



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



**ESTRATEGIAS EVALUATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DE
SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL DE LA
ESCUELA TÉCNICA INDUSTRIAL “CRUZ VILLEGAS”**

Autora: Gisela Fagúndez

Tutora: María Domínguez de Rivero

La Urbina, junio de 2021



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



**ESTRATEGIAS EVALUATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DE
SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL DE LA
ESCUELA TÉCNICA INDUSTRIAL “CRUZ VILLEGAS”**

Trabajo presentado como requisito para optar al Grado de Magister en
Educación Mención Evaluación Educacional

Autora: Gisela Fagúndez
Tutora: María Domínguez de Rivero

La Urbina, junio de 2021

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



VENEZUELA 10/06/21-1

ACTA DE EVALUACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

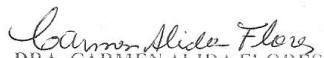
Quiénes suscriben, miembros del jurado designados por el Consejo Directivo del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, reunidos para evaluar el Trabajo de Grado presentado por la ciudadana: **GISELA LUISA FAGUNDEZ VERA**, titular de la Cédula de Identidad N.º C.I. **6.224.961**, bajo el título: **ESTRATEGIAS EVALUATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DE LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL DE LA ESCUELA TÉCNICA INDUSTRIAL CRUZ VILLEGAS**, 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 Miraflores Aula M2-42, del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.


Se considera: **APROBADO** por mayoría de acuerdo al siguiente criterio:

- 1.- El trabajo constituye un valioso aporte al proponer estrategias evaluativas innovadoras para el desarrollo de la comprensión de la lectura.
- 2.- Se atendió de manera rigurosa el carácter metodológico de la investigación.
- 3.- Realiza un importante abordaje de la comprensión de la lectura lo cual constituye un aporte para la enseñanza de la lectura.

En fe de lo cual se levanta la presente a los diez días del mes de junio de 2021, dejando constancia, de acuerdo con lo dispuesto en la Normativa vigente que la Dra. Carmen Alida Florez, actuó como Coordinador del Jurado examinador.


DRA. CARMEN ALIDA FLORES
CI: 9.062.087
JURADO PRINCIPAL


DRA. MARÍA DOMÍNGUEZ
CI: 6.020.620
COORDINADOR TUTOR


DRA. JOSEFINA PÉREZ
CI: 12.625.576
JURADO PRINCIPAL



DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso por ayudarme a cumplir con mis metas

A mis padres por darme la vida e inculcarme valores

A mis tres hijos que me han dado la fuerza para seguir adelante

A mi nieta que llegó a mi vida para darme alegría

A mis estudiantes porque son una luz en mi camino

Los quiero

RECONOCIMIENTO

Al Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, por darme la oportunidad de seguir mis estudios de postgrado

A la Escuela Técnica Industrial “Cruz Villegas” por los años que he compartido con mis colegas

A Álvaro, Jefersson y Samuel, por estar siempre a mi lado.

A mi colega y amigo Hernaldo Pérez, por brindarme su apoyo.

A mi nuera Milagros por su ayuda incondicional en la investigación.

A mis colegas y compañeros que colaboraron con el desarrollo de mi investigación.

A mi tutora, la Profesora María Domínguez, por su paciencia y dedicación.

Dios los bendiga a todos.

ÍNDICE GENERAL

LISTA DE CUADROS	ix
LISTA DE GRÁFICOS	xi
RESUMEN	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
Objetivos de la investigación	10
Objetivo general	10
Objetivos específicos	10
Justificación e importancia.....	11
CAPÍTULO II	
MARCO REFERENCIAL.....	13
Antecedentes de la investigación.....	13
Fundamentos teóricos.....	22
El enfoque cognitivo, la metacognición y el aprendizaje por descubrimiento....	22
Teorías del enfoque comunicativo y sociocultural.....	28
Evaluación formadora y la nueva generación de evaluación del aprendizaje.....	33
Bases conceptuales.....	37
Evaluación educacional y de aprendizaje.....	37
Estrategias evaluativas para el desarrollo de la comprensión de la lectura.....	40
La comprensión de la lectura y evaluación de la lectura comprensiva.....	49
Aspectos curriculares de las escuelas técnicas.....	68
Bases legales.....	70

CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO	78
Paradigma positivista.....	73
Enfoque cuantitativo	74
Tipo de investigación	75
Diseño de la investigación	76
Fases de la investigación.....	77
Variable de estudio.....	79
Definición Conceptual.....	79
Operacionalización de la Variable	79
Población.....	82
Muestra.....	82
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	83
Validez y confiabilidad.....	85
Análisis de datos.....	88
CAPÍTULO IV	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADO Y VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA.....	89
CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	134
Conclusiones.....	134
Recomendaciones.....	137

CAPÍTULO VI	
LA PROPUESTA.....	139
Justificación.....	139
Fundamentación.....	140
Objetivo General.....	143
Estructura.....	143
REFERENCIAS DE LA PROPUESTA.....	158
REFERENCIAS.....	159
ANEXOS.....	166
A	
Instrumentos de Recolección de Datos	166
Cuestionario Aplicado a los Docentes de la Escuela Técnica Industrial “Cruz Villegas	167
Cuestionario Aplicado a los Estudiantes de la Escuela Técnica Industrial “Cruz Villegas”	169
B	
Formatos de los Criterios de Validación de los Instrumentos	172
Criterios para Validación del Instrumento	173
Instrumento N° 1 Dirigido a los Docentes de Castellano.....	174
Formato para el Registro de las Opiniones de los Expertos.....	176
Instrumento N° 2 Dirigido a los Estudiantes 2do. Año.....	177
CURRICULUM VITAE	185

LISTA DE CUADROS

CUADRO

1.- Definición Conceptual.....	80
2.- Matriz de Operacionalización de la variable.....	81
3.- Distribución de la población.....	82
4.- Criterios de confiabilidad de un instrumento.....	87
5.- Dimensión: Enfoque cognitivo: Aprendizaje por experiencia.....	89
6.- Dimensión: Enfoque cognitivo: Procesos mentales.....	90
7.- Dimensión: Enfoque cognitivo: Participante activo.....	90
8.- Dimensión Metódica: Proceso del diseño.....	93
9.- Dimensión: Metódica: Aplicación de estrategias.....	94
10.- Dimensión: Metódica: Verificación y valoración.....	95
11.- Dimensión: Técnica: Actividades determinadas.....	98
12.- Dimensión: Técnica: Orientación a los estudiantes.....	99
13.- Dimensión: Técnica: Proceso de aprendizaje.....	99
14.- Dimensión: Recurso: Instrumentos, herramientas.....	102
15.- Dimensión: Recurso: Humanos.....	103
16.- Dimensión: Recurso: Proceso de enseñanza y aprendizaje.....	103
17.- Dimensión: Didáctica: Logros del aprendizaje.....	106
18.- Dimensión: Didáctica: Desarrollo de competencias.....	107
19.- Dimensión: Nivel literal: Información relevante.....	110
20.- Dimensión: Nivel literal: Información irrelevante.....	110
21.- Dimensión: Nivel literal: Idea principal.....	111
22.- Dimensión: Nivel literal: Significado de las palabras.....	111
23.- Dimensión: Nivel literal: Dominio del vocabulario básico.....	112
24.- Dimensión: Nivel literal: Vocabulario básico.....	112
25.- Dimensión: Nivel inferencial: Conocimiento previo.....	116
26.- Dimensión: Nivel inferencial: Comparación del texto.....	116

CONTINUACIÓN LISTA DE CUADROS

CUADRO

27.- Dimensión: Nivel inferencial: Suposición o hipótesis.....	117
28.- Dimensión: Nivel inferencial: Preguntas sobre el contenido.....	117
29.- Dimensión: Nivel inferencial: Aspectos del texto.....	117
30.- Dimensión Nivel inferencial: Lectura interpretativa.....	118
31.- Dimensión: Nivel crítico: Opinión del texto.....	122
32.- Dimensión: Nivel crítico: Realizar juicios.....	122
33.- Dimensión: Nivel crítico: Opinión personal.....	122
34.- Dimensión: Nivel crítico: Opinión de un tema.....	123
35.- Dimensión: Nivel crítico: Aplicación del aprendizaje.....	123
36.- Dimensión: Nivel crítico: Punto de vista personal.....	124
37.- Niveles de comprensión.....	128
38.- Validación del programa.....	132

CUADRO DE LA PROPUESTA

1.- Escala de Estimación para evaluar la comprensión de la lectura.....	144
2.- Lista de Cotejo para evaluar la comprensión de la lectura.....	145
3.- Rúbrica para evaluar la comprensión de la lectura.....	147

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO

1.- Representación porcentual de la dimensión enfoque cognitivo.....	92
2.- Representación porcentual de la dimensión metódica.....	96
3.- Representación porcentual de la dimensión técnica.....	101
4.- Representación porcentual de la dimensión recurso.....	105
5.- Representación porcentual de la dimensión didáctica.....	108
6.- Representación porcentual de la dimensión nivel literal.....	114
7.- Representación porcentual de la dimensión nivel inferencial.....	120
8.- Representación porcentual de la dimensión nivel crítico.....	126
9.- Representación de los resultados de los niveles de comprensión.....	129



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



**ESTRATEGIAS EVALUATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA
COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DE LOS ESTUDIANTES
DE SEGUNDO AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA GENERAL
DE LA ESCUELA TÉCNICA INDUSTRIAL
“CRUZ VILLEGAS”**

Autora: Profa. Gisela Fagúndez

Tutora: Dra. María Domínguez de R

Fecha: junio 2021

RESUMEN

Actualmente, uno de los mayores retos en el sistema Educativo es la actualización de los procedimientos para la evaluación con la finalidad de lograr el objetivo de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo general Proponer estrategias evaluativas para el desarrollo de la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General de la Escuela Técnica Industrial “Cruz Villegas”. Asimismo, el vínculo temático está conformado por la evaluación de los aprendizajes. La investigación se sustentó en los siguientes autores: Vygotsky, 1979; Ausubel, 2002; Bruner, 1972; Sanmartí, Jorba e Ibáñez, 2002; Quinquer, 2000; Cassany, 2003 y Cassany, 2006. La metodología asumida se fundamentó en el paradigma positivista-cuantitativo, se enmarcó dentro del tipo de investigación descriptiva y diseño no experimental, basado en una modalidad de proyecto factible, para mejorar la evaluación de la comprensión de la lectura. La población estuvo conformada por ciento cincuenta (150) estudiantes de segundo año y cinco (5) docentes del área de formación Castellano, en función de ello, se seleccionó una muestra de cinco (5) docentes que representan la muestra censal 100%. En relación con los estudiantes se seleccionó una muestra intencional, conformada por cuarenta y cinco (45). Como técnica e instrumento de recolección de datos se utilizó la revisión bibliográfica, la observación y la encuesta en modalidad de cuestionario (tipo Likert), los cuales permitieron obtener la información y procesar los resultados obtenidos de forma cualitativa y cuantitativa. En conclusión, se requiere un cambio radical en las escuelas, en relación con el aprendizaje de la lectura comprensiva y escritura, ya que la realidad es que tanto los docentes como los estudiantes leen por castigo, imposición, por impulso práctico y no por razones estéticas o gusto. El docente debe aplicar estrategias evaluativas para que los estudiantes logren comprender lo que leen y deben ser congruentes con las características y requerimientos individuales y colectivos de los estudiantes, de esta manera podrán aprender a verificar y valorar la importancia que tiene para su aprendizaje el comprender lo que leen. Es necesario e importante incluir una perspectiva crítica en el proceso de aprendizaje de la comprensión de la lectura y en las distintas áreas de formación.

Descriptores: Estrategias evaluativas, comprensión de la lectura, educación media general

INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje de los estudiantes es uno de los quehaceres de mayor complejidad que realizan los educadores, porque esto implica emitir juicios sobre los logros del aprendizaje de los estudiantes. Por eso, se requiere obtener evidencias para conocer el logro de aprendizaje de los educandos o las necesidades de apoyo. Cabe señalar que, para elegir una estrategia de evaluación se requiere considerar diversos elementos, entre ellos, la correspondencia con el aprendizaje esperado y determinado en la planificación, la pertinencia con el momento de la evaluación en que serán aplicados, la medición de diferentes aspectos sobre el progreso y apoyo en el aprendizaje de los estudiantes, así como de la práctica docente.

Dentro de este marco, la evaluación formadora es aquella que recoge datos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma continua y significativa. Esta evaluación comparte la misma intención que la formativa, sin embargo, proporciona la información a los estudiantes, de esta manera, ellos son conscientes de su evolución para desarrollar habilidades y destrezas necesarias en la regulación de su proceso de aprendizaje; es decir, la capacidad de autorregulación. Por esto, la finalidad de esta evaluación es asegurar que el proceso de aprendizaje de los educandos alcance un ritmo apropiado y se cubran las necesidades específicas de cada uno. Por lo tanto, su intención es aportar procedimientos, estrategias, instrumentos y actividades a la optimización del proceso de aprendizaje.

Ahora bien, la evaluación formadora requiere recolectar, sistematizar y analizar la información obtenida de diversas fuentes, con la finalidad de optimizar el aprendizaje de los estudiantes y la intervención del educador. Por ello, la evaluación no puede depender de una sola estrategia de evaluación, porque de lo contrario, se estaría evaluando solamente conocimientos, habilidades, actitudes o valores de manera desintegrada, por eso, el docente debe evaluar el aprendizaje logrado por

medio de las técnicas, estrategias o instrumento adecuado. De esta manera, permitirá valorar el proceso de aprendizaje y el nivel de desempeño de los estudiantes.

Asimismo, la evaluación formadora busca eliminar el papel único de juzgar los errores, al sustituirlo por un proceso en el cual al detectar un problema, profesores y estudiantes trabajan conjuntamente para superarlo. Esta evaluación permite un momento de reflexión a través del proceso continuo, por eso, tanto los docentes como los estudiantes están en capacidad de tomar decisiones que ayuden a potenciar o corregir el proceso de aprendizaje

Es por eso que la evaluación formadora debe permitir el desarrollo de habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas, para conseguirlo, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación. Así que, para evaluar la comprensión de la lectura es necesario el uso de estrategias de aprendizaje y evaluativas, de tal forma que el estudiante domine el proceso mediante el cual construye y reconstruye el significado, es decir, que se convierta en sujeto de su propio aprendizaje, para valorar su actuación. Por lo descrito anteriormente, el docente del área de formación Castellano, debe contextualizar su práctica pedagógica en realizar estrategias evaluativas para la comprensión de la lectura, ya que es un proceso complejo, que requiere de estrategias cognitivas y lingüísticas, que el lector activa mediante la interacción del texto, el medio social y sus conocimientos previos.

Por consiguiente, la presente investigación se desarrolló dentro de la modalidad proyecto factible, con el propósito de proponer estrategias evaluativas para el desarrollo de la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de la Escuela Técnica Industrial “Cruz Villegas”, este se fundamenta en postulados teóricos y metodológicos dentro del enfoque cuantitativo, donde se estudió una problemática describiéndola y midiendo sus causas y consecuencias, promoviendo alternativas que lleven a optimizar una transformación en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la comprensión de la lectura.

En este sentido, la presente investigación se estructuró de la siguiente forma: El Capítulo I, se refiere al Planteamiento del problema, situación objeto de estudio, los objetivos de la investigación y su respectiva justificación e importancia. Seguidamente, el Capítulo II contiene el Marco Teórico Referencial, se conformado por los antecedentes de la investigación, basamento teórico y legal que da el soporte epistémico del estudio, además, de la operacionalización de las variables, que determinan la dimensión del estudio. Por otro lado, el Capítulo III expone el Marco Metodológico. Describe la postura epistémica de la investigación donde se indica el paradigma adoptado, la modalidad, diseño, tipos, fases de la investigación, población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez, confiabilidad y técnicas de análisis de datos. En el mismo orden de ideas, en el Capítulo IV se presentan y analizan los resultados, derivados de los datos obtenidos en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Más adelante, en el Capítulo V se presentan las Conclusiones y Recomendaciones derivadas del estudio. Finalmente, en el Capítulo VI, se presenta la propuesta. Por último, se incluyen las Referencias que sustentaron la investigación, así como los anexos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Contexto del Problema

En el mundo actual, uno de los mayores retos es la actualización de los procedimientos de evaluación, pues esto conlleva a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Por consiguiente, existe la necesidad de actualizar los sistemas evaluativos, particularmente en el área del lenguaje oral y escrito, estos no refleja los progresos de las últimas décadas en la investigación y práctica, de los procedimientos utilizados para evaluar las competencias lingüísticas, comunicativas y cognitivas de los estudiantes.

El objetivo primordial de la evaluación es valorar la calidad del aprendizaje en los estudiantes. Por lo tanto, la evaluación del aprendizaje se orienta a la valoración de las potencialidades de los estudiantes, entendiéndose que las mismas, constituyen la interpretación y la reflexión de las habilidades, destrezas y conocimientos desarrollados por los estudiantes, en relación con los demás en diferentes contextos socio-culturales. (Ministerio del Poder Popular para la Educación. Currículo del Sistema Educativo Bolivariano, 2007). Sin embargo, las prácticas tradicionales en torno a la comprensión de la lectura no muestran los avances de los estudiantes, ni sus necesidades pedagógicas. Por lo tanto, se evalúa a todos los estudiantes al mismo tiempo y con el mismo instrumento, incurriendo en un aparente concepto de igualdad. (Condemarín y Medina, 2000).

En este sentido, la evaluación debe orientarse en reconocer las particularidades y diferencias de cada estudiante (equidad). Sin embargo, la equidad educativa no se evidencia muchas veces durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, en algunos casos por la ausencia de estrategias evaluativas que estén fundamentadas en sus capacidades y conocimientos (Condemarín y Medina, ob.cit).

Para analizar la evaluación de la comprensión de la lectura es necesario considerar los objetivos de la lectura, el carácter de la evaluación y los procedimientos que se utilizarán dependen de ellos (Pérez, 2005).

Desde este punto de vista, la comprensión de la lectura implica la reflexión sobre textos escritos, con la finalidad de desarrollar el conocimiento y el potencial personal, para participar activamente en la sociedad. En la actualidad, la comprensión de la lectura es considerada como un conjunto progresivo de conocimientos, destrezas y estrategias que las personas desarrollan a lo largo de su vida en distintos contextos y en la interacción con los demás. Entonces, es de suma importancia la evaluación de la comprensión de la lectura para el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos y de las sociedades en general. (Pérez, ob.cit)

Por otro lado, los escasos estudios de la comprensión de la lectura en los que han participado países de América Latina y el Caribe indican que este proceso y el uso del lenguaje no cumplen con las expectativas esperadas. Sin embargo, el Programa Internacional para la Evaluación Estudiantil (PISA) que utiliza la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo para los jóvenes de 15 años a escala mundial, evalúa comprensión de la lectura, habilidad matemática y capacidad para obtener información científica, como herramientas para desempeñarse con éxito en la sociedad del conocimiento.

Ahora bien, en Venezuela se ha evidenciado que existe una problemática educativa relacionada con las deficiencias que presentan los educandos para comprender y producir diferentes tipos de textos en diversos contextos comunicativos. En el año 1997, Venezuela participó en el Programa Internacional de Evaluación de estudiantes (PISA) en las pruebas, para medir las competencias en lectura, matemática y ciencias en estudiantes de 15 años de edad, actividad desarrollada a nivel mundial. Ese año, el resultado obtenido en la competencia de lectura fue de 261 puntos, ubicando a Venezuela por debajo de Cuba, Argentina, Brasil y Chile.

Cabe señalar, que en la prueba PISA del año 2009, en Venezuela solo participó el Estado Miranda, con la participación de noventa (90) colegios privados y sesenta

(60) liceos públicos con estudiantes de 15 años de edad. Esta evaluación determinó el rendimiento académico en lenguaje, matemática y ciencia. Participó un total de 5.200 estudiantes de las escuelas privadas y oficiales de dependencia estatal. Así que el Estado Miranda obtuvo en comprensión de la lectura 422 puntos, el 42% de los estudiantes no superaron las competencias básicas en la lectura y apenas el 1% alcanzó el nivel óptimo. (Dautant, 2016).

Esto indica que, el Ministerio de Educación y las instituciones educativas deben asumir un papel determinante en la promoción de una cultura del proceso de lectura que modifique el panorama evidenciado en estudios e informes realizados en torno a Venezuela y otros países de América Latina y del Caribe, que muestran a través de los resultados que pese a las reformas curriculares y la capacitación permanente de los docentes, continúan sin resolverse problemas fundamentales en relación con la comprensión de la lectura y la producción escrita (Condemarín y Medina, ob.cit).

Es importante destacar, que las nuevas concepciones sobre la lectura han dado razones para considerarla como un proceso interactivo, sin embargo, se presentan algunas dificultades que se generan al intentar evaluar la comprensión de la lectura, por esta razón se torna indispensable indagar y encontrar, estrategias de valoración, que permitan obtener una comprensión más adecuada de las dificultades que aparecen en la comprensión de la lectura además, la valoración auténtica de la lectura se basa en la relación entre lectores y sus contextos académicos y socioculturales. (Johnston, 1992).

Asimismo, en el Estado Miranda se aplicaron programas dirigidos a la lectura y su comprensión, uno de ellos es el Plan Integral de Lectura y Alfabetización Social (PILAS), el cual surge como respuesta a las necesidades de optimizar los niveles de la comprensión de la lectura de todos los estudiantes de este Estado. Este plan tiene como meta mejorar los niveles de la comprensión de la lectura y lograr la alfabetización del 100% de los estudiantes al llegar a tercer grado de Educación

Primaria. Además, aplican un test de Cloze en Educación Media General y otras pruebas para el rendimiento estudiantil.

En el año escolar 2011-2012, se realizó un diagnóstico en el Estado Miranda acerca de la comprensión de la lectura, en el cual participaron 3927 estudiantes pertenecientes a Educación Media General, pertenecientes al 75% de las instituciones del Estado (58 planteles). Los resultados mostraron que el 46% de los participantes se encuentran en un nivel instruccional, la comprensión general es correcta pero necesitan ayuda para recordar algunos datos. El lector siente que el material no es fácil de comprender, pero puede manejarlo. (Colección Miranda, 2012).

Actualmente, en la Escuela Técnica Industrial de Quebrada de Cúa, Estado Miranda, se observa que los profesores del área de formación Lengua y otras áreas afines siguen evaluando la comprensión de la lectura con procedimientos tradicionales. Entonces, los profesores de las áreas de formación después de haber enseñado los contenidos como parte del programa, realizan o aplican una prueba oral o escrita a todos los estudiantes y en función de esos resultados, estos reciben una calificación. Posteriormente, al culminar cada lapso se comunica a los padres y representantes estos resultados. Cuando concluyen el año escolar se realiza un promedio de las notas, la cual influye en las decisiones finales relacionadas con la promoción, repitencia o recomendación de cambio de ambiente para estos estudiantes.

Al contextualizar la situación de los estudiantes de segundo año de la Escuela Industrial “Cruz Villegas”, se observa que estos confrontan problemas con el desarrollo de la comprensión de la lectura, es decir, presentan carencia o insuficiencia de habilidades para leer comprensivamente. Entre las diversas causas se encuentran: (a) Deficiencias en la decodificación; (b) confusión respecto a la demanda de las actividades; (c) escaso vocabulario; (d) escasos conocimientos previos; (e) problemas de memoria; (f) desconocimiento o falta de dominio de las estrategias de comprensión; (g) escaso control de la comprensión; (h) poco interés en la tarea. Por

tal motivo, se evidencia un bajo nivel motivacional hacia la comprensión de la lectura, lo que limita el aprendizaje de los estudiantes, y por ende, las actividades desarrolladas por el docente del área de formación Lengua, se convierten monótonas, es decir, los estudiantes han logrado un aprendizaje parcelado sin correspondencia cognitiva.

Cabe destacar que, el procedimiento que se utiliza para evaluar la comprensión de la lectura en segundo año de Educación Media General son pruebas y test que traen los libros del área de formación Lengua, los cuales utilizan, como criterios, las respuestas de preguntas acerca del contenido del texto, algunas de ellas de tipo literal, sobre información explícita en el texto, de tipo inferencial sobre información implícita y preguntas valorativas sobre el texto, entre otros.

Por otra parte, la evaluación formadora permite que el estudiante sea el responsable de valorar su propio proceso de aprendizaje, por eso se hace necesaria la participación activa del educando, que permanentemente revise sus aciertos, habilidades, debilidades y fortalezas, para autoevaluar su aprendizaje y aplicar la autocorrección. Asimismo, Sanmartín, Jorba e Ibáñez (2002) explican que la evaluación formadora “pretende formar al estudiante en sus procesos de pensamiento y de aprendizaje, ayudándole a construir su propio sistema personal de aprendizaje” (p.303). Además, los autores indican que el rol del docente como facilitador es crear un ambiente que favorezca las interrelaciones sociales, ser un agente activo en el proceso constructivo, entonces, le corresponde planificar actividades de enseñanza, motivar a los estudiantes, proporcionar información necesaria, promover mecanismos de control y regulación, formas de trabajo, intercambio de puntos de vistas, elaboración de propuestas consensuadas.

También, enfatizan los referidos autores que “el aspecto más importante es promover que los estudiantes aprendan juntos con los contenidos de las disciplinas, los saberes metacognitivos necesarios que le permitan autorregular sus aprendizajes”. (ob.cit. p.303). Es decir, que la responsabilidad de la regulación debe estar en el que aprende, ya que debe construir su forma personal de acción para el aprendizaje, pero

requiere de unos elementos esenciales: (a) La elaboración de una presentación de los objetivos; (b) la planificación y participación de la acción; (c) la apropiación de los criterios e instrumentos de evaluación, y en relación con ellos, (d) la autogestión de las dificultades encontradas a lo largo del proceso de aprendizaje (Ibidem).

Es importante destacar que, el verdadero aprendizaje se logra a través del desarrollo de habilidades cognitivas y las competencias comunicativas y socioculturales que orientan el desarrollo del pensamiento humano. Además, son relevantes los procesos cognitivos propios de cada persona, su estructura cognitiva, para lograr el aprendizaje, así como su forma de procesar y organizar la información. De allí que, es fundamental que el educador considere los procesos cognitivos, más que como resultados, como el desarrollo de las competencias necesarias para el proceso de aprendizaje, ya que este es considerado como una construcción de significados. Esta construcción es activa, mediada y autorregulada.

Ahora bien, la metacognición es una definición que comprende el control consciente de los procesos cognitivos. Por ello, incluye: Desarrollar un plan de acción, reflexionar sobre él y evaluarlo, una vez finalizada la tarea. Asimismo, la metacognición implica un diálogo interno, significa la capacidad de utilizar mecanismos de autorregulación. En fin, saber planificar, regular y evaluar que técnicas, cuándo, cómo, por qué y para qué se han de aplicar a unos contenidos determinados con el objetivo de aprenderlos hace que el estudiante se vuelva estratégico. (Arteaga, Cova y Álvarez, 2010).

En consideración con las ideas expresadas, la siguiente investigación se dirige hacia la búsqueda de procedimientos o estrategias evaluativas para el desarrollo de la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año en el área de formación Lengua de la institución antes mencionada.

En atención a lo planteado, existe la necesidad de buscar alternativas a través de la elaboración de estrategias evaluativas para el desarrollo de la comprensión de la lectura. De allí que la investigación se orientará a dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿Qué estrategias evaluativas utiliza las docentes para la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General?

¿Cuál es el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General?

¿Qué estrategias evaluativas contribuyen con el desarrollo de la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Proponer estrategias evaluativas para el desarrollo de la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General de la Escuela Técnica Industrial Cruz Villegas.

Objetivos Específicos

1. Determinar las estrategias evaluativas utilizadas por los docentes para evaluar la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General.
2. Determinar el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General.
3. Diseñar y fomentar estrategias evaluativas que contribuyan con el desarrollo de la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General.

Justificación e importancia

La educación tiene como finalidad lograr la formación integral de los estudiantes, para que puedan superar las dificultades a nivel personal, social, con conciencia histórica e identidad, desarrollar habilidades para el pensamiento crítico, reflexivo que contribuya a la resolución de problemas en la vida cotidiana, afrontar las transformaciones que surgen, para su incorporación al proceso productivo social del país. Por ello, es necesaria una formación permanente del docente para dar respuesta y consolidar el aprendizaje de los nuevos ciudadanos.

Ahora bien, las estrategias evaluativas son diseñadas para que con ellas se utilice cualquier instrumento, procedimiento de evaluación que sea necesario, para corroborar si se han alcanzado los objetivos planteados de una actividad, y poder generar cambios en busca de optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, proponer estrategias evaluativas, para una sociedad que está a la espera de retos, es brindar a los docentes de Quebrada de Cúa, Estado Miranda, herramientas para enseñar con eficiencia y eficacia, que se pueda dejar a un lado la lectura memorística, la repetición de estructuras gramaticales, los métodos de evaluación tradicional, todo esto que los estudiantes realizan, sin darle significación cognitiva, comunicativa y sociocultural a lo largo de los niveles de la Educación Media General.

De allí que, todos estos referentes conllevan a justificar el desarrollo de la presente propuesta, con la finalidad de dar un aporte integral a los estudiantes, que les permita evocar conocimientos, resolver problemas y autorregular el aprendizaje, logrando la transformación de la enseñanza de la lengua. Es por eso que, diseñar estrategias para el desarrollo de la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año, permitirá la toma de conciencia de las actividades mentales propias de los estudiantes, de su aprendizaje, desarrollar habilidades y destrezas para la comprensión de la lectura, procesar la información y evaluar la productividad oral y escrita, el fortalecimiento de estructuras mentales.

Desde el punto de vista teórico, la investigación contribuirá con elementos referenciales para sustentar los diferentes señalamientos elaborados en el estudio con relación a las estrategias evaluativas para el desarrollo de la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General.

Asimismo, desde la práctica educativa, el diseño de estrategias evaluativas para el desarrollo de la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Media General, de la Escuela Técnica Industrial “Cruz Villegas” ubicada en Quebrada de Cúa, Estado Bolivariano de Miranda, va a demandar por parte de los educadores el desarrollo de una labor pedagógica innovadora orientada en las necesidades e intereses de los educandos y por ende de su entorno. Por otra parte, el estudio presenta una relevancia metodológica, por cuanto será de utilidad y sustento a otras investigaciones afines con el tópico abordado.

Desde el punto de vista cognitivo una buena competencia comprensiva permite al estudiante desarrollar sus capacidades de procesamiento de la información, su imaginación, comprender para seleccionar la información, valorarla, resumirla, clasificarla, para distinguir lo fundamental de lo irrelevante, almacenarla en su memoria de largo plazo, para luego, formar parte de los conocimientos previos, con significación y comprensión. Por otra parte, los criterios sobre la competencia comunicativa indican que la enseñanza del lenguaje debe partir de las necesidades e intereses de los estudiantes por lo cual, tanto los materiales como las estrategias de enseñanza, deben responder a esas necesidades. Es decir, el estudiante es el eje central del proceso.

En consecuencia, la competencia sociocultural es la capacidad que tiene el hablante oyente de identificar las situaciones sociales en la que se encuentra, así como reconocer los diferentes papeles que cada uno desempeña en la interacción comunicativa. Además, detecta y otorga significados a los elementos culturales propios de su grupo. Es importante destacar que, la lectura es una práctica sociocultural que se encuentra en una comunidad determinada, que posee una historia, costumbres, hábitos y prácticas comunicativas específicas.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Esta sección tiene como finalidad suministrar toda la información coherente, relacionada con el área a investigar. Dicha información se logra a través de conceptos, teorías y leyes, que establecidas de manera ordenada y secuencial le dan sentido lógico al tema objeto de estudio. Es decir, amplía la descripción del problema, integra la teoría con la investigación y sus relaciones mutuas. (Tamayo, 2012).

Antecedentes de la investigación

Los antecedentes de la investigación están constituidos por un grupo de información que servirán de soporte o base al trabajo. La versión y análisis de los mismos proporcionan experiencias previas, ideas y sustentos al presente estudio

Al respecto, Arias (2006) expresa que los antecedentes reflejan los avances y estado actual del conocimiento en un área determinada y sirven de modelo o ejemplo para futuras investigaciones. Es decir, se refiere a todos los trabajos de investigación que anteceden a este, y que le sirven de guía al investigador. Entre los trabajos de investigación realizados con anterioridad, relacionados con el problema de estudio, se citan los siguientes.

Antecedentes Internacionales

Dentro de las investigaciones realizadas a nivel internacional haremos mención al trabajo realizado en Arequipa, Perú por Vargas (2015). En su estudio titulado *“Estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación para incrementar la comprensión lectora en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Trilce del centro poblado de Cascabamba, Andahuaylas – Apurímac, 2013 – 2015”* se planteó como objetivo general

incrementar el nivel de comprensión de la lectura mediante la aplicación de estrategias de comprensión en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Trilce del centro poblado de Cascabamba, Andahuaylas- Apurímac, 2013-2015. La metodología utilizada fue de tipo cualitativo, a través de una investigación acción, modelo del PHD Bernardo Restrepo. La muestra estuvo conformada por 26 estudiantes de tercer grado de secundaria y 2 profesores. La técnica que se usó fue la observación con el diario de campo, el instrumento un cuestionario y una prueba escrita. Con los resultados se puede concluir que hubo un incremento del nivel de comprensión de la lectura y un cambio de actitud de los estudiantes, los cuales se interesaron más por el proceso lector y fueron conscientes de su aprendizaje.

Se toma esta investigación como antecedente ya que se relaciona con el subsistema de Educación Media General (secundaria) y porque aplica estrategias metacognitivas para incrementar el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes para contribuir con su proceso de aprendizaje. Además, que los estudiantes tomen consciencia de la importancia que tiene la lectura para su desarrollo personal.

