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora*. España: Graó.
- Chadwick, B. (1984). *Teorías del aprendizaje para el docente*. Chile: Universitaria.
- Chain, R. R. y Ramírez, M. C. (1996). Trayectorias escolares: un estudio sobre la eficiencia en educación superior. *Memorias de II Foro en Nacional de Evaluación Educativa*. México: CENEVAL.
- Coll, C. (1996). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Graó.

- Colomer, T., y Camps A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2006) *Evaluación de los Aprendizajes*. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. (On line) Disponible en: [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Evaluacion\\_Aprendizajes.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Evaluacion_Aprendizajes.pdf). [Consulta: 2010, marzo, 14].
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (2000). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. No.5.453 (Extraordinario). Marzo 24, 2000.
- Cooper, J.D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor.
- Cortez B. y Mar M. (2007) *Diccionario de las ciencias de la educación*. Disponible en: [www.find-pdf.com/buscadiccionario+ciencias+de+la+educacion+taringa.html](http://www.find-pdf.com/buscadiccionario+ciencias+de+la+educacion+taringa.html) [Consulta: 2009, septiembre, 13].
- Cruz L., J. (2004). *Formación profesional para la enseñanza de la literatura en el nivel medio superior*. [On line]. Disponible en: [www.mie.uson.mx/tesis](http://www.mie.uson.mx/tesis). [Consulta: 2011, octubre, 25].
- D'Angelo de S., E. (1998). *La lectura comprensiva como lista de destrezas*. La Habana: ISP. Varona.
- De Bono, E. (1989) *Pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Madrid: Paidós.
- De la Orden, A. (1990). Evaluación de los efectos de los programas de intervención. *Revista de Investigación Educativa*, No. 16.
- Díaz B. A., F. y Hernández R., G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Díaz R., C. M. (2009). *Estrategias de aprendizaje de la lecto escritura*. Caracas: San Pablo.
- Domínguez, M., Flores C., Canache, A., Álvarez, N., y Álvarez, M. (2007). *Manual lectura y escritura*. Miranda: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
- DRAE. (2005). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Dubois, E. (1991). *El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- Eco, U. (1992). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Lumen.
- Edel N., R. (2003). El rendimiento académico. Concepto, investigación y desarrollo. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*. [On line]. Volumen 1. Número 2. Disponible en: [www.icedeusto.es/rinace/reice/vol1núm2/edel.pdf](http://www.icedeusto.es/rinace/reice/vol1núm2/edel.pdf). [Consulta: 2009, julio, 17].
- Echeverría, J. (1996). *Filosofía de las ciencias*. España: Paidós.

- Escoriza, N. (2007). *Evaluación del conocimiento de las estrategias de comprensión lectora*. [On line]. España: Universidad de Salamanca. Panace @ Vol. IX, no.26. Disponible en: [http://medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n26\\_tribuna-PilarElena.pdf](http://medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n26_tribuna-PilarElena.pdf) [Consulta: 2009, octubre, 12].
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollos de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 9, n. 1, Disponible en: <http://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1>. [Consulta: 2009, febrero 14].
- Falcón de O., J. (2003) *La Enseñanza de la Lectura*. Caracas: Ediciones Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ferstadt y Szczurek, 1998). *Conductismo, cognitivismo y constructivismo*: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas: Pablo Ríos.
- Flavell, J. H. (1984). Desarrollo cognitivo. Madrid: Visor. \*Flavell, J. H. y Wellman, H. M. (1977). *Metamemory. Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- Flores V., C. A. (2002) *Estrategias Instruccionales para la Comprensión de la Lectura en Estudiantes de Educación Integral en el Instituto Pedagógico de Miranda “José Manuel Siso Martínez”*. Trabajo de Grado Magister en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. La Urbina.
- Fuguet, A. (1997). *Fundamentos de la cuarta generación de evaluación*. Mimeografiado: Caracas.
- Fumero, F. *Estrategias didácticas para la compresión de textos. Una propuesta de investigación acción participativa en el aula*. Investigación y Postgrado. [On line]. Enero 2009, vol.24, no.1. Disponible en: [www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872009000100003](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-00872009000100003). [Consulta: 2011, abril, 20].
- Gagné, E. D. (1991). *La psicología cognitiva y el aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- García y Pérez (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp.
- Gassol, A. (2002). *Los hábitos de la lectura: aprendizaje y motivación*. Barcelona: CEAC.
- González, A. (1992). Estrategias Metacognitivas de la lectura. [On line]. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: [www.unne.edu.ar/institución/documentos/lectura\\_y\\_escritura.pdf](http://www.unne.edu.ar/institución/documentos/lectura_y_escritura.pdf). [Consulta: 2010, febrero, 13].
- Gimeno S., J. (2000a). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno S., J. (1993b). *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- González O., L. (2002). *Comprensión de la lectura: guía práctica para estudiantes y profesores*. México: Trillas.
- González, L., D. (2002). *El desempeño académico universitario*. Hermosillo, Sonora: Promep UniSon.
- Goodman, K. (2000) "Unity in reading: a psycholinguistic guessing game". *Literacy Across Cultures* Spring/Summer 2000 4/1. Faculty of Languages and Linguistics. University of Malaysia.[On line]. Disponible en: <http://www2.aasa.ac.jp/~dcdycus/LAC2000/davidnor.htm> [Consulta: 2009, noviembre, 17].
- Goodman, Kenneth. (1970) *Behind the eye: What happens in reading*. En K. Goodman, & O. Niles (Eds.), *Reading process and program*. (pp. 470-495). Urbana II: National Council of Teachers of English.
- Guba y Lincoln (1989). Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guilford, J.P. (1984). *Estadística aplicada a la Psicología y a la Educación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández y Baptista (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Huey, E. B. (2009). *The psychology and pedagogy of Reading*. USA: Production Manager.
- Hurtado de B., J. (2008). *El proyecto de Investigación: Comprensión Holística de la Metodología y la Investigación*. Caracas: Quirón.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Sypal.
- Jiménez, M. (2000). *Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Infancia y sociedad*. Universidad de Alicante. 24. 21-48.
- Laborda X. (2002) Historiografía lingüística: veinte principios del programa de la investigación hermenéutica. *Revista de Investigación Lingüística*. [Revista en línea]. Disponible en: <http://revistas.um.es/ril/article/>. Vol. 5. No.1. Universidad de Barcelona. [Consulta: 2009, noviembre, 12].
- Lafourcade, P. (1973) *Evaluación de los aprendizajes*. Selección de lecturas. Caracas: UNA.
- Larousse. (1980). *Nueva Enciclopedia*. Madrid: Planeta.
- Latorre, A. del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Edic. Experiencia.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. 5.929 (Extraordinario) agosto 15, 2009.

- Lomas, C. (1996). *La educación lingüística y literaria en secundaria*. [On line]. Disponible en: [www.educarme.es/templates/portal/ficheros/websDinámicas/154/11lomas.pdf](http://www.educarme.es/templates/portal/ficheros/websDinámicas/154/11lomas.pdf). [Consulta: 2011, enero, 20].
- López, G. (1999). Los profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores autónomos. *Revista Lenguaje*. [On line] No. 27. Universidad del Valle. Colombia. Disponible en: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co>. [Consulta: 2010, agosto, 23].
- Madaus, G. F., Scriven, y Stufflebeam, D. (1983). *Evaluation models: A view points on an educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Nijhoff.
- Manay S., P. (2004). La lectura: competencia fundamental para el siglo XXI. *Revista de Educación, Cultura y Sociedad*. [On line]. FACHSE (UNPRG). Lamnbayeque - Perú. Año IV, No.7. Disponible en: <http://sisbib.unmsm.edu-pe>. [Consulta: 2010, noviembre, 14].
- Manzano D., M., Cruz D. y Carmenate, L. (2005). *Revista Iberoamericana de Educación*. La lectura, manantial de potencialidades. No. 36/9. 25.09-05. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Ciego de Ávila. Cuba. [Consulta: 2011, enero, 5].
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Colombia: Homo Sapiens.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mayor, J. (1980). Comprensión del lenguaje desde el punto de vista experimental. *Revista Española de Lingüística*. Universidad Complutense de Madrid. [On line]. Disponible: [www.investigaciónpsicopedagógica.org/revista/new/contadorArtículo.php?308](http://www.investigaciónpsicopedagógica.org/revista/new/contadorArtículo.php?308). [Consulta: 2011, agosto, 23].
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Mendoza F., A. (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. España: Horsori.
- Ministerio de Educación (1987). *Educación Básica. Modelo normativo plan de estudios y evaluación del rendimiento escolar*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación (1997a) *Nuevo Diseño Curricular*. Caracas: Ediciones ME.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2005). *Aprendiendo a leer y escribir en la familia*. Caracas: Grabados Nacionales.
- Ministerio de Educación. (1987). *Programa de estudios de la asignatura Castellano y Literatura de los grados 7º, 8º y 9º de Educación Básica*. Caracas: ME.
- Ministerio de Educación. (1997). *Curriculum Básico Nacional*. Nivel de Educación Básica. III Etapa. Caracas.

- Ministerio de Educación. (1997). *Reforma y transversalidad*. Caracas: ME.
- Ministerio de Educación. (1998a). *Manual de Evaluación para el nivel de educación básica III Etapa*. Caracas: Ediciones ME.
- Ministerio de Educación. (1998b). *Manual de Evaluación Primera Etapa. Educación Básica*. Caracas: Ediciones ME.
- Ministerio de Educación. (1999). *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial No.36.787, del 15 de septiembre. [On line]. Disponible en: <http://www.mijuicio.com/leyes/reglamentos>. [Consulta: 2009, noviembre, 13].
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación Superior (2002) Políticas estudiantiles del Mininisterio de educación superior. Plan de acción 2003 -2007. [On line]. Disponible en: <http://www.unefm.edu.ve/noticias/itinirante/políticasrms.doc>. [Consulta: 2012, junio, 2].
- Molero L. y Bruzual, R. (2002). *Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna*. Universidad del Zulia. Maracaibo: Astro Data.
- Molina, M. (2002). *Castellano y Literatura 7mo*. Caracas: Actualidad Escolar.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma M., y Pérez, M. (2001). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monroy R., J. A. y Gómez B. (2009). Comprensión lectora. *Revista Remo* [Revista en línea]. Disponible en: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/remo/v6n16/>. No.16. México enero – abril. [Consulta: 2009, octubre, 20].
- Mora, A. (2004a). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación* 29 (2), 77-97. Universidad Autónoma de México. [On line]. Disponible en: <http://redalyc.uaumex.mx>. [Consulta: 2012, mayo, 13].
- Mora, A. (2004b). *Actualidades investigativas en educación*. Revista Electrónica. Volumen 4. Universidad de Costa Rica. Facultad de Educación. [On line]. Disponible en: [www.rmm.cl/website/index.php?id\\_seccion=21](http://www.rmm.cl/website/index.php?id_seccion=21). [Consulta: 2009, diciembre, 28].
- Moreno T., M. (2001). *La lectura predictiva como estrategia para el desarrollo de la competencia narrativa en maestros en formación y estudiantes de educación media*. Ponencia presentada en el I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Colombia.
- Morles, A. (1991). *El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente*. Madrid: Pirámide.

- Morles, A. (1998). *La Comprensión en la Lectura del Estudiante Venezolano de la Educación Básica*. Caracas: FEDUPEL.
- Mustard, J. F. (2006). *Early child development and experience based brain development*. Canadá. The Canadian Institute for Advanced Research, Toronto, Ontario. [Documento en línea]. Disponible en: [www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2528649](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2528649). [Consulta: 2011, febrero, 21].
- Niño, V. (2007). *Fundamentos de semiótica y lingüística*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Novak, J. y Cañas, A. (2006). *La teoría subyacente a los mapas conceptuales y cómo construirlos*. Florida Institute for Human and Machine Cognition (IHMC). [Documento en línea]. Disponible en: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps>. [Consulta: 2010, agosto, 13].
- Nozenko y Fornari (1998). *Desarrollo y evaluación curricular*. Venezuela: Liberelil.
- Palella S., S. y F. Martins. (2006) *Metodología de investigación cuantitativa*. Caracas: Fedupel.
- Palincsar, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension - monitoring activities. *Cognition and instruction*. [On line] Disponible en: [http://people.ucsc.edu/~gwellis/Files/Courses\\_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching](http://people.ucsc.edu/~gwellis/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/Palincsar%20Reciprocal%20Teaching). [Consulta: 2010, Julio, 15].
- Pearson, P. D. y Johnson, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinnehart & Winston.
- Peña G., J. (2000). *La estrategia de la lectura. Su utilización en el aula*. Educere, artículos, año 4, No. 11, octubre – noviembre – diciembre, 2000.
- Pérez Z., M. (1998) *Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de doce años*. [Resumen en línea]. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/tesis/> [Consulta: 2009, abril: 27].
- Picado G., X. (2002). Criterios para realizar evaluaciones de calidad. *Revista de Ciencias Sociales*. (On line). Año/vol. III, número 097. Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>. [Consulta: 2011, diciembre, 11].
- Picciotto, R. y E. Wiesner. (1998). *Evaluación y desarrollo: la dimensión institucional*. N. J.: Transaction.
- Pinzás, J. (2006). *Guía metacognitiva para desarrollar la comprensión lectora*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://destp.minedu.gob.pe/secundaria>. [Consulta: 2010, diciembre, 9].
- Poggioli, L. (2005). *Estrategias de evaluación*. Caracas: Fundación Polar.
- Poggioli, L. (1997). *Enseñando a aprender*. (Serie) Fundación Polar. [Documento en línea]. Disponible en: [www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio](http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio). [Consulta: 2010, abril, 13].

- Popham, W. (1996). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Posner, G. (2001). *Ánálisis del currículo*. México: McGraw Hill.
- Pressley, M. y Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive Reading*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Puche, I. (1999). *La cara oculta del rendimiento estudiantil*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Puente, A. (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- Punceles, L. (2008). *Evaluación del desempeño de los docentes del Preescolar Jacinto Lara, ubicado en La Urbina, Estado Miranda, en sus funciones como Evaluador, partiendo de sus concepciones prácticas*. Trabajo de Grado no publicado. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ramírez, A. (2001). *Metodología de la investigación*. (2 ed.) México: McGraw Hill.
- Ramos M., F. (2005). *Pedagogía de la lectura en el aula*. México: Trillas.
- Ramos, Z. V. (2007). Procesos cognitivos y afectivos de la lectura y escritura. V Encuentro Internacional por la Lectura y Escritura. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Ponencia disponible en: [www.centroandinodata.org/descargas/2ponencia\\_zdelvalle.ppt](http://www.centroandinodata.org/descargas/2ponencia_zdelvalle.ppt). [Consulta: 2009: noviembre, 14].
- Ríos C., P. (2007). El libro de texto como recurso para el aprendizaje estratégico. *Informe de Investigaciones Educativas XVI* (1). [Artículo en línea]. Disponible en: <http://www.pablarioscabrera.com/articulo>. [Consulta: 2010, julio 26].
- Ríos, C., P. (2004). *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- Ríos, C., P. (2008). *Psicología. La aventura de conocernos*. Caracas: Cognitus.
- Robinson, H. (1968). *Innovations and change in reading instruction, sixty – seventh yearbook*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rodríguez, A. (2002). *Programa de estrategias gerenciales para administrar el proceso de comprensión de la lectura en textos académicos de la III Etapa de Educación Básica*. Trabajo de Grado Magister en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Ocumare del Tuy.
- Romero, J y González, M. (2001). Prácticas e comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial.
- Rosenblat, L. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. South Illinois: University Press.
- Ruiz B., C. (2002). *Instrumentos de Investigación Educativa: procedimiento para su diseño y validación*. Barquisimeto: CIPEG.

- Ruiz Ch., D. (2010). Historiografía política en la obra de Laureano Villanueva. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. Vol. XVI. No. 3. [On line]. Disponible en: [www.revistas.luz.edu.ve/index.php](http://www.revistas.luz.edu.ve/index.php). [Consulta: 2011, febrero, 8].
- Sabino, C. (2002). *El proceso de la investigación*. Caracas: Panapo.
- Sacristán, F. (2007). *La lectura como instrumento clave en el aprendizaje escolar*. Praxis Educativa. Red de Revistas Científicas de América Latina y del Caribe, España y Portugal. [Revista en Línea]. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>. [Consulta: 2010, noviembre, 13].
- Salkind, N. (1999). *Métodos de investigación* (3<sup>a</sup> Edic.) México: Prentice-Hall.
- Sánchez M, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar la comprensión*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- Sánchez M. y Pirela. L. (2006). *Rendimiento académico en estudiantes de educación*. *Revista de Ciencias Sociales*. Maracaibo. [On line]. Abr. 2006, vol.12, no.1 Disponible en la World Wide Web <http://www.scielo.org.ve>. [Consulta: 2009, noviembre, 15].
- Sánchez, E. (2009). *Ayudar a comprender y enseñar a comprender: necesidades de los alumnos y necesidades de los profesores*. [Conferencia on line]. Disponible en: <http://www.leer.es>. Madrid: Universidad de Salamanca. [Consulta: 2011, julio, 18].
- Sánchez, E. (2009). *Comprender y enseñar a comprender*. Madrid: Universidad de Salamanca.
- Sandín, E. (2003). *Paradigma e investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México; McGraw Hill.
- Saymour, Ph. H. Evans (1994). Levels of phonological awareness and learning to read. *Reading and Writing: an interdisciplinary journal* 6: 221-250.
- Scriven, M. (1976). *Evaluation as paradigm for educational. Research*. AERA. Chicago.
- Sierra, R. (1985). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Smith, F. (2003). *Comprensión de la lectura: análisis psicolinguístico de la lectura y su apredizaje*. México: Trillas.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Barcelona: Grao.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática - Guía teórica y práctica*. [En línea]. España: Centro de Publicaciones del Ministerio de

- Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica. Disponible en: <http://www.bib.uia.mx/tesis/pdf>. [Consulta: 2009, diciembre, 16].
- Subkoviak M.J. (1988) "A practitioner's guide to computation and interpretation of reliability indices for mastery tests", *Journal of Educational Measurement*, Spring, Vol. 25, N.1, pp 47-55
- Tejada, J. (1997). El proceso de investigación científica. [On line]. Revista *Electrónica de Investigación Educativa*. Vol 7, No. 2. Disponible en: <http://redie.uabc.mx>. [Consulta: 2010, noviembre, 29].
- Telles, A. y Bruzual, R. (2005). Diagnosis del proceso de comprensión lectora en la segunda etapa de educación básica. *Paradigma*. [On line]. Dic. 2005. Vol.26, no. 2. Disponible en: [www.scielo.org.ve/scielo.php](http://www.scielo.org.ve/scielo.php). [Consulta: 2011, diciembre, 15].
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. [On line] Buenos Aires: Troquel. Disponible en: [www.educacion.idoneos.com/index.php](http://www.educacion.idoneos.com/index.php). [Consulta: 2009, diciembre, 29].
- UNESCO (2000) *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid: UNE.
- UNESCO (2003). Aptitudes básicas para el mundo del mañana – otros resultados del proyecto PISA 2000. Resumen ejecutivo. Instituto de Estadística de la UNESCO y Organización de Cooperación y Desarrollo Económico. París: Ediciones UNESCO. Disponible en: <http://portal.unesco.org>. [Consulta: 2010, noviembre, 12].
- UNESCO (2008). *El desarrollo de la educación*. Informe Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación. [On line]. Disponible en: [www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/venezuela/pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/venezuela/pdf). [Consulta: 2011, mayo, 26].
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2010). *Manual de Trabajos de Grado, Especialización, Maestría y Tesis Doctorales*. Vice Rectorado de Investigación y Post Grado. Caracas: UPEL.
- Van Dijk, T. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Velásquez, M., Cornejo, C. y Roco, A. (2008). *Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanística y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores*. [Documento en línea]. Trabajo de investigación. Universidad Austral de Chile. Disponible en: [www.scielo.cl/scielo.php](http://www.scielo.cl/scielo.php). [Consulta: 2011, enero, 3].
- Verduzco, C., Suárez L., Martínez, F., Palacios, W. y Retana, E. (2009). *La investigación evaluativa*. [On line]. Disponible en: [www.uam.es](http://www.uam.es). [Consulta: 2010, febrero, 12].

- Vidal, E. (1995) *Comprender para Aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid : Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Revista de Ciencias Sociales*. (On line). Universidades, julio-diciembre, número 026. Universidad Autónoma de México. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx>. [Consulta: 2012, junio, 2].
- Villasmil F., Y.S. Arrieta de M., B. (2007). Plan de acción para la enseñanza de lengua y literatura en la tercera etapa de la educación básica venezolana. *Laurus*, Vol. 13, Núm. 25, septiembre – diciembre, 2007, pp. 305-329. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. [On line]. Disponible en: [www.redalyc.org.uaemex.mx](http://www.redalyc.org.uaemex.mx). [Consulta: 2011, diciembre, 16].
- Visauta, B. (2003). *Ánálisis estadístico con SPSS para Windows*. España: McGraw Hill.
- Williams, S. (2003). *UNESCO pone de relieve las disparidades regionales en material de resultados escolares*. [On line]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en: <http://portal.unesco.org>. [Consulta: 2009, agosto, 7].
- Wray, D. y M. Lewis (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.
- Yus R., R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid: Anaya.

## [ANEXO A]



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN EVALUACIÓN EDUCACIONAL



### **Cuestionario dirigido a los Estudiantes de la Muestra Intencional 1er Año del Liceo Laureano Villanueva**

Estimado(a) estudiante:

El cuestionario que seguidamente verá tiene la finalidad de recabar información sobre cuál es el nivel de comprensión de lectura en el que se encuentra, con la finalidad de llevar a cabo una investigación encaminada a evaluar su influencia en el rendimiento escolar.

Para ello se requiere de su valiosa colaboración al leer y responder este test, el cual es fundamento indispensable para este estudio. La información aquí obtenida será de carácter confidencial.

Muchas gracias por su colaboración,

Lcda. Flor Rodríguez  
Investigadora



Nombre: \_\_\_\_\_ 1er. Año \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

Cuestionario: Comprensión de Lectura (Pre y Post Test)

Instrucciones: lea cuidadosamente el siguiente texto y seguidamente responda las preguntas. Consulte las dudas que se le presenten para responder.

La caja de Pandora

Pandora fue la primera mujer. Ella fue creada por Hefesto y Atenea, ayudados por todos los dioses, cada uno de los cuales la dotó con una cualidad: la belleza, la habilidad manual, la persuasión... Así, Hermes le dio la facultad para pronunciar discursos elocuentes. Sin embargo, Afrodita le dio la capacidad de engañar.

Zeus envió a Pandora para castigar a los hombres por el delito que había cometido Prometeo al robarse el fuego sagrado. Pandora llevaba una caja cerrada con instrucciones precisas de no abrirla.

Epimeteo recibió la caja de Pandora desobedeciendo así a su hermano Prometeo. Éste le había aconsejado que no recibiese ningún regalo proveniente del monte Olimpo. Fascinado por la belleza de Pandora y por la melodía de sus palabras, la convirtió en su mujer, recomendándole expresamente que no abriera la misteriosa caja.

Pandora, sin embargo, sin poder vencer la curiosidad, levantó la tapa de la caja y al punto se esparcieron por la Tierra los horrendos males que contenía: el odio, la venganza, la injusticia, la hipocresía, el espíritu bélico, la maldad... Sólo la esperanza quedó detenida en el fondo de la caja.

Arcas, Yajaira y Luisa Teresa Arenas. (2002). *Lengua y Literatura 7mo. Grado. “Mito Griego”*. Caracas: Santillana.

PARTE I. Selección simple. Instrucciones: encierre en un círculo la letra de la opción que considera correcta a cada pregunta que se plantea a continuación.

1. Según la lectura realizada, Pandora fue:
  - a) una niña
  - b) una joven
  - c) una mujer
  - d) una señora.
2. Cuando el autor señala que: "...ella fue creada por Hefesto y Atenea ayudados por todos los dioses, cada uno de los cuales la dotó con una cualidad...", se refiere a que la protagonista fue:
  - a) creada en el Olimpo
  - b) creada en Los Andes
  - c) creada en El Paraíso

- d) creada en la selva.
3. El orden de las acciones es:
- Regalo del Olimpo. Levantó la tapa. Habilidad manual. Prometeo sacó el fuego.
  - Epimeteo desobedeció. Llevaba instrucciones precisas. Creada por Hefesto.
  - Fuerte curiosidad. Zeus envió a Pandora. Hermes le dio habilidad verbal.
  - Creada por los dioses. Llevaba un estuche. Se convirtió en esposa. Abrió la caja.
4. En la frase utilizada por el autor: “sin poder vencer la curiosidad” en ese contexto la palabra “curiosidad” se refiere a:
- adversidad
  - imprudente
  - interés
  - indiscreto.
5. En la frase utilizada por los autores: “discursos elocuentes”, en ese contexto la palabra “elocuente” es sinónimo de:
- entretenido
  - animado
  - interesante
  - locuaz.
6. Señale según su opinión, la idea principal del texto:
- Hermes le dio a Afrodita facultad para ser la reina.
  - Siempre la esperanza nos mantiene animados.
  - Ser curioso trae inconvenientes.
  - Prometeo se llevó el fuego sagrado.
7. En el texto la palabra “melodía”, ubicada en el tercer párrafo, tercera línea, significa:
- canción
  - voz suave
  - disonancia
  - desafino.
8. En el texto la palabra “discurso”, ubicada en el primer párrafo, línea tres, significa:
- demonstración
  - allocución
  - reflexión
  - pausa.
9. Del texto en general, se puede inferir que:
- La vida misma tiene una relación con la lectura.
  - Pandora fue demasiado curiosa.
  - Es bueno ser obediente.
  - Con su belleza todos la consideran.