Seguidamente, encontramos la investigación presentada por Pinto y Jiménez (2016) en su artículo de investigación titulado: *“Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en educación secundaria”*, en Madrid, España. Los investigadores se plantearon como objetivo general: Analizar las estrategias de aprendizaje, el control de comprensión lectora y el rendimiento académico en Lengua castellana y matemática en Madrid. El tipo de investigación fue de campo, bajo un diseño no experimental. La muestra fue intencional y estuvo conformada por 118 estudiantes del primer curso de educación secundaria, procedente de dos (2) centros educativos privados de Madrid, España. Se utilizó como técnica para la recolección de datos la revisión documental de los documentos que especifican cual es el nivel del rendimiento académico de los estudiantes. Para esto, se solicitó a los Coordinadores de los dos (2) centros educativos, las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las asignaturas Castellano y

Matemática. Para conocer las estrategias de aprendizaje aplicadas se aplicó un cuestionario con 70 ítems, conformado por cuatro escalas: Metacognición, Sensibilización, Elaboración y Personalización. Para el control de la comprensión de la lectura, se aplicó un instrumento construido ad hoc, que permitió medir el control de la comprensión de los estudiantes por medios de textos científicos cortos con inconsistencias, basado en la detección de contradicciones explícitas, con el fin de indagar si el lector comprende los textos y su evaluación metacognitiva.

Se concluyó que el control de la comprensión de la lectura, estimado para cada estudiante, ha permitido clasificar a los educandos como lectores hábiles y no hábiles y de esta forma indagar sobre las estrategias más frecuentes desarrolladas en cada grupo, así como su correlación con las calificaciones de Lengua Castellana y Matemática. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes clasificados como hábiles tienen altas calificaciones en las dos áreas antes mencionadas. Además, utilizan más estrategias que los no hábiles. Asimismo, se aplican métodos y estrategias para que los estudiantes puedan mejorar en: comprensión de la lectura, manejo de la ansiedad ante evaluaciones, creación y mantenimiento de objetivos académicos, flexibilidad mental y persistencia, así como la planificación. Dichas estrategias redundarán en el proceso de aprendizaje y, por lo tanto, en los resultados académicos a través de los cuales se afianzarán los cambios necesarios en el sistema educativo.

Se considera esta investigación como antecedente, ya que se relaciona con el subsistema de educación secundaria, por el control y evaluación de comprensión de la lectura, con las estrategias de aprendizaje, el rendimiento académico de los estudiantes en las áreas de formación Castellano y Matemática. Todas estas contribuyen al desarrollo de habilidades y destrezas en la comprensión de textos, en todas las demás áreas de formación, para optimizar el rendimiento escolar.

En el mismo orden de ideas, se presenta la investigación realizada en Bogotá, Colombia por Bastidas (2016) en el trabajo titulado: *“Análisis comparativo de las estrategias cognitivas y metacognitivas usadas en la comprensión de lectura L1 y L2 por estudiantes de grado noveno de un colegio público distrital”*. El objetivo

general fue describir y contrastar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en lectura en L1 y L2 que hacen los estudiantes de cuarto ciclo de un colegio público distrital. La metodología utilizada fue de tipo estadístico descriptivo a partir de datos cuantitativos, la muestra estuvo conformada por 96 estudiantes adolescentes (48 hembras y 48 varones) de grado noveno, en edades comprendidas de 13 y 16 años hispanohablantes. Las técnicas para la recolección de la información se aplicaron mediante una encuesta (Cuestionario) y una prueba de comprensión de lectura en español e inglés. Se realizaron descripciones, contrastes y correlaciones del uso de estrategias en la lectura y su relación con el desempeño en la prueba. Se puede concluir que se encontraron resultados consistentes que prueban la correlación positiva entre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en la lectura en español e inglés y el nivel de competencia en la lectura.

Se seleccionó a esta investigación como antecedente por su relación con el nivel de media general (secundaria) y por el análisis que realiza sobre las diversas estrategias cognitivas y metacognitivas usadas para la comprensión de la lectura de los estudiantes, estas estrategias le permiten desarrollar su competencia en la lectura.

Seguidamente, se presenta la investigación realizada en Lima, Perú por Larico (2017). El trabajo fue titulado: *“Eficacia del programa Leyendo para comprender, en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de los colegios de la Asociación Educativa Adventista Central Este de Lima”*. El autor se planteó como objetivo general determinar la eficacia del Programa *Leyendo para comprender* en los niveles de comprensión de la lectura de los estudiantes del citado plantel. El diseño fue cuasi experimental y la muestra estuvo conformada por 93 estudiantes de los cuatro colegios de secundaria.

El método de recolección de datos se realizó mediante la aplicación de un pretest y posttest y el instrumento utilizado fue la prueba de evaluación, donde fue incluida información sobre datos demográficos tales como institución educativa, género y grado. El instrumento fue diseñado tomando en cuenta las implicaciones teóricas de la comprensión de la lectura en los niveles: literal, inferencial y crítico. La investigación permitió concluir que los estudiantes que no logran una lectura eficaz

al terminar la educación primaria y secundaria, corren el riesgo de tener problemas en su paso por la universidad.

Por esta razón, enseñar a leer de forma eficiente y eficaz se convierte en un objetivo para los docentes de todos los niveles del sistema educativo. Además, que el programa es especialmente efectivo para estimular el aprendizaje, el desarrollo de procedimientos y estrategias para una adecuada comprensión lectora. Asimismo, el programa fue eficaz en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes de segundo grado de secundaria. Para concluir, es importante cultivar habilidades de comprensión, por ser estas fundamentales en todo el proceso de comprensión lectora e indispensable para lograr lectores competentes.

Se considera esta investigación como antecedente porque permite fortalecer la comprensión de la lectura en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y buscar estrategias, técnicas y métodos para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades y destrezas de comprensión en el subsistema de educación secundaria o actualmente media general.

Para culminar con las investigaciones previas se hace mención a la investigación realizada en Santiago, Chile por Flores (2017) en su trabajo titulado *“Fomento del goce lector a través de una estrategia que integra el gusto personal de los alumnos y que estimula la comprensión lectora”*. El objetivo general consistió en estimular y aumentar la comprensión lectora en estudiantes de 2° año básico a través de una estrategia de motivación que fomente el goce lector. Se trabajó la investigación bajo el enfoque cualitativo de investigación acción. La muestra estuvo conformada por seis estudiantes de cada sección (tres hembras y tres varones) de segundo año básico de las seis secciones estimadas, los cuales tienen diferentes características, tanto en el plano académico como conductual. La recolección de datos se realizó a través de la observación descriptiva, la cual presentó cinco dimensiones: responsabilidad, asistencia, concentración, participación y respeto, para registrar de forma descriptiva a cada uno de los alumnos. Los resultados demuestran que es fundamental que los estudiantes puedan escoger de manera autónoma libros y leer

temas de su interés, ya que la motivación y el placer lector proporcionan una mayor concentración y comprensión del texto.

La selección de esta investigación como antecedente se debe a que guarda relación con la educación media general (secundaria) y por la aplicación de estrategias de motivación que permitan fomentar el goce por la lectura de los estudiantes y estimular la comprensión de la lectura, que estos sean capaces de leer de forma autónoma y de acuerdo a sus intereses y necesidades.

Antecedentes Nacionales

Dentro de las investigaciones realizadas a nivel nacional encontramos el estudio realizado por Martínez (2014) en el Estado Miranda titulado *“Evaluación de la memoria operativa mediante la comprensión de la lectura en docentes de Educación Media General, correspondientes a las especialidades de Castellano y Literatura y Ciencias Sociales”*. El autor se planteó como objetivo general evaluar el uso de la memoria operativa mediante la comprensión de la lectura. El tipo de investigación fue de campo, bajo un diseño no experimental de nivel descriptivo, con la complementariedad de los enfoques cualitativo y cuantitativo. Se empleó como técnica e instrumento de recolección de la información: la encuesta y una escala tipo Likert. La muestra estuvo conformada por cinco (5) docentes de Castellano y cinco (5) de Ciencias Sociales. Este estudio concluye que la memoria operativa ocupa un papel preponderante en la retención de la información, la cual facilita la comprensión de la lectura.

Se toma esta investigación como antecedente porque expone la importancia que tiene la memoria operativa para el desarrollo del proceso de lectura y su implicación en la comprensión de la lectura, ya que este es un proceso cognitivo complejo, interactivo y dinámico, para obtener un significado de lo que se lee, además, se relaciona con la investigación porque evalúa la comprensión de la lectura mediante la memoria operativa.

Seguidamente, se presenta el estudio realizado por Vegas (2015) en el Estado Carabobo, titulado *“Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora dirigido a docentes. Caso: Estatal U.E. Fundación 5 de Julio”*. El autor se planteó como objetivo general generar estrategias de aprendizaje para la comprensión de la lectura en Educación Básica. El estudio se dirigió a los docentes de la Escuela Estatal del Municipio Libertador del Estado Carabobo. La investigación fue cualitativa bajo la modalidad de investigación acción participativa. Constó de cinco etapas: diagnóstico, planificación, ejecución, evaluación y sistematización. Los informantes clave fueron cuatro (4) docentes seleccionados de manera intencional. La técnica fue la observación participante y la información fue recogida a través de la aplicación de una encuesta, una entrevista y la revisión bibliográfica. Se concluyó que son pocos los docentes que utilizan estrategias, se evidencia la ausencia de técnicas y métodos que caracterizan un trabajo pedagógico de calidad, con la intención de lograr los objetivos de la jornada diaria de trabajo y que los estudiantes obtengan un aprendizaje significativo.

La investigación citada previamente se relaciona con este estudio porque a través de las estrategias de aprendizaje se logra la comprensión de la lectura en los estudiantes con mayor eficacia, elemento muy importante para el desarrollo intelectual y personal. Se incrementa además su rendimiento académico para lograr la excelencia educativa. Igualmente, permite elaborar estrategias para la comprensión de la lectura. Todo esto se complementa con la presente investigación en la cual se propondrán estrategias evaluativas para la comprensión de lectura

Posteriormente, Pineda y Araos (2016) presentan una investigación realizada en el Estado Miranda y presentada en el artículo titulado *“Evaluación individual y grupal de la competencia lectora en estudiantes de 1er año a 4to año de educación media general en instituciones educativas privadas en Venezuela”*. Los investigadores se plantearon como objetivo general evaluar la competencia de lectura en los estudiantes de 1er año a 4to año de media general del instituto didáctico privado Andrés Bello del Municipio Sucre Estado Miranda. El tipo de investigación fue desarrollado bajo un diseño no experimental de nivel descriptivo. Para

diagnosticar la competencia de lectura se realizó una evaluación individual y grupal, utilizando la versión electrónica de una prueba de competencia lectora (eComPLEC). La muestra fue aleatoria estuvo conformada por 21 grupos y 71 estudiantes en total. Se concluye lo siguiente: A medida que se progresa en los años de estudios se observa mejor rendimiento en la prueba eComPLEC, ya que 3er y 4to año poseen un desempeño general similar. Por otra parte, los valores obtenidos por el grupo con alta frecuencia en la lectura, fueron mayores, que los grupos con moderada o baja frecuencia de lectura, estas diferencias se observan solo cuando el estudiante es evaluado de forma individual.

Se considera este estudio como un importante antecedente para esta investigación porque se evalúa la competencia en la lectura en los estudiantes de media general, tanto individual como grupal. Esto permite que los estudiantes obtengan un mejor rendimiento académico y desarrollo personal.

En el mismo orden, Beomont (2018) en su trabajo titulado *“Estrategias metacognitivas dirigidas a los docentes de lengua para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura en los estudiantes de 1° año del Liceo Bolivariano “Creación” Municipio Ezequiel Zamora del Estado Cojedes”* se planteó como objetivo general proponer estrategias metacognitivas dirigidas a los docentes de lengua para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura en los estudiantes de 1° año del Liceo Bolivariano “Creación” Municipio Ezequiel Zamora del Estado Cojedes. Metodológicamente, el estudio se enmarcó bajo el enfoque cuantitativo, modalidad proyecto factible de nivel descriptivo, con diseño de campo. La población estuvo conformada por seis (6) docentes representada como el total de la población. La técnica empleada para la recolección de datos fue la encuesta y el instrumento el cuestionario, conformado por veinte (20) ítemes en una escala de Likert con cinco (5) opciones valorativas (siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca) con la finalidad de obtener información relacionada con las estrategias metacognitivas utilizadas por los docentes de Lengua para fortalecer la comprensión de la lectura. Se concluye que los encuestados poseen poca información que permita encauzar las acciones educativas idóneas, que atiendan las debilidades del individuo, en busca de

los correctivos necesarios para lograr un nivel mayor de comprensión de la lectura. Se recomienda a los docentes de Lengua que promuevan la combinación y articulación de diferentes estrategias de enseñanza que motiven la lectura continúa en sus estudiantes.

Se toma este antecedente porque guarda relación con el área de formación lengua y por el nivel de media general, también proponer estrategias metacognitivas para los docentes que permitan fortalecer la comprensión de la lectura en sus estudiantes, además, que le permitirán la aplicación de diversas estrategias de enseñanza que motiven la lectura en los educandos.

Para finalizar la presentación de los antecedentes nacionales se hará mención a la investigación realizada en Estado Falcón por Colmenares, Castillo y Ortiz (2020) en el artículo titulado *“Evaluación del aprendizaje: significados contruidos por los docentes en la escuela rural primaria”*. Los investigadores se plantearon como objetivo general interpretar los significados contruidos por los docentes sobre la evaluación en sus prácticas en la escuela primaria del Núcleo Escolar N° 323, Estado Falcón Venezuela. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo y orientado por la fenomenología social, la muestra estuvo conformada por tres (3) docentes que laboran en el Núcleo Escolar Rural N° 323. Para la recolección de la información se utilizó como técnica la observación participante y como instrumento el diario de campo y una entrevista en profundidad. Los datos fueron analizados siguiendo los procesos de categorización y triangulación. En el contraste, integración e interpretación de los significados se consideraron tres categorías alusivas a la evaluación como proceso complejo, los nudos críticos en las prácticas evaluativas y la evaluación como componente curricular. Los hallazgos develados indican que los significados contruidos por los docentes sobre la evaluación, la plantea como un proceso auténtico, que tiene el propósito de facilitar la mejora del proceso de aprendizaje.

Se considera este artículo como un importante antecedente porque se relaciona con la evaluación del aprendizaje y por el significado que cada uno de los docentes le

da a este término en sus prácticas educativas y como la evaluación le permite mejorar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Fundamentos teóricos

Según Arias (2006) “...las bases teóricas indican el desarrollo amplio de los conceptos y proposiciones que conforman el punto de vista o enfoque adoptado, para sustentar o explicar el problema planteado” (p. 107).

Por otra parte, establece que las bases teóricas están compuestas por los conceptos, preposiciones y filosofías que contribuyen a explicar el problema de estudio. Estas permiten ubicar el tema objeto de estudio, dentro del conjunto de teorías existentes. Por eso, explica que las bases teóricas comprenden el conjunto de proposiciones que constituyen un punto de vista, el cual va dirigido a explicar el fenómeno o problema planteado, por ello, se pueden dividir las bases teóricas en función de los tópicos que integran la temática tratada y las variables que serán analizadas.

El enfoque que fundamenta la presente investigación es el enfoque cognitivo representado por La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y el aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner, así como las teorías del enfoque comunicativo y sociocultural.

El enfoque cognitivo, la metacognición y el aprendizaje por descubrimiento

Este enfoque se centra en el estudio de la mente humana para comprender cómo interpreta, procesa y almacena la información en la memoria. Es decir, su objetivo primordial son los procesos mentales que se desarrollan en el ser humano, y cómo es capaz de pensar y aprender.

Asimismo, asume que el aprendizaje se produce a partir de la experiencia, es un proceso mental, donde la información nueva se integra a la estructura cognitiva del

individuo, para construir nuevos significados. Por eso, contribuye al conocimiento de capacidades esenciales para el aprendizaje, como la atención, la memoria y el razonamiento. Por tal motivo, el aprendizaje escolar depende de la información que el profesor presenta al estudiante y de la manera como este procese la información, es decir, el estudiante pasa a tener un rol determinante como participante activo de su propio aprendizaje. (Poggioli, 2005).

Por otra parte, para Bruner la educación es la transmisión de conocimiento, y es sensible a las diferencias culturales, es decir, la función que juega el medio en la evolución intelectual del educando. El aprendizaje es visto por Bruner como un proceso que puede acelerar el desarrollo cognitivo del estudiante, y la instrucción es la forma que el docente presenta al escolar aquello que debe aprender, es decir, que debe existir una persona que guíe al estudiante. Por eso, el aprendizaje por descubrimiento implica dar al aprendiz las oportunidades para involucrarse de manera activa y construir su propio aprendizaje a través de la acción directa. Cabe señalar que, su finalidad es impulsar el desarrollo de las habilidades que facilitan que los estudiantes construyan por sí mismo el aprendizaje. (Méndez, 2003)

Es por esto que el aprendizaje viene a ser un procesamiento activo de la información, que cada persona organiza y construye desde su punto de vista. De allí, que lo más importante de este aprendizaje, es lograr que los estudiantes perciban la estructura del contenido que se va aprender, y de las relaciones con sus elementos, facilitando con ello la retención del conocimiento. En este sentido, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza la transmisión de la información, por ello, la actuación del docente es importante para poder ofrecer y aplicar distintas habilidades en clase y facilitar el dominio del conocimiento. (Méndez, ob.cit).

Cabe señalar que, el conocimiento debe ser organizado y presentado de manera coherente con el modo de representación que cada estudiante tiene en un determinado momento. Estas representaciones pueden ser: Enativa (la acción) que es cuando el conocimiento se representa por acciones; la icónica (el pensamiento), que es la

representación a través de una imagen o esquema espacial y la simbólica (el lenguaje) que es la representación mediante un símbolo (Méndez, ob.cit).

En otro orden de ideas, el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula centra su atención en el aprendizaje significativo, que se produce cuando el estudiante relaciona la nueva información con sus conocimientos previos almacenados en su estructura cognitiva. Para Ausubel, este aprendizaje se produce cuando el contenido se relaciona de modo no arbitrario (no al pie de la letra), sino de manera sustancial con los conocimientos previos que ya posee. Se puede decir, que este aprendizaje se produce cuando el educando relaciona e integra esencialmente los contenidos o materiales nuevos que aprende con los conocimientos que previamente tiene. (Pozo, ob. cit).

Asimismo, Ausubel (2002) plantea que el aprendizaje de los estudiantes depende de su estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiéndose por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Por ello, para la orientación del proceso de aprendizaje es importante que el docente conozca la estructura cognitiva del estudiante, para saber la cantidad de información que posee, los conceptos y proposiciones que maneja, y su grado de estabilidad.

Cabe destacar que, se asumen estas teorías como estrategias de aprendizaje para la evaluación de la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General, porque permiten elaborar estrategias evaluativas para orientar a los estudiantes en el proceso de la lectura comprensiva, que relacionen la nueva información con los conocimientos que poseen sobre la comprensión de la lectura.

En otro orden de ideas, la metacognición se refiere a la plena conciencia que tiene un individuo en la resolución de problemas (Flavell, 1978). Este mismo autor, explica que la metacognición es el control de los propios procesos del pensamiento. Control que está asociado al conocimiento que un sujeto tiene acerca de sus procesos

cognitivos y la supervisión y regulación de estos procesos. Desde este punto de vista, los individuos que se adaptan al medio son aquellos que logran un mayor nivel de conciencia y regulación de sus procesos mentales, es decir, son aquellos que tienen un mayor nivel de metacognición. Un aspecto importante que señala Flavell, (Ob.cit,) sobre la metacognición, es que se desarrolla a través de la práctica, lo cual abre el espacio para la acción educativa.

Se puede agregar, que la metacognición es el grado de conciencia o conocimiento que poseen los individuos sobre su manera de pensar (procesos y eventos cognitivos), sus contenidos (estructuras), y las habilidades para controlar este proceso, con la finalidad de organizarlos, revisarlos y modificarlos, en función del progreso y los resultados del aprendizaje.

Cabe destacar, que el componente metacognitivo juega un papel fundamental en la comprensión de la lectura. Se distinguen dos componentes metacognitivos claves para regular la comprensión de la lectura: el conocimiento del propósito de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad mental para lograr ese objetivo (cómo se debe leer), la cual requiere controlar la actividad mental de una forma determinada y dirigida hacia una meta concreta.

Por otro lado, para la comprensión de la lectura, la metacognición es “la conciencia que tenemos de las estrategias que se aplican para comprender un texto, de lo que se logra entender y de lo que no se entiende”. (Ríos, 2004, p.146).

Ahora bien, el aprendizaje por descubrimiento es un método de adquisición de conocimiento que se basa en la exploración individual y profunda sobre determinados temas. Su principal defensor fue Jerome Bruner, psicólogo francés. Según Bruner, el desarrollo progresivo del aprendizaje, de forma inductiva (método de generación de reglas) implica que el estudiante debe aprender los conceptos más simples, para ir descubriendo por sí mismo o con la guía del docente. Es decir, que aprendizaje por descubrimiento, es inductivo y permite una enseñanza guiada. (Pardo, 2013).

Dentro de esta perspectiva, lo primordial del aprendizaje por descubrimiento es que los estudiantes adquieran información y habilidades de forma sencilla que le

permitan resolver problemas relacionados con estas, de manera personal o individual, es decir, que la acción es la mejor forma de aprender. Por eso, para Bruner (1972) el educando debe jugar un papel activo en la adquisición de su conocimiento.

Según el precitado autor las características del aprendizaje por descubrimiento son:

1. *Las secuencias inductivas*: El docente presenta una serie de problemas, para que posteriormente el estudiante realice un esfuerzo de encontrar una respuesta al problema dado.
2. *Descubrimiento deductivo*: implica la combinación de las ideas generales, que se tiene con el único fin de llegar a conclusiones, enunciados específicos.
3. *Transductivos*: El estudiante compara o relaciona dos elementos particulares y advierte que son similares en uno o varios aspectos.

En otras palabras, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner expresa que se aprende por descubrimiento guiado, curiosidad y búsqueda de disciplina. La enseñanza desarrolla la comprensión general de la estructura de un área del conocimiento. Las acciones de aprender se basan en la observación, comparación y análisis y establecer semejanzas y diferencias. Se requiere información: acciones, imágenes y lenguaje.

Para Ausubel en el aprendizaje por descubrimiento, lo que va a ser aprendido no se da en su forma final, sino que debe ser reconstruido por el estudiante antes de ser aprendido e incorporado significativamente a su estructura cognitiva. Los factores que influyen en la adquisición de aprendizaje por descubrimiento inductivo están relacionados con: (a) los datos (cantidad, organización y cantidad). (b) El contexto: o áreas de búsqueda y grado de reestructuración de las instrucciones, que favorecen la aparición de respuestas convergentes o divergentes. (c) El individuo: (formación, conocimientos, actitudes, capacidad cognoscitiva). (d) El ambiente inmediato. Por ello, entre las ventajas de este tipo de aprendizaje están: Estimular el pensamiento simbólico, la creatividad del individuo y el potencial intelectual, crea una motivación intrínseca (heurística), ayuda a la preservación de la memoria. (Castillo, 2020).

De este modo, en el aprendizaje por descubrimiento de Ausubel influyen los siguientes factores:

1. El contenido no se da en su forma acabada, sino que debe ser descubierto por el estudiante.
2. El descubrimiento o reorganización del material debe hacerse antes de su asimilación.
3. Reordena el material adaptándolo a su estructura cognoscitiva previa, descubre relaciones que posteriormente asimila.

En otras palabras, el principal objetivo del aprendizaje por descubrimiento no es proporcionarles las respuestas correctas a los estudiantes, sino ofrecerles las habilidades que requieren para encontrarlas por sí mismo en cualquier situación. Para esto es necesario realizar actividades como: indagación, manejo de objetos, resolución de problemas, comprobación activa. Además, esta forma de adquirir el conocimiento permite a los educandos optimizar su creatividad, independencia, intuición y la capacidad para resolver todos los problemas que se le presenten.

En otro orden de ideas, el aprendizaje por descubrimiento integra los siguientes principios: resolución de problemas, gestión de aprendiz, conexión e integración, análisis e interpretación de la información, gestión de errores.

1.- *Resolución de problemas*: La función de los profesores no es darles a los estudiantes todos los datos que deben memorizar. Por el contrario, deben ayudarlo a examinar por su cuenta, con el objetivo de que resuelvan los problemas que se le vayan presentando en el proceso. Por eso el objetivo primordial de los docentes es motivar a los estudiantes a tener un papel activo en la construcción de su conocimiento.

2.- *Gestión del aprendiz*: Es importante el estado mental y emocional de los estudiantes ya que tiene una gran influencia sobre sus resultados. Por eso, los profesores tienen que generar un ambiente adecuado para que el proceso se realice sin problemas. Además, de suministrarle a cada estudiante lo que necesita: espacio para trabajar a solas o en grupos, acceso a materiales didácticos, ejemplos de actividades que puedan realizar para mejorar su aprendizaje.

3.- *Conexión e integración*: Es fundamental que los estudiantes sean capaces de relacionar todo lo que van aprendiendo con los conocimientos que poseen. Es decir, la información previa (conocimientos previos) se convierte en la base para la adquisición del nuevo conocimiento o aprendizaje.

4.- *Análisis e interpretación de la información*: La idea es que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de exploración, puedan dar sus propias conclusiones, opiniones, sobre los temas abordados.

5.- *Gestión de los errores*: La adquisición de conocimiento no solo ocurre cuando los estudiantes aciertan las respuestas correctas, sino que el fracaso se ve como parte fundamental del proceso de explotación y desarrollo de sus propias ideas. Por eso, el aprendizaje por descubrimiento no se centra en el resultado final correcto, sino en todo lo que se ha aprendido en el proceso. Es responsabilidad del educador ayudar a los estudiantes canalizar sus errores y obtener conclusiones de los mismos, para alcanzar lo máximo la enseñanza. (Castillo, 2020).

Teorías del enfoque comunicativo y sociocultural

El enfoque comunicativo surge como una alternativa metodológica que permita las condiciones curriculares para desarrollar la competencia comunicativa, por lo cual parte del lenguaje como comunicación. Se puede decir, que el propósito de la enseñanza del lenguaje, según este enfoque es desarrollar la competencia comunicativa, que es la destreza que el hablante requiere para comunicarse eficazmente en una comunidad del habla. La teoría de Widdowson (1979) señala que el uso del lenguaje incluye el dominio del sistema lingüístico, sustenta al enfoque comunicativo al presentar una visión de la relación entre sistemas lingüísticos y sus valores comunicativos en el texto y en el discurso, expresa que en los actos de comunicación subyacentes en la habilidad de usar el lenguaje para diferentes propósitos.

Asimismo, el enfoque comunicativo sostiene que el aprendizaje del lenguaje consiste en saber comunicarse y producir comunicación significativa dentro de las

distintas funciones que promueve. Además, la enseñanza efectiva del lenguaje como comunicación requiere de un modelo integrado que combine diferentes destrezas y habilidades, relacionadas en estricta asociación. El lenguaje es considerado como una herramienta social cuyos hablantes lo utilizan para crear significados, para comunicarse con alguien de forma oral o escrita, promover esta actividad es propiciar que los estudiantes usen el lenguaje con varios propósitos, en especial para el proceso de aprendizaje, experiencias que eventualmente pasaran a su vida familiar y social. Debido a su carácter social y a las diferentes funciones que promueve, no puede descansar en una metodología única, ya que puede variar, dependiendo de los propósitos y competencias que pretenda desarrollar en las prácticas educativas.

Ahora bien, la metodología que se utilice para la enseñanza del lenguaje debe partir de las necesidades e intereses de los estudiantes por lo cual, tanto los materiales como las estrategias de enseñanza deben responder a esas necesidades. Es decir, el estudiante es el eje central del proceso, no el docente, por eso se propicia su participación activa y se promueven actividades comunicativas que puedan crear a través del lenguaje. Se realiza interacciones de los estudiantes con otros, ya sea en pareja, grupales o escritos. El docente se considera como un facilitador del proceso de enseñanza, en el que asume una variedad de funciones dirigidas a favorecer la participación de los estudiantes en distintas situaciones comunicativas. (Pérez y Barrios, 2017)

Por otra parte, todo modelo metodológico se estructura con unos componentes esenciales que definen sus áreas de funcionamiento, estos son:

1.- *Estudiante*: Se promueve la participación espontánea en actividades de interacción y comunicación; se considera al estudiante como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje; se considera un negociador en el proceso; se propicia la participación activa en la selección de contenido; se propicia que la interacción ocurra primero entre estudiantes, luego con el docente; puede sugerir actividades y el uso de materiales.

2.- *Profesor*: Se considera como un facilitador de la comunicación y la enseñanza; se espera que actúe como organizador de recursos, guía de procedimientos

y actividades (orientador); debe ser analista de necesidades; es supervisor no dueño del proceso.

3.- *Materiales educativos*: Se consideran el medio para influenciar la calidad de la interacción; deben promover el uso comunicativo del lenguaje; se pueden integrar recursos audiovisuales y materiales diseñados por los estudiantes y los profesores; se utilizan recursos de la comunidad, programas radiales, anuncios.

4.- *Objetivos*: Su definición requiere de un proceso diagnóstico; no pueden anticiparse en el proceso; deben estar basados en las necesidades comunicativas de los estudiantes; deben reflejar áreas específicas de la competencia comunicativa que se atenderá; su alcance es a largo plazo; están dirigidos al uso práctico del lenguaje más que al estudio de la gramática.

5.- *Actividades*: Deben estar dirigidas al uso del lenguaje y a la negociación de información; se deben integrar actividades que requieran información; deben estar dirigidas al desarrollo de la competencia comunicativa; requieren de un arreglo de salón diferente que propicie la interacción; pueden ser sugeridas por los estudiantes.

6.- *Evaluación*: Dirigida a evaluar la competencia comunicativa; descansa más en el proceso que en el producto; el estudiante forma parte del proceso de evaluación; requiere técnicas evaluativas diferentes que propicie la interacción; debe ser holística; pueden ser sugeridas por los estudiantes; énfasis en el uso adecuado del lenguaje más que a la corrección gramatical. (Pérez y Barrios, 2017).

En otro orden de ideas, *la teoría sociocultural* fue desarrollada por Vygotsky en el marco de la revolución rusa. Esta realidad histórica y contextual tuvo influencias determinantes en su construcción. Se puede decir, que la idea central que preside la producción de Vygotsky es la interacción sociocultural, a partir de la cual aborda el tema del aprendizaje y el desarrollo, concebido desde un punto de vista constructivista. Además, la construcción del conocimiento es interpretada como resultado de la interacción social, en cuyo marco se produce la representación mental que es el producto de un proceso de internalización de los significados del mundo social exterior, este proceso es mediado por la actividad, que es un proceso que a través de los instrumentos, beneficia la transformación del mundo externo y la

regulación de la conducta, unos de los instrumentos más relevante que sirven para mediar son los signos del lenguaje.

Asimismo, uno de los aportes más significativos de la obra de Vygotsky lo constituya la relación que establece entre el pensamiento y el lenguaje, señala que ambos provienen de distintas raíces genéticas, en el desarrollo del habla del niño se puede establecer con certeza una etapa preintelectual y en su desarrollo intelectual una etapa prelingüística; hasta cierto punto en el tiempo, los dos siguen líneas separadas, independiente, sin embargo, en un momento determinado estas líneas se encuentran y el pensamiento se vuelve verbal y el lenguaje racional. Entonces, la transmisión racional e intencional de la experiencia y el pensamiento a los demás, requiere un sistema mediador y el prototipo de éste es el lenguaje humano, indica que la unidad del pensamiento verbal se encuentra en el aspecto interno de la palabra, en su significado. (Carrera y Mazzarella, 2001)

Desde esta perspectiva, se entiende cómo surgen las funciones psicológicas superiores, las cuales no emergen del desarrollo biológico, sino del desarrollo cultural. Se adquieren por medio de la internalización de instrumentos (en especial el lenguaje) que son proporcionados por los agentes culturales. Entonces, el lenguaje forma parte esencial del proceso de construcción del conocimiento, es antes que nada, una manifestación social.

El primer lenguaje del niño es el socializado, se usa como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Es necesario, destacar el papel mediador del lenguaje, a través del cual se transmite de forma racional e intencional la experiencia y el pensamiento. El lenguaje es el instrumento fundamental donde se realiza la transferencia de un conjunto de instrumentos físicos y psicológicos (expectativas, habilidades, actitudes) adquiridos en contextos sociales, históricos y culturales.

Para Vygotsky (1979), todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, ya que el niño ha tenido experiencias antes de entrar en la escolaridad, por lo tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Por eso refiere dos niveles evolutivos: el nivel real, que comprende

el desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales. Por otro lado, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, es decir, si el niño no logra una solución independientemente del problema, sino que llega con la ayuda de otros constituye su nivel de desarrollo potencial. Lo que los niños pueden hacer con ayuda de “otros”, en cierto sentido, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos. (Carrera y Mazzarella, ob.cit).

En otras palabras, la capacidad de los niños de idéntico nivel de desarrollo mental que aprender bajo la orientación de un docente varía en gran medida y el curso de su aprendizaje será distinto, esta diferencia la denominó Vygotsky (ob. cit) Zona de Desarrollo Próximo

no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p.133).

Por consiguiente, el nivel real de desarrollo revela la resolución independiente de un problema, precisa las funciones que ya han madurado, caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente. La Zona de Desarrollo Próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, sin embargo, que hallan en proceso de maduración, en este particular, se caracteriza el desarrollo prospectivamente. De esta forma, se considera que el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que surgen de la interacción con otras personas. Esto ocurre en diversos contextos y es mediada por el lenguaje. Esos procesos, que en cierta medida reproducen formas de interacción social, son internalizados en el proceso de aprendizaje social hasta convertirse en modos de autorregulación.

Cabe destacar, que se señalan tres ideas básicas que tienen preponderancia en educación:

1.- Desarrollo psicológico visto de forma prospectiva. En el proceso educativo se evalúan las capacidades o funciones que el niño domina completamente y que ejerce de manera independiente, la idea es comprender en el transcurso de desarrollo, el surgimiento de lo que es nuevo (desarrollo de procesos que se encuentran en estado inicial). La Zona de Desarrollo Próximo en el dominio psicológico está en constante transformación, de forma tal que el docente debe intervenir en esta zona con el propósito de lograr en los educandos los avances que no sucederán espontáneamente.

2.- El proceso de aprendizaje orientan los procesos de desarrollo. La trayectoria del desarrollo es de afuera hacia adentro a través de la internalización de los procesos interpsicológicos; de esta manera, si se considera que el aprendizaje promueve el desarrollo, resulta que la escuela es el agente encargado y tiene un papel fundamental en la promoción del desarrollo psicológico del niño.