## PARTE II

Análisis. Instrucciones: redacte la respuesta a cada una de las siguientes preguntas.

10. Exprese con sus propias palabras el siguiente extracto del texto:

“(...) ayudados por todos los dioses, cada uno de los cuales la dotó con una cualidad”.

---

---

---

---

11. Realice un resumen acerca del texto que acaba de leer.

---

---

---

---

---

## PARTE III

Desarrollo. Lea detenidamente cada una de las preguntas que a continuación se presentan y argumente su respuesta.

12. ¿Qué oración cambiaría?, ¿Por qué?

---

---

---

---

---

13. ¿Qué le pareció la lectura realizada?, ¿Por qué? Explique su opinión.

---

---

---

---

---

¡Muchas Gracias por su Colaboración!

## [ANEXO B]

### Instrumento Validación por Expertos

Profesores  
Magíster y/o Doctor(a)  
Ciudad

Por medio de la presente, me dirijo a ustedes con la finalidad de solicitarles su asesoría en la validación del contenido de los ítems que conforman el cuestionario a utilizar como pre test y post test (adjunto), tomando en cuenta su experiencia profesional y méritos académicos, de manera que pueda recabar la información requerida en cuanto al nivel de comprensión de lectura en la investigación titulada Evaluación de la Incidencia del Nivel de Compresión de Lectura en el Desempeño de los Estudiantes del Primer Año de Educación Media, del Liceo Laureano Villanueva.

Mucho les agradeceré sus observaciones y recomendaciones, las cuales mejorarán significativamente la versión final de este instrumento.

Atentamente,

Flor C. Rodríguez de Q.  
C.I.V.No.3.819.370  
Investigadora

#### Anexos:

- Instrumento
- Objetivos.
- Operacionalización de variables.
- Matriz para Validación.



**Instrumento para realizar el Proceso de Validación del  
Cuestionario en Comprensión de Lectura**

Favor marcar con una “x” su criterio según las siguientes definiciones:

Congruencia: secuencia lógica de los ítems y su relación entre ellos.

Correspondencia: relación de los ítems con el tema a tratar.

Claridad: cuando el ítem presenta un lenguaje claro.

Redacción: consiste en la interpretación unívoca del enunciado del ítem, a través de la claridad y precisión en el uso del vocabulario técnico.

Pertinencia: estrecha relación entre el objetivo a lograr y el ítem.

Ítem	Congruencia				Correspondencia				Claridad				Redacción				Pertinencia				Comentarios
	O	B	R	D	O	B	R	D	O	B	R	D	O	B	R	D	O	B	R	D	
1																					
2																					
3																					
4																					
5																					
6																					
7																					
8																					
9																					
10																					
11																					
12																					
13																					

Iniciales: O: Óptimo, B: Bueno, R: Regular, D: Deficiente

¡Muchas Gracias por su Colaboración!

## [ANEXO C]

### Instrumento Validación del TMCL por Especialistas



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN EVALUACIÓN EDUCACIONAL



Profesoras  
Especialistas en Castellano y Literatura  
Presente

Cordialmente les saludo, ratifico mi aprecio y reitero el compromiso ético al dedicar nuestro apoyo pedagógico a nuestro estudiantado en aras de mejorar el nivel de comprensión de la lectura y obtener un mayor rendimiento estudiantil.

Por la presente me permito solicitarles sus buenos oficios en llevar a cabo un revisión técnica (Juicio de Expertos), con sus conocimientos especializados y sus opiniones basadas en su experiencia en el aula, validar el Taller para Mejorar la comprensión de la Lectura (TMCL), el cual busca desarrollar en la muestra intencional sus habilidades y procesos lectores para mejorar su nivel de comprensión en la lectura.

Agradeciéndoles su valioso juicio y cooperación, quedo de usted,

Atentamente,

Lic. Flor Rodríguez  
Investigadora

**EVALUACIÓN DE LA INCIDENCIA DEL NIVEL DE COMPRENSIÓN DE LA  
LECTURA EN EL DESEMPEÑO EN EL ÁREA DE CASTELLANO Y LITERATURA DE LOS  
ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO A, B, C y D DE EDUCACIÓN MEDIA,  
DEL LICEO LAUREANO VILLANUEVA**

**Instrumento Validación Juicio de Expertos**

El objetivo de este instrumento es el de verificar y validar a través de su especialización y experiencia docente en el área de Castellano y Literatura de Educación Media, el contenido y la metodología del Taller para Mejorar la Comprensión de la Lectura (TMCL).

Instrucciones: favor leer los siguientes criterios y cada uno de los ítems para plantear su opinión.

<b>Aspectos</b>	<b>Criterios (Indicadores)</b>
1. El diseño privilegia la instrucción.	La estructura del taller facilita el aprendizaje y evaluación a través de las técnicas de comprensión de la lectura
2. Interesante.	Los contenidos y las actividades contribuyen a que el joven incremente su participación y se le faciliten sus procesos y habilidades de lectura para comprender.
3. Coherencia interna.	Existe relación estrecha entre los elementos para el desarrollo del proceso lector.
4. Planteamientos precisos.	Los conceptos y el vocabulario empleado son claros y fluidos.

Estos aspectos se evaluarán en la escala de los valores: 1 = Regular; 2 = Bien; 3 = Excelente; que implican el rango en el que usted considera que se encuentran los aspectos del Taller. Marque con una “x” la escala que indique su opinión.

## Instrumento Validación del TMCL

Instrucciones: Lea cada ítem del instrumento y marque con una “x”, en la casilla que usted considere que refleja su opinión según la escala que abajo se describe, para cada uno de los aspectos, así como las escribir las observaciones que considere.

Escala de Validación: 1 = **Regular**; 2 = **Bien**; 3 = **Excelente**.

### Matriz Taller para Mejorar la Comprensión de la Lectura

Aspectos	1	2	3	Observaciones
Diseño privilegia la instrucción				
Interesante				
Coherencia interna				
Planteamientos precisos				

Sugerencias para mejorar instrucciones, contenido, objetivos y lo que usted considere:

---

---

---

---

---

¡Muchas Gracias por su Colaboración!

## [ANEXO D]

### **Criterios de Evaluación Cuestionario Nivel en Comprensión de la Lectura**

Los indicadores para corregir el cuestionario se establecieron según Condemarín y Medina (2006), dándole el valor de un punto a cada respuesta acertada y cero a las incorrectas. Se revisó el acierto de las respuestas según el nivel para determinar con mayor facilidad en el que se encontraba cada estudiante. Así los criterios por nivel fueron:

- Literal: 1.1. Reconoce el personaje principal.  
1.2. Ubica el ambiente donde suceden los acontecimientos.  
1.3. Identifica el orden de las acciones.

- Inferencial: 6. Identifica la idea principal.  
7 y 8. Maneja vocabulario.  
9. Infiere el propósito del autor.  
10. Parafrasea el texto.  
11. Resume la narración.

- Crítico: 4 y 5. Comprende vocabulario según el contexto.  
12. Argumenta sus puntos de vista.  
13. Emite juicios acerca del relato.

Los criterios de corrección para corregir las respuestas a las preguntas abiertas fueron:

- Relación explícita entre la idea planteada en el texto y alguna vivencia personal.
- Explicar juicios de razonamiento deductivo.
- Coherencia en las ideas expuestas

## [ANEXO E]

### **Descripción y Resultados del Proceso de Validación**

Las observaciones que los jueces realizaron en los resultados cualitativos según el método que empleó Luismar Punceles (2008) fueron:

(a) en el primer objetivo específico colocar el verbo “identificar”, para focalizar que lo que se buscaba con el cuestionario era determinar el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes.

(b) Uno de los expertos indicó que tanto en la pregunta cuatro como en la cinco se debían colocar comillas en las palabras a definir: “curiosidad” – “elocuente”, y así se modificó.

(c) Cinco de las jueces comentaron sobre la pregunta diez, señalando que se sobreentendía que escribirían en las líneas trazadas para ello, por lo que se eliminó en la instrucción “utilice las líneas para redactar”.

(d) Observaron que en la once, la instrucción “de cinco líneas” no daba claridad al planteamiento, por lo cual fue eliminada esa frase.

(e) En la pregunta doce fue también borrada la frase “lo más ampliamente posible” para evitar confusión y se colocó “argumente”.

(f) Una jueza consideró inapropiada la palabra: “interpreta” en el indicador “interpreta el vocabulario por el contexto”, por lo que se corrigió para quedar como: “comprende el vocabulario según el contexto”.

De igual manera se les entregó el instrumento construido (cuestionario) a tres profesoras especialistas en Castellano y Literatura, egresadas del Pedagógico de Caracas (IPC), quienes coincidieron con los jueces del Instituto Pedagógico de Miranda (IPMJMSM) al sugerir replantear dos aspectos en las instrucciones: los correspondientes a las letras (c) y (d). Se tomó nota de las correcciones que realizaron los Expertos al instrumento y se verificó para que todos los ítems estuvieran redactados en forma clara y concisa.

En síntesis el Cuadro 43 muestra los resultados que arrojó el juicio de expertos en la evaluación cualitativa que de este instrumento hicieron, para la cual en la escala de

validación indicativa se consideraron los siguientes valores: O = óptimo, B = bueno, R = regular y D = deficiente.

**Cuadro 43**  
**Resultados de la Validación del Cuestionario**

Especialista	Congruencia	Correspondencia	Claridad	Redacción	Pertinencia
1	B	O	B	B	O
2	B	B	B	B	B
3	O	O	O	O	O
4	O	O	O	B	O
5	O	O	O	B	O
6	O	O	O	B	O

Las profesoras especialistas también realizaron según sus opiniones profesionales, la validación del TMCL enfocando su posibilidad, cuyos resultados se hallan en el Cuadro 44, para lo cual se consideró la necesidad, factibilidad, importancia y recursos. En el instrumento que se realizó para este fin (Anexo C), se consideraron los postulados de Martínez (1999) con algunas adaptaciones:

- El diseño privilegia la instrucción, porque la estructura del taller para mejorar la comprensión de la lectura (TMCL), facilita el aprendizaje y la evaluación de las técnicas de comprensión de textos.
- Interesantes actividades y seguimiento evaluativo que estimulan la concentración para comprender textos.
- Coherencia al mantener estrecha relación de los elementos a considerar en el proceso de la lectura para entender.
- Planteamientos precisos tanto en lenguaje como en conceptos.

Además de estas observaciones indicadas en la validación del cuestionario (Anexo B) realizada por los expertos en los resultados cualitativos, para el resto de los aspectos evaluados, expresaron que la congruencia, correspondencia, claridad, redacción y pertinencia estuvo entre óptima y buena.

Asimismo, para la aplicación de este taller se diseñaron y utilizaron los siguientes instrumentos: operacionalización de la variable dependiente rendimiento estudiantil (Anexo H), diario del educador (Anexo L), guía de observación para verificar los avances del Taller para mejorar la compresión de la lectura (Anexo M); cuyos resultados se ubican en el Cuadro 44.

**Cuadro 44**  
**Resultados Cuantitativos en Validación del TMCL.**

Diseño				
Especialista	privilegia instrucción	Interesante	Coherencia interna	Planteamientos precisos
1	3	3	2	3
2	2	3	3	3
3	3	3	3	2

Los resultados que muestra este Cuadro 44 indican que el taller constituye un aporte para el proceso de mejoramiento en la comprensión de la lectura, además expresan acuerdo en la coherencia interna, contribución a la instrucción, en lo interesante y en la precisión de los planteamientos. Sus apreciaciones oscilaron entre excelente y bueno.