3.- Intervención de otras personas del grupo social como mediadores entre cultura e individuo. Esta interacción promueve los procesos interpsicológicos que posteriormente serán internalizados. La intervención deliberada de otros miembros de la cultura en el aprendizaje de los niños es esencial para el proceso de desarrollo infantil. La escuela en relación a la creación cultural de las sociedades, desempeña un papel esencial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de estas. (Carrera y Mazzarella, 2001).

Evaluación formadora y la nueva generación de la evaluación del aprendizaje

Actualmente, con la puesta en acción de la nueva concepción formadora se puede decir que estamos en presencia de una nueva generación de la evaluación, la quinta generación de la evaluación del aprendizaje. En efecto, el interés se centra en el evaluado y no en el evaluador. Esta afirmación se sustenta porque la mencionada concepción presenta una visión diferente a la que, hasta el presente, se había desarrollado en la evaluación, centrada en el docente, sus opiniones, decisiones. En esta nueva mirada de la evaluación, la situación se torna totalmente diferente y el

protagonismo se desplaza hacia el estudiante, quien decide qué desea aprender y cómo aprenderlo, por lo tanto es capaz de evaluar sus avances, limitaciones, faltas y vicisitudes. (Colmenares, 2008).

Desde esta perspectiva, la evaluación formadora constituye una nueva visión la cual el protagonismo lo asume el educando, quién debe hacerse responsable de identificar sus destrezas o debilidades y buscar alternativas que le permitan avanzar en sus logros. Por su parte el docente tiene la responsabilidad de propiciar en el salón, espacios agradables y significativos que le permitan desarrollar en el estudiante el interés y la motivación por sus procesos de aprendizaje, la capacidad crítica, la autonomía académica, entre otros.

Ahora bien, la evaluación formadora es una concepción que viene a desplazar viejos esquemas, visiones y formas de practicar la evaluación del aprendizaje, ya que hace énfasis en el estudiante a quién se le cede la potestad y la responsabilidad de valorar sus propios procesos de aprendizaje. (Colmenares, ob. cit). Por ello, Bordas y Cabrera (2001) expresan que “pasamos de una evaluación centrada en el control a una evaluación centrada en el aprendizaje” (p.6). Es decir, en esta concepción es necesaria la participación activa del educando quien debe analizar de forma permanente sus aciertos, debilidades, habilidades y fortalezas, a fin de autoevaluar su aprendizaje, aunado al monitoreo que debe realizar el mediador para acompañarlo en este proceso. Por eso es concebida con una visión diferente del proceso, desde la posición del evaluado, por ello representa una excelente opción ante múltiples dificultades que confronta el educador cuando requiere analizar los logros alcanzados por sus estudiantes.

Por otra parte, el desarrollo de prácticas evaluativas en el marco de esta concepción amerita brindarle al educando espacios donde predominen los procesos de autoobservación, autoevaluación y autocorrección. Esto implica otorgarle la responsabilidad de sus procesos de aprendizaje y propiciarle condiciones adecuadas para que logre progresivamente la autonomía intelectual. Por eso se está ante el avance de una nueva concepción de la evaluación conocida como la evaluación formadora. Es por ello que Sanmartí, Jorba e Ibáñez (2002), afirman que la

evaluación formadora “pretende formar al alumno en sus procesos de pensamiento y de aprendizaje ayudándole a construir su propio sistema personal de aprendizaje” (p.303).

En otras palabras, los referidos autores consideran que el rol del docente o facilitador es diseñar condiciones que favorezcan las interacciones sociales y participar activamente en el proceso constructivo. Entonces, le corresponde la tarea de planificar actividades de enseñanza adecuadas a cada objeto de estudio, motivar a los educandos, proporcionar información necesaria, promover mecanismos de control y regulación, así como un ambiente apropiado en clase y valores que faciliten la interacción de las ideas y formas de trabajo, intercambio de puntos de vistas, el respeto mutuo, su confrontación y elaboración de propuestas consensuadas. Estos autores enfatizan que “el aspecto más importante es promover que los alumnos aprendan, junto con los contenidos de las disciplinas, los saberes metacognitivos necesarios que les permitan autorregular sus aprendizajes” (p.303).

Por consiguiente, la evaluación formadora se vincula con la teoría de la actividad, por cuanto se plantea la evaluación y regulación de los componentes de toda actividad de aprender: los objetivos, motivos, los planes de acción, los objetivos y criterios de evaluación. De este modo, es responsabilidad del docente que realiza prácticas evaluativas bajo esta concepción formadora, impulsar el fortalecimiento de las competencias adecuadas para que el estudiante logre detectar sus errores, debilidades y aciertos; habilidades que le permitirán, desarrollar comportamientos preventivos de las dificultades susceptibles de convertirse en obstáculos para el avance y consolidación de sus propósitos académicos. (Colmenares, 2008).

En relación con la evaluación formadora, Sanmartí, Jorba e Ibáñez (2002), describen los pasos a seguir:

1.- *Se busca que, a través de las tareas de enseñanza y aprendizaje* propuestas, los alumnos lleguen a ser conscientes de lo que van aprender y de por qué proponen determinadas actividades y se plantean de una forma determinada. Pero, es esencial que ambos profesorado y alumnado, identifiquen la diversidad de representaciones y se promueva su evaluación y autorregulación.

2.- *El dominio por parte del que aprende*, de las operaciones, significa que es capaz de representarse mentalmente las acciones que debe efectuar para realizar con éxito las tareas que le proponen, bien para elaborar nuevos conocimientos, bien para aplicar los conocimientos ya aprendidos.

3.- *La aprobación por partes de los estudiantes*, de los criterios e instrumentos de evaluación de los enseñantes. Es necesario que el alumno reconozca y se apropie de las normas y criterios que le permitan decidir si ha entendido un determinado concepto, si sabe poner en práctica un determinado procedimiento, si su actitud es la esperada. Las tareas de enseñanza y aprendizaje deben diseñarse de forma que se promueva la comunicación de dichos criterios y la regulación de las distintas representaciones (p.306).

Es evidente, que los aportes de estos investigadores que anteceden indican que la evaluación del aprendizaje debe constituirse en un acto informado, transparente y consensuado. Es por eso que, el docente debe dar a conocer, con antelación y de forma clara a sus estudiantes, los objetivos o propósitos que pretende lograr con las diversas acciones que planifica en conjunto diariamente, eso le permitirá al educando participar activamente en el logro de sus metas, ahondar en su proceso de autorregulación y como resultado ser cada vez más autónomo académicamente. Estos autores recomiendan propiciar procesos de autoevaluación y coevaluación de pares, coevaluación por parte del facilitador, es decir, una triangulación de la evaluación.

En esta concepción de la evaluación formadora están sustentadas las siguientes categorías como: autoevaluación, autorregulación, autonomía, metacognición, protagonismo del estudiante, entre otras, las mismas han sido propuesta para evaluar en modalidad presencial, sin embargo, dadas las características de autonomía en el aprendizaje, se pueden utilizar en entornos virtuales de aprendizaje, resulta interesante aproximarse a las prácticas evaluativas bajo esta premisa, de esta novedosa forma de evaluar. (Colmenares, 2008).

Por eso, el presente estudio se enmarca en esta nueva generación de la evaluación formadora, ya que busca que el estudiante construya su propio método de aprendizaje, es decir, que elabore su sistema personal de aprendizaje. Esto contribuirá

al desarrollo de prácticas evaluativas que ofrezcan al estudiante la posibilidad de auto-observar, autoevaluar y autocorregir su propio proceso de aprendizaje. Esto implica conferirle la responsabilidad de su proceso de aprendizaje y propiciarle condiciones adecuadas para que logre progresivamente la autonomía intelectual. En este sentido, más que medir, la evaluación implicará recolectar información, analizar, reflexionar, entender y valorar, para la toma de decisiones acertadas y oportunas que contribuyan a una relación equilibrada entre el profesor, el estudiante y el conocimiento lo cual redundará en un proceso de enseñanza y aprendizaje constructivos.

En resumen, esta postura frente a la evaluación del aprendizaje favorece el desarrollo de un ciudadano provisto de una educación de calidad en la que el conocimiento no es el único activo preponderante, sino que debe desarrollar un conjunto de competencias que le permitan incorporarse efectivamente a la sociedad, por lo tanto, la concepción formadora de la evaluación implica un trabajo mancomunado entre los docentes y estudiantes, de esta forma se comparten responsabilidades en el proceso evaluativo.

Bases conceptuales

Arias (2006) señala que están conformadas por “un conjunto de conceptos y proposiciones que constituyen un punto de vista o enfoque determinado, dirigido a explicar el fenómeno o problema planteado” (p.39). A continuación se presenta una serie de conceptos y proposiciones que conforman un enfoque determinado dirigido a explicar la problemática planteada.

Evaluación educacional y de aprendizaje

La evaluación educacional constituye el elemento clave para orientar las decisiones curriculares, definir los problemas educativos, acometer actuaciones concretas, emprender procesos de investigación didáctica, generar dinámicas de

formación permanente del profesorado y, en definitiva, regular el proceso de adaptación y contextualización del currículum en cada comunidad educativa. (Barreto, 2006).

Desde este punto de vista, la evaluación educacional se entiende como una actividad valorativa, investigadora y facilitadora del proceso del cambio educativo y de la formación de los educadores. Es un proceso complejo e influenciado por múltiples factores previstos o no previstos que globalmente atiende a las personas en todos los ámbitos y no solo los aspectos cognitivos.

Por otra parte, la evaluación del aprendizaje de acuerdo con las tendencias educativas actuales orientadas al desarrollo de competencia, ha dejado de ser una actividad para convertirse en un proceso dinámico y continuo, que debe ser considerado desde la planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje hasta el resultado final de estas, esto permite la coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Se puede decir, que la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático y riguroso de recogida de datos, incorporado a la acción educativa desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola continuamente. (Barreto, 2006).

Para realizar la evaluación de acuerdo con el enfoque actual, se debe considerar el método de enseñanza con que se iniciará el proceso educativo, los medios o situaciones con los que los estudiantes demostrarán los conocimientos adquiridos y los instrumentos que se utilizarán para observar o valorar los saberes y de esta manera crear estrategias de evaluación.

Asimismo, la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático, participativo y reflexivo que permite emitir una valoración sobre el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, para una toma de decisiones que garantice el logro de los objetivos establecidos en el Currículo Nacional Bolivariano. Se puede decir, que la evaluación del aprendizaje va más allá de la obtención de información, da lugar a reflexiones, interpretaciones y juicios basados en las cualidades que denotan

las potencialidades de los estudiantes como seres sociales en permanente desarrollo, permite la comprensión y transformación de la práctica educativa, mediante el análisis que se obtenga del proceso. (Ministerio del Poder Popular para la Educación. Currículo Nacional Bolivariano, 2007).

Ahora bien, la relación que existe entre la evaluación educativa y evaluación del aprendizaje radica en que dentro de la primera se encuentra inmersa la segunda, ya que la evaluación del aprendizaje es una etapa importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y es la que proporciona información al docente sobre los logros alcanzados por sus estudiantes y a su vez facilita información del resultado obtenido por el educador en su práctica educativa. Además, la evaluación del aprendizaje va estar bajo la premisa de la evaluación educativa en relación con: modelos de enseñanza, teorías del aprendizaje, transformación del sistema educativo, implementación de nuevos diseños curriculares, formación de los educadores, cambios sociales y culturales, entre otros.

En consecuencia, la evaluación educativa, dentro del proceso educativo, ofrece un balance final dentro de un periodo establecido sobre los objetivos planteados, es decir, su prioridad radica hasta donde se avanzó en ese lapso de tiempo determinado. Así que, la evaluación educativa refleja el nivel de competencia que se ofrece en una institución educativa, en comparación con otras del mismo nivel educativo, por esta razón, cada plantel crea su identidad, con características propias que se construyen de acuerdo al contexto donde este inmerso, esto se deriva de la calidad que ofrece en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en especial de la evaluación del aprendizaje de los educandos. Por eso, la información que se deriva de la evaluación educativa, es sistematizada y hace referencia al nivel de desempeño del proceso educativo reflejado en el aprendizaje de los educandos, que permite, tomar decisiones que se vean expresadas en la mejora del aprendizaje.

Estrategias evaluativas para el desarrollo de la comprensión de la lectura

Para realizar la evaluación desde una orientación formativa, se requiere que el docente incorpore y fomente en el aula estrategias de evaluación congruentes con las características y requerimientos individuales y colectivos de los estudiantes.

Ahora bien, para diseñar una estrategia se requiere orientar los quehaceres de evaluación para comprobar el logro del aprendizaje esperado y el desarrollo de las competencias de cada estudiante y del grupo, así como las técnicas e instrumentos de evaluación que permitirán ponerla en práctica. Cabe destacar que, para algunos autores, las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del estudiante” (p. 18) (Díaz Barriga y Hernández, 2005). Además, los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, las técnicas son las actividades determinadas que realizan los estudiantes cuando aprenden, los recursos son los instrumentos o herramientas que permiten tanto al educador como al estudiante obtener información específica acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se puede decir, que una estrategia de evaluación es un plan de acción para valorar el aprendizaje de los educandos, examinando sus progresos e identificar las interferencias, con el fin de efectuar una intervención positiva en su proceso de aprendizaje.

Para continuar, las estrategias evaluativas de aprendizaje, por el tipo de instrumento que usan, tienen la siguiente finalidad: (a) Estimular la autonomía; (b) monitorear el avance o interferencia; (c) comprobar el nivel de comprensión; (d) identificar las necesidades. A continuación se especifican:

(a)*Estimular la autonomía*: Es la confianza del estudiante en sus propias capacidades y en sus conocimientos previos, así como su capacidad de aprender sin depender en todo momento del libro o del profesor; esto se evidencia en la proposición de tareas entre las que el educando tiene que elegir. Es importante destacar que Monereo (2004) define el término autonomía del aprendizaje como “la

facultad de tomar decisiones que permiten regular el propio aprendizaje para aproximarlo a una determinada meta, en el seno de unas condiciones específicas que forman el contexto de aprendizaje” (p.10).

Se puede decir entonces, que la autonomía en el aprendizaje permite que los educandos desarrollen la capacidad que le permita encargarse y regular su propio aprendizaje, crear sus propios instrumentos de trabajo, usando materiales que estén a su alcance. Además, que los estudiantes se desarrollen como personas críticas e independientes y los preparan para afrontar problemas y solucionarlos, para enfrentarse a una sociedad en constante cambio y en los contextos socioeconómicos y culturales que acontecen de forma vertiginosa.

(b)*Monitorear el avance o inferencia:* Es proceso sistemático de las actividades que se realizan en el aula, por parte del docente para recolectar, analizar información y dar retroalimentación oportuna a cada estudiante de acuerdo a sus avances en el proceso de aprendizaje. Es decir, es necesario la participación activa del estudiante quien debe analizar de forma permanente sus aciertos, debilidades, habilidades y fortalezas, con el fin de autoevaluar su proceso de aprendizaje, aunado al monitoreo que debe realizar el facilitador para acompañarlo en este proceso, esto se logra a través de la evaluación formadora.

Cabe señalar, que es un proceso sistemático de recolectar, analizar información por parte del educador para hacer un seguimiento al progreso de los estudiantes, en pos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por tal motivo, es una visión diferente del proceso de enseñanza y aprendizaje ya que el eje central es el educando. De esta manera, es responsabilidad del docente realizar prácticas evaluativas bajo la concepción de la evaluación formadora, para promover el fortalecimiento de las competencias adecuadas para que el estudiante logre descubrir errores, debilidades y aciertos, habilidades que le permitan desarrollar comportamientos reflexivos sobre las dificultades u obstáculos para el avance y consolidación de sus propósitos académicos.

(c)*Comprobar el nivel de comprensión:* Esto significa poder utilizar el conocimiento en un contexto diferente para resolver problemas, buscar soluciones a

las situaciones presentadas. Además, es enseñar u orientar a los estudiantes de tal manera que no solo obtengan información fundamental sobre temas importantes, sino que sepan usar esa información tanto en el estudio de otros temas y áreas de formación como en el entorno donde se desenvuelven. Es por ello, que el profesor debe diseñar estrategias de aprendizaje que sitúen la comprensión como eje central del proceso de aprendizaje y por ende de la clase.

En otras palabras, el educador debe involucrar a los educandos en el desempeño de la comprensión, elaborando actividades y tareas que le permitan utilizar sus conocimientos previos para lograr los objetivos deseados. Por su parte, Manrique (2004), cuando se refiere a este aspecto señala que

La autonomía en el aprendizaje o el aprendizaje autónomo es la facultad que tiene una persona para dirigir, controlar, regular y evaluar su forma de aprender, de forma consciente e intencionada haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseado. Esta autonomía debe ser el fin último de la educación, que se expresa en saber aprender a aprender. (p.4)

Cabe señalar, que el docente debe utilizar un proceso de valoración continua, donde los criterios para valorar ese desempeño de los estudiantes sean claros y conocidos por ellos. Además, se debe garantizar que puedan recibir retroalimentación durante la clase (no solo al final) para que tengan la oportunidad de revisar sus actividades, tareas y poder rectificarlas.

Por otra parte, el aprendizaje como proceso de comprensión, se plantea que el fin primordial de cualquier actividad formativa es la comprensión, ya que se asume la idea de que es la comprensión de los textos lo que permite acceder a los significados de cada una de las disciplinas que se estudian. Por ello se asume que aprender es comprender. Por consiguiente, las relaciones entre los procesos de comprensión y aprendizaje predominan dos tendencias, la primera consiste en reconocer al primer proceso como componente del segundo. La segunda asume el proceso de aprendizaje como un proceso de comprensión.

(d)*Identificar las necesidades* es reconocer los requerimientos y las necesidades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes o del grupo de estudiantes, por parte del docente para el logro educativo. Es decir, se debe atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno de los educandos. Por eso, el aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir, sus expectativas, su nivel inicial, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses, sus necesidades y proyección futura.

En efecto, la finalidad de la evaluación formadora es asegurar que el proceso de aprendizaje de los educandos alcance un ritmo adecuado y se cubran las necesidades específicas de cada uno. Por lo tanto, tiene la clara intención de ayudar, con procedimientos, instrumentos, estrategias y actividades, a la mejora del proceso de aprendizaje. Evidentemente, la evaluación se convierte en un instrumento poderoso para que el estudiante aprenda a evaluar y a entender cuál es su aprendizaje individual y de esta manera, desarrollar una de las habilidades clave del aprender a aprender.

Ahora bien, si la evaluación formativa es una respuesta a la iniciativa del educador, la evaluación en su naturaleza la consecución del mismo. Entonces, el aprendizaje está garantizado porque surge del propio sujeto, la reflexión y valoración que hace de sí mismo el sujeto tiene garantía de ser positiva, cosa que no siempre ocurre cuando viene desde afuera, la evaluación formadora proviene desde adentro. (Bordas y Cabrera, 2001).

Desde esta perspectiva, la evaluación formadora presenta las siguientes características: (a) parte del propio discente y es orientada por el docente; (b) iniciativa del discente; (c) surge de la realidad del discente; (d) proviene de adentro; (e) repercute en el cambio positivo desde adentro. Entonces, las estrategias evaluativas formadoras pueden producir enfoques de aprendizaje profundo y de alto rendimiento formadora responde a la iniciativa del educando. La actuación del docente de enseñar no garantiza el aprendizaje, sino que es un facilitador del mismo mientras que el autoaprendizaje lo lleva implícito.

Entonces se infiere que es preciso utilizar estrategias en que los estudiantes: se sientan como agente activo en su propia evaluación; aprendan a evaluar sus propias acciones y aprendizaje; utilice técnicas de autoevaluación y sea capaz de transferirlas en diversas situaciones y contextos; sepa aplicar y definir modelos de autoevaluación en función de momentos, realidades sociales, ámbitos, valores, entre otros.

En la perspectiva de la evaluación formadora, centrada en el aprendizaje se consideran diferentes estrategias evaluativas tales como:

1.- *El portafolio*: es una colección selectiva, deliberada y variada de los trabajos del estudiante donde se reflejan sus esfuerzos, progresos y logros en un período de tiempo y en alguna área específica. El estudiante, al desarrollar esta estrategia, proyecta la diversidad del aprendizaje que ha interiorizado. Es decir, se detecta el aprendizaje positivo, las situaciones problemáticas, las estrategias utilizadas en la ejecución de tareas, tiene un carácter cooperativo ya que implica al estudiante y docente en la organización y desarrollo de su propia evaluación.

2.- *El diario reflexivo*: es una excelente estrategia evaluativa para desarrollar habilidades metacognitivas. Consiste en reflexionar y escribir sobre el propio proceso de aprendizaje. Las representaciones que realiza el estudiante en su aprendizaje, puede centrarse en uno o varios aspectos: el desarrollo conceptual logrado; los procesos mentales que se siguen y los sentimientos y actitudes experimentadas. La reflexión del educando puede abarcar el aprendizaje de una sesión o limitarse a una tarea en particular. Además, es una excelente estrategia para la transferencia de aprendizaje. Se anima al educando a que, en su proceso de autorreflexión y autovaloración, establezca conexiones con lo adquirido en otros aprendizajes y otros contextos.

3.- *El mapa conceptual*: son diagramas que expresan las relaciones entre conceptos generales y específicos de una materia, reflejando la organización jerárquica entre ellos. Es una técnica que se utiliza tanto en la enseñanza como en la evaluación y favorece el desarrollo organizado y funcional de los conceptos claves de una materia o disciplina. Esta estrategia utilizada como recurso de evaluación permite

analizar las representaciones que el estudiante va elaborando de los conceptos de una asignatura y valorar su habilidad para integrarlos en un esquema mental comprensivo.

Se puede decir, que el mapa conceptual se revela como una estrategia cognitiva muy potente cuando se utiliza desde el inicio, durante el desarrollo y al final de una unidad de aprendizaje, ya sea en el estudio de un tema, de un conjunto de temas relacionados o de toda una asignatura.

4.- *Lista de cotejo*: es un instrumento estructurado, que contiene una lista de criterios o desempeños de evaluación establecidos, en los cuales se observa la presencia o ausencia de estos mediante una escala dicotómica. Se utiliza para evaluar tareas, acciones, procesos, productos de aprendizaje o comportamientos. Además, para comprobar la presencia o ausencia de una serie de características definidas en el desempeño del aprendizaje.

5.- *Rúbrica*: es una estrategia de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores, en una escala determinada. Para la elaboración de la rúbrica se debe considerar una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética, relacionada con el nivel del logro alcanzado. Generalmente, se presenta en una tabla que en el eje vertical, incluye aspectos a evaluar y en el horizontal, los rangos de valoración, que están relacionados con la evaluación de objetivos de aprendizaje. Además, permite que docentes y estudiantes por igual, evalúen criterios complejos y objetivo, promueve la autoevaluación, reflexión y revisión por pares, es decir, una evaluación justa y acertada, fomentar el entendimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje para que sea consecuente. (Bordas y Cabrera, 2001).

En síntesis, las estrategias evaluativas son la selección y combinación de métodos, técnicas y recursos que utiliza el profesor para valorar el aprendizaje de los estudiantes. Para el diseño de estas estrategias es necesario que el docente tome en cuenta el objetivo de la evaluación y dirija las actividades evaluativas a comprobación del logro del aprendizaje y al desarrollo de habilidades y competencias de los educandos. De esta forma los elementos que conforman las estrategias evaluativas son: (a) *el método*, como el acto que usa el profesor para la enseñanza y

que se utiliza como base para el diseño y aplicación de las estrategias; (b) *la técnica*, como la actividad que desarrollarán los estudiantes para demostrar el conocimiento adquirido, esto permitirá que los profesores obtengan evidencias sobre el desarrollo del educando durante el proceso de enseñanza y aprendizaje o al final de este; (c) *el instrumento*, como medio o recurso que permite valorar resultados o verificar el grado en que se han logrado los objetivos y evaluar características y comportamientos de los estudiantes.

Se desprende, que las estrategias evaluativas de aprendizaje conducen hacia una reflexión pedagógica, sobre lo que se realiza para evaluar, cómo se concibe y qué utilidad tiene, ya que se involucra todo el proceso educativo, esto incide en la calidad del proceso de aprendizaje, en la formación de los educandos y en los resultados que se alcancen.

Permanentemente se habla de la evaluación como un proceso en el cual el docente, después de un arduo proceso de revisión de tareas y aplicación de pruebas, adjudica al estudiante una calificación. En este proceso se asume al sujeto como un individuo paciente que debe esperar el resultado y la nota.

Esta práctica, aunque es muy criticada por la mayoría, sigue siendo la más usual en las aulas de los distintos niveles educativos, por lo cual la evaluación se perfila como la repetición mecánica de prácticas nada constructivas que desmotivan primeramente al estudiante y, posteriormente, al docente quien percibe que los resultados son poco satisfactorios.

Desde esta perspectiva, se requiere la aplicación de estrategias evaluativas que contribuyan a que el estudiante tome conciencia del valor de su participación en su proceso de aprendizaje, asumiendo “la evaluación como un instrumento de comunicación que facilita la construcción de los conocimientos en el aula” (Quinquer, 2000, p. 13) puesto que no solo es valiosa para “medir” el aprendizaje sino también para fortalecerlo. El precitado autor, propone un modelo de evaluación comunicativo. Algunas de sus características son las siguientes:

.-El aprendizaje se concibe como una construcción personal del sujeto que aprende.

Para ello se pondrán de manifiesto las características personales del estudiante (conocimientos previos, hábitos, intereses, motivación) y el contexto social que se desarrolla en el aula.

-La evaluación se convierte en un instrumento que permite mejorar la comunicación y facilita el aprendizaje.

En este sentido, la evaluación se presenta como el elemento indispensable para que el estudiante aprenda con mayor facilidad y en forma progresiva mediante el desarrollo de situaciones didácticas promovidas adecuadamente por el docente. Se considera primordial promover la autonomía de los estudiantes y la evaluación formadora puede ser un elemento necesario para transferir al estudiante, en cierta medida, el control y la responsabilidad de su aprendizaje mediante el uso de estrategias e instrumentos de autoevaluación. Se propone la autorregulación por medio de actividades de evaluación mutua, coevaluación y autoevaluación a través de las cuales el alumno se va construyendo un sistema personal para aprender que se enriquece progresivamente (Quinquer, ob.cit).

Cada uno de los aspectos antes mencionados juega un papel fundamental en el desarrollo de la comprensión de la lectura, el cual parte de la concepción de la lectura como el proceso que consiste “construir activamente significados de un texto, es decir, comprender” (Serrano et al, 2002, p. 18). En este mismo orden de ideas, Ríos (2004) indica que la comprensión de la lectura implica el desarrollo de una serie de competencias vinculadas con la comprensión de los significados, hacer inferencias, establecer generalizaciones, identificar las ideas más importantes del texto y las menos relevantes “con todos estos elementos, el lector construye en su sistema cognitivo la significación de lo que lee” (Ob. cit, p.140).

Sin embargo, para el logro de esta competencia, el estudiante requerirá de “un dispositivo pedagógico que contemple la regulación permanente de sus aprendizajes con lo cual avanzará hacia la construcción de diversos conocimientos en función de sus propias necesidades académicas y personales (Jorba y Sanmartín, 2000). Frente a esta idea, es necesario destacar que “desde el punto de vista constructivista, la

autorregulación constituye un elemento clave en el proceso de aprendizaje” (Fons y Weissman, 2000, p. 73).

Cuando se habla del aprendizaje de las habilidades lingüísticas, como es el caso de la lectura y en especial de su comprensión, abordar la evaluación a través de la autorregulación permite al estudiante tomar conciencia de su proceso de aprendizaje para establecer los cambios pertinentes en el uso de las estrategias con el fin de alcanzar las metas propuestas.

Es importante destacar que cuando el individuo regula su aprendizaje se hace consciente de los procedimientos y estrategias que facilitan u obstaculizan su proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Esto se hará evidente en el momento en que el aprendiz logra “culminar con éxito la tarea de comprender un texto, solucionar un problema, recordar una fórmula, etc”. (Florez, 2001, p. 98).

De igual manera, el citado autor señala que la autorregulación atiende importantes órdenes: *planificación, control y evaluación* de los resultados obtenidos durante la tarea. Es importante destacar el valor que tiene para el estudiante el manejo de estos tres órdenes al momento de accionar las estrategias para desarrollar el proceso de comprensión de la lectura.

Debe insistirse en que la comprensión de la lectura es una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma adaptativa, el resultado de su comprensión puede verse sensiblemente disminuido o no alcanzarse (Díaz, Barriga y Hernández, 2005).

Las ideas hasta ahora expuestas obligan a retomar la idea de Florez (Ob. cit) sobre los órdenes, haciendo hincapié en la evaluación como esa estrategia que va más allá de valorar la calidad del producto. Se trata en este caso “de evaluar la efectividad de las estrategias que se usaron y de este balance se derivan aprendizajes básicos para la transferencia a nuevas situaciones” (Fons y Weissman, 2000, p. 156).

Esta toma de conciencia del estudiante hacia el desarrollo de sus habilidades para la comprensión de la lectura debe estar orientada por un docente comprometido

que, a través de las estrategias evaluativas guía al aprendiz para que revise, de manera acuciosa sus métodos y la eficacia de los mismos.

En consecuencia, el manejo formativo de las estrategias evaluativas contribuirá a que el estudiante regule su proceso de comprensión de la lectura con lo cual se sentarán las bases necesarias para que el estudiante se convierta en un lector independiente, crítico, conocedor de la importancia de “saber leer” para procurarse más y mejores aprendizajes. Esta será una de las más importantes tareas que la escuela deberá asumir ante los retos educativos y culturales que hoy vive la sociedad.

La comprensión de la lectura y la evaluación de la lectura comprensiva

La comprensión parte de lo que se lee y se expresa a través de los discursos institucionales o no forjados en textos mono o multimodal, entonces es fundamental dirigir la atención del lector hacia el objeto del conocimiento que se debe descubrir cuando se dispone a entender lo que está leyendo: el discurso como contenido sustancial y no la lectura per se. Sin embargo, es necesario entender qué es y qué implica el objeto del conocimiento. El discurso es concebido como una configuración de sentido definida por un espacio y tiempo específico. Se trata de un conjunto de enunciados en tanto que corresponda a un contexto determinado y a unas formaciones discursivas, que hacen que dicho discurso esté regido por normas generales y específicas. (Pérez y Soto, 2020).

De esta manera, el discurso mueve estructuras de diferente orden más allá de la oración. Además, está orientado y se concibe en función de una mirada del locutor y porque se desarrolla en el tiempo, se construye en función de un fin, se considera que va hacia alguna parte, sin embargo, puede desviarse sobre la marcha (digresiones) y volver a su dirección inicial o cambiar de dirección, se considera una forma de acción. Asimismo, el discurso es interactivo, es decir se da a través de la conversación, donde los interlocutores coordinan sus enunciaciones y perciben el efecto que tienen sus palabras en el otro. Pero, se puede hablar de interacción sin la presencia de un destinatario, porque se trata de un acto explícito o implícito con otros

locutores, virtuales o reales, se refiere a la otra instancia a la que se dirige el locutor y por medio de la cual construye su propio discurso, tal es el caso de la radio, la televisión e internet, con todas sus posibilidades. (Pérez y Soto, 2020).

Por otra parte, no existe discurso sin contexto, este contribuye y puede modificarlo durante la enunciación y puede estar referido a una instancia que se plantea como fuente de las localizaciones personales, temporales y espaciales e indica qué actitud adopta el hablante respecto a lo que dice y respecto a su interlocutor. Asimismo, el discurso está sometido a reglas, restricciones, condiciones sociales habituales y específicas a la situación de comunicación en la que se esté. En consecuencia, este solo cobra sentido en el interior de un universo de otros discursos a través del cual debe abrirse paso. También, el discurso es cognición porque las personas construyen su conocimiento del mundo y adaptan sus representaciones a los contextos en los que interaccionan y es historia porque para interpretar los significados del presente es indispensable conocer la dinámica en que se crearon, saber cuáles fueron los eventos que los moldearon y qué valores culturales se involucran, es diálogo porque para que existan las interacciones se requieren las voces de los diferentes actores, por último, es acción porque con lo que se dice se crean y cambian las realidades. (Pérez y Soto, 2020).

En atención a lo indicado, el contexto global son todos los espacios de orden: académico, político, social, religioso, jurídico, científico, artístico, filosófico, económico, administrativo, gerencial, literario, familiar, deportivo, entre otros, entornos de la sociedad. El específico es propio de cada situación comunicativa, dentro de los espacios señalados. Por ello, es importante promover y desarrollar en los educandos una comprensión discursiva crítica global y específica, según el contexto que se desea comprender y de acuerdo con la situación en particular.

Para que el lector obtenga un grado alto de comprensión, es necesario el dominio de su competencia lingüística, para entender cómo funcionan en cada discurso los elementos léxicos y gramaticales utilizados, debe manejar lo denotativo y connotativo, la formalidad y especificidad de cada palabra utilizada, cómo se inscribe el autor en el texto, las estructuras informativas que adopta o los recursos retóricos de

los que se vale. Además, debe identificar el punto de vista que asume el autor dentro del discurso, a qué formación discursiva se atribuye, en qué teorías se sustenta cuando presenta argumentos. Entonces, el lector debe obtener, un elevado nivel de conocimiento sobre el mundo en general y acerca del discurso en concreto, e identificar las prácticas discursivas que están presentes en este. Esto demanda el dominio de otras competencias como la comunicativa y la sociocultural. (Pérez y Soto, 2020).

Por otro lado, los géneros discursivos y las élites epistémicas de poder son: las noticias y artículos de opinión, los noticieros, las fuentes de conocimiento oficial, las declaraciones gubernamentales, los debates parlamentarios, los libros de textos, las corporaciones cinematográficas, los diálogos en clase, los géneros discursivos científicos de diversos tipos, entre otros. Además, dentro de las estructuras y estrategias se pueden concebir la coherencia local, análisis del nivel de precisión, imprecisión, vaguedad que se realiza de las descripciones de los actores sociales, las implicaciones y presuposiciones, las metáforas, la graduación del conocimiento en el discurso y los elementos retóricos.

En relación con lo que se entiende por discurso y comprensión discursiva crítica, las dimensiones y criterios en lo que se conforma el acto de leer de acuerdo con Cassany (ob.cit). De acuerdo con la perspectiva crítica, se interpreta el uso del lenguaje en el habla y la escritura como una forma de práctica social, en la que se estudia el discurso dentro de una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular, las situaciones institucionales y las estructuras sociales que lo enmarcan. En cuanto a las dimensiones consideradas por el precitado autor considera la dimensión lingüística como aquella en la que el significado reside en el texto. Implica recuperar el o los significados de cada palabra y relacionarlos con lo que están antes o después. “El significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura” (p. 3).