## [ANEXO F]

### **Ejercicio de Relajación**

Como guía a los estudiantes en el ejercicio de relajación se les indicó que: Bien sentados en el pupitre, sin nada sobre las piernas ni en las manos, pies en el piso uno cerca del otro, con los ojos cerrados prestaran atención a los dedos de sus pies, tobillos, rodillas, cintura, hombros, cuello, cabeza; imaginaran que estaban sentados sobre una suave, mullida y blanca nube en el cielo azul. Se visualizaran cerca de un bosque de altos y frondosos pinos y árboles, unos de maduras naranjas, otros de limones y rojas manzanas; más allá vieran los amarillos araguaneyes, apamates, chaguaramos, jabillos y acacias que como paraguas extendían sus anaranjadas y floridas ramas dando sombra a los cafetales. Respiraran profundamente y sintieran el aroma de la vegetación y de la fragante tierra húmeda. Observaran las flores y frutos maduros, jardines bien cuidados, con rosados claveles; rojas, azules y amarillas rosas grandes y perfumadas. Lentamente descendieran de la nube hasta la caminería de los jardines, tomaran un pétalo caído en la tierra y disfrutaran de su suavidad.

Se les dijo que luego se imaginaran dirigiéndose a un pequeño río cercano, sentados sobre la verde grama recién podada, deslizaran sus manos y sintieran su fragancia. Descalzados, introdujeran poco a poco los dedos de sus pies en la fresca y cristalina agua, pudiendo ver en el fondo las piedritas de tonos beige, gris claro y algunas blancas; los peces en tonos dorado y naranja; otros violeta y lila, y algunos azules que nadaban alegremente la danza de la vida. Y así, respirando profundamente, llenándose de oxígeno, visualizaran los dedos de sus pies, cintura y hombros; las paredes del salón; silenciosamente sonrieran y lentamente, estirándose sin tropezar con nadie, abrieran sus ojos; y se les explicó acerca de la realización del cuestionario.

**[ANEXO G]**

**Guía de Corrección. Preguntas cerradas del cuestionario**

Preguntas de selección		
Ítem	Respuestas	Puntaje
1	c	1
2	a	1
3	d	1
4	c	1
5	d	1
6	c	1
7	b	1
8	b	1
9	b	1

## [ANEXO H]

### Operacionalización de la Variable Dependiente

OBJETIVO	VARIABLE	DEFINICIÓN NOMINAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	INSTRUMENTO
4. Evaluar el efecto del programa basado en la comprensión de lectura en el rendimiento estudiantil de los alumnos del primer año de Educación Media, secciones A y D del Liceo Laureano Villanueva, en el tercer lapso, año 2009/2010.	Rendimiento Estudiantil	El rendimiento estudiantil es un proceso académico que juzga los logros de acuerdo a los objetivos de aprendizaje previstos, expresados como resultado del aprovechamiento de las actividades realizadas (Sánchez y Pirela, 2006).	I Nivel literal II Nivel Inferencial III Nivel Crítico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica personajes, tiempo y lugar.</li> <li>- Identifica el orden de las acciones.</li> <li>- Realiza mapa mental.</li> <li>- Anticipa información relevante.</li> <li>- Sigue instrucciones.</li> <li>- Vocabulario (léxico)</li> <li>- Infiere información.</li> <li>- Relaciona conocimientos previos con los nuevos.</li> <li>- Resume</li> <li>- Sintetiza</li> <li>- Parafrasea tomando en cuenta la idea principal de la lectura.</li> <li>- Interpreta lenguaje figurativo.</li> <li>- Infiere secuencias no explícitas.</li> <li>- Valora aspectos importantes del texto (crítica)</li> <li>- Argumenta el tema de la lectura.</li> <li>- Dibuja el contenido del relato.</li> <li>- Realiza comentarios críticos en los que explica opiniones personales.</li> </ul>	Guía de Observación

## [ANEXO I]

### Plan de Actividades Instructoriales del Taller para Mejorar la Comprensión de la Lectura

Objetivos	Contenidos	Técnicas	Actividades	Evaluación
1. Participar en forma crítica y cooperativa sobre textos de interés individual y grupal, para desarrollar las habilidades de lectura.	Proceso: Niveles de comprensión: Comprensión Literal: extraer información específica y explícita del texto. -Fases de la lectura: antes, durante y después.	Semanas: 0, 1, 2, 3, 4. Estrategias: -Pensar antes de leer qué saben de ese tema. -Predicir de qué se trata el texto. -Relacionar la información con lo que ya saben.	-Aplicación del pre test. -Discusión: qué son, cuáles tipos hay y para qué sirven los libros. -Explicación de la profesora sobre el momento antes de lectura con los textos: "Biblioteca de Alejandría", "Los Warao" y "Johannes Güttenert"; lectura de todo el texto y comprobación de predicciones. -Buscar palabras, frases u oraciones relevantes en el texto. -Investigar vocabulario desconocido.	<u>Diagnóstica:</u> Aplicación del pre test. <u>Formativa:</u> -Corrección de fallas conceptuales respecto a los contenidos tratados. -Autoevaluación -Coevaluación. <u>Sumativa:</u> Taller grupal o individual aplicando las estrategias en cada momento de la lectura.
2. Localizar información según la fase de la lectura para comprenderla	Comprensión Literal: -Identificar los personajes. -Tiempo y lugar en que se desarrollan los acontecimientos. -Identificar el orden de las acciones. - Identificación de la idea principal. -Sintetizar el texto. -Realizar un mapa mental. -Establecer razones de causa y efecto. -Momentos de la lectura: antes, durante y después	Semanas 5, 6, 7, 8. Estrategias: -Leer por placer. -Fichas de personajes. -Localizar información. -Determinar la idea principal o el tema. -Aplicar a los textos la guía de las técnicas de lectura para la comprensión. -Valorar la importancia de la información: título, tema, ideas principales y secundarias.	-Explicación y aplicación de las fases de la lectura con el compendio: "De las señales de Humo al e-mail", y "Ratones Humanos". - Investigar y hallar en los materiales de lectura, datos indicados en la pizarra, sobre escritores venezolanos. -Lectura silenciosa de <i>Tricolor</i> , <i>Meridianito</i> , cuento o novela seleccionada por el sujeto. -Lectura oral de cuadernos y textos, guiada en equipo por preguntas metacognitivas según el momento lector en lecturas elegidas por los sujetos. -Explicación y aplicación del nivel literal por medio de: -Identificar personajes, tiempo y lugar. -Ver qué efectos puede tener el cambiar escenario y época. -Hacer preguntas como periodistas o investigadores: qué, quién, dónde, cuándo, cómo, por qué, para qué. -Resumir el texto. - Organizar un texto epistolar según la estructura de una carta formal.	<u>Evaluación</u> <u>Formativa:</u> -Corrección de fallas conceptuales respecto a los contenidos vistos. -Autoevaluación. -Coevaluación. <u>Sumativa:</u> Observación de los alumnos sobre el proceso y estrategias aplicadas en las fases de la lectura.

Objetivos	Contenidos	Técnicas	Actividades	Evaluación
3. Analizar la información obtenida en las lecturas seleccionadas	<p>Comprensión Inferencial (comprender globalmente el texto):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Anticipar la información relevante</li> <li>-Seguir las instrucciones.</li> <li>-Inferir la información del texto secuencias no explícitas.</li> <li>-Dibujar el tema del relato.</li> <li>-Relacionar conocimientos previos con los nuevos.</li> <li>-Parafrasear la lectura.</li> <li>-Fases de la lectura: antes, durante y después.</li> <li>-Identificar causas y efectos.</li> </ul>	<p>Semanas 9, 10, 11.</p> <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Escribir para leer.</li> <li>-Investigar en los periódicos y revistas artículo sobre deporte favorito, y parafrasearlo.</li> <li>- Fair's Fair (dibujar para comprender la lectura).</li> <li>-Aplicar a los textos preguntas como guía de las técnicas de lectura para la comprensión.</li> <li>- Identificar la intención del autor.</li> <li>-Comparar y contrastar información entre diferentes partes del texto.</li> <li>- Identificar las frases que justifican una idea u opinión.</li> <li>- Deducir causas y efectos.</li> <li>-Describir relaciones entre los personajes.</li> <li>- Reconocer la conclusión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redactar autobiografía o diario de un personaje de comiquita en forma de cuento; completar grupalmente en aula y leerla a los compañeros guiados con las preguntas metacognitivas.</li> <li>-Dibujar las ideas centrales de la lectura.</li> <li>-Parafrasear en el cuaderno artículo sobre deporte favorito y leerlo a los compañeros</li> <li>-Explicación y modelaje de la profesora y aplicación por parte de los alumnos siguiendo las fases de la lectura y del nivel inferencial, en el compendio: "Los Tamanaco", "Las manos que oran" y fábula de Esopo: "La abeja".</li> <li>-Identificar los destinatarios del mensaje del texto.</li> <li>-Describir al personaje principal.</li> <li>-Predecir al final de la lectura, lo que ocurrirá.</li> <li>-Establecer secuencias implícitas</li> <li>-Elaborar diferentes finales.</li> </ul>	<p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Corrección de fallas conceptuales respecto a los contenidos vistos</li> <li>- Autoevaluación.</li> <li>-Coevaluación.</li> </ul> <p><u>Sumativa:</u></p> <p>Observación de los alumnos sobre el proceso y estrategias aplicadas en las fases de la lectura.</p>
4. Interpretar mediante el intercambio de ideas y opiniones con sus compañeros, los mensajes implícitos y explícitos de las lecturas seleccionadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión nivel crítico (Interpretar e integrar ideas, informaciones y lenguaje figurado).</li> <li>-Valorar aspectos importantes en el texto.</li> <li>-Argumentar acerca del tema de la lectura.</li> <li>-Momentos de la lectura: antes, durante y después.</li> </ul>	<p>Semanas 12, 13, 14.</p> <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aplicar a los textos las preguntas generadoras como guía de las técnicas de lectura para la comprensión.</li> <li>-Evaluar el impacto del tipo de texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Participación y aplicación por parte de los alumnos, siguiendo las fases de la lectura y la comprensión a nivel crítico del compendio: "La Princesa Zulia", "Mito Yanomami del Algodón", "Carta a un familiar", "Curiosidades sobre Leonardo da Vinci", "El Ñandú" y "El Tamborilero Mágico".</li> <li>-Discutir las causas de los hechos.</li> <li>-Determinar el propósito del autor.</li> </ul>	<p><u>Formativa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Corrección de fallas conceptuales respecto a los contenidos vistos.</li> <li>-Autoevaluación.</li> <li>-Coevaluación.</li> </ul> <p><u>Sumativa:</u></p> <p>Observación de los alumnos sobre el proceso y estrategias aplicadas en las fases de la lectura.</p>

<b>Objetivos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>
5. Criticar la información personal argumentando por qué está de acuerdo o en desacuerdo en las lecturas elegidas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Expresar sus opiniones personales argumentando por qué está de acuerdo o en desacuerdo.</li> <li>-Fases de la lectura: antes, durante y después.</li> </ul>	<p>Semanas 15, 16 y 17.</p> <p>Estrategias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Aplicar guía de preguntas activadoras para comprender las lecturas en cada una de sus fases o momentos.</li> <li>-Recitar y cantar poemas.</li> <li>-Asumir una postura ante la representación de la realidad en el relato.</li> <li>-Evaluar y contrastar los contenidos del texto con los conocimientos previos y los actuales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La profesora explicará con la participación de los alumnos, las fases de las lecturas y el nivel crítico de comprensión en: "Lost", La Historia del Tangram" y "La Torta que Puso Adán". Además con "La Señora y el Farol", leer, cantar y recitar poemas.</li> <li>-Identificar los destinatarios de un mensaje.</li> <li>-Evaluar la probabilidad de que los hechos puedan ocurrir realmente.</li> <li>-Explicar los motivos que mueven a un personaje.</li> <li>-Juzgar si la información del texto es completa, clara, objetiva y/o imparcial.</li> <li>-Aplicación del post-test.</li> </ul>	<p><b>Formativa:</b> Corrección de fallas conceptuales respecto a los contenidos vistos.</p> <p>-Autoevaluación.</p> <p>-Coevaluación.</p> <p><b>Sumativa:</b> Observación sobre el dominio de las estrategias de lectura en cada una de sus fases: antes, durante y después.</p> <p><b>Diagnóstica:</b> Aplicación del post test.</p>

**[ANEXO J]**  
**Guía para Enseñar y Evaluar la Comprensión de la Lectura**

Leer, responder en el cuaderno o seguir los pasos a los siguientes planteamientos, según corresponda:

Antes de la Lectura	Durante	Después de la Lectura - Reflexión	Después de la Lectura - Metacognición (autorregular y evaluar la comprensión de la lectura)
<p>1. ¿Qué me recuerdan los títulos?</p> <p>2. ¿Qué aspectos conozco del tema?</p> <p>3. ¿Cuál es mi propósito al hacer esta lectura?</p> <p>4. ¿Qué preguntas me puedo plantear sobre el tema?</p> <p>5. ¿Cuáles son los pasos que debo planificar para comprender lo que leo, en relación a mis conocimientos previos, al contexto de la lectura y a la percepción que de ella tengo?</p>	<p>1. Hacer una lectura completa del texto para conocer cuál es el tema.</p> <p>2. Leer párrafo a párrafo para constatar si hay relación con lo que se predijo.</p> <p>3. Subrayar el vocabulario desconocido para llevar un auto control en la comprensión de la lectura.</p> <p>4. Investigar en los diccionarios el nuevo vocabulario y anotarlo en el cuaderno.</p> <p>5. Hacerse cuestionamientos a medida que se avanza en la lectura sobre los hechos relatados.</p> <p>6. ¿Cuáles son los aspectos importantes?</p> <p>7. Releer los fragmentos que no se comprendieron.</p>	<p>1. ¿De qué trató la lectura?</p> <p>2. ¿Cuál fue la información nueva que obtuve?</p> <p>3. ¿Cómo se relaciona el contenido de este texto con la realidad?</p> <p>4. ¿Dónde puedo aplicar lo que aprendí con esta lectura?</p>	<p>1. ¿Cuál fue el objetivo de la lectura?</p> <p>2. ¿Cuáles fueron los aspectos importantes?</p> <p>3. ¿Qué dificultades se presentaron?</p> <p>4. ¿Qué fue más fácil?</p> <p>5. ¿Por qué?</p> <p>6. ¿Qué disputé más?</p> <p>7. ¿Puedo conectar este tema con uno Educación Artística, Historia, Matemática...?</p> <p>8. ¿Cuánto mejoré?</p> <p>9. ¿Qué me falta por mejorar?</p> <p>10. ¿Cuál es la importancia de lo que he hecho hoy?</p>

**[ANEXO K]**  
**Aspectos a Evaluar en los Tres Momentos de la Lectura**

Variable	Dimensión	Indicadores
Comprensión de la Lectura.	Antes de Lectura	Observar título e ilustraciones si las hubiere
		Conocimientos previos.
		Propósito.
		Revisión rápida del texto.
		Preguntas activadoras.
	Durante la Lectura	Responder a preguntas de Comprensión Literal: qué?, quién?, dónde?, cómo?, cuándo?
		Identificar la idea principal.
		Subrayar vocabulario desconocido.
	Después de la Lectura	Copiar en el cuaderno y hallar el significado del vocabulario investigado.
		Resumir el texto.
		Parafrasear la lectura.
		Objetivo de la lectura.
		Aspectos importantes.
Metacognición (Autocontrol Cognitivo) de la Lectura		Dificultades
		Lo más fácil, ¿por qué?
		¿Qué disfruté más?
		Transferencia de lo aprendido: ¿Qué se puede aplicar de esta lectura?
		¿Cuánto mejoré?
		¿Qué puedo mejorar?
		Importancia de lo que hice hoy

## [ANEXO L]

### Diario del Educador

Indicadores	Escala		
	Siempre	Ocasionalmente	Nunca
1. Muestra interés por la lectura.			
2. Lee en forma individual.			
3. Hace anticipaciones sobre el texto.			
4. Lee según los signos de puntuación.			
5. Parafrasea el contenido			
6. Ubica personajes, objetos y lugares.			
7. Realiza inferencias a partir de lo leído.			
8. Demuestra comprensión a través de preguntas.			
9. Realiza un mapa mental de lo leído.			

#### Preguntas semanales para evaluar el Taller Comprensión de la Lectura

10. De las actividades realizadas en las jornadas de esta semana ¿cuáles consideras difíciles y cuáles fáciles de aprender?, ¿por qué?
11. ¿Qué fue lo que más te gustó?, ¿por qué?
12. ¿Qué importancia han tenido para ti las actividades aplicadas para mejorar tus hábitos de lectura?

## [ANEXO M]



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MIRANDA JOSÉ MANUEL SISO MARTÍNEZ  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN EVALUACIÓN EDUCACIONAL



### Guía de Observación

(A llenar por la investigadora)

Comprensión Lectora	Escala		
	Siempre	Ocasionalmente	Nunca
<u>Conceptual:</u>			
1. Identifica vocabulario.			
2. Reconoce idea principal.			
3. Identifica ideas secundarias.			
4. Parafrasea el texto.			
<u>Procedimental</u>			
5. Realiza lectura explorativa.			
6. Usa diccionario.			
7. Analiza el texto.			
8. Sintetiza el texto.			
9. Expresa opiniones.			
<u>Actitudinal</u>			
10. Muestra interés.			
11. Participativo.			
12. Comparte ideas con el grupo.			

## [ANEXO N]

### **Descripción del Taller**

#### **Diseño del Taller para Mejorar la Comprensión de la Lectura (TMCL)**

##### ***Presentación***

En esta fase dos y en vista de las necesidades detectadas en el pre test, aunado al propósito de presentar a los estudiantes situaciones en las que pudieran ejercitarse y obtener experiencias importantes, así como sensibilizar y estimular su interés de superación personal y académica; (Goodman, 2000); se conversó con la dirección del plantel, con los demás profesores de la institución y se expuso a los alumnos de la muestra intencional, las ventajas de aplicar semanalmente dentro de la planificación del segundo y tercer lapso, un taller para mejorar las habilidades en la comprensión de la lectura, de forma que incrementaran sus destrezas en los niveles lectores, por medio de un diseño que permitiera la aplicación y evaluación de estrategias de lectura; tal como se plantea en el objetivo específico número dos de este estudio.

Igualmente, este TMCL se diseñó para establecer un recurso flexible y reflexivo del que otros docentes pueden valerse para lograr objetivos de comprensión en la lectura, con la libertad de modificarlos y adaptarlos al contexto que su grupo de estudiantes necesite, y poder encajarlo en el proyecto pedagógico de aula que se esté efectuando.

Al conversar sobre el TMCL y examinarlo, los colegas se manifestaron entusiasmados con el proyecto. Los especialistas del área de lenguaje revisaron los objetivos; tres de ellos evaluaron el diseño y el instrumento para validarlos; pero no lo implementaron en sus horas de aula debido a razones personales. Sin embargo, expresaron que en los años siguientes lo irán incorporando a sus planes de evaluación, porque lo consideraron necesario e interesante.

##### ***Fundamentación***

El diseño del TMCL se fundamenta en base al modelo de una enseñanza directiva y no directiva (Pinzás, 2006). En la directiva el docente explica y guía a los educandos en los pasos del proceso de la comprensión de la lectura, cuyas actividades pueden ser individuales o grupales. De aquí que los jóvenes por medio del modelaje, aprehendan e interiorizan la forma que les resulte más adecuada, según sus habilidades de pensamiento y aprendizaje.

La enseñanza no directiva opera cuando los estudiantes asumen el protagonismo al interactuar directamente con las actividades. Aquí el educador igual que en la enseñanza directiva, ha

seleccionado y organizado la lectura. Al inicio les recuerda leer bien las instrucciones y anota en la pizarra los pasos y el objetivo que persigue al hacer la actividad de esa sesión. Posteriormente trabajan individual o grupalmente. La autora (ob. cit.) puntualiza que tanto la enseñanza directiva como la no directiva son necesarias, para que el alumno maneje fluidamente su control metacognitivo en la comprensión de la lectura.

Esta ejercitación para leer y comprender en el enfoque comunicativo funcional es el objetivo de la enseñanza de la lectura; con el que se prioriza el uso adecuado de la lengua, donde la competencia comunicativa es un conjunto de procesos y conocimientos de quien lee, oye, habla y escribe; ya que se utiliza para producir o entender diferentes tipos de discursos según la situación y el contexto; para lo cual el estudiante desarrolla habilidades para manejar el lenguaje de las normas e instrucciones, intercambiar ideas, expresar puntos de vista, leer textos, imágenes, mapas, gráficos y señales; entre otras destrezas de interacción lectora, (Bruzual, 2002).

Así cada lector aborda el acto de leer según sus propias particularidades, ya que pertenece a una cultura y a un grupo social que le da su propio *background* (entorno en el que ha crecido), y que actúa en función de *frameworks*, es decir en un marco de trabajo; lo que hace que tanto los conocimientos como los modelos mentales se construyan en el niño y en el adolescente según ese marco socio cultural, a partir de los cuales aborda el texto, le da sentido y lo comprende. Por lo que leer y entender incluye el aprendizaje de habilidades técnicas que le permitirán a este joven apropiarse de la cultura escrita para la oralidad en cuanto a leer, comprender y aprender, (ob. cit.).

Por ello el educador enfoca sutilmente lo que su alumnado va a aprender, para qué sirve y cómo se aprende. Además designa a algunos estudiantes voluntarios, quienes exponen cómo llegaron a comprender el tema y qué pasos dieron; de esta manera están expresando procesos cognitivos de razonamiento que emplearon en la actividad de lectura, (Pinzás 2006).

Así mismo, los aportes que han hecho las teorías cognitivas de comprensión de la lectura en el enfoque del *procesamiento de la información*, indican la importancia de que los educadores propicien nuevas destrezas en los estudiantes para que desarrollen formas de codificación interna de la información revisada y ejercitada durante las clases, para que permitan establecer una relación entre la dificultad percibida y la toma de conciencia según el estilo particular de aprendizaje del sujeto antes, durante y después en la práctica de las lecturas asignadas, (Bruner 2000).

Igualmente, las investigaciones en el área cognitiva muestran una estrecha relación entre las estrategias de aprendizaje y la metacognición, término éste asignado y conceptualizado por Flavell (1984); el cual consiste en aprender a autorregular los procesos de aprendizaje, lo que significa que el estudiante consciente y reflexivamente observe qué hace, cómo lo hace y sea capaz de controlar sus procesos mentales, es decir auto regule sus pasos y técnicas para comprender. El autor nos dice que esto ocurre cuando el estudiante se dice: “tengo dificultad para aprender... y sé que lo que necesito hacer para lograrlo es ...”; y es en ese instante cuando ha entrado en el proceso de metacognición.

Por su parte Díaz (2009) explica que a finales de la década de los ochenta las investigaciones sobre lectura han demostrado que la acción de leer es un proceso activo, el cual se centra en la comprensión del mensaje cuando el lector construye el significado de lo que lee; ya que éste aporta sus competencias cognitivas y lingüísticas sobre el texto al utilizar estrategias que le permiten dicha comprensión y al desarrollar sus propios juicios sobre lo leído. Estas propuestas metodológicas ubican a los educadores en el deber de guiar al alumnado, a adquirir herramientas que los ayuden a desarrollarse en el manejo de la comprensión de textos, como aporte para evitar “el fracaso en el aprendizaje de la lectura (...) lo que contribuirá a disminuir los índices de deserción, repitencia y analfabetismo funcional.”

Por su parte señala Sánchez (1993) que la comprensión de la lectura en una medida importante es el resultado de la labor conjunta entre el alumno lector/oyente y el profesor, quien contextualiza y completa la labor del estudiante. Realizar un taller que utilice y evalúe técnicas de comprensión como habilidades que el sujeto puede aprender siguiendo una instrucción específica en el aula, produce otras experiencias y aprendizajes en la vida escolar; de manera que este tipo de instrucción opera como una *gimnasia de comprensión* para aprehender y desarrollarse cada vez mejor.

Estos autores concuerdan en que el docente juega un importante papel tanto en la estructuración de las sesiones de clases, como en las actividades que ejercitarán sus alumnos; por lo que éste deberá seleccionar cuidadosamente las de instrucción y evaluación que se realizan para comprender la lectura, de las cuales debe extraer información e interpretación del conocimiento generado por sus estudiantes clase a clase. Sin embargo, el protagonismo lo asume el estudiante, quien interactúa con las actividades y materiales para su aprendizaje, prestando atención al educador quien guía sus procesos cognitivos y metacognitivos. Así el joven va sumando y ejercitando sus mecanismos de autorregulación metacognitiva durante la lectura.

De allí que el educador cumple el rol de conducir a sus educandos en el aprehender las diferentes formas de aprender, según las que se adapten a sus características personales; porque está aplicando sus conocimientos previos, su capacidad de reflexión y asimilación, permitiéndole mejorar en sus procesos cognitivos. De esta manera, los fundamentos filosóficos del TMCL se orientan en el aprender a aprender, donde docente y estudiantes desarrollan sus habilidades para la reflexión en el cómo aprenden, y van regulando sus destrezas alcanzadas para transferirlas y adaptarlas a nuevas situaciones, (Díaz y Hernández, 2002).

En cuanto a los fundamentos teóricos del proyecto TMCL, éstos se sustentan en el enfoque psicolingüístico y cognitivo de la lectura, en el cual señala Goodman (2000) el aprendizaje se produce a partir de la teoría interna que el estudiante posee, porque la comprensión es un proceso donde el lector construye significados a partir de sus conocimientos previos conceptuales, textuales y claves lingüísticas.