En relación con la dimensión cognitiva está relacionada con la concepción psicolingüística, en la que el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo, deduce datos del contexto inmediato y lo relaciona con el

enunciado lingüístico. Entonces, el significado del texto no se aloja en la palabra ni es único, estable u objetivo, sino que se localiza en la mente del lector y se elabora a partir del conocimiento previo que este aporta. Por esta razón, varía según los individuos y las circunstancias, no existe previamente, no es un paquete cerrado que deba recuperarse de entre las líneas.

Por eso, comprender la lectura es, entre otras cosas, un proceso cognoscitivo complejo, interactivo y dinámico entre el mensaje presentado por el autor y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector. Es extraer el significado, tanto de palabras separadas como de las relaciones entre ellas. (Ríos, 2004). Se puede decir, que la comprensión es el propósito fundamental de la lectura, adquirir significado de lo que se lee es el objetivo primordial de la acción de leer.

Para comprender la lectura no solo es necesario conocer las reglas sintácticas, lexicales, semánticas y pragmáticas propias de la lengua escrita sino requiere que lector y el autor compartan significados explícitos e implícitos en el texto, con el fin de que el lector pueda inferir ideas que transmite el autor y se produzca una interacción entre el texto y el lector.

Así el lector, según lo expresado por Ruffinelli (1998) puede enfrentar la tarea de la comprensión a partir de las siguientes interrogantes: “¿Qué podemos o debemos entender en la lectura de un texto? Dicho de modo inverso: ¿Qué ofrece el texto para que se entienda en él? Estas son las preguntas fundamentales frente a cualquier obra, sea esta narrativa, poética o ensayística”. (p. 52).

Otro aspecto relevante de la comprensión de la lectura se ubica en la dimensión sociocultural, tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector, tienen su origen en lo social. Aunque se tenga una capacidad innata para adquirir el lenguaje, solo se desarrolla al interactuar con una comunidad del habla determinada. Leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales, también es una práctica sociocultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales (Cassany, ob.cit)

Dicho de otro modo, en la dimensión lingüística se toma en cuenta criterios como el léxico, definiciones, la información literal o propósito lingüístico, la reorganización de la información literal, la paráfrasis y la descripción de los autores. En la dimensión cognitiva, se trabaja con criterios como la inferencia y la activación de conocimientos previos, en la dimensión sociocultural los criterios son la identificación del contexto, la apreciación, la evaluación o punto de vista y la comprensión.

Anteriormente, leer era una visión mecánica que pone el acento a la capacidad de decodificar la prosa de modo literal, dejando en segundo plano la comprensión, que es lo importante. En la actualidad, la visión es que leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos; anticipar lo que indicará un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, entre otros, este conjunto de destrezas se denomina alfabetización funcional, que es la capacidad de comprender el significado de un texto, y a la vez se llamará analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta. (Cassany, ob.cit).

Se puede decir, que esta concepción destaca la universalidad y la igualdad de la lectura, ya que leer requiere desarrollar estos procesos cognitivos, biológicos y universales, todos leemos del mismo modo y se aprende a leer de igual forma. Sin embargo, se requiere aprender a realizar estas destrezas cognitivas, así la lectura nos igualaría a todos, pero la realidad es más compleja.

En la realidad se lee de modo diferente, ya que la forma de comprender varía, porque cada quien busca cosas diferentes y se aproxima de manera diferente a las líneas. El contenido, las palabras, las ideas y la lógica que la relaciona también varían, además de relacionarlo con un objeto de la realidad. Lo que se sabe sobre las destrezas cognitivas de la comprensión es muy importante para aportar descripciones precisas sobre la conducta real y experta de la lectura, para explicar cómo funciona nuestra mente para comprender, cómo formular hipótesis y hacer inferencias, ofrece datos empíricos y detallados, teorías poderosas. Sin embargo, no nos indica nada

sobre el componente sociocultural, de las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto y sobre las diversas actividades que se desarrollan allí (formas de leer la biblia, analizar un informe técnico, chateamos con amigos, entre otros), o cómo se le atribuye un significado a un artículo de una disciplina y otras que no conocemos. (Cassany, ob.cit).

Asimismo, la orientación sociocultural entiende que la lectura y la escritura son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas”. Entonces, la lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. Además, la humanidad ha inventado sucesivas tecnologías de la escritura, con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adoptado de forma irrepetible a sus circunstancias. En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias en forma de géneros discursivos particulares. Para cada género (el poema, la noticia, o las instrucciones, entre otros), leer y escribir cumplen funciones concretas; el lector y el autor asumen roles específicos, se manejan unos recursos lingüísticos prefijados, se practica una retórica también preestablecida. (Cassany, ob.cit).

Desde la antigüedad hasta la era actual, todo ha cambiado: los soportes de la escritura, la función de los discursos, el trabajo del autor y del lector o la forma de realizar el significado. Por eso, “leer es un verbo transitivo” y no existe una actividad neutra o abstracta de la lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. (Cassany, ob.cit).

Ahora bien, aprender a leer requiere no solo desarrollar los procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectura y escritura. Además, de hacer hipótesis e inferencias, de decodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de expresiones y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, entre otros.

Por otra parte, es importante el componente sociocultural en la lectura, por eso se distinguen tres concepciones de la comprensión de la lectura, según el cual se considera que sea el procedimiento para obtener el significado, (Cassany, ob. cit), no son tres formas diferentes de leer, sino solo tres representaciones sobre la lectura:

1.- *Concepción lingüística*: según esta concepción el significado se aloja en el escrito. Leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores. El contenido del texto surge de la suma del significado de todos sus vocablos y oraciones. Así el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de la lectura. Entonces, diferentes lectores deberían obtener el mismo significado, puesto que éste depende de las acepciones que el diccionario atribuye a las palabras y éstas no se modifican. De acuerdo con esta concepción, aprender a leer es una cuestión lingüística: consiste en aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo.

2.- *Concepción psicolingüística*: a menudo se entienden ideas que no fueron expresadas, a veces el sentido que adquieren algunas expresiones no corresponde con su acepción semántica, también ocurre que varios lectores entienden de modo diferente un escrito sin que nada permita considerar que una interpretación, es más concreta, coherente o plausible que otra. Los escritos no dicen nunca explícitamente todo lo que los lectores entienden. No sería importante que siempre tuvieran que decir y escribir todo lo que se comunica, porque se debería dar todo tipo de detalles y aclaraciones, explicar quiénes son y a quién se escribe, dónde se está, cuándo, por qué, nunca se terminaría. La comunicación humana es inteligente y funciona de forma económica y práctica: basta con decir una pequeña parte de lo que se quiere comunicar, para que el interlocutor comprenda todo; con producir unas cuantas palabras, bien elegidas, se puede conseguir que el lector infiera todo.

Se puede decir, que en lo cotidiano, no se dan cuenta del gran capital de conocimiento que se utiliza al leer, y la forma de cómo se usa la información para leer es particular. De allí, que todo lo que se sabe está almacenado en la memoria en forma de esquemas de conocimientos o paquetes de datos interconectados entre sí. Al

leer se abren y se cierran como si fueran archivos informáticos (leer el periódico: deportes, política, entre otros), se abre el archivo de la memoria y se restituyen los datos que el texto no aporta, pero que son necesarios para relacionar sus ideas, según el conocimiento se puede dar más o menor significación.

En resumen, el significado del texto ni se encuentra en las palabras ni es único, ni establece un objetivo. Por el contrario, se ubica en la mente del lector. Se elabora a partir del conocimiento previo que éste aporta y precisamente por este motivo varía, según los individuos y las circunstancias. No existe previamente ni es un objeto o un paquete cerrado, que se deba recuperar de entre las líneas. Los diferentes lectores entienden un texto de diversas formas o parcialmente diversa, porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían. Una misma persona puede obtener significados diferentes de un mismo texto, sí lo lee en diferentes circunstancias en las que cambie su conocimiento previo.

En definitiva, según la concepción psicolingüística, leer no solo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También, requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, realizar inferencias, entre otros. El significado es como un edificio que debe construirse, el texto y el conocimiento previo son los ladrillos y los procesos cognitivos, las herramientas de albañilería. Los procesos cognitivos diferencian la alfabetización a secas (alfabetización literal) de la funcionalidad, o el lector que puede descodificar un escrito, aunque no lo entienda, del que lo comprende y lo puede aprovechar funcionalmente para su quehacer cotidiano. Sin duda los procesos contribuyen a conseguir la comprensión, a construir el significado de la lectura, aunque no lo garanticen, porque no son suficientes.

1.- *Concepción sociocultural*: le da énfasis a otros aspectos:

a) Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tiene origen social. Se viene al mundo con la mente en blanco; quizás se tenga una capacidad innata para adquirir el lenguaje, pero solo se puede desarrollar al interactuar con una comunidad de habla determinada (español, inglés). Quizá las

palabras induzcan el significado, quizás el lector utilice sus capacidades inferenciales para construirlo, pero todo procede de la comunidad.

b) El discurso no surge de la nada, siempre existe alguien detrás. El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo, comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.

c) Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados; los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares. Entonces, discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas. Cada acto de literacidad es una práctica social compleja que incluye varios elementos. Cada comunidad, cada ámbito y cada institución usan el discurso de forma particular, según su identidad y su historia: los propósitos con que se usan son irrepetibles, propios; el rol que adopta el autor y el lector varía; la estructura del texto o las formas de cortesía son las específicas de cada caso, el razonamiento y la retórica son particulares de la cultura, así como el léxico y el estilo.

De allí que, el hecho de que comunidades distintas opten por diferentes estilos comunicativos en una misma situación, muestra que cada grupo humano desarrolla sus propias prácticas discursivas. Algunas palabras adquieren significados particulares a partir de contextos en que se usan y del valor que les quieren otorgar sus usuarios.

En resumen, para la orientación sociocultural, leer no es solo un proceso psicológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales, también es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder realizar las inferencias necesarias, hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utiliza el autor y los lectores, qué funciones desarrollan, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, entre otros.

En otro orden de ideas, para referirse a las prácticas de comprensión de la escritura se le llama literacidad, proviene del vocablo inglés literacy y tiene un sentido muy amplio. La literacidad abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociados a la escritura. La literacidad incluye:

1.- *El código escrito*: las reglas lingüísticas que gobiernan la escritura (ortografía, sintaxis, morfología, párrafos), además, de las convenciones establecidas para el texto (diseño, puntuación, maquetación).

2.- *Los géneros discursivos*: las convenciones de cada tipo de discurso (carta, informe, soneto, entre otros), sean discursivas, pragmáticas o culturales. Incluyen la función que desempeña el texto en la comunidad, su contenido (temas, enfoque) y la forma (estructura, registro, fraseología).

3.- *Los roles del autor y lector*: la función que desempeña los interlocutores, sus derechos y deberes, la imagen que adopta cada uno, las formas de cortesía (tratamiento, referencias, grado de subjetividad).

4.- *Las formas de pensamiento*: los procedimientos de observación de la realidad (punto de vista, enfoque, métodos) de representación de datos y de razonamiento (estilo retórico, tipo de lógica), asociados con el discurso escrito. El contenido de cada discurso ha sido elaborado a partir de unos métodos y unos sistemas conceptuales particulares.

5.- *La identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad*: los rasgos y los atributos (estatus, poder, valores, reconocimiento, entre otros) que las personas y los grupos han conseguido a través del discurso escrito, a través de la producción recepción de escritos.

6.- *Los valores y representaciones culturales*: los rasgos y los atributos de cualquier elemento de la realidad (religión, deporte, ecología, política, entre otros) que se han elaborado y diseminado a través del discurso escrito. Muchas de las formas culturales de una comunidad se han construido con la escritura, de modo que son componentes de la “cultura escrita” o literacidad. (Cassany, ob.cit).

Se puede decir, que es un campo amplio y profundo, estudia la epidermis (la ortografía o la fraseología), pero también las raíces (las formas de pensamiento) y los frutos (los valores y las representaciones transmitidas). Al leer y escribir no solo se ejecutan reglas ortográficas (1), sobre un texto (2), también se adopta una actitud concreta y punto de vista como autores o lectores (3) y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos (4), para construir unas concepciones concretas sobre la realidad (6). Además, lo que se escribe o lee con una identidad individual y social (5): cómo cada uno se presenta en la sociedad dentro de un colectivo.

Por otro lado, la literacidad no incluye solo lo escrito. Hoy se accede a diversos discursos a través de la oralidad, que se han planificado previamente con la escritura. También se integra la escritura con el habla y la imagen en otros discursos, como por ejemplo, las presentaciones con transparencias, webs o videos, todo cabe en la literacidad.

Finalmente, la literacidad adopta una perspectiva diacrónica. El uso de la escritura produce cambios profundos en la comunidad: las nuevas formas de comunicación escrita distribuyen la información de otro modo, lo que fomenta que se creen sistemas de organización social distintos, lo que a su vez permite el desarrollo de otros valores o representaciones del conocimiento, entre otros. A lo largo de la historia, individuos y colectivos se han apoderado de la literacidad para conseguir sus propósitos e imponer sus formas de organización cultural y política. Así, la forma como hoy se lee y escribe debe ser entendida como una herencia histórica.

Ahora bien, el nivel de comprensión de un texto corresponde a la creación, modificación elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información del texto es integrada en dichas estructuras. En este sentido, se concede una importancia crucial a los procesos de inferencia en la comprensión de la lectura.

Por lo tanto, se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción, desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que este pretende

comunicar, se supone, que a todos los niveles existe una gran cantidad de inferencias que permite construir un modelo acerca del significado del texto. (Pérez, 2005).

Los niveles de la comprensión de la lectura son procesos de pensamiento que se dan en la lectura, estos se van formando paulatinamente, en la medida que el lector activa sus conocimientos previos. Existen tres niveles.

Nivel literal o comprensivo: Es realizar la lectura conforme al texto, esto implica distinguir entre información relevante e irrelevante, localizar la principal, identificar las relaciones causa-efecto, seguir instrucciones, encontrar el significado de palabras múltiples, dominar el vocabulario básico, expresar con sus propias palabras.

Nivel Inferencial: Es cuando se activa el conocimiento previo del lector, se formulan preguntas sobre el contenido del texto a partir de indicios, mientras se lee. Además, la lectura inferencial o interpretativa es en sí misma la comprensión de la lectura, porque es una interacción constante entre el lector y el texto.

Nivel Crítico y Metacognitivo: Es el más profundo, implica realizar juicios, es decir, juzgar el contenido de un texto desde un punto de vista personal, emitir juicios frente a un comportamiento, distinguir un hecho de una opinión.

De este modo, las estrategias de comprensión de la lectura son procedimientos que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones para lograrlos, así como su evaluación.

En otro orden de ideas, la formación del área de Lengua tiene como propósito generar un proceso de transformación de los estudiantes y de su realidad a través del conocimiento y reconocimiento de la lengua materna, con respecto a la diversidad de lenguas en la sociedad multiétnica y pluricultural. Además, está orientada para aprender a desenvolverse en la lectura y escritura, en la comunicación, expresión esto les va a permitir aprender a conocer, convivir, resolver problemas y transformar la realidad, asumiendo una postura con conciencia crítica, protagónica y participativa, comprometidos en la construcción de un mundo de convivencia de culturas, y ser útil

a la sociedad donde se desenvuelven. (Ministerio del Poder Popular para la Educación. Proceso de Cambio Curricular en Educación Media, 2017).

Cabe señalar que, en segundo año de Media General la finalidad de esta área de formación es utilizar el lenguaje como expresión del pensamiento a partir de la aplicación de habilidades de la escritura y la lectura que permitan la comprensión y producción de diversos órdenes del discurso, la construcción del conocimiento e integración social y cultural que favorezcan su participación activa, crítica y reflexiva en los procesos de transformación social. (Ministerio del Poder Popular para la Educación. Currículo Nacional Bolivariano, 2007).

En relación con la evaluación de segundo año de Educación Media General, se utiliza una escala de calificación numérica (del 1 al 20), evaluación cuantitativa, de los logros, avances y alcances de los estudiantes en el desarrollo de los procesos, en cada una de las áreas de aprendizaje. Además, se apoya en los criterios y técnicas de la evaluación cualitativa, para el desarrollo de las actividades planificadas de la evaluación formativa. Asimismo, las estrategias de evaluación se aplican mediante técnicas e instrumentos como: observación de la actuación del estudiante, trabajos de investigación, exposiciones, trabajos prácticos, informes, pruebas escritas, orales y prácticas, entre otras. (Ministerio del Poder Popular para la Educación. Currículo Nacional Bolivariano, 2007).

En un mundo, globalizado, dinámico y combativo, la única respuesta educativa es la necesidad de formar ciudadanos autónomos, democráticos que posea habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento. La persona crítica es aquella que: (a) comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean; (b) toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, entre otros), en el que se han realizado dichos discursos; (c) puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores; (d) utiliza todos los

recursos lingüísticos disponibles para representar discursivamente sus opiniones por medio de esos discursos. (Cassany, 2003).

Se puede decir, que la persona crítica es aquella que conserva una actitud combativa en la adquisición de sus propósitos personales, por medio de la lectura y la escritura, pero que a la vez participa de forma constructiva en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista. En el contexto educativo, la pedagogía crítica aporta una propuesta metodológica global de formación crítica de la persona en las diversas áreas de formación.

Para continuar, las características principales del pensamiento crítico son: (a) no entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos; (b) ningún conocimiento carece de intereses, normas y valores humanos subyacentes, por lo que resulta fundamental adoptar diversos puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico. Entonces, la alfabetización crítica (critical literacy): Es el empoderamiento individual, para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las propias y particulares circunstancias culturales. Por ello, leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes. (Cassany, ob.cit).

Cabe destacar, que en un grado más complejo leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de forma decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito y también se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir. De este modo, se puede entender que la lectura crítica es compleja, exige niveles más altos de comprensión, requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, entre otros), del texto y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, entre otros).

Ahora bien, el pensamiento crítico presenta cinco rasgos principales: (a) es independiente, el sujeto lo construye a partir de su individualidad; (b) requiere conocimiento o información; (c) comienza con preguntas o problemas que interesan

al sujeto y que debe resolver; (d) busca argumentaciones razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, entre otras; (e) es social, puesto que compara, contrasta y comparte las ideas con otros, aunque inicialmente sea individual. En conjunto el pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a la de los otros y el intercambio de ideas. Asimismo, en sentido general el término de alfabetización crítica se refiere a las habilidades para construir una crítica personal respecto a todos los temas que nos afecten en la vida, la escuela o el trabajo de modo que nos ayude a comprender, observar y controlar la dirección que toma nuestra vida. (Cassany, ob.cit).

Desde esta visión, el mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura, porque esta ofrece potencial a los aprendices para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines, y las razones que se esconden detrás de este uso. Debe señalarse, que la lectura crítica presenta las siguientes subhabilidades: (a) evalúa inferencias deductivas; (b) evalúa inferencias inductivas; (c) evalúa la solidez de las generaciones; (d) reconoce asunciones escondidas; (e) identifica desviaciones o deformaciones en las declaraciones; (f) reconoce los propósitos del autor; (g) evalúa la fortaleza de los argumentos. Dicha clasificación procura ofrecer diversos elementos para construir un test de evaluación para la comprensión crítica.

De este modo, sin proyectar ninguna taxonomía, la lectura crítica requiere: (a) recuperar las connotaciones que concurren en las distintas palabras y expresiones del discurso, tomar conciencia del imaginario y del conocimiento del mundo que se demanda y poder confrontarlas con otras potenciales opciones; (b) identificar la modalidad (actitud, punto de vista) que adopta el autor respecto a lo que dice (ironía, doble sentido, sarcasmo, entre otros) y poder neutralizar los efectos que causa en la comprensión del significado; (c) distinguir la diversidad de voces convocadas (citas directas, indirectas, ecos, parodias, entre otras) en el discurso, diferentes a la del autor y valorar el grado de autoridad que aportan, así como realizar hipótesis sobre su contexto de origen y el redireccionamiento que puede haber experimentado; (d) identificar el género discursivo utilizado, su grado de adecuación a una determinada

tradición de la comunidad del habla y valorar su idoneidad y efectividad; (e) delimitar la orientación argumentativa de cada apartado del discurso y el propósito pragmático global que pretende su autor y poder exponer puntos de vista alternativos a cada uno. (Cassany, ob.cit).

Visto de esta forma, cuando se habla de lectura crítica se hace referencia a una de las formas más rigurosas y complejas que se puede imaginar, por el grado de interpretación del texto que requiere, así como de las habilidades y conocimientos previos que debe poseer la persona para realizarla. Además, exige identificar los términos comparados, recuperar la imaginación que evoca y tomar conciencia que se trata de un punto de vista parcial y debe entrever que existen múltiples y posibles construcciones discursivas de los sujetos convocados.

Cabe considerar, que la identificación de los protagonistas y de los atributos con que se presentan constituye el punto más complejo y global de la lectura crítica, ya que exige un análisis detallado (denominación léxica, adjetivos y adverbios usados, estructuras sintácticas, entre otros) de todo el texto. La lectura crítica surge de la capacidad de analizar los usos lingüísticos en el contexto y de poder relacionarlos con diferentes aspectos del conocimiento del mundo (los posibles propósitos de los autores, los diferentes puntos de vista, entre otros). La comprensión de un texto resulta más rica y plausible sumando las aportaciones de varios lectores. Al fin y al cabo, si el significado textual se ubica en la mente de los lectores y no dentro del texto, se alcanza el nivel máximo de comprensión de un discurso cuando se puede contrastar las diversas comprensiones individuales del mismo. (Cassany, ob.cit).

Se plantea entonces, que es necesario e importante incluir una perspectiva crítica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de la lectura y en las distintas disciplinas o áreas de formación que se relacionen con esta: el comentario de texto, el análisis del discurso y el conjunto de disciplinas curriculares en las que se lee y escribe. Es por ello, que la lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad.

En otro orden de ideas, la lectura es considerada parte esencial para el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los sistemas educativos. Pero, las nuevas tendencias educativas no consideran que su evaluación deba ser circunscrita a los aspectos curriculares, sino basada en aptitud o competencia (literacy, aunque en diversos países se ha traducido como cultura, formación, alfabetización o habilidad). Esto significa las habilidades, destrezas y actitudes de los educandos para analizar y resolver problemas, para manejar información y para responder a situaciones reales que se le presenten en el futuro.

Es por eso, que para lograr un buen nivel de la competencia en la lectura, no es suficiente con identificar bien las letras del alfabeto o reconocer palabras escritas, sino entender que en proceso de construcción y exploración de un texto, convergen e interactúan el conocimiento lingüístico, el bagaje cognoscitivo, las mediaciones sociales, el mundo emocional del lector, lo que constituye una perspectiva más científica y sistemática para la evaluación de la lectura en el ámbito escolar, además de ser una herramienta para la búsqueda de información, de aproximación a la ciencia, a la cultura y de construcción y comunicación del conocimiento (Henao, 2001).

En este sentido, Henao (2001), propone que la comprensión de la lectura, debe evaluar las siguientes dimensiones o factores de la comprensión:

(a) *Reconocimiento de la información*: Es la capacidad de ubicar elementos explícitos en el texto como personajes, atributos, situaciones lugares, secuencias, relaciones, ideas, características, objetos, entre otros. (b) *Dominio del léxico*: Es el conocimiento del significado, atributos y funciones básicas de las palabras que integran el texto. Es decir, conocimiento de la estructura del texto, sus componentes e interrelaciones, significación de los elementos léxicos que aparecen en el texto. (c) *Manejo Estructural*: Es la habilidad para captar y utilizar adecuadamente las partes o elementos que conforman el texto, su organización y la trama de sus interrelaciones. Esquemas conceptuales previos que posee el lector sobre el contenido de un texto. (d) *Capacidad inferencial*: Es la habilidad para trascender la información explícita del texto, descubriendo significaciones ocultas, formulando hipótesis y elaborando

conjeturas. Reacciones intelectual y emocional que suscita el texto en el lector. (e) *Capacidad crítica*: Es la aptitud del lector para juzgar, evaluar, comparar y reaccionar frente al contenido del texto a la luz de su experiencia, conocimientos, emociones o valores. Es decir, relación existente entre los contenidos del texto y las creencias, valores e intereses del lector, propósito del lector frente al texto.

Por consiguiente, la evaluación de las estrategias de la comprensión de la lectura debe ser una herramienta alineada con la enseñanza, que permita conocer y explicar los procesos cognitivos y metacognitivos que utilizan los educandos con la finalidad de implementar planes de acción que mejoren la acción pedagógica.

Por ello, la evaluación de las estrategias para la lectura comprensiva debe tener presente los siguientes principios: (a) Debe enfatizar de forma recurrente y en varias situaciones de aprendizaje las estrategias para la lectura; (b) Debe medir las concepciones de los estudiantes sobre la lectura, así como el valor instrumental que los educandos confieren a las estrategias; (c) Deben ser apropiada para el nivel de desarrollo que cada educando presenta respecto a la competencia de la lectura; (d) Deben ser utilizada como complemento a otras mediciones existentes sobre la evaluación de la fluidez y la comprensión de la lectura; la evaluación debe estar alineada con las metas, con la finalidad de suministrar información diagnóstica sobre estrategias de lectura específicas.

En este sentido, el propósito de la presente investigación es que los estudiantes de segundo año de educación media general de la Escuela Técnica Industrial Cruz Villegas, ubicada en Quebrada de Cúa, Estado Bolivariano de Miranda, adquieran una lectura crítica, una escritura espontánea, esto se logra a través de la aplicación de estrategias evaluativas de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión de la lectura, porque la lectura crítica es el camino hacia el conocimiento, la libertad e implica la participación activa de la mente, contribuye al desarrollo de la imaginación, la creatividad y enriquece el vocabulario, la expresión oral y escrita, para identificar los géneros discursivos. También, es necesaria para realizar todas las actividades escolares y por ende el éxito escolar, en la vida cotidiana y en la comunidad.

De hecho, se debe enseñar a los educandos la importancia de la lectura crítica, ya que es necesario que comprenda su utilidad en la vida cotidiana. Además, que la competencia para la lectura es la capacidad que tiene para entender y utilizar textos escritos, para reflexionar e interpretar sobre ellos, para alcanzar sus objetivos en la vida, desarrollar su conocimiento y potencial, participar en la sociedad. Por ello se proponen una serie de estrategias evaluativas para el desarrollo de la comprensión de la lectura, que puedan ajustarse a las necesidades e intereses de los estudiantes, tanto de forma individuales como generales para el grupo, para valorar sus emociones e impresiones. Estas actividades le permiten descubrir el sentido de la lengua oral y escrita, comprender que a través de estas pueden comunicarse y expresarse.

Para finalizar, evaluar la lectura comprensiva abarca una amplia gama de capacidades cognitivas, desde la decodificación básica hasta el conocimiento de las palabras, la gramática y las estructuras y características lingüísticas, textuales, hasta el conocimiento sobre el mundo, incluye competencias metacognitivas: la conciencia y la capacidad de utilizar diversas estrategias para procesar textos, entre otros. Además, esto permitirá a los estudiantes avanzar a su propio ritmo, de acuerdo a sus intereses y necesidades, realizar autorregulación, autoevaluación, para su desarrollo personal y profesional, participar en la sociedad, para aprender y contribuir activamente en la vida de su comunidad.

Por lo tanto, la lectura comprensiva servirá para: (a) que los estudiantes fortalezcan las habilidades en la lectura y escritura para lograr rendimiento académico; (b) desarrollo integral y personal; (c) aplicación de habilidades y destrezas de lectura y escritura, que permitan la comprensión y producción de diversos textos; (d) la adquisición de conocimiento; (e) permita la integración social y cultural; (f) la participación activa, crítica y reflexiva en los procesos de transformación social de su comunidad local, regional y nacional; (g) para alcanzar la calidad educativa.

Aspectos curriculares de las escuelas técnicas

La Escuela Técnica Robinsoniana y Zamorana tiene como finalidad ofrecer una formación dirigida al desarrollo endógeno, con la intención de fomentar habilidades, destrezas, valores y virtudes que fortalezcan esta orientación; al mismo tiempo que propicia el pensamiento crítico, reflexivo, humanista, liberador y ambientalista. También proporciona herramientas para la investigación, que permitan el desarrollo de proyectos productivos, sociales y culturales que beneficien a la comunidad. Se logrará de esta manera una formación integral, sustentada en un compromiso social para la transformación del país. (Ministerio del Poder Popular para la Educación. Currículo Nacional Bolivariano, 2007). En otras palabras, la misión de la Escuela Técnica es formar a los estudiantes para el sector productivo-comercial, es decir, los educa para el campo laboral y contribuir al fortalecimiento de la economía del país, y que con los proyectos productivos se auto gestionen.

Por consiguiente, garantizar la formación especializada de los adolescentes y jóvenes en los campos científico, humanístico, artístico, técnico y tecnológico, para su incorporación al proceso productivo social y la prosecución a la Educación Superior. Además, la escolaridad de la Escuela Técnica dura seis (6) años, otorgándose el título de Técnico Medio. El área de formación especializada en esta alternativa de estudio define el campo de formación ocupacional, en cada una de las cuales existen diversos grupos de tecnologías que corresponden a las menciones, definidas de acuerdo con el contexto de la región. (Ministerio del Poder Popular para la Educación. Currículo Nacional Bolivariano, 2007).

Desde esta perspectiva, en la Escuela Técnica se forman a los estudiantes para su incursión en campo laboral, en la Escuela Técnica Cruz Villegas los jóvenes egresan como Técnico Medio en la mención: Electricidad, Mecánica de Mantenimiento y Construcción Civil.

Por otra parte, la formación de los estudiantes en las Escuelas Técnicas responde al Plan de Desarrollo Nacional, en la medida en que contribuye al proceso

productivo, la generación de bienes y servicios, la innovación y la independencia tecnológica. (Ministerio del Poder Popular para la Educación. Currículo Nacional Bolivariano, 2007).

En otro orden de ideas, el Subsistema de Educación Secundaria centra su atención en la formación integral de la adolescencia y la juventud, entre los 12 y 19 años aproximadamente. Ofrece dos alternativas de estudio: el Liceo Bolivariano y la Escuela Técnica Robinsoniana y Zamorana. Además, las áreas de aprendizaje que se desarrollan en este subsistema son: Lenguaje, Comunicación y Cultura; Ser Humano y su interacción con los otros Componentes del Ambiente; Ciencias Sociales Y Ciudadanía; Educación Física, Deporte y Recreación; Desarrollo Endógeno en, por y para el Trabajo Liberador; Filosofía, Ética y Sociedad. (Ministerio del Poder Popular para la Educación. Currículo del Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana, 2007)

Dentro de este marco, el segundo año de Educación Secundaria, específicamente en el área Lenguaje, Comunicación y Cultura, tiene como objetivo desarrollar el lenguaje como expresión del pensamiento a partir de la aplicación de habilidades y destrezas de escritura y lectura, que permitan la comprensión y producción de diversas tipologías discursivas, la construcción del conocimiento e integración social y cultura que favorezcan su participación activa, crítica y reflexiva en los procesos de transformaciones sociales. Su componente es la comunicación como expresión del desarrollo socio histórico de la humanidad. Se desprende de este elemento específicamente la aplicación de diversas técnicas de comprensión de lectura: paráfrasis, inferencias, conclusiones, otras. (Ministerio del Poder Popular para la Educación. Currículo del Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana, 2007).

Bases legales

Las bases legales son el conjunto de leyes, reglamentos, normas, decretos, entre otros, que establecerán el basamento jurídico que sustenta la investigación. Los fundamentos legales de esta investigación se derivan de una serie de documentos.

Es importante destacar que la Ley Orgánica de Educación (2009), en su Art.44 establece que

La evaluación como parte del proceso educativo, es democrática, participativa, continua, integral, cooperativa, sistemática, cuali-cuantitativa, diagnóstica, flexible, formativa y acumulativa. Debe apreciar y registrar de manera permanente, mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, el rendimiento estudiantil, el proceso de apropiación y construcción de los aprendizajes, tomando en cuenta los factores socio-históricos, las diferencias individuales y valorará el desempeño del educador y la educadora y en general, todos los elementos que constituyen dicho proceso. El órgano con competencia en materia de educación básica, establecerá las normas y procedimientos que regirán el proceso de evaluación en los diferentes niveles y modalidades del subsistema de educación básica. Los niveles de educación universitaria se regirán por ley especial.” (p. 35)

Así que, este artículo guarda relación con la investigación, porque explica que la evaluación forma parte del proceso educativo, que a través de normas y procedimientos, se registra el rendimiento de los estudiantes, esto se realiza en todos los niveles del sistema educativo.

Seguidamente, en el Artículo 45 Se establece que

Los órganos con competencia en materia de Educación Básica y Educación Universitaria, realizarán evaluaciones institucionales a través de sus instancias nacionales, regionales, municipales y locales, en las instituciones, centros y servicios educativos, en los lapsos y períodos que se establezcan en el reglamento de la presente Ley. (p. 35)

El artículo anterior se relaciona con la presente investigación porque se vincula con uno de los aspectos que se logró con este estudio referido a la evaluación de procesos educativos institucionales con la finalidad de aplicar estrategias que contribuyan a mejorar los métodos utilizados.

Igualmente, el Artículo 87 indica que "El presente régimen tiene por objeto establecer las directrices acerca de la evaluación de la actuación general del alumno en los niveles y modalidades del sistema educativo." (p. 68)

Ahora bien, este artículo se relaciona con la investigación, ya que establece las normativas para realizar la evaluación de los estudiantes, en los diferentes niveles del sistema educativo, en especial nivel de Educación Media General (secundaria), que corresponde con la presente investigación.

Por otra parte, el Artículo 90 establece que

Los métodos y procedimientos que se utilicen en el proceso de evaluación deberán responder a un conjunto de reglas, principios, técnicas e instrumentos acordes con los distintos objetivos por evaluar. Dichos métodos y procedimientos se planificarán, aplicarán y comprobarán en forma coherente y racional durante el proceso de aprendizaje. (p. 69)

Cabe destacar que, el artículo se relaciona con la investigación, debido a que explica que métodos y procedimientos deben aplicarse para la evaluación del estudiante. Estos deben coincidir con las técnicas e instrumentos afines para favorecer el desarrollo de una evaluación constructiva y por ende el desarrollo integral del estudiante.