De igual forma el Currículum Básico Nacional (1997a) es fundamento del TMCL porque expresa que el hecho educativo es un proceso, donde el docente promueve un ambiente de aprendizaje en libertad compartida, genera respeto por los conocimientos que traen los estudiantes, y en base a éstos construye otros nuevos, dependiendo del educador y del contexto escolar; donde la integración del conocimiento en sus dimensiones comunicativas, intelectuales y actitudinales, se producen a partir de una interacción comunicativo constructiva con criterio pedagógico. Lo que conlleva que una vez finalizada la Educación Primaria (II Etapa) el estudiante lea, analice y comprenda distintos textos en diferentes contextos.

Sin embargo, cuando esto no se ha logrado por diferentes causas, se hace necesario aplicar un taller de manera novedosa para el estudiante, de forma que aprenda a comprender textos, y aprehenda a usar la comprensión para asimilar los contenidos en cualquier área del conocimiento, (Pinzás 2006).

Con este propósito se buscó desarrollar habilidades tales como: (a) la anticipación de hipótesis acerca del significado del texto; (b) hacerse preguntas sobre la forma más efectiva para realizarse interrogantes focalizadas en la realización de un resumen que generara una comprensión de lo leído, de forma que se facilitara el conocimiento allí expresado; todo ello en el marco de los tres momentos de la lectura: antes, durante y después.

Todo ello permite a los educadores reflexionar y afirmar que la tarea pedagógica debe orientarse hacia el hallazgo de mecanismos que faciliten el aprendizaje de los estudiantes orientándose por los indicadores que permiten evaluar aspectos en los tres momentos de la lectura (Flores, 2002). En conversaciones de pasillos con otros profesores se ha concluido que esto ocurre cuando el docente ha aprendido a aprender; además de haber desarrollado una disposición constante para seleccionar, elaborar y organizar la información, de manera que al monitorear las actividades de aula evalúe su práctica, cree mecanismos de autoevaluación, diseñe instrumentos y evalúe estrategias que permitan al alumnado desarrollar procesos interpretativos, para comprender mejor los contenidos y superar su propio rendimiento o desempeño.

Es así que el TMCL se diseñó con el ánimo de convertir a los sujetos en protagonistas y ejecutores guiados. Para ello se realizaron los ejercicios que permitieron en algún grado, su crecimiento cognitivo con procedimientos que facilitaron la auto reflexión y el mejoramiento de los propios métodos, a la vez de ser un espacio para que compartieran la experiencia con sus compañeros, lo que les ayudará a desenvolverse cada vez mejor en la comprensión de lo que lean, (Palincsar y Brown, 1984).

En este sentido, en función de lo anteriormente planteado y por la naturaleza del problema, el taller halla su fundamento en que:

La investigación de campo, tipo cuasi experimental consiste en el análisis sistemático de un problema extraído de la realidad con el propósito de interpretarlo, describirlo, explicar causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos

característicos de cualquiera de los paradigmas conocidos o en desarrollo; para entender su naturaleza y factores constituyentes, (UPEL, 2010)

Por su parte Hurtado (2008) considera que una propuesta como en este caso el TMCL soluciona una necesidad ante problema que se produce en una realidad encontrada de un área del conocimiento, institución o grupo; que ha sido identificado a partir del diagnóstico de necesidades. Por ello este estudio de campo, con la aplicación del taller para mejorar la comprensión de la lectura (TMCL), busca ser un modelo operativo viable.

### ***Objetivos del TMCL***

#### ***Objetivo General***

Promover en los estudiantes del primer año A, B, C y D del Liceo Laureano Villanueva actividades metacognitivas de lectura que estimulen su aprendizaje en destrezas que les permitan comprender textos para mejorar su desempeño escolar.

#### ***Objetivos Específicos***

1. Fomentar el gusto por la lectura por medio de actividades discutidas y seleccionadas con los estudiantes del primer año A, B, C y D, para desarrollar su hábito lector.
2. Orientar a los jóvenes en la aplicación de pasos metacognitivos para que desarrollen sus potencialidades en la comprensión de la lectura.

#### ***Justificación***

La lectura es la puerta que da paso al saber, es un instrumento necesario para la vida académica y personal, y además es una fuente de disfrute estético insustituible, (Goodman 2000). Es por esta razón que en vista de la falta de un adecuado nivel de comprensión de la lectura mostrada por los sujetos de la muestra en los resultados del pre test, se requirió abrir un espacio para la reflexión sobre la necesidad de evaluar actividades didácticas, cuya implementación permita el fomento de la lectura y el afianzamiento de destrezas en la construcción de significados para la comprensión de los textos.

La evaluación del diagnóstico evidenció que los alumnos tenían dificultad para deducir y construir significados, así como carencias en las destrezas metacognitivas para la interpretación y el análisis de la lectura. Ello debido al escaso conocimiento tanto de técnicas, como de mecanismos de autorregulación que les permitiera evaluar lo que debían hacer para comprender los textos, tales como organización y procesamiento de la información.

Esto generó inquietud sobre la posibilidad y la necesidad de promover en los sujetos de la muestra, las habilidades metacognitivas para formarlos estratégicamente a través de un uso intencional y eficaz, de manera que éstas les facilitaran avanzar en los procesos de comprensión de la lectura y posteriormente verificar si su rendimiento escolar mejoraba.

Por ello el diseño del taller para mejorar la comprensión de la lectura (TMCL) se justifica, ya que con él se buscó destinar tiempo y formación académica fundamental, para satisfacer este requerimiento mostrado en el pre test; de manera que se propiciara un espacio de discusión, asimilación y ejercitación de los pasos a seguir, para ser incorporados en sus procesos de construcción del conocimiento a través de la comprensión de la lectura.

#### ***Descripción del Taller para mejorar la Comprensión de la Lectura***

Una vez observados los resultados del pre test se discutió con los estudiantes y con los demás educadores las causas y consecuencias de las fallas detectadas. También se conversó sobre de la importancia que tiene el que ellos desarrollaran técnicas para comprender textos escritos, tanto en su vida presente como futura; por lo que se acordó diseñar y llevar a cabo un plan con un cronograma de actividades y evaluaciones que se detallan en los Anexos J, K, L y M, respectivamente.

Igualmente, con los sujetos se reflexionó acerca de las normas que regirían cada una de las sesiones, donde todos participaron proponiendo y votando por las que consideraron más adecuadas. De esta manera las normas construidas por el consenso tuvieron mayor significado y relevancia, porque posteriormente se las fueron recordando unos a otros, lo que generó mayor autonomía en los jóvenes, así como mejor concentración y disposición para el aprendizaje.

También se evaluaron los materiales que servirían de guía a seguir en la aplicación de las técnicas para comprender la lectura, cuyos actividades estuvieran fácilmente disponibles y presentadas en forma clara, completa y pedagógica; por lo que unánimemente se acordó utilizar el libro de *Castellano y Literatura 7mo grado* de la autora Molina (2002), el cual se les había sugerido al inicio del año escolar como el libro más indicado para el primer año de Educación Media, y trabajar con algunas actividades que aparecen en él.

Se consideró válida esta opción porque como señala Sacristán (2007) el texto es un material educativo que puede servir como recurso, para que mediante su manipulación, observación y lectura ofrezca al estudiante oportunidades de aprender y comunicar contenidos que contribuyan a estimular y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje; ya que éste representa un material impreso y estructurado de forma interesante para el alumno. Señala Ríos (2007) que indiscutiblemente desde el inicio de su existencia, el libro de texto es un medio básico en los ambientes educativos, a pesar de las alternativas tecnológicas que también se utilizaron como recursos en las que el estudiante hoy en día se desenvuelve.

Asimismo, entre otros materiales que se consideraron se destacan el periódico, las revistas pedagógicas como *Tricolor* y *Meridianito* (que algunos jóvenes aún tenían en su casa porque sus padres habían guardado algunos ejemplares); las obras literarias como cuentos, fábulas, novelas, entre otros textos educativos, e informaciones o lecturas investigadas en internet.

El empleo de estos recursos fue uno de los elementos que le dio operatividad al taller para mejorar la comprensión de la lectura (TMCL); así como la planificación, selección y organización de los pasos que se dieron dentro de los objetivos planteados, como expresa Tyler (1973) fomentar el gusto por la lectura, incentivar el uso de resúmenes orales para desarrollar el hábito lector y efectuar evaluaciones continuas, formativas, sumativas y evaluación final del tercer lapso. El mismo se llevó a cabo durante treinta y cuatro sesiones, en las cinco horas semanales, a lo largo de diecisiete semanas.

Al inicio de cada clase, en correspondencia con los momentos de la lectura, se orientó a los sujetos para utilizar estrategias previas a la misma, de forma que se preparan ante ésta, haciéndoles preguntas sobre cuál era su propósito al leerla, para qué les serviría esa lectura, de qué trataba el título, cuál sería el tema del texto y qué pretendía el autor.

En cada sesión hubo una reflexión y recapitulación de las técnicas de comprensión de lectura estudiadas y aplicadas hasta el momento, en las cuales los alumnos recibieron directamente la explicación y el modelaje por parte de la docente investigadora sobre la técnica a emplear ese día, para abordar y evaluar la lectura en cada una de las actividades del aula y del hogar.

Los jóvenes plantearon y respondieron preguntas de comprensión en textos expositivos, descriptivos o narrativos, entre otras actividades; con una disminución gradual de la intervención de la profesora; finalizando con un ejercicio metacognitivo acerca del resultado de las autoevaluaciones, coevaluaciones y las intervenciones sobre lo que sintieron y aprendieron durante las ejercitaciones en cada jornada.

#### ***Aplicación Didáctica del Taller para Mejorar la Comprensión de la Lectura***

En las actividades planificadas para cada sesión se impartieron y aplicaron estrategias basadas en la lectura como proceso (Coll, 1996; Ríos, 2004), las cuales consisten en técnicas que desarrollan habilidades intelectuales claves que se llevan a cabo en los tres momentos de la lectura: Antes, durante y después; entendiendo estrategias como secuencias de actividades intencionadas y deliberadas, con las que se involucra conscientemente al sujeto para lograr las metas propuestas, tales como convertirse en un buen lector para entender de qué habla el texto y mejorar el rendimiento escolar, (Narváez, 1998; Vidal, 1995; López, 1999 y Ríos, 2004).

Ahora bien, surge la interrogante: ¿qué hace un buen lector para comprender los textos? Investigaciones realizadas (Pinzás, 2006), han determinado que los buenos lectores se hacen una serie de cuestionamientos a lo largo de cada momento de la lectura; además de construir conscientemente el

significado del texto, lo relacionan con lo que previamente sabían sobre él; monitorean, verifican y guían su comprensión, para ir modificando sus predicciones iniciales, cuando sea necesario, y elaboran nuevas hipótesis. Esto les permite realizar resúmenes clarificadores y redactar paráfrasis que otros escuchan o leen fluidamente.

Por lo que para proseguir en la consecución de los objetivos planteados, durante el TMCL se aplicaron los momentos o fases de la lectura de la siguiente forma:

#### ***Antes de la Lectura***

Siguiendo los postulados teóricos se les señaló a los sujetos los pasos de pre lectura a modo de preguntas, a la vez que se les animó explicándoles que ellos también pueden, al igual que los lectores expertos, párrafo a párrafo mantener una actividad mental continua, ocupándose de entender la lectura e irse auto dirigiendo por medio de las preguntas activadoras y de la auto reflexión. Por lo cual se acordó en consenso que desde ese momento en adelante usarán estrategias previas a la lectura, como preparación para comprender y aprender los contenidos.



En este sentido un alumno leyó el título: “La Biblioteca de Alejandría” (Arcas, 2002), y la investigadora preguntó ¿qué ideas les llegaban a su mente?, ¿de qué hablará el texto? Un estudiante respondió que seguramente se trataba de alguna biblioteca en ese lugar.



La docente explicó que efectivamente así era y ¿cuál será el tema? – El tema –dijo otro joven– trata de una biblioteca importante, como la del Casco Colonial de Petare. Ahora bien, ¿qué tipo de texto será?: científico, histórico – geográfico, técnico, narrativo, expositivo, instruccional, informativo? Se les estimuló, al decirles que tomaran tiempo para pensar y luego de unos instantes y de varias participaciones, una estudiante dijo que se trataba de un texto informativo y en él dan informaciones geográficas e históricas.

Entonces, para establecer relaciones entre el texto y la realidad se les preguntó: ¿será importante el tema para los adolescentes?, varios dijeron que sí, porque todos han ido a alguna biblioteca y sería bueno compararlas. Para cerrar la fase anterior se ejercitó también durante varias sesiones con las lecturas: “Los Warao”, “Johannes Gutenberg”, “De las Señales de Humo al E-mail” (Arcas, 2002); en las cuales se identificó también el tema, tiempo, lugar; y se establecieron razones de causa y efecto. Con todas ellas se reflexionó sobre la información explícita o literal del texto, y acerca de las deducciones de causa y efecto que habían socializado en la clase sin haber leído aún el texto, ya que se hicieron planteamientos al basarse en el título y en la anticipación, es decir, hicieron predicciones sobre el tema; para luego leer el texto completo y comprobar si acertaron en lo que habían predicho. Por lo que durante esta fase del proceso de la lectura, leyeron el título y respondieron en el cuaderno los siguientes planteamientos (Anexo J):

1. ¿Qué me recuerdan los títulos?
2. ¿Qué aspectos conozco del tema?
3. ¿Cuál es mi propósito al hacer esta lectura?
4. ¿Qué preguntas me puedo plantear sobre el tema?
5. ¿Hay relación entre mis conocimientos previos, el contexto de la lectura y la percepción que de ella tengo?

Un factor no menos importante que se realizó sistemáticamente cuando surgía la necesidad, fue el apoyo didáctico para la comprensión del vocabulario y el sentido de la lectura. Se les explicó que los diccionarios son los grandes aliados, por lo que constituyen recursos indispensables para investigar el vocabulario desconocido. De igual manera se verificó en cada ocasión si el significado que daba ese diccionario realmente aclaraba el contexto de la lectura. Cuando éste no correspondía se les animaba para seguir buscando en otros diccionarios hasta hallar la acepción correcta. Todo ello con el acompañamiento de la investigadora, la discusión grupal y todos los sujetos anotaban en sus cuadernos en el espacio reservado para el Glosario, la palabra desconocida con su definición correspondiente.



### ***Durante la Lectura***

En el segundo momento se les explicó particularmente con las lecturas “Los Tamanaco”, “La Abeja y la Paloma”, “Las Manos que Oran” y “Ratones Humanos”, que después de haber hecho el proceso de anticipación, como lector hay que ir evaluando cuáles son las partes del texto que cada uno entiende, las que no y por qué. Ejemplificando se les indicó que antes, al darle un vistazo fueran presumiendo o adivinando de qué podría tratarse.

En la sesión de “Las Manos que oran”, se les señaló que leyeron el primer párrafo y fueran haciendo pausas al finalizar cada oración para pensar y verificar mentalmente, si el texto iba de acuerdo con lo que habían anticipado que iría a decir en un principio.

Se fue constatando si los estudiantes iban siguiendo los pasos a dar mientras leían. Una estudiante expresó: “el autor inicia el texto con detalles sobre el protagonista, aunque aún falta claridad parece que tiene que ver con alguien y su familia”. Se les explicó que efectivamente éste es el párrafo donde se presenta el tema y la familia juega un papel importante en este texto, de manera que hasta el momento, lo que había anticipado concordaba con lo que iba leyendo.

Al continuar la lectura se analizó y discutió: “¿qué creen ustedes que significa la palabra prole...? Muy bien busquen en el diccionario. “Correcto, significa descendencia, hijos. Bien, es decir que el autor está informando que se trataba de un matrimonio con varios hijos. Y ¿qué quiere decir la palabra aldea? Correcto, - “se trata de un pequeño pueblo apartado de algún centro urbano”. Luego copiaron en sus cuadernos los nuevos vocablos con sus respectivas definiciones.

Posteriormente se les animó a que fueran diciendo en voz alta los aspectos que les resultaran importantes, cualquier pregunta de la actividad que les viniera a la mente era pertinente. Así, por turnos fueron interviniendo acerca del trato de los dos hermanos. Un alumno señaló: “otro dato que da el autor es que uno de los hermanos se quedó trabajando en las minas, para que el personaje fuera a estudiar en otro país”.



Alguien preguntó: “¿qué piensa el autor?”. Una joven añadió: “que todo el mundo necesita de algún familiar o de alguien que le ayude a avanzar en su carrera”. La docente preguntó entonces, cuál fue el propósito del autor; qué hubiera pasado si el personaje no se hubiera especializado académicamente en la pintura; a lo que varios estudiantes opinaron que “no hubiera sido conocido, no hubiera tenido recursos suficientes para mantenerse y ayudar a su familia”. Otros intervinieron para decir que “se hubiera enfermado en las minas y no hubiera pintado las manos de su hermano, para agradecer el bien que le había hecho al trabajar para que él estudiara”, con lo que demostraron que habían inferido secuencias no explícitas en el texto.

De esta manera, al finalizar esta parte del análisis de la lectura, se les indicó a los sujetos que a manera de resumen y en el orden en que se realizaron las actividades para comprender el texto, redactaran las preguntas, las copiaran y respondieran según el caso, en los cuadernos, como una guía instruccional (Anexo K) en la comprensión de esta segunda fase, las cuales fueron:

1. Hacer una lectura completa del texto para conocer cuál es el tema.
2. Leer párrafo a párrafo para constatar si hay relación con lo que se predijo.
3. Subrayar el vocabulario desconocido para llevar un auto control en la comprensión de la lectura.
4. Investigar en los diccionarios el nuevo vocabulario.
5. Hacerse cuestionamientos a medida que se avanza en la lectura sobre los hechos relatados.
6. ¿Cuáles son los aspectos importantes de texto?
7. Releer los fragmentos que no se comprendieron.

La experiencia en esta segunda fase mostró que la lectura guiada despertó en los estudiantes mayor interés por comprender y aprender el contenido; porque ellos necesitaban medios estructurados que les permitieran interpretar para integrar sus conocimientos, a los nuevos que el texto les provee y transferir la información a contextos conocidos, (Sánchez, 1993).

Fue estimulante ver que mientras leían, utilizaron estrategias y se concentraron en su aplicación para interpretar el mensaje del autor, a la vez que paralelamente continuaban la lectura para captar el propósito del texto; porque para interpretar hay que leer, y la interpretación se va construyendo mientras se lee. Establecieron relaciones del texto con sus conocimientos previos, al valorar los aspectos importantes expresaron acuerdo o desacuerdo, por lo que evaluaron el impacto que estas lecturas pueden producir en el lector. Así, el darse cuenta de lo que es fácil o complejo, y hacerse

preguntas de verificación para observar o monitorear sus propios avances en la comprensión de la lectura, para garantizar que si están comprendiendo y comparar si las predicciones que inicialmente se hicieron son las mismas a medida que se avanza en el texto, es lo que se buscó con el TMCL para que los sujetos desarrollaran sus procesos en la comprensión de la lectura.

Por ello, con la lectura guiada, los estudiantes se involucraron en el contexto de la historia. Durante la misma tuvieron la oportunidad de revisar sus preguntas preliminares, indagar en respuestas tentativas; por lo que analizaron las evidencias dadas y comenzaron a hacer generalizaciones o afirmaciones sobre la nueva comprensión que iban adquiriendo. Así fueron más allá del significado literal para profundizar en la comprensión, porque era necesario emplear las estrategias de lectura como un ejercicio que los ayudara a dilucidar el mensaje que quiere dar el autor a medida que va leyendo, pues leer como se ha visto, implica la interpretación como una construcción personal que se va elaborando durante toda la lectura.

### ***Después de la Lectura***

Al finalizar la lectura de cada texto, se realizaron las siguientes preguntas metacognitivas (Poggioli, 2005; Pinzás, 2006), para evaluar cuánto habían comprendido a lo largo de la misma:

1. ¿De qué trató la lectura?
2. ¿Cuál fue la información nueva que obtuve?
3. ¿Cómo se relaciona el contenido de este texto con la realidad?
4. ¿Dónde puedo aplicar lo que aprendí con esta lectura?

Los sujetos participaron activamente, respondieron todos estos cuestionamientos y aclararon las dudas de otros compañeros.

Seguidamente, para cerrar todo el ciclo metacognitivo, cuyo proceso permite auto regular los mecanismos de autoevaluación y coevaluación para alcanzar la comprensión de la lectura, los estudiantes copiaron en sus cuadernos y respondieron los siguientes planteamientos (Anexo K):

1. ¿Cuál fue el objetivo de la lectura?
2. ¿Cuáles fueron los aspectos importantes?
3. ¿Qué dificultades se presentaron?
4. ¿Qué fue más fácil?
5. ¿Por qué?
6. ¿Qué disfruté más?
7. ¿Puedo conectar este tema con uno de Educación Artística u otra asignatura?
8. ¿Cuánto mejoré?
9. ¿Qué me falta por mejorar?
10. ¿Cuál es la importancia de lo que he hecho hoy?

En las sesiones sucesivas a manera de calistenia mental, se inició después del saludo y de haber explicado los contenidos a desarrollar ese día, con dinámicas de calentamiento, tales como: seguir los pasos del educador para movilizar las energías y estimular la memoria sobre los tres momentos vistos y ejercitados en las sesiones anteriores.

Igualmente, semana a semana, con el propósito de que interiorizaran en sus esquemas cognitivos de comprensión para procesar y asimilar las fases antes, durante y después de la lectura, se les asignó diferentes tareas como la de leer en voz alta frente al espejo y en presencia de su representante o de algún familiar. En la clase siguiente cada sujeto socializó su experiencia con la lectura, en la que expresó las ideas sobre el texto en cada fase, con la ayuda de un compañero.

Así mismo se utilizó la estrategia Fair's Fair (Cairney, 1999) en las sesiones donde se leyó: "La Princesa Zulia", "El Mito Yanomami del Algodón" (Arcas, 2002); y dos capítulos del segundo libro de la saga *Las Crónicas de Narnia: El León, la Bruja y el Ropero*, del autor Clive Staples Lewis. Los jóvenes que escuchaban el relato dibujaban en el cuaderno o en papelógrafos las ideas principales o lo que la lectura les inspiraba. Se tomó nota del lenguaje figurativo (recursos e imágenes literarios) para lo cual se realizaron en la pizarra y en los cuadernos mapas mentales. Así mismo, se trabajaron los tres niveles de comprensión, porque en el nivel literal identificaron personajes, tiempo y lugar; hicieron un mapa mental y escribieron un resumen. En el nivel inferencial describieron al personaje principal, identificaron el propósito del autor al señalar valores implícitos en el texto, indicaron quienes son los destinatarios de estas obras, compararon y contrastaron oralmente la información de las distintas partes de cada texto señalando diferencias entre la introducción y la conclusión; y elaboraron un final diferente. En cuanto al nivel crítico, expresaron conocimientos previos en contraste con los contenidos de las lecturas, discutieron en grupo y evaluaron las probabilidades de los hechos, argumentaron los motivos que mueven a un personaje, y el mensaje que el autor les dice a sus lectores a través de las acciones del relato.

En las sesiones donde se trabajó con *Las Crónicas de Narnia: El León, la Bruja y el Ropero*, se pudieron ver fragmentos de la película, lo cual permitió un debate en la siguiente sesión, donde la investigadora monitoreando la discusión les pidió que argumentaran sus planteamientos en los que dieran las razones del por qué opinaban de esa manera; discutieron sobre cuáles fueron las causas de los hechos; expusieron paráfrasis de algunos fragmentos; y contrastaron los efectos de la trama en otras épocas y escenarios; pusieron en común sus ideas y mostraron sus dibujos. Para cerrar estas actividades, los jóvenes expresaron según la fase de la lectura, sus emociones y las conclusiones que las ejercitaciones habían proporcionado.



También se aplicó la técnica de escribir para leer (Cairney, 1999), pues desarrolla las habilidades en la lectura, por lo que redactaron autobiografías y el diario de un personaje de su comiquita preferida; y con los cuentos infantiles, fábulas o novelas que llevaron a las clases hicieron lectura silenciosa y después guiándose por la estructura de éstos textos, escribieron narraciones en grupo e intercambiaron cuadernos para leer las composiciones de sus compañeros.



Con el fin de dar lugar a un espacio de reflexión crítica y que los sujetos reforzaran las estrategias de lectura comprensiva, se les indicó como tarea que investigaran en su hogar, biblioteca del plantel o en internet; información relacionada con los escritores Teresa de la Parra, Rómulo Gallegos, Simón Rodríguez, Andrés Bello, Norman Ettedgui u otro escritor de su preferencia. En la clase con el equipo leyeron los materiales respondiendo a las “preguntas de periodistas”: quién, cuándo, dónde, cómo por qué; y escribieron en sus cuadernos las fichas de personajes (Cairney, 1999). Con esta estrategia encontraron la información cuyos puntos se habían escrito previamente en la pizarra: Nombre completo, seudónimo (si lo tuvo), lugar de nacimiento y fallecimiento, acontecimientos en los que se destacaron, viajes, obras publicadas y aportes al acervo cultural de Venezuela y del mundo. La actividad finalizó con el intercambio de cuadernos en el que los voluntarios leyeron lo que su compañero había escrito; luego se hizo una reflexión sobre lo que les había resultado interesante, difícil o divertido.