Por último, el Artículo 94 establece que

Las estrategias de evaluación se aplicarán mediante técnicas e instrumentos tales como: observaciones de la actuación del alumno, trabajos de investigación, exposiciones, trabajos prácticos, informes,

entrevistas, pruebas escritas, orales y prácticas, o la combinación de éstas y otras que apruebe el Consejo General de Docentes. (p. 72)

En este artículo se hace énfasis en las técnicas e instrumentos que se sugieren para evaluar al estudiante en un proceso que genere en él la reflexión sobre las actividades realizadas durante su actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Incluye un conjunto de técnicas y procedimientos utilizados para llevar a cabo la investigación, es decir, el “cómo” se realizará el estudio para responder al problema planteado.

Paradigma positivista

El paradigma positivista, también llamado hipotético-deductivo, cuantitativo, empírico-analista o racionalista, surge en el siglo XIX y tiene como fundamento filosófico el positivismo. El positivismo es una corriente filosófica cuyo origen se le atribuye a los planteamientos de Auguste Comte. (1798-1857), según los cuales, “solo se admite como válidos los conocimientos provenientes de las ciencias empíricas”. (Fidias, 2006; p.13).

Por su parte, Ricoy (2006) indica que el “paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico tecnológico” (p.14). Por tanto, el paradigma positivista sustentará a la investigación que tenga como objetivo comprobar una hipótesis por medios estadísticos o determinar los parámetros de una determinada variable mediante la expresión numérica. De allí, que la presente investigación se centró en este paradigma (positivista), porque permitió comprobar por medios estadísticos o expresión numérica, las cuantificaciones de una determinada variable.

Es importante destacar que, el positivismo se inició como un modelo de investigación en las ciencias físicas o naturales y posteriormente se lo adoptó en el campo de las ciencias sociales (Ricoy, 2006). En esta intervención del positivismo en aspectos sociales, la metodología de generación del conocimiento se basa en procedimientos de análisis de datos como los establecidos en las ciencias exactas, además, en este paradigma se afirma que deberían aplicarse los métodos de la

medicina, física o biología de forma franca en la investigación en las ciencias sociales, e incluso, este sería el parámetro para que se pueda considerar realmente una ciencia a lo social, la cual debe ser entendida y expresada mediante leyes o generalizaciones del conocimiento, tal como se lo hace con las leyes que explican los fenómenos naturales o físicos (Cohen y Manion, 1990)

La presente investigación se apoya en el enfoque cuantitativo el cual emplea el modelo de razonamiento lógico deductivo. Se inscribe en el paradigma positivista lógico de investigación con la finalidad de descubrir, verificar o identificar relaciones causales, comprobar o confirmar hipótesis y obtener resultados estadísticamente interpretables, generalizables y fiables, donde se pueden identificar los atributos medibles a través de instrumentos diseñados para tal propósito.

En lo relativo a la investigación cuantitativa es importante señalar que esta se caracteriza por recoger y analizar datos cuantitativos sobre variables (Fernández, 2002). Cabe señalar que, la investigación de tipo cuantitativo utiliza la recopilación de información para poner a prueba o comprobar las hipótesis mediante el uso de estrategias estadísticas basadas en la medición numérica, lo cual permitiría al investigador proponer patrones de comportamiento y probar los diversos fundamentos teóricos que explicarían dichos patrones (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) .

En consecuencia, el enfoque cuantitativo utiliza la recolección de datos para comprobar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento. Ahora bien, los estudios de corte cuantitativo pretenden dar la explicación de una realidad social vista desde una perspectiva externa y objetiva. Su intención es buscar la exactitud de mediciones o indicadores sociales con el fin de generalizar sus resultados a poblaciones o situaciones amplias. Trabajan fundamentalmente con el número, el dato cuantificable (Galeano, 2004). Por consiguiente, la presente investigación procuró dar una explicación de una realidad social examinada de manera minuciosa e imparcial. Por su parte, Gómez (2006) define que un instrumento de medición adecuado “Es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las

variables que el investigador tiene en mente”, (p.122). En términos cuantitativos, capta verdaderamente la realidad que se observa. Aunque no hay medición perfecta, el resultado se acerca todo lo posible a la representación del concepto que el investigador tiene en mente.

Tipo de investigación

El estudio que se realizó es de carácter descriptivo, porque destaca paso a paso los elementos y sus características individuales. Según Sabino (2006), “refiere que los estudios descriptivos utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando de este modo información sistemática y comparable con las otras fuentes”. (p.43). Asimismo, este estudio es de campo porque los datos fueron tomados en forma directa de la realidad a partir de datos originales y primarios.

Entonces, es descriptiva porque explican los aspectos que caracterizan la situación actual sobre estrategias evaluativas para el desarrollo de la comprensión de la lectura en los estudiantes de segundo año, en la institución educativa objeto de estudio. Asimismo, Hurtado (2007) expresa que “la investigación descriptiva tiene como objetivo la descripción precisa del evento de estudio; el propósito es exponer el evento estudiado, haciendo una enumeración detallada de sus características” (p.87).

Cabe destacar que el presente estudio se insertó en este tipo de investigación porque tiene como objetivo central lograr la descripción o caracterización del evento de estudio dentro de un contexto particular, suministrando información sistemática y confrontable con otras fuentes, y con técnicas determinadas para la recolección de datos, entre ellos: los cuestionarios, las entrevistas, entre otros.

Para Sabino (2006) las investigaciones descriptivas utilizan criterios sistemáticos que permiten poner de manifiesto la estructura o el comportamiento de los fenómenos estudiados, proporcionando de este modo información constante y comparable con las otras fuentes.

Asimismo, para Méndez (2006) los estudios descriptivos “acuden a técnicas específicas en la recolección de información, como la observación, las entrevistas, los cuestionarios. También pueden utilizarse informes y documentos elaborados por otros investigadores” (p. 137). Cabe destacar que, se trató de estudio campo, porque los datos requeridos fueron recogidos en forma directa de la realidad, a partir de datos originales y primarios.

Por otra parte, la modalidad de proyecto es factible, el cual consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organización o grupos sociales; puede referirse a la formación de políticas, programas tecnológicos, métodos o proceso (Arias, 2006). Se toma en cuenta esta modalidad ya que se diseñaron estrategias evaluativas para el desarrollo de la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General, de la Escuela Técnica Industrial Cruz Villegas.

Debe señalarse, que las estrategias evaluativas se definen como la selección y combinación de métodos, técnicas y recursos que utilizará el profesor para valorar el aprendizaje de los educandos. Para el diseño de estas estrategias es necesario que el docente tome en cuenta el objetivo de la evaluación y dirija las actividades evaluativas para la aprobación del logro del aprendizaje y al desarrollo de habilidades o competencias en los estudiantes.

Diseño de la investigación

El diseño seleccionado es no experimental. En consecuencia, la investigadora se trazó un plan para observar los fenómenos tal como ocurrieron en el contexto natural, que luego permitió ofrecer respuestas al problema en estudio. Una característica de este diseño es que no implica la manipulación de las variables por parte del investigador. “En un estudio no experimental las situaciones, no se construyen como en los experimentos, no se provocan, se observan tal como ocurren

y luego se analizan (Barreto, 2006; p.128). En este caso se observó las estrategias evaluativas que utiliza el docente para el desarrollo de la comprensión de la lectura en los estudiantes de segundo año de Media General de la Escuela Técnica Industrial Cruz Villegas.

Cabe destacar que, en un estudio no experimental, se observan condiciones existentes, no provocadas por el investigador. Además, las variables independientes ya han sucedido y no pueden ser manejadas, el investigador no tiene intervención directa sobre dichas variables. Es decir, no logra intervenir sobre estas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

Fases de la investigación

Para elaborar el proyecto de investigación fue necesario realizar una serie de fases que precisaron los acontecimientos que dieron origen a la investigación planteada. Este trabajo de investigación como se explicó anteriormente estuvo enmarcado en un proyecto factible, el cual es una de las modalidades de las ciencias sociales, ya que permite plantear propuestas para la solución de los problemas o situaciones que se presenten en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Durante el desarrollo de la investigación se emplearon las siguientes fases:

Primera fase: *Identificación del problema* En esta fase se determinó la problemática a estudiar, para darle alternativas de solución, a una situación en estudio. Por eso, se realizaron diversas interrogantes en el área de formación de Castellano, relacionada con las estrategias evaluativas para la comprensión de la lectura de los estudiantes de la Escuela Técnica Industrial Cruz Villegas, ubicadas en Quebrada de Cúa, Estado Bolivariano de Miranda. Además, el diagnóstico realizado permitió la afirmación de las interrogantes planteadas y la búsqueda de información de estudios anteriores sobre la problemática existente, para ello, se realizó un arqueológico bibliográfico sobre las estrategias evaluativas para la comprensión de la lectura.

Asimismo, una vez verificada la información por medio del arqueo bibliográfico, se realizó el planteamiento del problema desde lo general a lo particular, describiendo el problema en su ámbito, se formularon las interrogantes de las cuales se establecieron los objetivos a lograr en la investigación propuesta. Además se justificó la necesidad y relevancia social, metodológica y pertinente del estudio. Entonces, para la elaboración del marco teórico o fundamentación teórica, se apoyó en la teoría de diversos autores, con posturas teóricas y basamentos legales, que fundamentan la correlación existente entre la realidad descrita y las teorías existentes.

Segunda Fase: Metodología Utilizada Se estableció el paradigma positivista, el enfoque cuantitativo, cuya modalidad de investigación está enmarcada en un proyecto factible. También, se precisó el estudio de la población y la muestra extraída de acuerdo con las características que presenta la población donde ocurre el fenómeno investigado, en este caso, los estudiantes y docentes del área de Castellano de la Escuela Industrial Cruz Villegas, ubicada en Quebrada de Cúa, Estado Bolivariano de Miranda. Asimismo, se utilizaron instrumentos de recolección de datos, técnicas para la recolección de datos, la cuales se validaron y se realizó el estudio de confiabilidad de los instrumentos, los resultados obtenidos se analizaron cuantitativamente.

Tercera Fase: Análisis de los datos Se tabuló la información recolectada y se procesó estadísticamente para establecer inferencias de tipo cuantitativo y cualitativo.

Cuarta Fase: Elaboración de Conclusiones y Recomendaciones. Se retoma la investigación con los objetivos señalados y se relacionan con los hallazgos logrados en cada fase del estudio, lo que permitió plantear las decisiones correspondientes y generalizar los resultados.

Quinta Fase: Diseño de la Propuesta. La modalidad de la investigación es la elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para la solución de un problema. Se elaboró el diseño de la propuesta a través del diagnóstico, planteamiento y fundamentación teórica de esta, procedimientos

metodológicos, actividades y recursos necesarios para su ejecución, análisis y conclusiones sobre la viabilidad del proyecto.

Variable de Estudio

De acuerdo con Sabino (2006) se entiende por variable “cualquier característica o cualidad de la realidad que es susceptible de asumir diferentes valores” (p. 52). Es decir, de variar y asumir valores diferentes.

Asimismo, Ramírez (2007) plantea que una variable es “la representación, característica que puede variar entre individuos y presentan diferentes valores” (p. 25). En efecto, una variable puede sufrir cambios (características que varían).

Definición Conceptual

La definición conceptual constituye una proposición que permite entender de forma más amplia, el contenido del símbolo verbal definido en el contexto de la investigación. Su propósito es conocer mejor el significado del término, facilitar la comprensión del contenido del estudio y abrir la posibilidad de una exploración sistemática, del tema, para lo cual debe exponer la esencia de lo que se define, expresarse en lenguaje claro, emplear términos positivos y cumplir una función orientadora del proceso de investigación. (Barreto, 2006).

Operacionalización de la variable

La Operacionalización de variables “es una proporción que asigna un significado específico a una construcción conceptual, una variable, una dimensión o una categoría, con el objeto de facilitar su medición, evitar ambigüedades y permitir el trabajo efectivo del investigador”. (Barreto, 2006; p.125). En consecuencia, obedece a necesidades específicas de la investigación y se sustenta en la definición conceptual, su contenido difiere de esta.

Cuadro 1 DEFINICIÓN CONCEPTUAL

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL
<p>Determinar las estrategias evaluativas utilizadas por los docentes para evaluar la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General</p>	<p>Estrategias evaluativas</p>	<p>Son las encargadas de verificar que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo durante y al final del proceso, deben estar fundamentadas en un método. Es un sistema de planificación aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados. De modo que no se puede hablar del uso de estrategias cuando no existen metas donde se orienten las acciones. (Díaz Barriga y Hernández, 2005).</p> <p>Se pueden definir como la selección y combinación de métodos, técnicas y recursos que utilizará el profesor para valorar el aprendizaje de los estudiantes.</p>
<p>Determinar el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General</p>	<p>Comprensión de la lectura</p>	<p>Es un proceso cognoscitivo complejo, interactivo y dinámico entre el mensaje presentado por el autor y el conocimiento, las expectativas y los propósitos del lector. Es extraer el significado, tanto de palabras separadas como de las relaciones entre ellas (Ríos, 2004).</p>

Fuente.: elaborado por la autora

Cuadro 2

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Objetivo General: Proponer estrategias evaluativas para el desarrollo de la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General de la Escuela Técnica Industrial Cruz Villegas					
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ÍTEM
Determinar las estrategias evaluativas utilizadas por los docentes para evaluar la comprensión de la lectura de los estudiantes de Educación Media General	Estrategias evaluativas	Enfoque cognitivo	-Aprendizaje por experiencias -Procesos Mentales -Participante activo	Encuesta Cuestionario (Docentes)	1
		Metódica	-Proceso del diseño -Aplicación de estrategias -Verificación y valoración		2 3
		Técnica	-Actividades determinadas -Orientación a los estudiantes -Proceso de aprendizaje		4 5-6
		Recurso	.Instrumentos, herramientas -Humanos -Proceso de enseñanza y aprendizaje		7-8 9
		Didáctica	-Logros del aprendizaje .- Desarrollo de competencias individuales y colectivas (lingüísticas, comunicativas)		10 11-12
Determinar el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General	Comprensión de la lectura	Nivel Literal	-Información relevante, irrelevante -Idea principal -Significado de palabras -Vocabulario básico	Encuesta Cuestionario (Estudiantes)	13 14
		Nivel Inferencial	-Conocimiento previo -Preguntas sobre el contenido -Lectura interpretativa		1-2- 3 4 5-6
		Nivel Crítico	-Dar opiniones, juicios -Opiniones del texto, tema -Aplicación del aprendizaje -Punto de vista personal		7-8 9-10 11-12
					13-14- 15-16- 17-18

Fuente: elaborado por la autora

Población y Muestra

Población

Balestrini (2006) la define como “un conjunto finito o infinito de personas, casos o elementos que presentan características comunes” (p.137). De acuerdo con esta investigación la población estará formada por cinco (5) docentes del área de formación Castellano y ciento cincuenta (150) estudiantes de segundo año de la Escuela Técnica Industrial Cruz Villegas, ubicada en Quebrada de Cúa, Municipio Urdaneta Estado Miranda. Por otra parte, según Ramírez (2007) población finita “es aquella cuyos elementos en su totalidad son identificables” (p.29).

Cuadro 3 Distribución de la población

Denominación	Número de estudiantes
2do. Año sección “A”	30
2do. Año sección “B”	30
2do. Año sección “C”	30
2do. Año sección “D”	30
2do. Año sección “E”	30
Total	150
Docentes de Castellano	5

Fuente: elaborado por la autora

Muestra

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), la muestra “es una esencia, un subgrupo de la población. Es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en las características al que llamamos población” (p.129). En este caso, estuvo integrado por cinco (5) docentes del área de formación Castellano de

la Escuela Técnica Industrial Cruz Villegas. En el caso de los docentes la muestra se considera censal porque se seleccionó el 100% de la población al considerarla un número de sujetos manejables. En relación con los estudiantes, se seleccionó a través de un muestreo intencional, el cual es definido por Palella y Martins (2006) como un procedimiento donde el investigador establece previamente los criterios para seleccionar las unidades de análisis” (p.124). Se puede decir, que este autor considera como muestreo intencional, aquel caracterizado por la realización de un esfuerzo para obtener muestras representativas a partir, de la inserción en las mismas de grupos considerados como típicos por el investigador.

En este sentido, la autora utilizó el muestreo intencional para el cálculo de la muestra, de los estudiantes. Se consideró apropiado debido a las características de la población objeto de estudio y la facilidad de acceso a los elementos de la muestra. También, al tiempo disponible para la consecución efectiva de las actividades, como aplicación de los instrumentos, a la recolección, tabulación y análisis de los datos. En este sentido, la muestra quedó conformada por cuarenta y cinco (45) estudiantes de segundo año de la Escuela Técnica Industrial Cruz Villegas.

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Técnicas

Para Morín (2002), la técnica se refiere “a como se va obtener la información acerca del problema que se estudia” (p.93). Para efectos del presente estudio, la recolección de datos se realizó a través de la encuesta. La encuesta facilita traducir los objetivos y las variables de la investigación por medio de una serie de preguntas muy particulares, previamente preparadas de forma cuidadosa, con el propósito de permitirle al individuo entrevistado expresar sus pensamientos con respecto al problema planteado.

Instrumento

De igual manera, se utilizó como instrumento el cuestionario, el cual es definido por Arias (2006), como “un formato que contiene una serie de preguntas en función de la información que se desea obtener y que corresponde con el estudio” (p, 78). Para este estudio se elaboraron dos cuestionarios, el primero dirigido a los estudiantes objeto de estudio, pertenecientes a la Escuela Técnica Industrial Cruz Villegas, con el fin de diagnosticar el nivel de la comprensión de la lectura. El segundo para los docentes del área de Castellano referido a las estrategias evaluativas que utilizan para la comprensión de la lectura. Entonces, el instrumento seleccionado que se le aplicó a los estudiantes y docentes fue un cuestionario utilizando una escala tipo Likert, la misma es definida por Hernández, Fernández y Baptista (ob. cit) como “un conjunto de ítems que se presentan en forma de proposiciones con el fin de medir la reacción de una persona, debe elegir entre tres, cinco o siete categorías, donde a cada una se le asigna un valor”. (p.245)

Para continuar, este instrumento tuvo como finalidad dar respuesta a una serie de interrogantes que permitieron determinar primero, el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año, el cual está estructurado con dieciocho (18) preguntas, con alternativas de respuestas tipo Lickert, con las siguientes opciones: Siempre (3), Algunas Veces (2), Nunca (1) y en segundo lugar, las estrategias evaluativas que utiliza el docente para el desarrollo de la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Media General de la Escuela Técnica Industrial Cruz Villegas, que tiene catorce (14) preguntas, con las siguientes opciones: Siempre (5), Casi siempre (4), Algunas Veces (3), Casi Nunca (2), Nunca (1).

En atención a lo expuesto, se utilizó el cuestionario porque facilita la recolección de información, no requiere de muchas explicaciones, ni gran preparación para aplicarlos y permite proyectar los datos y hacer gráficos.

Revisión Bibliográfica

Para la elaboración de esta investigación y realizar la fundamentación teórica, síntesis y análisis de la información, se efectuó una búsqueda exhaustiva de diferentes autores sobre su postura acerca de la comprensión de la lectura y las diversas formas de valorar este proceso en los estudiantes; además, analizar las diversas estrategias que se utilizan para que el estudiante desarrolle habilidades en el proceso de la comprensión de la lectura.

La Observación

La observación permitió comprobar la realidad a través de observaciones externas, directas, indirectas, con el fin de conocer los hechos y la problemática planteada con profundidad, registrando los datos en el desarrollo de las actividades. Al respecto, Tamayo (2001), expresa: “es aquella en el que el investigador puede observar y recoger datos mediante su propia observación”. (p.59). Esto permitió una observación e identificación directa del investigador con la problemática planteada, lo cual determinó la validez de dichas observaciones.

Validez y confiabilidad del instrumento

Validez

Los instrumentos que se utilizan para la recolección de datos, deben cumplir con dos requisitos indispensables la validez y la confiabilidad, es decir, la primera la eficacia con que un instrumento mide lo que pretende y la segunda, el grado con que se obtienen resultados similares en diversas aplicaciones. Con relación a esto, Balestrini (2006) explica “este método trata de determinar hasta donde los ítems de un instrumento son representativos (grado de representatividad) del dominio o universo de contenido de las propiedades a medir” (p.146).

Cabe destacar que la validez hace referencia a la ausencia de sesgos que limitan la comprensión correcta de los ítems. Entonces, la validez se refiere o

representa la relación entre lo que se mide y aquello que realmente se pretende medir. De allí que, Ramírez (2007) la define “un instrumento de recolección de datos es válido cuando mide lo que pretende medir” (p.113). Es decir, la capacidad de medir la variable pretendida o es la relación entre el resultado numérico y un criterio que se toma como patrón de medida.

En este sentido, el método utilizado para comprobar la validez del instrumento es el de juicios de expertos. Se puede decir, que es la correspondencia del instrumento con su contexto, necesidad de discernimiento y juicios independientes entre expertos. Esto corresponde a la evaluación de un panel de expertos del instrumento antes de su aplicación, si se ajusta a lo que se requiere medir, y a su vez si los ítems están correlacionados con las variables de estudio, y si no presentan ambigüedades en los enunciados de las preguntas.

Para esta investigación se seleccionaron tres (03) expertos quienes forman parte del equipo de profesores del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Para esto, utilizaron un formato de validación de instrumento que es adaptación de Corral (2009). A partir de este instrumento revisaron, y dieron sus diversas observaciones sobre los ítems que conforman los cuestionarios, tanto de los estudiantes como los de los docentes de Castellano.

Confiabilidad

Cuando se elaboró el instrumento de recolección de datos, se analizó si este cumplió con la función para la cual fue diseñado, esto se hizo antes de iniciar la recolección de datos, lo cual permitió realizar las modificaciones necesarias previamente.

En este caso, Balestrini (2006) hizo referencia “a la confiabilidad del instrumento para arrojar datos o mediciones que corresponden a la realidad que se pretende conocer, es decir, a la exactitud de la recolección en diferentes momentos” (p.57). En este sentido, se determinó la confiabilidad por medio del paquete estadístico computarizado SPSS 23. Para esto se seleccionó un grupo piloto

conformado por cinco (5) docentes y cinco (5) estudiantes, con las mismas características de los que intervinieron en la investigación. Luego, se realizó el procedimiento estadístico que se correspondía a un instrumento con alternativas de respuestas policotómicas, aplicándole con la fórmula del Coeficiente de Alfa de Cronbach cuyo algoritmo es:

$$\alpha = \frac{k}{k - 1} \cdot 1 - \frac{VI}{VT}$$

Dónde:

K= Número de ítems

V_i = Varianza de los intervalos

V_t = Varianza total

Como se indicó previamente, los datos obtenidos fueron procesados por medio del paquete estadístico computarizado SPSS 23.0, lo cual se obtuvo como resultado: los estudiantes (0,84) y los docentes (0,86). Luego, de conocido el grado de confiabilidad del cuestionario, se cotejaron con los criterios de decisión propuestos por Palella y Martins (2006), como se muestra a continuación:

Cuadro 4 Criterios de decisión para la confiabilidad de un instrumento

Rango	Confiabilidad (Dimensión)
0,80 – 1,00	Muy alta
0,61 – 0,80	Alta
0,41 – 0,60	Media
0,21 – 0,40	Baja
0,00 – 0,20	Muy Baja

Fuente: Palella y Martins (2006).

Partiendo de los resultados obtenidos, se puede evidenciar que ambos cuestionarios presentan un nivel de confiabilidad Muy Alto.

Análisis de datos

El análisis de datos es la forma por medio de la cual fue procesada la información recolectada a través de los instrumentos diseñados para la presente investigación. Sabino (2006) explica al respecto que el análisis de datos se efectúa, con toda la información numérica resultante de la investigación, mostrando la información recolectada en cuadros y medidas, calculando sus porcentajes.

Posteriormente, después de obtener los resultados del instrumento aplicado, se concretaron las técnicas que se utilizaron a través de la inducción, deducción, análisis y síntesis o estadísticas que serían empleados para descifrar los resultados, mediante la codificación y tabulación de los resultados, y ser presentados en cuadros de acuerdo con la frecuencia absoluta y porcentual. A partir de la información recolectada por los instrumentos aplicados, se procedió a su análisis e interpretación de los resultados. Al respecto, Balestrini (2006) explica que este proceso corresponde a la transformación en símbolos numéricos para poder ser contados y tabulados, muy especialmente aquellas preguntas del cuestionario de tipo elección múltiple por cuanto, la codificación tiene por objeto, asignar a cada una de las respuestas del cuestionario y cada una de las categorías números y signos correlativos muy precisos para agrupar los datos similares y facilitar la tabulación.

Se debe destacar que en la presente investigación los datos fueron expresados en gráficos y cuadros y analizados de forma cualitativa y cuantitativa. Los resultados emitidos por los estudiantes y docentes que respondieron el instrumento, refleja la realidad existente, en cuanto los objetivos de esta investigación.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

Análisis e interpretación de los resultados

En este capítulo se presentan los resultados de los instrumentos aplicados a los docentes del área de Castellano y a los estudiantes de la Escuela Técnica Industrial Cruz Villegas, ubicada en Quebrada de Cúa, Municipio Urdaneta del Estado Bolivariano de Miranda, la información suministrada permitió dar respuestas a los objetivos 1, 2 de la presente investigación, en los que se indagó sobre las estrategias evaluativas utilizadas por los docentes para evaluar la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General y sobre el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General. Seguidamente, se presenta la información suministrada por los docentes, en los instrumentos aplicados y se realiza la interpretación de los resultados obtenidos.

Presentación y análisis de los resultados. Instrumento aplicado a los docentes

El instrumento N° 1 Cuestionario utilizando la escala tipo Likert aplicado a los docentes del área de Castellano de la Escuela Industrial “Cruz Villegas”. Este consta de catorce (14) preguntas para el objetivo 1.

Cuadro 5 Dimensión Enfoque cognitivo: Aprendizaje por experiencia

Item 1	Categoría	(F _i)	(%)
Realiza preguntas previas a los estudiantes antes de la lectura para	Siempre	3	60
	Casi siempre	1	20

valorar su conocimiento previo	Algunas veces	1	20
	Casi Nunca	0	0
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora

A partir de la información dada por los docentes encuestados se observa que tres (3) de ellos (60%), “Siempre” realizan preguntas previas a los estudiantes antes de la lectura, para conocer si poseen conocimientos previos. Uno de los docentes (1), que representa el 20% las realiza “Casi siempre” y uno (1), que representa el 20% las formula solo “Algunas veces”.

Cuadro 6. Dimensión: Enfoque cognitivo: Procesos mentales

Items 2	Categoría	(F _i)	(%)
Desarrolla las competencias cognitivas en los estudiantes durante el proceso de lectura	Siempre	1	20
	Casi siempre	4	80
	Algunas veces	0	0
	Casi Nunca	0	0
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora

En el cuadro 6 se evidencia que uno (1) (20%) de los docentes del área de Castellano “Siempre” desarrolla las competencias cognitivas en los estudiantes durante el proceso de lectura, mientras que cuatro (4) de ellos (80% de la población) solo lo hacen “Casi siempre”.

Cuadro 7. Dimensión: Enfoque cognitivo: Participante activo

Items 3	Categoría	(F _i)	(%)
Promueve en los estudiantes la lectura participativa y comprensiva	Siempre	4	80
	Casi siempre	1	20
	Algunas veces	0	0
	Casi Nunca	0	0
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora

En el cuadro 7 se observa que cuatro (4) de los docentes correspondientes al 80% de la población, “Siempre” promueven en los estudiantes la lectura participativa y comprensiva, mientras que el 20% de la muestra, uno (1) de los docentes, la promueve “Casi siempre”.

Dimensión Enfoque cognitivo

En relación con el enfoque cognitivo de acuerdo a la información suministrada por los docentes encuestados, en el ítem 1 se observa que tres (3) de ellos que representan el 60% siempre promueven el aprendizaje por experiencia. Uno (1) de los docentes que representa el 20% casi siempre y uno (1), que representa el 20% algunas veces. En el caso del ítem 2, cuatro (4) de los docentes que representan el 80% casi siempre desarrollan procesos mentales en los estudiantes y uno (1) de ellos que representa el 20% siempre. De acuerdo al ítem 3, cuatro (4) docentes que representan el 80% siempre promueven en los estudiantes la lectura participativa y comprensiva, y uno (1) de los docentes casi siempre.

Se puede decir que los docentes deben aplicar estrategias para el desarrollo de la comprensión de la lectura en los estudiantes, entre estas se encuentra la inferencia, que para su aplicación requiere que se activen los conocimientos previos que posee el lector antes de la lectura, con lo cual podrá seleccionar la información relevante y las expectativas sobre el significado del texto. Por consiguiente, el propósito de la lectura es comprender el texto y no pronunciar correctamente lo escrito, por eso es necesario que el lector desarrolle todas las competencias necesarias (cognitiva, comunicativa y sociocultural) para participar activamente en este proceso. Así que la lectura es un proceso integral, cuya única meta más importante es el logro de la comprensión. Este sería el resultado de la interacción del lector con el texto y su contexto. (Puertas y otros, 2006).

Por eso, para que el lector obtenga un grado alto de comprensión es necesario el dominio de su competencia lingüística, para entender cómo funcionan en cada

discurso los elementos léxicos y gramaticales utilizados debe manejar lo denotativo y connotativo, la formalidad y especificidad de cada palabra utilizada, cómo se inscribe el autor en el texto, las estructuras informativas que adopta o los recursos retóricos de los que se vale. Además, debe identificar el punto de vista que asume el autor dentro del discurso, a qué formación discursiva se atribuye, en qué teorías se sustenta cuando presenta argumentos. Entonces, el lector debe obtener, un elevado nivel de conocimiento sobre el mundo en general y acerca del discurso en concreto, e identificar las prácticas discursivas que están presentes en este. Esto demanda el dominio de otras competencias como la comunicativa y la sociocultural. (Pérez y Soto, 2020).

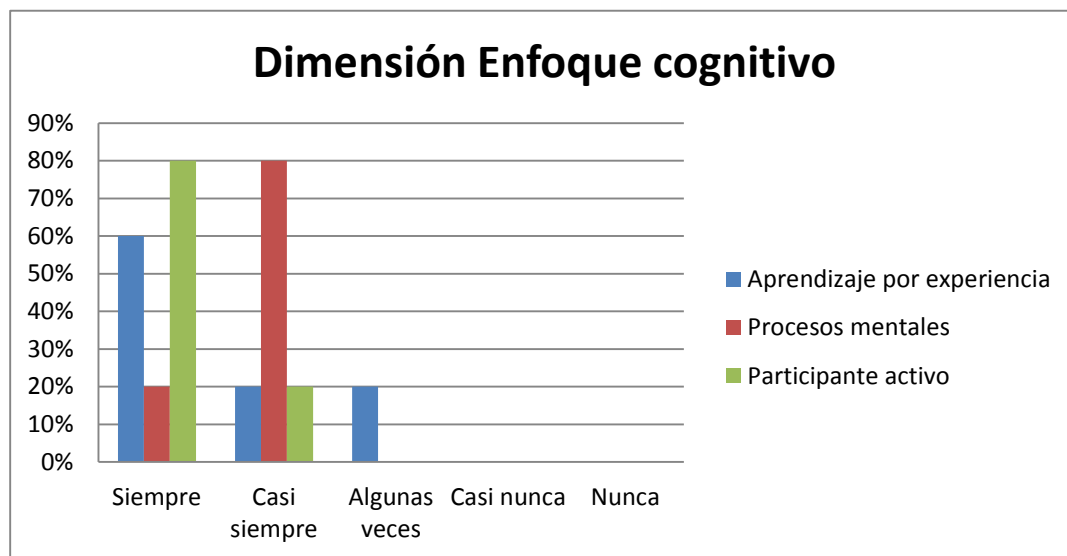


Gráfico 1 Representación porcentual de la Dimensión Enfoque cognitivo

Los resultados obtenidos demuestran que aproximadamente el 80% de los docentes del área de formación de Castellano promueve la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de la lectura comprensiva, por el contrario 80% de ellos casi no desarrolla en los educandos los procesos mentales. Es decir, no son constante en el desarrollo de las competencias cognitivas, comunicativas y socioculturales en los estudiantes, necesarias para desarrollar las habilidades de un lector crítico. Por eso es importante que el educador en su rol de facilitador de forma

permanente promueva el desarrollo de todas estas competencias sino que también logre cultivar el hábito de la lectura comprensiva y crítica en sus estudiantes.

Es por eso, que para Bruner la educación es la transmisión de conocimiento, y es sensible a las diferencias culturales, es decir, la función que juega el medio en la evolución intelectual del educando. El aprendizaje es visto por Bruner como un proceso que puede acelerar el desarrollo cognitivo del estudiante, y la instrucción es la forma que el docente presenta al escolar aquello que debe aprender, es decir, que debe existir una persona que guíe al estudiante. Por eso, el aprendizaje por descubrimiento implica dar al aprendiz las oportunidades para involucrarse de manera activa y construir su propio aprendizaje a través de la acción directa. Cabe señalar que, su finalidad es impulsar el desarrollo de las habilidades que facilitan que los estudiantes construyan por sí mismo el aprendizaje. (Méndez, 2003).

Por consiguiente, Ausubel (2002) plantea que el aprendizaje de los estudiantes depende de su estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Entendiéndose por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Es por ello que para la orientación del proceso de aprendizaje es importante que el educador conozca la estructura cognitiva del estudiante, para saber la cantidad de información que posee, los conceptos y proposiciones que maneja y su grado de estabilidad. Se puede decir, que este aprendizaje se produce cuando el educando relaciona e integra esencialmente los contenidos nuevos que aprende con los conocimientos que previamente posee.

Cuadro 8 Dimensión Metódica: Proceso del diseño

Items 4	Categoría	(F _i)	(%)
Elabora estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de la lectura	Siempre	1	20
	Casi siempre	4	80
	Algunas veces	0	0
	Casi Nunca	0	0
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora

En el cuadro 8 se muestra que todos los docentes encuestados uno (1) que representa el (20%) “Siempre” y cuatro (4) que representa el (80%) “Casi siempre” elaboran estrategias para el proceso de enseñanza de la comprensión de la lectura.