Igualmente, se les animó a que relataran su experiencia al hacer las preguntas activadoras de cada fase antes, durante y después, mientras les habían leído a sus representantes las lecturas asignadas: “Curiosidades sobre “Leonardo da Vinci” y “Carta a un Familiar”. Seguidamente, los sujetos se ubicaron en grupos para resumir una de las tareas, e intercambiaron sus cuadernos para leer en voz alta la carta asignada, que habían escrito a la tía imaginaria en Los Andes venezolanos, agradeciéndole por

las felices navidades que habían pasado en su casa, observados por los compañeros que escuchaban y corregían las preguntas según la fase de la lectura.

Seguidamente, se les entregó a dos grupos un sobre con recortes de una carta formal y a otros dos grupos la lectura del “Ñandú” (Arcas, 2002), para que las organizaran según la secuencia y a las que también les aplicaron las preguntas de las técnicas de lectura. La participación durante las jornadas fue nutrida y estimulante.

En las siguientes sesiones los sujetos mostraron los cuentos, fábulas, revistas o novelas que habían llevado y revisado por la investigadora. Se les dio tiempo según la extensión del texto, para una lectura silenciosa como recomienda Sacristán (2007) en cada sesión que fue monitoreada por la autora y luego en equipo voluntarios leyeron en voz alta de las revistas *Tricolor*, *Meridianito*, de la novela, un fragmento de “El Tamborilero Mágico” (Arcas, 2002); con el que hicieron predicciones sobre el final del cuento, y sobre el “Final de la Primera Etapa de Lost” (ob. cit.), con la lectura revivieron escenas de suspenso que ellos habían disfrutado al ver la serie; mientras los compañeros guiados por las preguntas generadoras interrogaban según el momento o fase de la lectura, por lo que se produjo un proceso de discusión y reflexión sobre cada tema. Al final se hizo la discusión reflexiva sobre la interpretación de lo escuchado siguiendo las preguntas metacognitivas. Con esta experiencia se pudo constatar que los conocimientos previos sumados al disfrute de la lectura, logran un mejor resultado en la comprensión del texto.



Otra estrategia que permitió evaluar los avances de los sujetos en la comprensión de textos leídos, fue el asignarles que investigaran en los periódicos porque necesariamente tenían que leer para encontrar lo que buscaban y disfrutaban, como fue encontrar artículos sobre su deporte favorito, el cual debieron recortar y pegar en el cuaderno. Además lo parafrasearon para comprenderlo mejor y manejar un vocabulario más amplio; lo leyeron a sus compañeros y explicaron en cada momento las inferencias que iban haciendo.

Investigar sobre la lírica, seleccionar y leer los poemas preferidos fueron actividades que los incentivaron a inferir las sutilezas de la palabra con las que los poetas atraen al lector para transportarlo a lugares y acontecimientos que hallen resonancia interna en el lector, hasta hacerlos sentir sublimes emociones.



Desarrollar el pensamiento lateral como animación a la lectura fue uno de los procedimientos que se emplearon para comprender lo leído desde diferentes ángulos con las distintas técnicas antes indicadas (Edward de Bono, 1989; Sánchez, 2009). Por ello, además de las preguntas metacognitivas, las cuales permiten autorregular y autoevaluar la comprensión de la lectura. En otras sesiones se leyeron y cantaron poemas convertidos en canciones; de los cuales particularmente los que más les gustaron y con frecuencia pedían que se repitiera la actividad, fueron las adaptaciones que hizo la investigadora de “La Señora y el Farol, y Una Rosa Pintada de Azul”; las cuales leyeron, recitaron y cantaron juntos. Así mismo, después de dos ensayos, se hizo la lectura dramatizada de la obra teatral “El sainete: la Torta que puso Adán”, para la cual se invitó a otros profesores, personal administrativo, obrero y representantes.



Los sujetos se mostraron también animados cuando se les asignó que investigaran en revistas o interenet y llevaran a las sesiones planificadas, recortes de una receta de cocina pegada en el cuaderno, donde estuvieran diferenciadas cada una de sus partes, es decir, cantidad de porciones, ingredientes, preparación y tiempo de cocción, como modelo de lectura para seguir instrucciones. Igualmente lo hicieron con la información sobre la histaria del “Tangram”; para lo cual abarcaron y diferenciaron en la lectura: Qué es, dónde se originó y cómo se hace. La exposición oral mostró que estaban siguiendo los tres momentos de la lectura, y los sujetos que escuchaban iban armando diferentes figuras, lo cual le dio al conocimiento del manejo lector, un factor lúdico.

#### ***Registros de Evaluación***

Para evaluar las actividades durante el desarrollo del TMCL se consideró lo señalado por Stufflebeam y Shinkfield (1995), cuando explican que evaluar es el proceso de delinear, obtener y

proporcionar la información que permita el análisis de las alternativas de decisión hasta la evaluación final, en la que se analizan nuevamente durante los consejos de docentes los resultados obtenidos en cada lapso, los cuales permitieron reorientar procedimientos con el propósito de que los jóvenes desarrollaran sus conocimientos y avanzaran según sus aptitudes en un mejoramiento continuo.

Todo ello en cada período académico que abarcó desde el diagnóstico, al desarrollo de las actividades, la toma de decisiones en la reconducción y evaluación de las estrategias instruccionales formativas, cuyas evaluaciones fueron debidamente registradas en los respectivos instrumentos: Diario del educador (Anexo L) donde se describieron los avances observados en los sujetos y que aparecen resumidos en las actividades de este TMCL, y la guía de observación (Anexo M) en la que se reflejó según la escala y de acuerdo a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales la comprensión de la lectura, para orientar los aprendizajes de forma que éstos permanezcan en el tiempo en cada uno de los sujetos de este estudio. En el Anexo K se señalan los indicadores con los que se evaluó el proceso de la lectura en cada una de sus tres dimensiones o momentos.

Como recomienda Pinzás (2006) en la fase de autoevaluación, cada sujeto llevó el diario metacognitivo señalado en el Anexo K, el cual fue un recurso cotidiano con el que cada estudiante hizo seguimiento en su cuaderno con anotaciones sobre lo que aprendió y cómo lo aprendió mejor: al leer, escuchar, investigar, escribir, responder u oír las explicaciones sesión a sesión; según su propio estilo para leer y comprender; u en la última hora semanal se revisó este registro y se les escribió felicitaciones o sugerencias en forma de afirmaciones.

[ANEXO O]

**Respuestas a las preguntas abiertas del Post Test**

Preguntas	Respuestas
10) Exprese con sus propias palabras el siguiente extracto del texto "... ayudado por todos los dioses, cada uno de los cuales la dotó con una cualidad..."	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fue hecha por los dioses que le dieron dones.</li> <li>Los dioses se pusieron de acuerdo y cada uno le dio algo bueno.</li> <li>- Un equipo la creó y cada uno le dio un don.</li> <li>- Se pusieron de acuerdo los dioses y le dieron regalos para su manera de ser.</li> <li>- Quisieron que fuera perfecta y le regalaron cosas buenas para su forma de ser.</li> <li>- Pandora fue una mujer muy bonita que desobedeció a los dioses al abrir la caja y salió el odio, la maldad, el espíritu bélico, la injusticia y la venganza.</li> <li>- Pandora primera mujer a la que los dioses le dieron cualidades, belleza y facultades, decir discursos elocuentes, levantó la tapa por curiosidad y cayeron los males.</li> </ul>
11) Resumir el texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zeus la envió para castigar a los hombres por culpa de Prometeo, que robó el fuego sagrado. Pandora recibió la caja pero la curiosidad fue más fuerte. Tenía la misión de entregar una caja misteriosa.</li> </ul>
12) ¿Qué oración cambiaría? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pandora no pudo vencer la curiosidad, levantó la tapa y se esparcieron los males por la tierra. - Porque debió resistir la tentación.</li> <li>- Cambiaría la palabra venganza. Porque daña con violencia.</li> <li>- Pandora desobedeció y le habían dicho que cerrada protegería la Tierra</li> <li>- Epimeteo recibió la caja de Pandora y desobedeció a su hermano Prometeo. Porque no me gustó que Pandora engañara a su cuñado.</li> <li>- Cambiaría "abrió la caja". Porque no se debe ser curioso con las cosas de otros.</li> <li>- No cambiaría nada. Porque todo lo comprendí y me pareció bien.</li> <li>- Me gustó porque tiene algo de misterio.</li> <li>- Me parece que transmite respeto y tolerancia.</li> <li>- Tiene suspense y un poco de emoción.</li> <li>- Me pareció interesante y creativa.</li> <li>- Me pareció buena porque dice que tengamos cuidado.</li> <li>- Me pareció muy mal que Pandora desobedeciera a su hermano.</li> <li>- Muy interesante, entretenida y aprendí que la curiosidad a veces puede ser mala.</li> <li>- Me gustó porque es una lectura que nos ayuda a pensar sobre lo que queremos en nuestra vida.</li> <li>- La lectura es muy buena y lo mejor fue que deja una enseñanza muy interesante: no hay que dejarse llevar por la curiosidad porque puede traer inconvenientes.</li> </ul>
13) ¿Qué le pareció la lectura realizada?, ¿Por qué?	

**[ANEXO P]**  
**Cálculo del coeficiente de confiabilidad**

Kappa es una medida de concordancia propuesta por Cohén en 1960, que se basa en comparar la concordancia observada en un conjunto de datos, respecto a la que podría ocurrir por simple azar.

Resultados de la administración 1 y 2:

Alumno	Adm 1	Adm2
1	7	8
2	7	9
3	7	10
4	1	4
5	7	9
6	3	6
7	8	11
8	8	9
9	7	10
10	7	10
11	10	11
12	4	11
13	6	9
14	4	9
15	4	8

$$a=9 \quad b=0 \quad c=4 \quad d=2 \quad N=15$$

$$Pa = ((a+b)(a+c)+(c+d)(b+d))/N.N$$

$$Po = (a+d)/N$$

$$K = (Po - Pa) / (1 - Pa)$$

Aplicando los valores  $K=0,4$  el cual se ubica en la siguiente tabla, cuyo grado de acuerdo indica que éste es Moderado.

Guía de interpretación de la estadística kappa ( $\kappa$ ) de Cohén

$\kappa$  Grado de acuerdo

$< 0$  Pobre/nulo (“poor”)

,00 - ,20 Mínimo (“slight”)

,21 - ,40 Correcto (“fair”)

,41 - ,60 Moderado (“moderated”)

,61 - ,80 Fuerte (“substantial”)

,81 – 1 Casi perfecto (“almost perfect”)

Nota. Basado en Landis y Koch (1977).

## **CURRÍCULUM VITAE**

Flor Cecilia Rodríguez Pérez de Quintero, C.I.No.V-3.819.370, nació en Caracas. Bachiller en Humanidades - Liceo Nocturno Juan Vicente González (1974). Licenciada en Educación Castellano y Literatura e Inglés, egresada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (2007); Licenciada en Letras - Universidad Central de Venezuela (1999); Maestría en Educación mención Evaluación Educacional – Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez (en curso 2012). Cursos de Extensión: Componente Docente – Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (2002). Metodología de Formación Andropedagógica y Propuesta de Formación para Docentes en Ejercicio - Universidad Católica Andrés Bello (2004). Experiencia Docente: Orientadora, Inglés, Castellano y Literatura, IRFA Fé y Alegría. Facilitadora Programa Desarrollo del Pensamiento, FundaExcelencia. Profesora por Horas de Inglés en Bachillerato, Colegio María Inmaculada; Profesora de Inglés en Primaria, Colegio Eugenia Ravasco. Docente de Aula Suplente de Castellano y Literatura, Liceo Juan Bautista Plaza. Profesora por Horas de Inglés en el Colegio Parroquial Corazón de María, Liceo Nocturno Mariano Picón Salas. Hace dos años la investigadora fue concentrada en el Liceo Nacional Laureano Villanueva, plantel donde se desempeña desde hace diez años como Profesora por Horas en Inglés, Castellano y Literatura. Ha dedicado espacios para cultivar en los estudiantes habilidades con ajedrez, caligrafía, ortografía, lectura oral, silenciosa y comprensiva e impartir técnicas o intervenciones pedagógicas en cuanto a estrategias para modificar y mejorar el desarrollo lector comprensivo del estudiantado a su cargo. Participó como jurado en el VII Concurso de Ortografía 2006 Andrés Bello, en el Distrito Escolar 5.