Cuadro 9 Dimensión Metódica: Aplicación de estrategias

Items 5	Categoría	(F _i)	(%)
Aplica estrategias para evaluar el proceso de aprendizaje de la comprensión de la lectura	Siempre	4	80
	Casi siempre	1	20
	Algunas veces	0	0
	Casi Nunca	0	0
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora

En la información que se suministra en el cuadro 9, se observa que cuatro (4) de los docentes del área de Castellano encuestados (80%) “Siempre” aplican estrategias para evaluar el proceso de la comprensión de la lectura y uno (1) que representa el 20% de la muestra manifiesta aplicarla “Casi siempre”.

Cuadro 10 Dimensión Metódica: Verificación y valoración

Items 6	Categoría	(F _i)	(%)
Promueve la verificación y valoración en los estudiantes durante el proceso de la lectura	Siempre	4	80
	Casi siempre	1	20
	Algunas veces	0	0
	Casi Nunca	0	0
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora

Al igual que en el Ítems anterior se observa que todos los docentes “Siempre” o “Casi siempre” promueven en sus estudiantes la verificación y la valoración durante el proceso de lectura.

Dimensión Metódica

En cuanto a la dimensión metódica y de acuerdo a los docentes encuestados en el ítem 4 se observa que cuatro (4) de los docentes que representan el 80% casi siempre elaboran estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de la lectura y uno (1) que representa el 20% siempre. Asimismo, en el ítem 5, cuatro (4) docentes que representan 80% siempre aplican estrategias para evaluar el proceso de aprendizaje de la comprensión de la lectura y uno (1) de ellos que representa el 20% casi siempre. En relación al ítem 6, cuatro docentes que representan el 80% siempre promueven la valoración y verificación durante el proceso de lectura y uno (1) que representa el 20% casi siempre.

Por eso, el docente debe aplicar estrategias evaluativas para que los estudiantes logren comprender lo que leen. Además, debe existir una interacción entre el docente y el estudiante, bien sea individual o grupal, para indagar qué libros ha leído o cuáles esté leyendo, para saber qué problemas se le presentan en la comprensión de textos, para que puedan ayudarlo y darle sugerencias sobre cómo solventar esta situación. De esta manera podrán aprender a verificar y valorar la importancia que tiene para su aprendizaje el comprender lo que lee. Este aprendizaje además le permitiría autoevaluarse sobre la forma como está enfrentando el proceso de comprensión de la lectura.

Es por eso que los docentes deben reflexionar para saber si está utilizando un buen método para la comprensión de la lectura, si realmente son efectivos para que los estudiantes logren aprender, si le está dando oportunidad para aplicar lo aprendido, si brinda retroalimentación apropiada, si promueve la motivación mientras los educandos están aprendiendo. Por eso, las ideas hasta ahora expuestas obligan a retomar la idea de Florez (Ob. cit) sobre los órdenes, haciendo hincapié en la evaluación como esa estrategia que va más allá de valorar la calidad del producto. Se trata en este caso “de evaluar la efectividad de las estrategias que se usaron y de este balance se derivan aprendizajes básicos para la transferencia a nuevas situaciones” (Fons y Weissman, 2000, p. 156).

Asimismo, la toma de conciencia del estudiante hacia el desarrollo de sus habilidades para la comprensión de la lectura debe estar orientada por un docente comprometido que a través de las estrategias evaluativas guía al aprendiz para que revise, de manera acuciosa sus métodos y la eficacia de los mismos. Evidentemente, el manejo formativo de las estrategias evaluativas contribuirá a que los educandos regulen su proceso de comprensión de la lectura con lo cual se sentarán las bases necesarias para que el estudiante se convierta en un lector independiente, crítico, conocedor de la importancia de “saber leer” para procurarse más y mejores aprendizajes. Esta será una de las más importantes tareas que la escuela deberá asumir ante los retos educativos y culturales que hoy vive la sociedad.

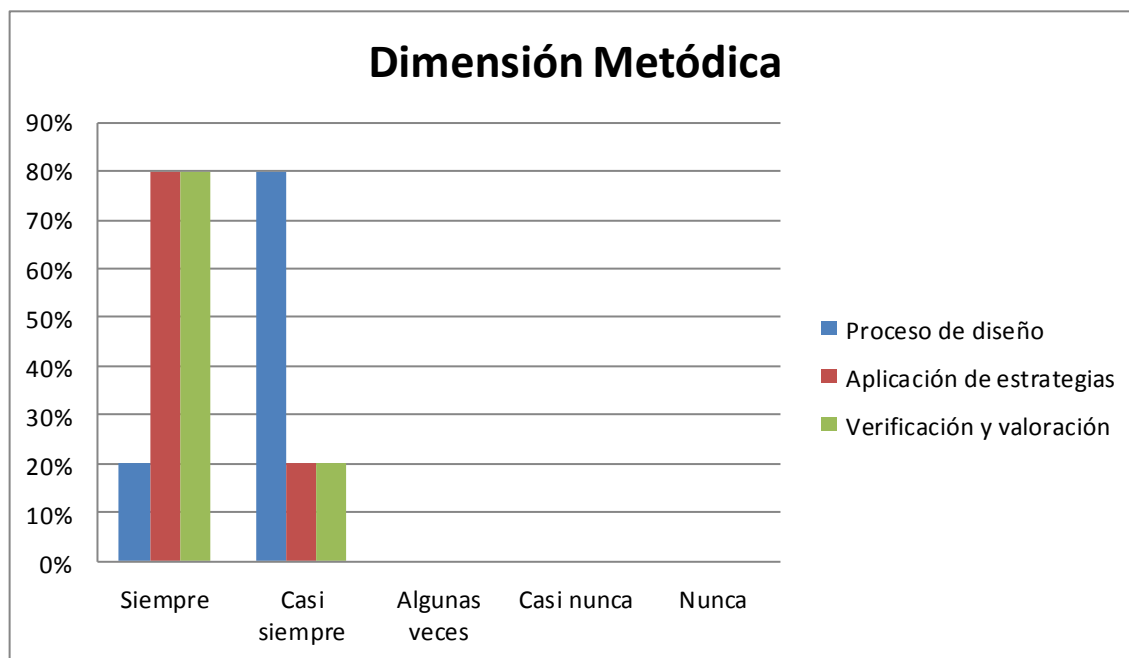


Gráfico 2 Representación porcentual de la Dimensión Metódica

Los resultados presentados en el gráfico 2, muestran que el 80% de los profesores del área de formación de Castellano no son constante en la elaboración de estrategias para el proceso de aprendizaje de la comprensión de la lectura, sin embargo ese mismo 80% indican que siempre aplican estrategias para evaluar el proceso de la comprensión de la lectura y promueven la verificación y valoración

del este. Se puede decir, que existe una contradicción porque no elaboran constantemente las estrategias, pero permanentemente se las aplican a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de la comprensión de la lectura. Por esto se requiere que el docente continuamente aplique estrategias evaluativas para la lectura comprensiva y crítica.

Por consiguiente, en la observación realizada a los docentes de Castellano de segundo año, se evidenció que no aplican estrategias evaluativas para el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica, ni la tampoco elaboran éstas. Sin embargo, permanentemente se habla de la evaluación como un proceso en el cual el docente, después de un arduo proceso de revisión de tareas y aplicación de pruebas, adjudica al estudiante una calificación. En este proceso se asume al sujeto como un individuo paciente que debe esperar el resultado y la nota.

Esta práctica, aunque es muy criticada por la mayoría, sigue siendo la más usual en las aulas de los distintos niveles educativos, por lo cual la evaluación se perfila como la repetición mecánica de prácticas nada constructivas que desmotivan primeramente al estudiante y posteriormente, al docente quien percibe que los resultados son poco satisfactorios.

Desde esta perspectiva, se requiere la aplicación de estrategias evaluativas que contribuyan a que el estudiante tome conciencia del valor de su participación en su proceso de aprendizaje, asumiendo “la evaluación como un instrumento de comunicación que facilita la construcción de los conocimientos en el aula” (Quinquer, 2000, p. 13) puesto que no solo es valiosa para “medir” el aprendizaje sino también para fortalecerlo.

En este sentido, la evaluación se presenta como el elemento indispensable para que el estudiante aprenda con mayor facilidad y en forma progresiva mediante el desarrollo de situaciones didácticas promovidas adecuadamente por el docente. Se considera primordial promover la autonomía de los estudiantes y la evaluación formadora puede ser un elemento necesario para transferir al estudiante, en cierta medida, el control y la responsabilidad de su aprendizaje mediante el uso de estrategias e instrumentos de autoevaluación. Se propone la autorregulación por

medio de actividades de evaluación mutua, coevaluación y autoevaluación a través de las cuales el alumno se va construyendo un sistema personal para aprender que se enriquece progresivamente (Quinquer, ob. cit).

Cuando se habla del aprendizaje de las habilidades lingüísticas, como es el caso de la lectura y en especial de su comprensión, abordar la evaluación a través de la autorregulación permite al estudiante tomar conciencia de su proceso de aprendizaje para establecer los cambios pertinentes en el uso de las estrategias con el fin de alcanzar las metas propuestas.

Es importante destacar que cuando el individuo regula su aprendizaje se hace consciente de los procedimientos y estrategias que facilitan u obstaculizan su proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Esto se hará evidente en el momento en que el aprendiz logra “culminar con éxito la tarea de comprender un texto, solucionar un problema, recordar una fórmula, etc.”. (Florez, 2001, p. 98).

Cuadro 11 Dimensión: Técnica Actividades determinadas

Items 7	Categoría	(F _i)	(%)
Ejercita la lectura en voz alta con los estudiantes	Siempre	2	40
	Casi siempre	2	40
	Algunas veces	1	20
	Casi Nunca	0	0
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora

En la información que muestra el cuadro 11, de los docentes encuetados se observa que el 40% siempre ejercita la lectura en voz alta con los estudiantes, otros dos (2) que representan el 40%, la ejercitan “Casi siempre” y uno (1) que representa el 20% lo ejercita “Algunas veces”.

Cuadro 12 Dimensión Técnica: Orientación a los estudiantes

Items 8	Categoría	(F _i)	(%)
Orienta a los estudiantes para que busquen las palabras desconocidas presentes en la lectura	Siempre	3	60
	Casi siempre	0	0
	Algunas veces	2	40
	Casi Nunca	0	0
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora

En la información que muestra el cuadro 12, tres (3) de los docentes del área de Castellano encuestados (60%), “Siempre” orientan a los estudiantes para que busquen las palabras desconocidas del texto, mientras que, dos (2) quienes representan el 40%, los orientan “Algunas veces”.

Cuadro 13 Dimensión Técnica: Proceso de aprendizaje

Items 9	Categoría	(F _i)	(%)
Hace uso de recursos didácticos para realizar el proceso de lectura comprensiva	Siempre	1	20
	Casi siempre	2	40
	Algunas veces	2	40
	Casi Nunca	0	0
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora

En la información suministrada en el cuadro 13 se observa que uno (1) de los docentes encuestados, “Siempre” hace uso de recursos didácticos para realizar el proceso de comprensión de la lectura y dos (2) quienes representan el 40% , hacen uso “Casi siempre” y los otros dos (2), quienes representan el 40% lo usan “Algunas veces”.

Dimensión Técnica

Ahora bien, en la dimensión técnica de acuerdo a los docentes encuestados se observa que en el ítem 7, dos (2) de los docentes que representan el 40% siempre ejercitan la lectura en voz alta, dos (2) de ellos que representan el 40% casi siempre y uno (1) que representa el 20% algunas veces. Así en el ítem 8, tres (3) de los docentes que representa el 60% siempre orientan a los estudiantes para que busquen las palabras desconocidas de la lectura y dos (2) que representan el 40% algunas veces. En el ítem 9, dos (2) de los docentes que representan el 40% casi siempre utilizan recursos didácticos para realizar la lectura comprensiva, dos (2) que representan el 40% algunas veces y uno (1) que representa el 20% siempre.

El docente para realizar la lectura debe utilizar recursos didácticos que motiven a los estudiantes a sentir interés por comprender lo que leen, para eso debe tomar en cuenta: las expectativas, intereses, necesidades y vivencias, para que puedan abordar y comprender lo que leen. Asimismo, debe incentivarlos a usar el diccionario para buscar el significado de las palabras nuevas presentes en el texto, esto les permite ser más independientes y mejorar por su propia cuenta, enriquecer su vocabulario, escribir correctamente las palabras. Por consiguiente, siempre será necesario que el estudiante sepa qué hacer, que se sienta capaz de hacerlo y que encuentre interesante lo que se le propone hacer (Leer) (Poma, 2007).

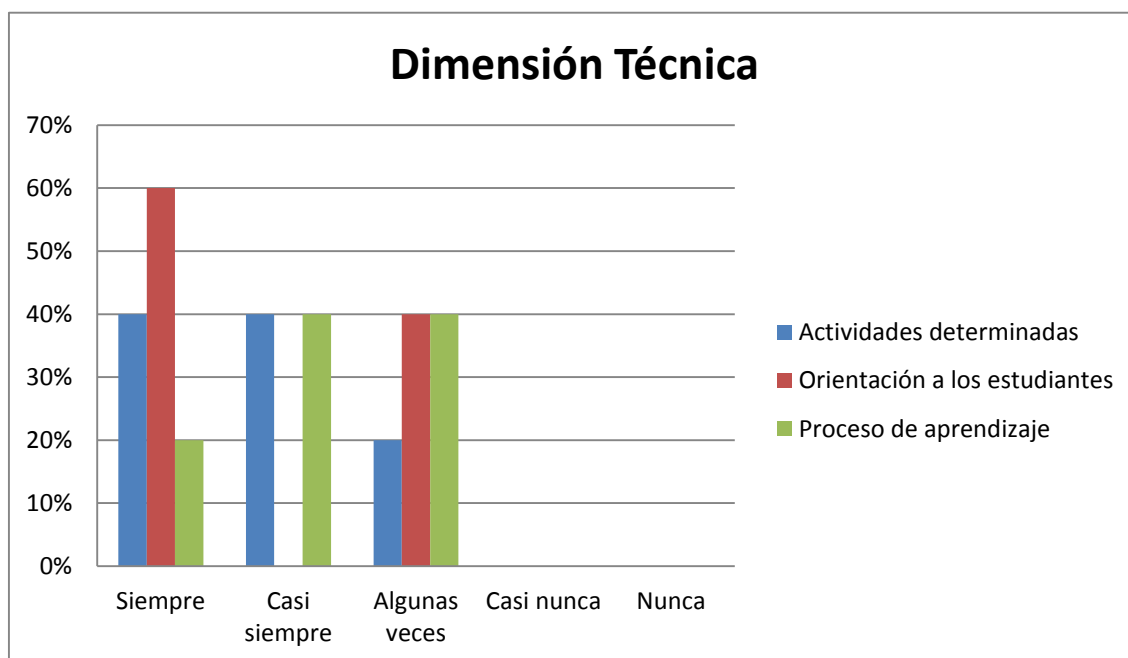


Gráfico 3 Representación porcentual de la Dimensión Técnica

En el gráfico anterior se muestra que cerca del 60% de los docentes del área de Castellano “siempre” orientan a los estudiantes para que realicen la lectura en voz alta y busquen las palabras desconocidas presentes en la lectura, además, el 40% “casi siempre” usan recursos didácticos para realizar la comprensión de la lectura y otro 40% “algunas veces”. Asimismo, los estudiantes deben participar en la aplicación de todas las estrategias posibles, para alcanzar una buena enseñanza y aprendizaje de la lectura. Se observa que los docentes del área de formación Castellano eventualmente orientan a los estudiantes en el aprendizaje de la lectura comprensiva y así como el uso de recursos didácticos para realizar este proceso.

Entonces, en el mundo de hoy globalizado, dinámico y combativo, la única respuesta educativa es la necesidad de formar ciudadanos autónomos, democráticos que posean habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento. Además, la comprensión de un texto resulta más rica y plausible sumando las aportaciones de varios lectores. Al fin y al cabo, si el significado textual se ubica en la mente de los lectores y no dentro del texto, se alcanza el nivel máximo de comprensión de un

discurso cuando se puede contrastar las diversas comprensiones individuales del mismo. (Cassany, 2003).

Se plantea entonces, que es necesario e importante incluir una perspectiva crítica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de la lectura y en las distintas disciplinas o áreas de formación que se relacionen con esta: el comentario de texto, el análisis del discurso y el conjunto de disciplinas curriculares en las que se lee y escribe. Es por ello, que la lectura crítica es el único procedimiento didáctico que fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad.

Cuadro 14 Dimensión Recurso: Instrumentos, herramientas

Items 10	Categoría	(F _i)	(%)
Aplica en el proceso de la enseñanza de la lectura recursos visuales, para captar el interés de los estudiantes	Siempre	1	20
	Casi siempre	1	20
	Algunas veces	2	40
	Casi Nunca	1	20
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora

En la información que se recoge en el cuadro 14, uno (1) de los docentes encuestados (20%) indica que “Siempre” aplica recursos visuales en el proceso de la lectura para captar el interés de los estudiantes y uno (1) quien representa el 20%, lo aplica “Casi siempre. Otros dos (2), quienes representan el 40%, lo aplican “Algunas veces” y uno (1), quien representa el 20%, “Casi nunca” lo aplica.

Cuadro 15 Dimensión: Recursos Humanos

Items 11	Categoría	(F _i)	(%)
Identifica procesos cognitivos en los estudiantes, durante el proceso de la comprensión de la lectura	Siempre	2	40
	Casi siempre	3	60
	Algunas veces	0	0
	Casi Nunca	0	0
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora

En la información suministrada en el cuadro 15, de los docentes encuestados, se observa que: dos (2) de ellos, que representan el 40%, “Siempre” identifican los procesos cognitivos de los estudiantes durante el proceso de la comprensión de la lectura, mientras que, tres (3), que representan el 60% “Casi siempre” lo identifican.

Cuadro 16. Dimensión: Recurso: Proceso de enseñanza y aprendizaje

Items 12	Categoría	(F _i)	(%)
Promueve actividades para que los estudiantes desarrollen el proceso metacognitivo en la lectura	Siempre	0	0
	Casi siempre	5	100
	Algunas veces	0	0
	Casi Nunca	0	0
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora

En la información que se observa en el cuadro 16, de los docentes encuestados: cinco (5), que representan el 100%, “Casi siempre” promueve actividades para que los estudiantes desarrollen el proceso metacognitivo en la lectura.

Dimensión Recurso

En relación con la dimensión recurso, de acuerdo con los docentes encuestados, en el ítem 10 se observa que dos (2) de los docentes que representan el 40% de la muestra “algunas veces” aplican recursos visuales en el proceso de enseñanza de la lectura para captar el interés de los estudiantes. Uno (1) de ellos que

representa el 20% “Siempre” los aplica, uno (1) que representa el 20% “Casi siempre” y uno (1) que representa el 20% “Casi nunca”. Además, en el ítem 11, tres (3) de los docentes que representan el 60% “Casi siempre” identifican los procesos cognitivos en los estudiantes durante el proceso de la comprensión de la lectura y dos (2) de ellos que representan el 40% “Siempre” lo hacen. Por último, en el ítem 12, cinco (5) docentes que representan el 100% “Casi siempre” promueven actividades para que los estudiantes desarrollen el proceso metacognitivo en la lectura.

Es importante que los docentes del área de formación Castellano y de las demás áreas apliquen recursos visuales para el aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica a sus estudiantes, así como estrategias básicas, eficaces para la comprensión, ya que este proceso se da a través del desarrollo de una serie de competencias: cognitiva, comunicativa y sociocultural, de forma gradual, a medida que se realiza la lectura, se van realizando una serie de acciones que permiten al lector comprender lo que lee.

Cabe señalar, que para Bruner (ob.cit) la educación es la transmisión de conocimiento y es sensible a las diferencias culturales, es decir, la función que juega el medio en la evolución intelectual del educando. El aprendizaje es visto por Bruner como un proceso que puede acelerar el desarrollo cognitivo del estudiante y la instrucción es la forma en que el docente presenta al escolar aquello que debe aprender, en consecuencia, debe existir una persona que guíe al estudiante. Por eso, el aprendizaje por descubrimiento implica dar al aprendiz las oportunidades para involucrarse de manera activa y construir su propio aprendizaje a través de la acción directa. Cabe señalar, que su finalidad es impulsar el desarrollo de las habilidades que facilitan que los estudiantes construyan por sí mismo el aprendizaje (Méndez, 2003).

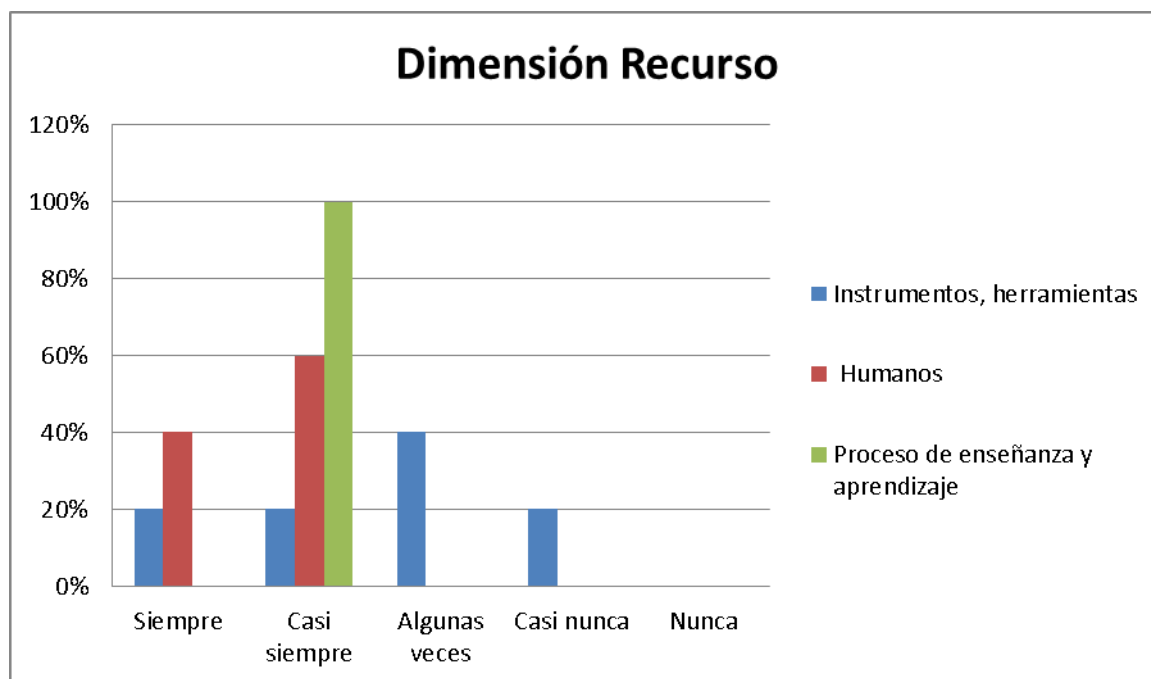


Gráfico 4 Representación porcentual de la Dimensión Recurso

En los resultados observados en el gráfico 4 se evidencia que los profesores del área de formación Castellano el 40% “Algunas veces” aplican recursos visuales en el proceso de la lectura y el 60% de ellos “Casi siempre” identifica los procesos cognitivos en los estudiantes durante el proceso de la comprensión de la lectura, el 100% casi siempre promueven actividades que desarrollan la lectura comprensiva.

Se evidencia que los docentes eventualmente aplican recursos para el aprendizaje de la lectura, así como que en ocasiones identifican los procesos cognitivos en los estudiantes durante la aplicación de la comprensión de la lectura, igualmente en las actividades que promueven para la lectura comprensiva. Es decir, que la mayoría de los educadores de Castellano no aplican continuamente los procedimientos necesarios para que los educandos logren afianzar su aprendizaje en la lectura comprensiva y crítica.

Por consiguiente, el aprendizaje se produce a partir de la experiencia, es un proceso mental donde la información nueva se integra a la estructura cognitiva del individuo, para construir nuevos significados. Por eso, contribuye al conocimiento de capacidades esenciales para el aprendizaje, como la atención, la memoria y el

razonamiento. Por tal motivo, el aprendizaje escolar depende de la información que el profesor presenta al estudiante y de la manera como este procese la información, es decir, el estudiante pasa a tener un rol determinante como participante activo de su propio aprendizaje. (Poggioli, 2005).

Dentro de este marco, Ausubel (2002) plantea que el aprendizaje de los estudiantes depende de su estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información.

Se entiende por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Por ello, para la orientación del proceso de aprendizaje es importante que el docente conozca la estructura cognitiva del estudiante, para saber la cantidad de información que posee, los conceptos y proposiciones que maneja, y su grado de estabilidad.

Cuadro 17 Dimensión Didáctica: Logros del aprendizaje

Items 13	Categoría	(F _i)	(%)
Desarrolla en los estudiantes las competencias lingüísticas y comunicativas	Siempre	4	80
	Casi siempre	0	0
	Algunas veces	1	20
	Casi Nunca	0	0
	Nunca	0	0

Fuente: elaborada por la autora

En la información que se ofrece en el cuadro 17 se observa que cuatro (4) de los docentes encuestados (80%), “Siempre” desarrollan en los estudiantes las competencias lingüísticas y comunicativas, mientras que uno (1), quien representa el 20% la desarrolla “Algunas veces”.

Cuadro 18 Dimensión Didáctica: Desarrollo de competencias

Items 14	Categoría	(F _i)	(%)
Asigna ejercicios de lectura interactiva individual o grupal a los estudiantes	Siempre	2	40
	Casi siempre	1	20
	Algunas veces	2	40
	Casi Nunca	0	0
	Nunca	0	0

Fuente: elaborada por la autora

En los resultados mostrados en el cuadro 18, dos (2) de los docentes encuestados (40%) respondieron que “Siempre” asignan ejercicios de lectura interactiva a los estudiantes en forma individual o grupal. Uno (1) quien representa el 20% indicó que “Casi siempre” los asigna, mientras que dos (2) quienes representan el 40% los asignan “Algunas Veces”.

Dimensión Didáctica

En cuanto a la dimensión didáctica de acuerdo a los docentes encuestados en el ítem 13 se observa que cuatro (4) docentes que representan el 80% “siempre” desarrollan en los estudiantes las competencias lingüísticas y comunicativas y uno (1) de ellos que representa el 20% “algunas veces”. En el ítem 14, dos (2) de los docentes que representan el 40% “siempre” asignan ejercicios de lectura interactiva individual o grupal a los estudiantes, dos (2) de ellos que representan el 40% “algunas veces” y uno (1) que representa el 20% “casi siempre”.

Es al docente en su rol de facilitador que debe buscar los métodos más eficaces para lograr que los estudiantes desarrollen sus competencias (cognitivas, lingüísticas, comunicativas y socioculturales) para el aprendizaje de la lectura comprensiva. Esto le permitirá al educando perfeccionar su lenguaje, desarrollar habilidades para construir una crítica personal sobre el medio que lo rodea (vida cotidiana, escuela, comunidad, solución de problemas, entre otros) y transformar su entorno.

Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos; anticipar lo que indicará un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, entre otros, este conjunto de destrezas se denomina alfabetización funcional, que es la capacidad de comprender el significado de un texto, y a la vez se llamará analfabeto funcional a quien no puede comprender la prosa, aunque pueda oralizarla en voz alta. (Cassany, 2006).

En tal sentido, la función de los profesores no es darles a los estudiantes todos los datos que deben memorizar. Por el contrario, deben ayudarlo a examinar por su cuenta, con el objetivo de que resuelvan los problemas que se le vayan presentando en el proceso de aprendizaje. Por eso el objetivo primordial de los docentes es motivar a los estudiantes a tener un papel activo en la construcción de su conocimiento. (Rodríguez, 2020).

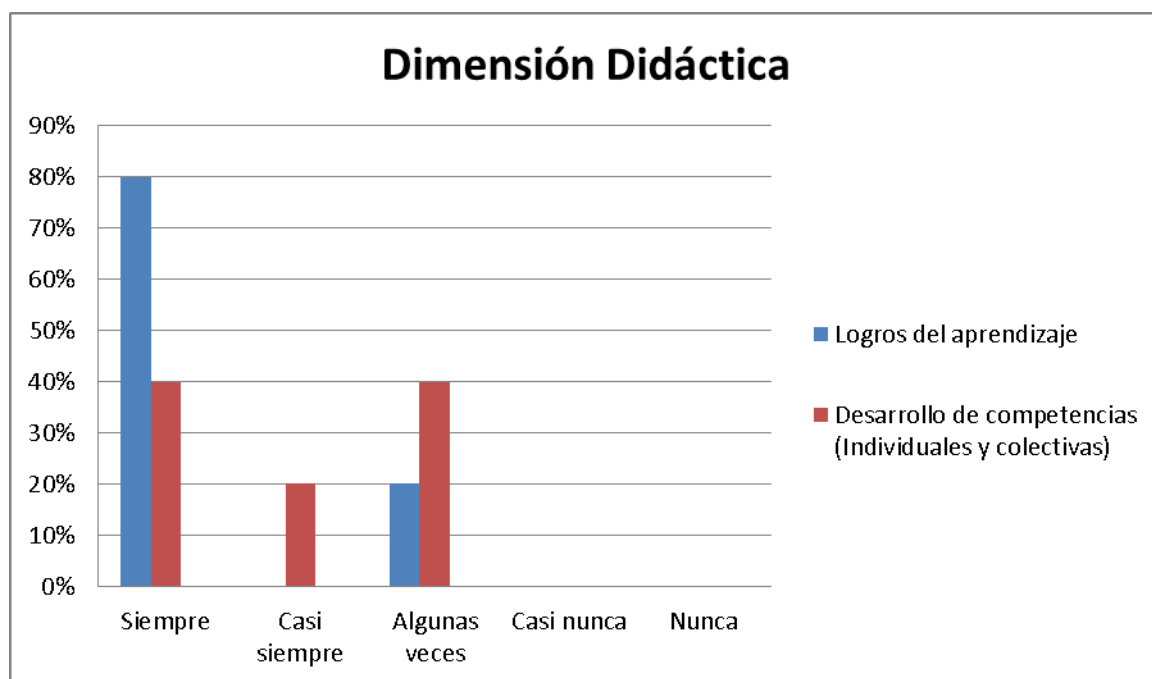


Gráfico 5 Representación porcentual de la Dimensión Didáctica

De acuerdo con la información mostrada en el gráfico 5, aproximadamente el 80% de los docentes del área de formación Castellano “Siempre” promueve el

desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en los estudiantes y el 40% “Siempre” le asigna ejercicios de lectura interactiva individual o grupal y otro 40% “Algunas veces”.

Se puede decir que un grupo de profesores de Castellano no son constantes en los ejercicios de la lectura interactiva individual o grupal, ya que es importante que se realice continuamente para que los educandos logren perfeccionar dichas competencias y otras que son necesarias para la lectura comprensiva y crítica.

Por ello, no existe una actividad neutra o abstracta de la lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas manera de acercarse a comprender cada género discursivo, en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Entonces, para aprender a leer se requiere no solo desarrollar los procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectura y escritura. Además, de hacer hipótesis e inferencias, de decodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de expresiones y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, entre otros (Cassany, 2006).

Por consiguiente, la persona crítica es aquella que conserva una actitud combativa en la adquisición de sus propósitos personales, por medio de la lectura y la escritura, pero que a la vez participa de forma constructiva en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista. En el contexto educativo, la pedagogía crítica aporta una propuesta metodológica global de formación crítica de la persona en las diversas áreas de formación. (Cassany, 2003).

Presentación y análisis de los resultados. Instrumento aplicado a los estudiantes

Ahora, se presenta la información suministrada por los estudiantes a través de los instrumentos aplicados y se procede a realizar la interpretación de los resultados. El instrumento N° 2 corresponde a un cuestionario elaborado a partir de una escala tipo Likert, aplicado a los estudiantes de la Escuela Técnica Industrial

“Cruz Villegas”, consta de dieciocho (18) preguntas referidas al objetivo 2. Este objetivo tiene como propósito determinar el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General.

Cuadro 19 Dimensión Nivel literal: Información relevante

Items 1	Categoría	(F _i)	(%)
Al leer distingues la información relevante de la irrelevante	Siempre	17	37
	Algunas veces	28	63
	Nunca	0	0

Fuente: elaborada por la autora

En el cuadro 19 se observa que veintiocho (28) estudiantes que representan 63% “Algunas veces” distinguen la información relevante de la irrelevante y diecisiete (17) estudiantes que representan el 37% “Siempre” la distinguen.

Cuadro 20 Dimensión Nivel literal: Información irrelevante

Items 2	Categoría	(F _i)	(%)
Excluyes o eliminas la información irrelevante	Siempre	10	23
	Algunas veces	23	50
	Nunca	12	27

Fuente: elaborado por la autora.

En el cuadro 20 se evidencia que veintitrés (23) estudiantes que representan el 50% “Algunas veces” excluyen o eliminan la información irrelevante, mientras que doce (12) de ellos que representan el 27%, “Nunca” la eliminan. Por otra parte, diez (10) de estos que representan el 23% “Siempre” la eliminan.

Cuadro 21. Dimensión Nivel literal: Idea principal

Items 3	Categoría	(F _i)	(%)
En los párrafos localizas las ideas principales.	Siempre	26	57
	Algunas veces	18	40
	Nunca	1	3

Fuente: elaborado por la autora

En el cuadro 21 se puede constatar que los estudiantes que realizaron el cuestionario: veintiséis (26) de ellos, que representan el 57%, “Siempre” localizan las ideas principales en los textos. Entonces, dieciocho (18) que representan el 40% “Algunas veces” la localiza y uno (1) de ellos, que representa el 3% “Nunca” la localiza.

Cuadro 22. Dimensión Nivel literal: Significado de palabras

Items 4	Categoría	(F _i)	(%)
Buscas el significado de las palabras desconocidas.	Siempre	19	41
	Algunas veces	25	56
	Nunca	1	3

Fuente: elaborado por la autora

En el cuadro 22 se observa que veinticinco (25) estudiantes que representan el 56% “Algunas veces” busca el significado de las palabras desconocidas, mientras que, diecinueve (19) de ellos, que representan 41% “Siempre” la buscan y uno (1) que representa el 3% “Nunca” busca el significado de las palabras desconocidas.

Cuadro 23. Dimensión Nivel literal: Dominio del vocabulario básico

Items 5	Categoría	(F _i)	(%)
Tienes dominio o dominas el vocabulario básico.	Siempre	32	70
	Algunas veces	13	30
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora

En la información que muestra el cuadro 23, se muestra que los estudiantes que contestaron el cuestionario: treinta y dos (32) de estos que representan el 70%, “Siempre” tienen dominio del vocabulario básico, mientras que, trece (13) que representan el 30% “Algunas veces” dominan el vocabulario básico.

Cuadro 24. Dimensión Nivel literal: Vocabulario básico

Items 6	Categoría	(F _i)	(%)
Entiendes el vocabulario básico del texto leído.	Siempre	32	70
	Algunas veces	13	30
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora

En la información suministrada en el cuadro 24, se observa que treinta y dos (32) estudiantes que representa el 70%, “Siempre” entienden el vocabulario básico del texto leído y trece (13) que representan el 30% “Algunas veces” entienden el vocabulario básico del texto leído.

Dimensión Nivel literal

En relación con el nivel literal se observa en el ítem 1, veintiocho (28) estudiantes que representan el 63% “Algunas veces” distinguen la información relevante de la irrelevante y diecisiete (17) de ellos que representa el 37% “Siempre” la distinguen. En el ítem 2, veintitrés (23) estudiantes que representan el 50%

“Algunas veces” eliminan la información irrelevante, doce (12) de ellos que representan el 27% nunca la eliminan y diez (10) que representa el 23% “Siempre” la eliminan. Así en el ítem 3, veintiséis (26) estudiantes que representan el 57% siempre localizan las ideas principales en los párrafos, dieciocho (18) de ellos que representa el 40% “Algunas veces” la localizan y uno que representa el 3% nunca la localiza. Además en el ítem 4, veinticinco (25) estudiantes que representan el 56% “Algunas veces” buscan el significado de las palabras desconocidas, diecinueve (19) de ellos que representan el 41% “Siempre” la buscan y uno que representa el 3% “Nunca” la busca. Entonces en el ítem 5, treinta y dos (32) estudiantes que representan el 70% “Siempre” domina el vocabulario básico y trece (13) que representa el 30% “Algunas veces” domina el vocabulario básico. Por último, en el ítem 6, treinta y dos (32) estudiantes que representan el 70% “Siempre” entienden el vocabulario básico del texto leído y trece (13) que representan el 30% “Algunas veces” lo entienden.

El nivel de comprensión de un texto corresponde a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información del texto es integrada en dichas estructuras. En este sentido, se concede una importancia crucial a los procesos de inferencia en la comprensión de la lectura.

Por lo tanto, se considera que entre el lector y el texto se establece una interacción, desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas por el autor en función de su propio conocimiento o experiencia previa para inferir el significado que este pretende comunicar, se supone, que a todos los niveles existe una gran cantidad de inferencias que permite construir un modelo acerca del significado del texto (Pérez, 2005).

De allí, que los niveles de la comprensión de la lectura son procesos de pensamiento que se dan en la lectura, estos se van formando paulatinamente, en la medida que el lector activa sus conocimientos previos.

En el nivel literal los estudiantes identifican la información explícita de un texto, por ejemplo: la narración de acontecimientos y datos, hacen uso de los procesos básicos del pensamiento, pero no realizan una interpretación a fondo de la

información, en este nivel, los estudiantes dan respuestas a preguntas básicas para comprender el texto. Además, requiere que el lector comprenda el significado de las palabras, identifique la relación entre los componentes dentro de una oración o párrafo, identifique los eventos, sujetos u objetos indicados en el texto, entre otros.

Es decir, realizar la lectura conforme al texto, esto implica distinguir entre información relevante e irrelevante, localizar la principal, identificar las relaciones causa-efecto, seguir instrucciones, encontrar el significado de palabras múltiples, dominar el vocabulario básico, expresar con sus propias palabras.

Entonces, la alfabetización crítica (critical literacy): es el empoderamiento individual, para analizar y sintetizar la cultura de la escuela y las propias y particulares circunstancias culturales. Por ello, leer las líneas se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes. (Cassany, 2003).

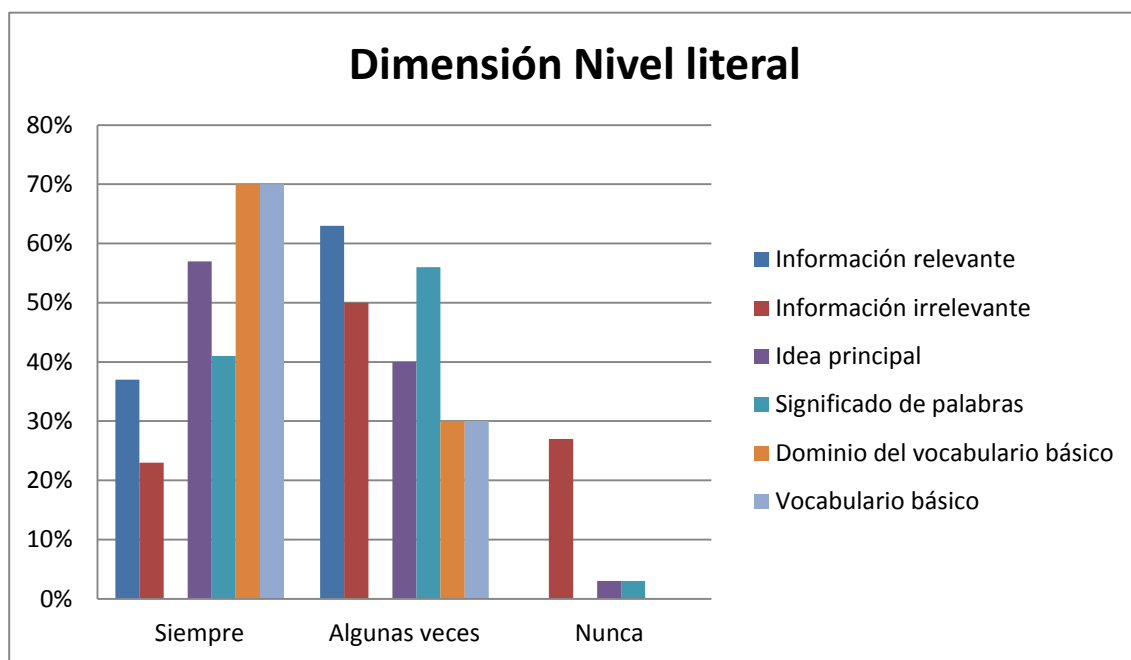


Gráfico 6 Representación porcentual de la Dimensión Nivel literal

En los resultados representados en el gráfico 6, de los estudiantes de segundo año el 70% “Siempre” domina y distingue el vocabulario básico del texto leído, el 56% “Algunas veces” busca el significado de las palabras desconocidas, el 41% “Siempre” lo hace. De igual manera, el 57% “Siempre” localiza la idea principal de los párrafos y 40% “Algunas veces”.

Se observa que de los estudiantes de segundo año de media general, una gran mayoría domina y distingue el vocabulario básico presentado en el texto que lee pero eventualmente busca en el diccionario el significado de las palabras desconocidas y una minoría localiza la idea principal en los párrafos. Por ello se requiere que los profesores del área de formación de Castellano, utilicen y apliquen continuamente estrategias de aprendizaje para la comprensión de la lectura que sean eficaces y eficientes que le permitan a los educandos cultivar los hábitos de la lectura y realizar prontamente todos los procedimientos necesarios para realizar la lectura comprensiva y crítica.

Entonces, el educador debe involucrar a los educandos en el desempeño de la comprensión, elaborando actividades y tareas que le permitan utilizar sus conocimientos previos para lograr los objetivos deseados. Además, el docente debe utilizar un proceso de valoración continua, donde los criterios para valorar ese desempeño de los estudiantes sean claros y conocidos por ellos. Además, que puedan recibir retroalimentación durante la clase (no solo al final) para que tengan la oportunidad de revisar sus actividades, tareas y poder rectificarlas.

De acuerdo con la perspectiva crítica, se interpreta el uso del lenguaje en el habla y la escritura como una forma de práctica social, en la que se estudia el discurso dentro de una relación dialéctica entre un suceso discursivo particular, las situaciones institucionales y las estructuras sociales que lo enmarcan. En cuanto a las dimensiones consideradas por Cassany (2006) define la dimensión lingüística como aquella en la que el significado reside en el texto. Implica recuperar el o los significados de cada palabra y relacionarlos con lo que están antes o después. “El significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura” (p. 3).

Dicho de otro modo, en la dimensión lingüística se toma en cuenta criterios como el léxico, definiciones, la información literal o propósito lingüístico, la reorganización de la información literal, la paráfrasis y la descripción de los autores.

Cuadro 25 Dimensión Nivel inferencial: Conocimiento previo

Items 7	Categoría	(F _i)	(%)
Al leer relacionas tu conocimiento con los contenidos del del texto.	Siempre	27	60
	Algunas veces	18	40
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora

Los resultados recogidos en el cuadro 25 dejan observar que veintisiete (27) de los estudiantes encuestado que representan el (60%) “Siempre” relacionan su conocimiento con los contenidos del texto, mientras que dieciocho (18) estudiantes que representan el 40% relacionan su conocimiento con los contenidos del texto “Algunas veces”.

Cuadro 26 Dimensión Nivel inferencial: Comparación del texto

Items 8	Categoría	(F _i)	(%)
Realizas una comparación entre el título y contenido del texto.	Siempre	30	67
	Algunas veces	13	28
	Nunca	2	5

Fuente: elaborado por la autora

Los datos expresados en el cuadro 26 indican que treinta (30) estudiantes, quienes representan el 67% de la población indicaron que “Siempre” realizan una comparación entre el título y el contenido del texto, trece (13) quienes representan el 28% realizan una comparación entre el título y contenido del texto “Algunas veces” y dos (2) quienes representan el 5% “Nunca” lo hacen.

Cuadro 27 Dimensión Nivel inferencial: Suposiciones o hipótesis

Items 9	Categoría	(F _i)	(%)
Te formulas suposiciones o hipótesis sobre lo que el autor va a tratar en el texto.	Siempre	17	37
	Algunas veces	15	33
	Nunca	13	30

Fuente: elaborado por la autora

Los resultados expresados en el cuadro 27 indican que diecisiete (17) estudiantes que representan el (37%) respondieron que “Siempre” se formulan hipótesis o suposiciones sobre lo que el autor va a tratar en el texto, mientras que quince (15), estudiantes que representan el 33% lo hacen “Algunas veces” y trece (13) estudiantes que representan el 30% “Nunca” lo hacen.

Cuadro 28 Dimensión Nivel inferencial: Preguntas sobre el contenido

Items 10	Categoría	(F _i)	(%)
Mientras lees te formulas una serie de preguntas sobre el contenido del texto.	Siempre	16	35
	Algunas veces	27	60
	Nunca	2	5

Fuente: elaborado por la autora

En la información observada en el cuadro 28 se observa que veintisiete (27) de los estudiantes encuestados que representan el (60%) indicaron que cuando leen se formulan una serie de preguntas sobre el contenido del texto, “Algunas veces”, otros dieciséis (16), que representan el 35% lo hacen “Siempre” y dos (2) que representan el 5% “Nunca” lo hacen.

Cuadro 29 Dimensión Nivel inferencial: Aspectos del texto

Items 11	Categoría	(F _i)	(%)
Puntualizas, específica y explicas aspectos del texto cuando te lo solicitan	Siempre	18	40
	Algunas veces	24	53
	Nunca	3	7

Fuente: elaborado por la autora

En la información suministrada en el cuadro 29, veinticuatro (24) de los estudiantes encuestados que representan el (53%) puntualizan que “algunas veces” especifican y explican aspectos del texto cuando se lo solicitan, dieciocho (18) estudiantes que representan el 40% lo hacen “Siempre” y tres (3) que representan el 7%, “Nunca lo hacen.

Cuadro 30 Dimensión Nivel inferencial: Lectura interpretativa

Items 12	Categoría	(F _i)	(%)
Reflexionas sobre qué aprendizajes has obtenido del texto leído.	Siempre	23	50
	Algunas veces	22	50
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora.

En la información que se observa en el cuadro 30, veintitrés (23) de los estudiantes encuestados, que representa el (50%) “Siempre” reflexionan sobre el aprendizaje obtenido del texto y veintidós (22), que representan el 50%, lo hacen “Algunas veces”.

Dimensión Nivel inferencial

Ahora bien, en el nivel inferencial, se observa en el ítem 7, veintisiete (27) estudiantes que representan el 60% “Siempre” relacionan su conocimiento con el contenido del texto y dieciocho (18) que representa el 40% “Algunas veces” lo relacionan. En el ítem 8, treinta (30) estudiantes que representan 67% “Siempre” realizan una comparación entre el título y el contenido del texto, trece (13) que representan el 28% “Algunas veces” realizan la comparación y dos (2) de ellos que representan el 5% “Nunca” lo comparan. En el ítem 9, diecisiete (17) estudiantes que representan el 37% “Siempre” se formulan hipótesis o suposiciones sobre lo que el autor va a tratar en el texto, quince (15) que representa el 33% “Algunas veces” se formulan y trece (13) que representan el 30% nunca se formulan.

Además en el ítem 10, veintisiete (27) estudiantes que representan el 60% “Algunas veces” se formulan preguntas sobre el contenido del texto leído, dieciséis

(16) que representan el 35% “Siempre” se formulan preguntas y dos (2) que representan 5% nunca se formulan preguntas. Así el ítem 11, veinticuatro (24) estudiantes que representan el 53% algunas veces puntualizan, especifican y explican aspectos del texto cuando se lo solicitan, dieciocho (18) que representan el 40% “Siempre” puntualizan y tres (3) que representan el 7% “Nunca” lo puntualizan. Finalmente, el ítem 12, veintitrés (23) estudiantes que representan el 50% “Siempre” reflexionan sobre el aprendizaje obtenido del texto leído y veintidós (22) que representa el 50% “Algunas veces” reflexionan.

El nivel inferencial consiste en extraer conclusiones, hipótesis con base en la información implícita en el texto. Es decir, la lectura inferencial consiste en descubrir información no explícita o que no aparece escrita en el texto. Por eso, el proceso para descubrir las ideas implícitas se denomina inferencia, que es buscar el significado más allá de lo literal. Por otra parte, para desarrollar el nivel inferencial en los estudiantes es necesario formularles diversas preguntas y utilizar estrategias como usar textos cortos, para que los estudiantes descubran información que no está escrita en el texto.

Se puede decir que cuando se activa el conocimiento previo del lector se formulan preguntas sobre el contenido del texto a partir de indicios, mientras se lee. Además, la lectura inferencial o interpretativa es en sí misma la comprensión de la lectura, porque es una interacción constante entre el lector y el texto.

Por eso, la dimensión cognitiva está relacionada con la concepción sicolingüística en la que el lector aporta datos al texto procedentes de su conocimiento del mundo, deduce datos del contexto inmediato y lo relaciona con el enunciado lingüístico. Entonces, el significado del texto no se aloja en la palabra ni es único, estable u objetivo, sino que se localiza en la mente del lector y se elabora a partir del conocimiento previo que este aporta. Por esta razón, varía según los individuos y las circunstancias, no existe previamente, no es un paquete cerrado que deba recuperarse de entre las líneas (Cassany, 2006).

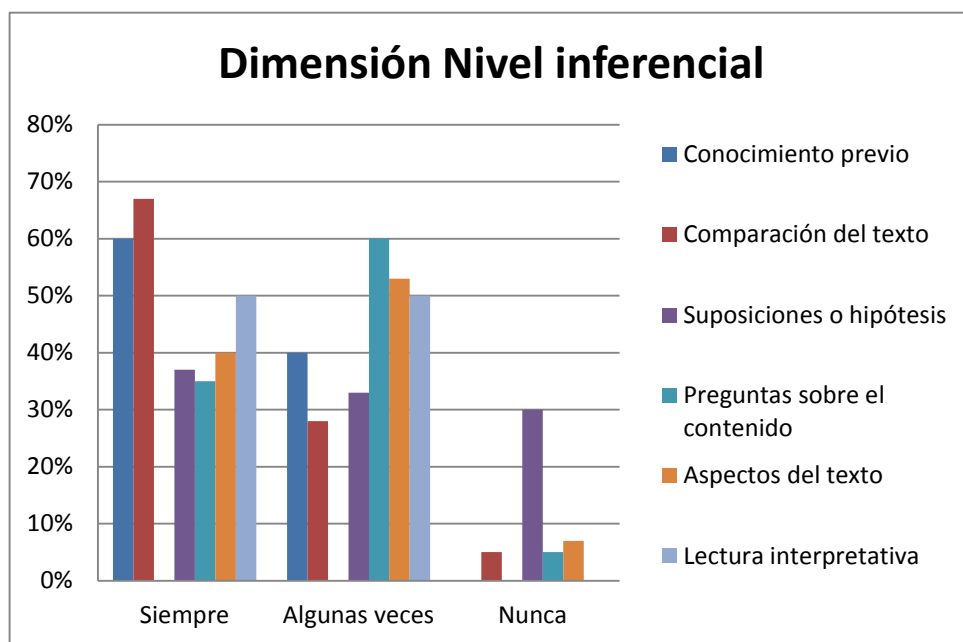


Gráfico 7 Representación porcentual de la Dimensión Nivel inferencial

En el gráfico 7, se observa que el 60% de los estudiantes “Siempre” relaciona sus conocimientos con los contenidos del texto, el 67% de ellos “Siempre” realiza una comparación entre el título y el contenido del texto, el 37% “Siempre” se formula hipótesis o suposiciones sobre lo que el autor va a tratar en el texto, el 60% “Algunas veces” se formula preguntas sobre el contenido del texto leído, el 53% “Algunas veces” explican aspectos del texto cuando se lo solicitan y el 50% “Siempre” reflexiona sobre el aprendizaje obtenido del texto leído.

Se evidencia que el nivel inferencial de la comprensión de la lectura, los estudiantes requieren de la aplicación de estrategias de aprendizaje continuamente y eficientemente por parte del docente del área de formación de Castellano y de las otras áreas, porque en los resultados obtenidos no son mayoría los que cumplen con los requerimientos de este nivel de la lectura comprensiva.

Asimismo, el aprendizaje como proceso de comprensión, se plantea que el fin primordial de cualquier actividad formativa es la comprensión, ya que se asume la idea que es la comprensión de los textos lo que permite acceder a los significados de cada una de las disciplinas que se estudian. Por ello, se asume que aprender es

comprender. Por consiguiente, las relaciones entre los procesos de comprensión y aprendizaje predominan dos tendencias, la primera consiste en reconocer al primer proceso como componente del segundo. La segunda asume el proceso de aprendizaje como un proceso de comprensión.

En tal sentido, la dimensión sociocultural, tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector, tienen su origen en lo social. Aunque se tenga una capacidad innata para adquirir el lenguaje, solo se desarrolla al interactuar con una comunidad del habla determinada. Leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales, también es una práctica sociocultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales (Cassany, 2006).

Cabe considerar, que la orientación sociocultural entiende que la lectura y la escritura son “construcciones sociales, actividades socialmente definidas”. Entonces, la lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. Además, la humanidad ha inventado sucesivas tecnologías de la escritura, con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adoptado de forma irrepetible a sus circunstancias. En cada lugar, en cada momento, leer y escribir han adoptado prácticas propias en forma de géneros discursivos particulares. Para cada género (el poema, la noticia, o las instrucciones, entre otros), leer y escribir cumplen funciones concretas; el lector y el autor asumen roles específicos, se manejan unos recursos lingüísticos prefijados, se practica una retórica también preestablecida. (Cassany, 2006).

Es por eso, que aprender a leer requiere no solo desarrollar los procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectura y escritura. Además, de hacer hipótesis e inferencias, de decodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de expresiones y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, entre otros.

Cuadro 31 Dimensión Nivel crítico: Opinión del texto

Items 13	Categoría	(F _i)	(%)
Das tu opinión sobre el contenido de un texto.	Siempre	19	43
	Algunas veces	21	47
	Nunca	5	10

Fuente: elaborado por la autora

En la información suministrada en el cuadro 31, veintiuno (21) estudiantes que representan el (47%) dan su opinión sobre el contenido de un texto “Algunas veces”, diecinueve (19), que representan el 43% lo hacen “Siempre” y cinco (5) que representan el 10% “Nunca” lo hacen.

Cuadro 32 Dimensión Nivel crítico: Realizar juicios

Items 14	Categoría	(F _i)	(%)
Cuestionas la opinión de las demás personas.	Siempre	12	27
	Algunas veces	24	53
	Nunca	9	20

Fuente: elaborado por la autora

En la información reflejada en el cuadro 32, veinticuatro (24) estudiantes encuestados que representan el (53%) “Algunas veces” cuestionan la opinión de las demás personas, doce (12) quienes representan el 27%, lo hacen “Siempre” y nueve (9) que representan el 20%, “Nunca” lo hacen.

Cuadro 33 Dimensión Nivel crítico: Opinión personal

Items 15	Categoría	(F _i)	(%)
Opinas con facilidad sobre un determinado comportamiento.	Siempre	17	36
	Algunas veces	26	59
	Nunca	2	5

Fuente: elaborado por la autora

Los resultados presentados en el cuadro 33 indica que veintiséis (26) estudiantes encuestados que representan el (59%) “Algunas veces” opinan con facilidad sobre un determinado comportamiento, mientras que diecisiete (17) quienes representan el 36%, “Siempre” lo hacen y dos (2), que representa el 5% “Nunca” lo hace.

Cuadro 34 Dimensión Nivel crítico: Opinión de un tema

Ítems 16	Categoría	(F _i)	(%)
Opinas con facilidad sobre un tema que hayas leído.	Siempre	23	50
	Algunas veces	22	50
	Nunca	0	0

Fuente: elaborado por la autora

En la información que se suministra el cuadro 34, se observa que veintitrés (23) de los estudiantes encuestados, quienes representan el 50% “Siempre” opinan con facilidad sobre un tema leído, mientras veintidos (22), que representan el 50%, lo hacen “Algunas veces”.

Cuadro 35 Dimensión Nivel crítico. Aplicación del aprendizaje

Ítems 17	Categoría	(F _i)	(%)
Aplicas el aprendizaje obtenido de la lectura a situaciones de la vida cotidiana.	Siempre	18	40
	Algunas veces	21	47
	Nunca	6	13

Fuente: elaborado por la autora

La información mostrada en el cuadro 35 indica que veintiuno (21) de los estudiantes encuestados que representan el (47%) “Algunas veces” aplica el aprendizaje obtenido de la lectura a situaciones de la vida cotidiana, mientras que

dieciocho (18), que representan el 40% lo hacen “Siempre, y seis (6), que representan el 13% “Nunca” lo hacen.

Cuadro 36 Dimensión Nivel crítico. Punto de vista personal

Items 18	Categoría	(F _i)	(%)
Evalúas los avances obtenidos en el proceso de la comprensión de la lectura.	Siempre	12	27
	Algunas veces	28	63
	Nunca	5	10

Fuente: elaborado por la autora

En la información presentada en el cuadro 36 se demuestra que veintiocho (28) estudiantes encuestados que representan el (63%) “Algunas veces” evalúan los avances obtenidos en el proceso de la comprensión de la lectura, mientras que doce (12) que representan el 27%, lo hacen “Siempre” y cinco (5) que representan el 10% “Nunca” lo hacen.

Dimensión Nivel crítico

En cuanto al nivel crítico de acuerdo con los estudiantes encuestados se observa en el ítem 13, que veintiuno (21) estudiantes que representan el (47%) dan su opinión sobre el contenido de un texto “Algunas veces”, diecinueve (19), que representan el 43% lo hacen “Siempre” y cinco (5) que representan el 10% “Nunca” lo hacen. Asimismo, en el ítem 14, que veinticuatro (24) de los educandos que representan 53% “Algunas veces” cuestionan la opinión de las demás personas, doce (12) que representan el 27% “Siempre” la cuestionan y nueve (9) que representan el 20% “Nunca” la cuestionan.

Así en el ítem 15, veintiséis (26) estudiantes que representan el 59% “Algunas veces” opinan con facilidad sobre determinado comportamiento, diecisiete (17) que representan el 36% “Siempre” opinan y dos (2) que representa el 5% “Nunca” opinan. Además en el ítem 16, veintitrés (23) que representan el 50% “Siempre” opinan con facilidad sobre un tema leído y ventidos (22) que representa el 50%

“Algunas veces” opinan. En el ítem 17, veintiuno (21) estudiantes que representan el 47% “Algunas veces” aplican el aprendizaje obtenido de la lectura en situaciones de la vida cotidiana, dieciocho (18) que representan el 40% “Siempre” lo aplican y seis (6) que representan el 13% “Nunca” lo aplican. Para finalizar el ítem 18, veintiocho (28) estudiantes que representan el 63% “Algunas veces” evalúan los avances obtenidos en el proceso de la comprensión de la lectura, doce (12) estudiantes que representan el 27% “Siempre” lo evalúan y cinco (5) que representan el 10% “Nunca” lo evalúan.

En el nivel crítico se emiten juicios sobre textos leídos pero con fundamento. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimiento de lo leído. Los juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, probabilidad, entre otros. Además, el lector relaciona las ideas expuestas por el autor con sus propias experiencias personales y establece generalizaciones con respecto a la realidad social, incluye todos los conocimientos que, según su criterio enriquecen o aclaran el significado del texto. Por consiguiente, la comprensión para asumir una postura crítica frente al texto requiere que el lector utilice el contenido del texto en otros contextos. Es decir, que modifique su comportamiento, lo aplica para resolver problemas o para elaborar otro texto.

En otras palabras, es el más profundo. Implica realizar juicios, es decir, juzgar el contenido de un texto desde un punto de vista personal, emitir juicios frente a un comportamiento, distinguir un hecho de una opinión.

De este modo, las estrategias de comprensión de la lectura son procedimientos que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones para lograrlos, así como su evaluación.

Asimismo, la evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático, participativo y reflexivo que permite emitir una valoración sobre el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes para una toma de decisiones que garantice el logro de los objetivos establecidos en el Currículo Nacional Bolivariano. Se puede decir, que la evaluación del aprendizaje va más allá de la obtención de información, da lugar a reflexiones, interpretaciones y juicios basados en las cualidades que denotan

las potencialidades de los estudiantes como seres sociales en permanente desarrollo, permite la comprensión y transformación de la práctica educativa, mediante el análisis que se obtenga del proceso. (Currículo del Sistema Educativo Bolivariano, 2007).

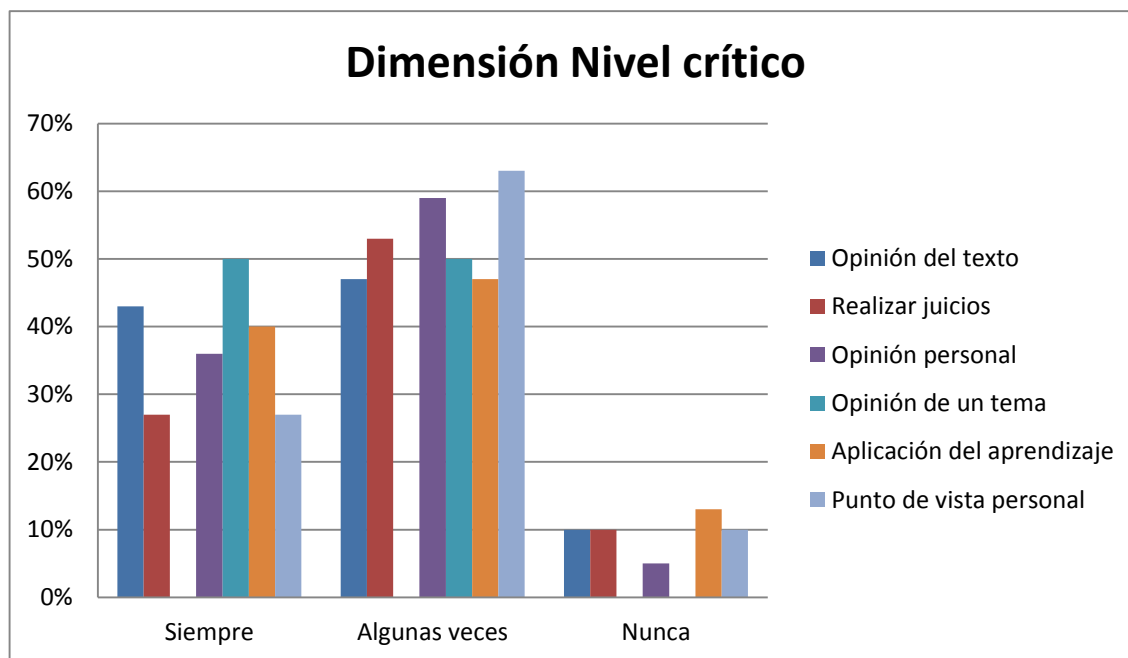


Gráfico 8. Representación porcentual de la Dimensión Nivel crítico

En el gráfico 8, se evidencia que el 53% de los estudiantes “Algunas veces” cuestionan la opinión de las demás personas, el 59% de ellos “Algunas veces” opinan con facilidad sobre determinado comportamiento, el 50% “Siempre” opinan con facilidad sobre un tema leído, el 47% “Algunas veces” aplican el aprendizaje obtenido de la lectura en situaciones de la vida cotidiana, el 63% “Algunas veces” evalúan los avances obtenidos en el proceso de la comprensión de la lectura.

Se puede decir que en el nivel crítico los estudiantes de segundo año, ocasionalmente aplican las habilidades que corresponden para desarrollar este nivel, es decir no son constantes, por eso es necesaria la aplicación de estrategias evaluativas continuamente por parte de los profesores del área de formación Castellano para que logren mejorar la comprensión de la lectura. Por consiguiente

cuando los docentes efectúan técnicas innovadoras para realizar la lectura en el aula, los estudiantes se muestran complacidos y dispuestos a participar en ella.

Para realizar la evaluación desde una orientación formativa, se requiere que el docente incorpore y fomente en el aula estrategias de evaluación congruentes con las características y requerimientos individuales y colectivos de los estudiantes.

Ahora bien, para diseñar una estrategia se requiere orientar los quehaceres de evaluación para comprobar el logro del aprendizaje esperado y el desarrollo de las competencias de cada estudiante y del grupo, así como las técnicas e instrumentos de evaluación que permitirán ponerla en práctica.

En efecto, la finalidad de la evaluación formadora es asegurar que el proceso de aprendizaje de los educandos alcance un ritmo adecuado y se cubran las necesidades específicas de cada uno. Por lo tanto, tiene la clara intención de ayudar, con procedimientos, instrumentos, estrategias y actividades, a la mejora del proceso de aprendizaje. Evidentemente, la evaluación se convierte en un instrumento poderoso para que el estudiante aprenda a evaluar y a entender cuál es su aprendizaje individual y de esta manera, desarrollar una de las habilidades clave del aprender a aprender.

En otro orden de ideas, la persona crítica es aquella que: (a) comprende autónomamente el propósito lingüístico, las intenciones pragmáticas y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean; (b) toma conciencia del contexto (contenido cognitivo, género discursivo, comunidad de hablantes, entre otros), en el que se han realizado dichos discursos; (c) puede construir discursos alternativos, que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan polifónicamente o intertextualmente con los anteriores; (d) utiliza todos los recursos lingüísticos disponibles para representar discursivamente sus opiniones por medio de esos discursos (Cassany, 2003).

Ahora bien, el pensamiento crítico presenta cinco rasgos principales: (a) es independiente, el sujeto lo construye a partir de su individualidad; (b) requiere conocimiento o información; (c) comienza con preguntas o problemas que interesan al sujeto y que debe resolver; (d) busca argumentaciones razonadas, con tesis,

argumentos, pruebas, entre otras; (e) es social, puesto que compara, contrasta y comparte las ideas con otros, aunque inicialmente sea individual. En conjunto el pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a la de los otros y el intercambio de ideas. Asimismo, en sentido general el término de alfabetización crítica se refiere a las habilidades para construir una crítica personal respecto a todos los temas que nos afecten en la vida, la escuela o el trabajo de modo que nos ayude a comprender, observar y controlar la dirección que toma nuestra vida (Cassany, 2003).

Se desprende que el mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura porque esta ofrece un potencial a los aprendices para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines, y las razones que se esconden detrás de este uso.

Evaluación de los niveles de comprensión de la lectura

Para la evaluación de los niveles de comprensión de la lectura de los estudiantes se elaboró un baremo en el que se indican los niveles de comprensión de la lectura y se relaciona con un puntaje. Esto se realiza con la finalidad de evaluar los niveles de comprensión de la lectura en los estudiantes de segundo año. En la prueba se establecieron cuatro niveles de comprensión con sus respectivos puntajes como se puede observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 37 Niveles de comprensión

NIVELES DE COMPRENSIÓN DE LA LECTURA	PUNTAJE
Alta comprensión	17-20
Adecuada comprensión	14-16
Intermedia comprensión	10-13
Baja comprensión	01-09

Fuente: adaptado de Pérez y Soto (2020)

Resultados

La prueba fue realizada por un total de 45 estudiantes de segundo año de media general. Resultaron aprobados 39 y reprobados 6. Los estudiantes alcanzaron los siguientes niveles de comprensión de la lectura. Nueve (9) estudiantes que representan el (20%) lograron un puntaje promedio de 18 sobre 20, lo que de acuerdo con el baremo del cuadro 37 los ubica en un nivel de *comprensión alta*. Asimismo, doce (12) estudiantes (27%) alcanzaron un puntaje promedio de 15 sobre 20. De acuerdo con el baremo se ubican en un nivel de *comprensión adecuada*. Dieciocho (18) estudiantes (40%) obtuvieron un puntaje promedio de 12 sobre 20. De acuerdo con el baremo se encuentran en un nivel de *comprensión intermedia*. Seis (6) estudiantes (13%) consiguieron un puntaje promedio de 06 sobre 20, que de acuerdo con lo que indica el baremo los ubica en un nivel de *comprensión baja*.

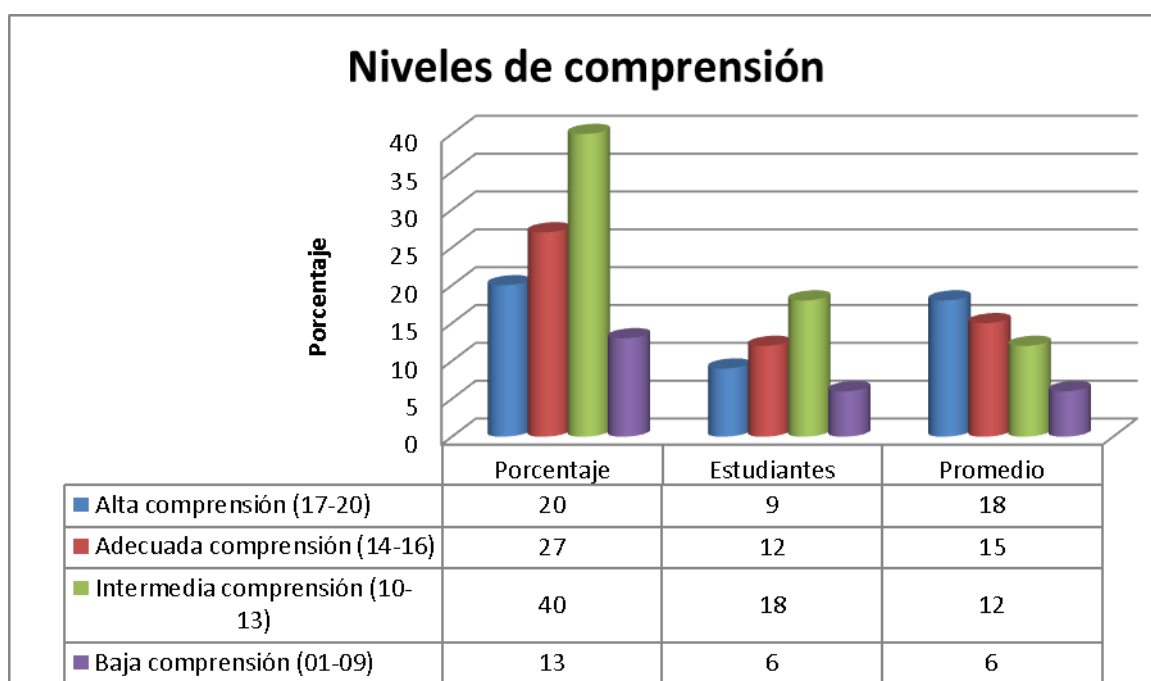


Gráfico 9 Presentación de los resultados de los Niveles de comprensión en la lectura

Se observa en el gráfico 9, correspondiente a la evaluación de los resultados de la aplicación de la prueba de comprensión de la lectura a los estudiantes de segundo

año, que el 40% de ellos, según el baremo, se encuentran en el nivel de *comprensión intermedia* con un puntaje promedio de 12 sobre 20, lo que significa que para alcanzar el nivel de *comprensión adecuada* requieren que los profesores del área de formación de Castellano apliquen estrategias evaluativas de aprendizaje para mejorar el proceso de la lectura comprensiva y crítica. Es contradictorio porque en la encuesta realizada a los profesores del área de formación Castellano, la mayoría manifestó que “Siempre” aplican estrategias para evaluar el proceso de aprendizaje de la comprensión de la lectura. Por el contrario, en la observación realizada a los profesores de área de formación Castellano, se evidenció que no utilizan ni elaboran estrategias evaluativas para el proceso de la lectura comprensiva y crítica.

Se puede decir, que las estrategias evaluativas conducen hacia una reflexión pedagógica, sobre lo que se realiza para evaluar, cómo se concibe y qué utilidad tiene, ya que se involucra todo el proceso educativo, esto incide en la calidad del proceso de aprendizaje, en la formación de los educandos y en los resultados que se alcancen.

Por eso para la evaluación formadora es necesaria la participación activa del educando quien debe analizar de forma permanente sus aciertos, debilidades, habilidades y fortalezas, a fin de autoevaluar su aprendizaje, aunado al monitoreo que debe realizar el mediador (docente) para acompañarlo en este proceso. Esta evaluación es concebida con una visión diferente del proceso, desde la posición del evaluado, por ello representa una excelente opción ante múltiples dificultades que confronta el educador cuando requiere analizar los logros alcanzados por sus estudiantes.

Por consiguiente, la evaluación formadora se vincula con la teoría de la actividad, por cuanto se plantea la evaluación y regulación de los componentes de toda actividad de aprender: los objetivos, motivos, los planes de acción, los objetivos y criterios de evaluación. De este modo, es responsabilidad del docente que realiza prácticas evaluativas bajo esta concepción formadora, impulsar el fortalecimiento de las competencias adecuadas para que el estudiante logre detectar sus errores, debilidades y aciertos; habilidades que le permitirán, desarrollar comportamientos

preventivos de las dificultades susceptibles de convertirse en obstáculos para el avance y consolidación de sus propósitos académicos (Colmenares, 2008).

Dentro de este marco, la autonomía en el aprendizaje permite que los educandos desarrollen la capacidad que le permite encargarse y regular su propio aprendizaje, crear sus propios instrumentos de trabajo, usando materiales que estén a su alcance. Además, contribuye a que los estudiantes se desarrollen como personas críticas e independientes y los prepara para afrontar problemas y solucionarlos, para enfrentarse a una sociedad en constante cambio y en los contextos socioeconómicos y culturales que acontecen de forma vertiginosa. Es importante destacar que cuando el individuo regula su aprendizaje se hace consciente de los procedimientos y estrategias que facilitan u obstaculizan su proceso de adquisición de nuevos conocimientos.

Validación de la Propuesta

Una vez realizada la propuesta se procedió a su validación a través del juicio de tres (3) expertos quienes verificaron el valor de la misma para la consolidación de su objetivo el cual se orientó al desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación media y diversificada.

La validación consiste en un proceso epistemológico a través del cual el investigador indaga a través de expertos en el área hasta donde la propuesta cumple con los objetivos previstos. En ese sentido, según Padrón (1994) se basa en “contrastar, evaluar o validar explicaciones o interpretaciones de la realidad. Evaluar su adecuación interna. Consistencia y su completitud” (p.109).

En este caso se recurrió a la valoración de dos Doctoras en Educación y un Doctor en Innovaciones Educativas quienes respondieron a un instrumento elaborado según las ideas de Martínez (1999) con ajustes realizados por Domínguez (2014). Los aspectos en los que se basó el instrumento fueron los siguientes:

Coherencia interna: Existe coherencias en todos los elementos que conforman la propuesta.

Capacidad predictiva: Se puede hacer predicciones a partir de la ejecución de la propuesta.

Precisión conceptual y lingüística: La propuesta exhibe un discurso que se adecúa a las norma lingüísticas.

Originalidad: La propuesta enuncia elementos novedosos que pueden ser de gran valor para la enseñanza de la comprensión de la lectura.

El diseño favorece la instrucción: El diseño de la propuesta contribuye al aprendizaje de la comprensión de la lectura.

Capacidad unificadora: En la propuesta se integran elementos cognoscitivos, lingüísticos y socioculturales.

La escala de valoración fue:

1 = Regular 2 = Bien 3 = Excelente

A continuación se presenta un cuadro con los resultados cuantitativos

Cuadro 38 Validación del programa

ELEMENTOS CONSIDERADOS PARA LA VALIDACIÓN DEL PROGRAMA						
EXPERTO	Coherencia interna	Capacidad predictiva	Precisión conceptual y lingüística	Originalidad	Favorece la instrucción	Capacidad unificadora
1	2	3	3	3	3	3
2	1	2	2	2	3	2
3	3	3	3	3	3	3

Los resultados obtenidos indican que la propuesta satisface los requerimientos señalados al cumplir con los seis indicadores que propone Martínez (ob. cit) para la evaluación de propuestas y programas educativos. Las observaciones realizadas por los validadores en el cuerpo de la propuesta permitieron a la investigadora mejorar el contenido y presentación de los recursos y estrategias ofrecidas.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación se presentan las conclusiones y recomendaciones de la investigación, después de valorar la problemática planteada, a través de los basamentos teóricos y legales y la información recolectada por medio de los instrumentos aplicados a los docentes y estudiantes de la Escuela Técnica Industrial “Cruz Villegas”.

Conclusiones

Realizado el proceso de recolección y análisis de la información, sobre problemática presentada, se muestran las conclusiones de acuerdo con los objetivos de la investigación.

En relación con primer objetivo específico: **Determinar las estrategias evaluativas utilizadas por los docentes para la comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de Educación Media General** se determinó que:

- La lectura es un instrumento fundamental para el aprendizaje, ya que permite desarrollar el pensamiento, por eso es transcendental en la escuela y para el crecimiento intelectual y personal del estudiante, por ello es necesario fortalecer esta habilidad, con la aplicación de diversas estrategias evaluativas.
- Unas de las realidades que presenta las escuelas, es que el aprendizaje de la lectura comprensiva y escritura, requiere de un cambio radical, por un lado, un docente comprometido y dispuesto para aplicar estrategias didácticas innovadoras para el proceso de aprendizaje de la lectura comprensiva y por otro, una escuela abierta que propicie situaciones de aprendizaje, que presenten a la lectura y escritura como un todo armónico, que se correlacionen lo didáctico y lo creativo, es decir, unir la pedagogía de la lectura con la de la escritura, con la finalidad de que los estudiantes aprendan recreándose.

- En relación con las estrategias evaluativas que utilizan los profesores del área de formación Castellano de la Escuela Técnica Industrial Cruz Villegas para facilitar a los estudiantes la comprensión de la lectura, se evidencia que existe un grado de incongruencia entre lo que estos afirman y los resultados obtenidos en la prueba realizada a los estudiantes de segundo año. Los educadores confirmaron que aplican las estrategias evaluativas de aprendizaje con una regularidad “siempre”, es decir en forma constante. Esta información resulta paradójica si se compara con los resultados de la evaluación realizada a los educandos, donde se evidencia que la mayoría de estos se encuentra en nivel de comprensión intermedia con un promedio de 12 sobre 20 puntos.
- Se observó que los docentes evalúan este proceso de forma tradicional (a través de pruebas) y solo valoran el producto final (sumativo) con una calificación al final del lapso o momento.
- Los resultados obtenidos deben invitar a los docentes del área de formación de Castellano a la reflexión en cuanto a su función de facilitador para la construcción del aprendizaje de sus estudiantes, específicamente para la consolidación de la comprensión de la lectura.
- La realidad es que en todas las escuelas, tanto los docentes como los estudiantes, leen por castigo, imposición, por impulso práctico, por razones estéticas y no por gusto, alegría, por inventiva, entre otros. Por eso, es importante el trabajo del docente, en despertar el interés en sus estudiantes, más allá del formalismo curricular, en un acontecimiento que abarque la exaltación por la lectura comprensiva y fomente un acercamiento a la escritura, que cobre sentido y significación en los lectores. Además, el rol del educador como conocedor y orientador de la lectura y escritura, ya que de su actitud, gusto, sensibilidad y postura, dependerá el enfoque que le dé a la lectura comprensiva y crítica.
- El docente debe aplicar estrategias evaluativas para que los estudiantes logren comprender lo que leen. Además, debe existir una interacción entre el docente y el estudiante, bien sea individual o grupal, para indagar qué libros ha leído

o cuáles esté leyendo, para saber qué problemas se le presentan en la comprensión de textos, para que puedan ayudarlo y darle sugerencias sobre cómo solventar esta situación. De esta manera podrán aprender a verificar y valorar la importancia que tiene para su aprendizaje el comprender lo que lee. Este aprendizaje además le permitiría autoevaluarse sobre la forma como está enfrentando el proceso de comprensión de la lectura.

Con respecto al segundo objetivo específico referido a **Determinar el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes de segundo año de educación Media General** se determinó que:

- El lenguaje es el principal medio de comunicación, a través de este se transmite conocimientos, ideas y opiniones, es una herramienta indispensable para los niños (as), para que aprendan a conocer el mundo que los rodea y establecer sus primeras relaciones de afecto. En este sentido, leer y escribir, como instrumento del lenguaje, se convierten en la fórmula idónea para el proceso de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo general del estudiante.
- La lectura es parte fundamental para que los estudiantes logren el aprendizaje, para el desarrollo de habilidades y destrezas en la comprensión de la lectura, adquirir conocimiento, desarrollo personal, intelectual y crítico, para obtener un buen rendimiento académico, lograr la transformación social.
- Es necesario incluir una perspectiva crítica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de la lectura y en las distintas disciplinas o áreas de formación que se relacionen con esta.
- El mejor método para desarrollar lectores críticos es la escritura, porque esta ofrece potencial a los aprendices para comprender cómo funciona el lenguaje, el estilo que lo utilizan varios individuos y grupos para sus fines, y las razones que se esconden detrás de este uso.
- Los estudiantes de segundo año de la Escuela Técnica Industrial Cruz Villegas de acuerdo al análisis de los resultados de la prueba de comprensión de la lectura, la mayoría se encuentre en el nivel de comprensión intermedia con un promedio de 12 sobre 20 puntos.

- Las estrategias evaluativas conducen hacia una reflexión pedagógica, sobre lo que se realiza para evaluar, cómo se concibe y qué utilidad tiene, ya que se involucra todo el proceso educativo, esto incide en la calidad del proceso de aprendizaje, en la formación de los educandos y en los resultados que se alcancen.
- Se requiere que el docente incorpore y fomente en el aula estrategias de evaluación congruentes con las características y requerimientos individuales y colectivos de los estudiantes.
- Para evaluar la comprensión de la lectura se debe tomar en cuenta los siguientes aspectos: (a) Conocimiento de los estudiantes sobre los tipos de texto; (b) evaluación directa de la percepción del lector, con las intenciones expresadas por el autor; (c) la naturaleza del texto, el conocimiento previo del estudiante, la evaluación directa ayudará a diagnosticar su dificultad de comprensión; (d) procesamiento de la información y el uso del conocimiento previo.

Recomendaciones

En relación con los resultados obtenidos en esta investigación se indican una serie de recomendaciones a los docentes, estudiantes y los directivos de la Escuela Técnica Industrial Cruz Villegas:

Para los docentes:

- Elaborar estrategias evaluativas que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades en el proceso de comprensión de la lectura.
- Conjuntamente con los estudiantes seleccionar lecturas significativas, permitiéndole elegir las de acuerdo con sus necesidades e intereses.
- Realizar diversos métodos, técnicas y estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comprensión de la lectura. Además, debe promover la lectura crítica.
- Tomar en cuenta los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes para el aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica.

- Promover en el aprendizaje actividades interesantes para los estudiantes, de tal forma que, la lectura en el aula sea un proceso de desarrollo constante y dinámico, haciendo que ellos, lo perciban como parte de su realidad.
- Utilizar las estrategias evaluativas para promover la comprensión de la lectura no solo en el área de formación Castellano, sino también en todas las áreas.
- La aplicación de estrategias evaluativas deben ser de forma regular y constante.

Para los estudiantes:

- Seleccionar materiales o textos para la lectura de acuerdo con sus necesidades e intereses. Para que sienta alegría, pasión, entusiasmo cuando realice la lectura y escritura, y a la vez se diviertan, es decir, que este proceso sea ameno.
- Valorar la importancia de la comprensión de la lectura, para su proceso de aprendizaje y rendimiento académico
- Desarrollar el hábito por la lectura y asociar el lenguaje oral y escrito. Para que sean personas, con alto rendimiento académico, críticas, reflexivas, con su participación activa en todas las actividades que se desarrollan en clase, para alcanzar la calidad educativa.

Para el Directivo:

- Es importante y necesario que el personal directivo de la institución objeto de estudio, planifique y desarrolle diversas actividades de actualización para los docentes, dirigidas a promover estrategias (evaluativas, de aprendizaje, educativas), que contribuyan al desarrollo de la comprensión de la lectura (crítica, reflexiva).
- Se recomienda la dotación de materiales impresos y recursos audiovisuales, bibliotecas de aulas, entre otros, para contribuir al desarrollo del lenguaje y a la lectura comprensiva y crítica.

CAPÍTULO VI

LA PROPUESTA

UNA INVITACIÓN A LOS DOCENTES A EVALUAR PARA APRENDER

Justificación

En la actualidad el propósito de la evaluación en el salón de clase es mejorar el proceso de aprendizaje y el desempeño de los estudiantes a partir de los resultados que obtengan en cada una de las evaluaciones que presentan durante el período escolar. Además, les permite a los educadores optimizar la enseñanza y adecuarla a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, la evaluación es un instrumento que debe fortalecer la práctica docente, que permite al educador reflexionar sobre qué evalúa, cómo lo hace pero, sobre todo, cuál es el sentido de la evaluación del aprendizaje, con el fin, de mejorar sus prácticas evaluativas, para ser cada día mejor docente.

Ahora bien, los escolares que se forman en el subsistema de Media General se encuentran en una etapa de desarrollo y transformación, por lo cual experimentan cambios en su manera de pensar y de aprender, por eso, es importante que los educadores, manejen algunas teorías del aprendizaje, que han influido en la enseñanza de la lengua escrita y oral, para su función social.

Asimismo, la relevancia de la siguiente propuesta viene dada en demostrar que con la aplicación de estrategias evaluativas el estudiante puede optimizar sus logros, pero, tomando en cuenta su ritmo de aprendizaje. Así como, mejorar las prácticas evaluativas en el subsistema de educación media general. Por eso, el educador debe tener presente que la forma en que aprende la mente humana, no es igual durante las diversas etapas de la vida, porque los procesos mentales que afectan el aprendizaje en los niños, adolescentes y adultos, no son los mismos, por esta razón, los docentes deben conocer diferentes estrategias evaluativas que sean

adecuadas a la edad, necesidades e intereses, de los estudiantes, para que estos las usen con confianza y puedan valorar su propio aprendizaje. De allí, que Pérez (2006) indica que la evaluación es la valoración que se establece a partir de criterios y de referencias pre-especificadas de la información recogida y organizada, que facilitan la toma de decisiones de la mejor manera posible. De esta manera, la evaluación es de calidad, cuando resulta coherente, adecuada y armónica, con los objetivos planteados.

Cabe destacar que, en virtud de la relevancia de esta propuesta se elaboran las estrategias evaluativas para la comprensión de la lectura que fortalezcan y consoliden el desarrollo de habilidades en los estudiantes de educación media general objeto de estudio, para un efectivo aprendizaje del lenguaje, y consolidar las competencias comunicativas, necesarias para la solución de problemas.

Finalmente, el uso de nuevas estrategias evaluativas para la comprensión de la lectura como las que se plantean, satisfacen la necesidad de alcanzar un aprendizaje de las competencias comunicativas y cognitivas, dentro de la formación educativa e integral de los estudiantes, en otras áreas de formación. Así que, se considera relevante porque permite superar las debilidades y dificultades con la realización de estas. Por tal motivo, la implementación de las estrategias evaluativas para el desarrollo de la comprensión de la lectura de los estudiantes objeto de estudio, responde a los requerimientos, educativos, culturales, sociales y pedagógicos, que se deben fomentar en ellos, debido a la dinámica cambiante del contexto en que se desenvuelven.

Fundamentación

El desarrollo de la propuesta se fundamenta teóricamente en el enfoque comunicativo, cognitivo y humanista. Por consiguiente, la importancia de la comunicación para el enfoque comunicativo, favorece que la enseñanza y aprendizaje se base en la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas que en el proceso comunicativo se ponen en práctica como son: leer, escribir, hablar y escuchar. De allí,

que el enfoque comunicativo surge como una alternativa metodológica que permite las condiciones curriculares para desarrollar la competencia comunicativa, por lo cual parte del lenguaje como comunicación. En otras palabras, el propósito de la enseñanza del lenguaje, según este enfoque es desarrollar la competencia comunicativa, que es la destreza que el hablante requiere para comunicarse eficazmente en una comunidad de habla.

La teoría de Widdowson (1979) señala que el uso del lenguaje incluye el dominio del sistema lingüístico, sustenta al enfoque comunicativo al presentar una visión de la relación entre sistemas lingüísticos y sus valores comunicativos en el texto y en el discurso, expresa que en los actos de comunicación subyacentes en la habilidad de usar el lenguaje para diferentes propósitos.

Es por eso, que el enfoque comunicativo sostiene que el aprendizaje del lenguaje consiste en saber comunicarse y producir comunicación significativa dentro de las distintas funciones que promueve. Así, la enseñanza efectiva del lenguaje como comunicación requiere de un modelo integrado que combine diferentes destrezas relacionadas en estricta asociación. El lenguaje es considerado como una herramienta social, los hablantes lo utilizan para crear significados, para comunicarse con alguien de forma oral o escrita, promover esta actividad es propiciar que los estudiantes usen el lenguaje con varios propósitos, en especial para el proceso de aprendizaje, experiencias que eventualmente pasarán a su vida familiar y social. Debido a su carácter social y a las diferentes funciones que promueve, no puede descansar en una metodología única, ya que puede variar, dependiendo de los propósitos y competencias que el docente pretenda desarrollar en las prácticas educativas.

De hecho, la metodología que se utilice para la enseñanza del lenguaje, debe partir de las necesidades e intereses de los estudiantes por lo cual, tanto los materiales como las estrategias de enseñanza, deben responder a esas necesidades. Es decir, el estudiante es el eje central del proceso, no el docente, por eso se propicia su participación activa y se promueven actividades comunicativas que puedan crear a través del lenguaje.

En otro orden de ideas, las instituciones educativas y en estas los docentes juegan un papel fundamental, ya deben promover en los estudiantes habilidades para leer y comprender, de forma que puedan evaluar y utilizar la información que le brinde la lectura de textos u otros materiales, con los que estos se relacionan. Entonces, para lograr la comprensión de la lectura es necesario utilizar estrategias evaluativas de manera que el estudiante domine el proceso mediante el cual construye los significados, es decir, que se convierta en participante activo de su propio aprendizaje. Por eso, el proceso de aprendizaje de la comprensión de la lectura se fundamenta en la psicología cognitiva y la teoría del procesamiento de la información, que son las bases del enfoque comunicativo.

Por otra parte, en el enfoque cognitivo el estudiante tiene un rol determinante como participante activo de su propio aprendizaje. Con relación a la comprensión que es el proceso más importante de la lectura, se requiere que el educando sea un receptor activo de la información que le brinda el texto, y construya sus significados a través del conocimiento previo, el propósito con que lee y del contexto social.

Ahora bien, desde el punto de vista cognitivo, una adecuada competencia comprensiva, permite al estudiante desarrollar sus habilidades para el procesamiento de la información, su imaginación, su aplicación en el estudio, comprender adecuadamente le permite seleccionar la información, valorarla, resumirla, clasificarla, autoevaluarse, distinguir lo fundamental de lo secundario, almacenarla en su memoria a largo plazo, en forma de esquemas de conocimiento, que posteriormente la usará, porque su almacenamiento se ha producido con significación y comprensión (Vallés, 2005).

Cabe destacar, que el enfoque humanista considera que los educandos adolescentes que se encuentran en el subsistema de media general atraviesan por una etapa en la cual, la personalidad, la inteligencia, la aptitud, la motivación y el estilo de aprendizaje son factores que intervienen de forma individual en el proceso de aprendizaje, por eso este enfoque es importante ya que destaca los aspectos individuales de los estudiantes.

En resumen, el objetivo principal de la enseñanza humanística es que el estudiante sea responsable de su proceso de aprendizaje pero que también disfrute aprendiendo, de tal modo, que al educador le queda la tarea de propiciar un ambiente de confianza para el aprendizaje. Por ello, los docentes deben combinar diversas teorías del aprendizaje, con la finalidad de desarrollar eficientemente las competencias necesarias (cognitiva, comunicativa y sociocultural) para el desarrollo de la comprensión de la lectura y a su vez aplicar efectivamente estrategias evaluativas para los estudiantes.

Objetivo de la Propuesta

Diseñar estrategias evaluativas que contribuyan con el desarrollo de la comprensión de la lectura en los estudiantes de segundo año de la Escuela Técnica Industrial “Cruz Villegas”, Estado Bolivariano de Miranda.

Estructura de la Propuesta

Las estrategias evaluativas en la comprensión de la lectura tienen como finalidad desarrollar las habilidades de reflexión, observación análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas, en los estudiantes. Para lograrlo, es necesario implementar estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación. Además, las estrategias evaluativas son diseñadas por el docente para que en ellas se utilice cualquier instrumento, cualquier método de evaluación que se considere necesario. De esta manera podrá corroborar si se cumplieron los objetivos programados al comienzo de una actividad y así generar un cambio y optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

Cabe destacar, que para diseñar una estrategia se requiere orientar las acciones de evaluación que permitan verificar el logro del aprendizaje esperado y el desarrollo de las competencias de cada estudiante y del grupo, así como la técnica y los instrumentos de evaluación que contribuirán a llevarla a cabo. Entonces, se puede decir, que las estrategias evaluativas son un conjunto de actividades, que se llevan a cabo para la consecución de una meta. De este modo, las estrategias se pueden

emplear a través de instrumentos que se utilizan para evaluar diversas actividades en múltiples disciplinas, como en este caso.

En este sentido, las estrategias evaluativas de aprendizaje se organizaron de la siguiente forma:

Escala de Estimación:

Es una estrategia de evaluación que mide el nivel del logro alcanzado por el estudiante, respecto a unas características o criterios que definen los resultados del aprendizaje. Permite una evaluación más gradual del desempeño del educando (Martínez, 2016). Es decir, la escala permite al evaluador observar el grado de presencia o ausencia de una serie de elementos concretos, en el desempeño de uno o varios estudiantes.

Cuadro 1 Escala de Estimación para registrar el desempeño de la comprensión de la lectura en los estudiantes

Dimensión	Indicadores (Criterios a evaluar)	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
Nivel literal	1. Reconoce los personajes principales y secundarios del texto.			
	2. Menciona con precisión el lugar o ambiente donde se desarrollan los hechos.			
	3. Realiza la secuencia de un hecho en forma objetiva.			
	4. Responde preguntas relacionadas con un hecho implícito en el texto.			
Nivel inferencial	5. Explica el texto con sus propias palabras.			
	6. Identifica el tema central del texto			
	7. Argumenta en forma coherente una situación del texto leído.			
	8. Describe personajes y lugares del texto leído con sus propias palabras.			
	9. Recuerda las principales acciones (sucesos) del texto.			
	10. Relata con coherencia lógica el contenido del texto leído.			

Nivel crítico	11. Explica con sus propias palabras el aprendizaje obtenido del texto.			
	12. Emite en forma crítica una opinión sobre el contenido del texto.			
	13. Expresa juicios de valor referidos al contenido del texto leído.			
	14. Presenta una opinión personal y argumentada, sobre lo leído en texto.			
	15. Relaciona el contenido del texto con las experiencias de su vida diaria.			
Observaciones				

Fuente. La autora (2019)

Lista de Cotejo:

Es una estrategia evaluativa sencilla que permite al evaluador verificar la presencia o ausencia de una serie de elementos en el desempeño del estudiante. Pueden utilizarse para valorar cualidades que los educandos demuestran en la realización de una tarea y/o su comportamiento durante un proceso. Además, presenta una dicotomía (SÍ/NO, PRESENTE/AUSENTE, LOGRADO/NO LOGRADO) (Martínez, ob.cit.). Se puede decir, que permite al evaluador determinar si el desempeño del estudiante se ajusta o no a cada uno de los criterios. Se presenta una lista de cotejo para evaluar la comprensión de la lectura de textos.

Cuadro 2

Lista de cotejo para evaluar la comprensión de la lectura

Indicadores	SÍ	NO
Criterios a Evaluar		
1.Intenta construir el significado del texto a partir de la activación de sus conocimientos previos.		

2.Construye el significado a partir de la información dada por el texto		
3. Reconoce los elementos del texto, que le permitirán su comprensión del texto: (título, párrafos, entre otros).		
4. Plantea preguntas cuyas respuestas se localizan literalmente en el texto		
5. Realiza inferencias a partir de la lectura del texto		
6. Identifica los personajes del relato y los reconoce en cualquiera de las formas en que sean nominados (nombre, pronombre, seudónimo)		
7. Dirige la atención a lo fundamental o ideas principales		
8. Recuerda las principales acciones (sucesos) del texto		
9. Utiliza el diccionario regularmente		
10. Parafrasea; es decir, explica con sus propias palabras el contenido del texto		
11. Sus respuestas del texto demuestran la comprensión de la lectura, a través de preguntas, esquemas, entre otros.		
12. Manifiesta comprensión de la lectura del texto mediante la escritura del resumen		
Observaciones: <hr/> <hr/>		

Rúbrica:

Es una estrategia de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, las habilidades y actitudes o los valores de los estudiantes en una escala determinada. El diseño de la rúbrica debe considerar una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética, relacionada con el nivel del logro alcanzado. Se puede decir que está formada por un grupo de criterios de evaluación, que son descriptos a través de indicadores, que se expresan en forma de escala para observar diferentes grados de logros. A continuación se presenta una rúbrica para evaluar la comprensión de la lectura.

Cuadro 3.
Rúbrica para evaluar la comprensión de la lectura

Aspectos a Evaluar	Indicadores			
	Nivel 1: Excelente (18 a 20 puntos)	Nivel: 2 Bueno (17 a 15 puntos)	Nivel: 3 Regular (14 a 11 puntos)	Nivel: 4 Deficiente (10 a 0 puntos)
1.Aplicación del método Solé: - Antes de la lectura -Durante la lectura -Después de la lectura (3 puntos)	Aplica excepcionalmente, las etapas del método Solé	Aplica casi todas las diversas etapas del método Solé	Aplica de manera parcial las diversas etapas del método Solé	No aplica, ni conoce las diversas etapas del método Solé
2.Identifica los diferentes tipos de textos (01 punto)	Identifica plenamente los diversos tipos de textos	Identifica casi todos los diversos tipos de textos.	Identifica de manera parcial los diversos tipos de textos	No identifica, ni conoce los diversos tipos de textos
3.Identifica y aplica diferentes técnicas de lectura para su comprensión de la lectura (02 puntos)	Identifica y aplica extraordinariamente las diversas técnicas de comprensión de la lectura	Identifica y aplica la mayoría de las diversas técnicas de comprensión de la lectura.	Identifica de manera parcial las diversas técnicas de comprensión de la lectura	No identifica, ni aplica las diversas técnicas de comprensión de la lectura
4.Análisis literario del texto: -Lectura atenta -Localización - Determinación del tema - Determinación de la estructura -Análisis de la forma partiendo del tema -Conclusión (06 puntos)	Resuelve con total comprensión cada uno de los pasos planteados para el análisis literario de textos. Propone planteamientos diferentes y diversos	Resuelve con un mínimo de error, cada uno de los pasos planteados para el análisis literarios de textos.	Resuelve con desempeño estándar los pasos planteados para el análisis literario de textos	Resuelve inadecuadamente, los pasos planteados para el análisis literario de texto. No responde

5. Identifica y utiliza organizadores gráficos diversos (02 puntos)	Identifica y utiliza adecuadamente con excelente desempeño los organizadores gráficos pertinentes para la comprensión de la lectura	Identifica y utiliza casi todos los organizadores gráficos pertinentes para la comprensión de la lectura.	Identifica y utiliza parcialmente los organizadores gráficos por debajo de lo esperado	No aplica, ni conoce los organizadores gráficos requeridos para la comprensión de la lectura. No responde
6. Comprende y responde preguntas del nivel literal (01 punto)	Comprende y responde excelentemente las preguntas del nivel literal	Comprende y responde considerablemente las preguntas del nivel literal.	Comprende y responde la mayor cantidad de preguntas del nivel literal	No aplica, ni conoce satisfactoriamente las preguntas del nivel literal No responde
7. Comprende y responde preguntas del nivel inferencial (02 puntos)	Comprende y responde adecuadamente las preguntas del nivel inferencial Propone brillantes deducciones	Comprende y responde con un mínimo de error las preguntas del nivel inferencial.	Comprende y responde con un desempeño parcial las preguntas del nivel inferencial	Resuelve inadecuadamente las preguntas del nivel inferencial No responde
Comprende y responde preguntas del nivel crítico (03 puntos)	Conoce y responde acertadamente las preguntas del nivel crítico. Propone análisis más allá de lo esperado	Conoce y responde con un mínimo de error las preguntas del nivel crítico.	Conoce y responde parcialmente las preguntas del nivel crítico	No conoce, ni resuelve las preguntas del nivel crítico. No responde
Total Máximo de Puntaje	20 puntos	17 puntos	14 puntos	10 puntos

Fuente: Adaptada de Pérez (2006).

Organizadores Gráficos: Son representaciones visuales que comunican estructuras lógicas de contenidos. Los organizadores gráficos pueden utilizarse en cualquier momento del proceso de enseñanza pero son recomendables como estrategia de evaluación al concluir el proceso, porque permiten que los estudiantes expresen y representen sus conocimientos sobre conceptos y las relaciones existentes entre ellos (Díaz Barriga y Hernández, 2005). Como estrategia de evaluación, permiten identificar los aspectos de determinado contenido, que los estudiantes consideran relevante y la manera en que los ordenan o relacionan.

Además, existen diversos organizadores gráficos pero se escogió para esta propuesta el mapa conceptual.

Mapa Conceptual: Son estructuras jerarquizadas por diferentes niveles de generalidad o inclusividad conceptual. En un mapa conceptual, los conceptos se representan por óvalos llamados nodos, y las palabras de enlace se expresan en etiquetas adjuntas a las líneas o flechas que relacionan los conceptos (Díaz Barriga y Hernández, 2005).

Ahora bien, se presenta el método “Manejo de Técnicas para la Comprensión de la Lectura y el Aprendizaje Significativo” (TECLAS), el cual presenta como estrategia evaluativa de aprendizaje la elaboración de un mapa conceptual al final del análisis de la lectura seleccionada.

El método TECLAS es un proceso ordenado que a través del uso de técnicas, de forma interrelacionadas, permiten una comprensión de la lectura y un aprendizaje significativo, de un tema vinculado a la formación académica del educando, con utilidad y de interés para él. Así, que la comprensión de la lectura y el aprendizaje significativo, son procesos fundamentales en cualquier actividad y nivel educativo.

Fases del Método TECLAS

En primer lugar, se debe permitir que los estudiantes seleccionen la lectura de acuerdo con sus intereses y necesidades, pero con la orientación del docente. Existen diversas técnicas como: el subrayado, el resumen, el análisis, la inferencia, la extracción de ideas principales que, utilizadas de forma individual, proporcionan un resultado parcial, sin embargo, a través de la unión de estas con los mapas conceptuales y siguiendo un proceso, se obtiene un aprendizaje significativo.

Se debe atender a los siguientes pasos:

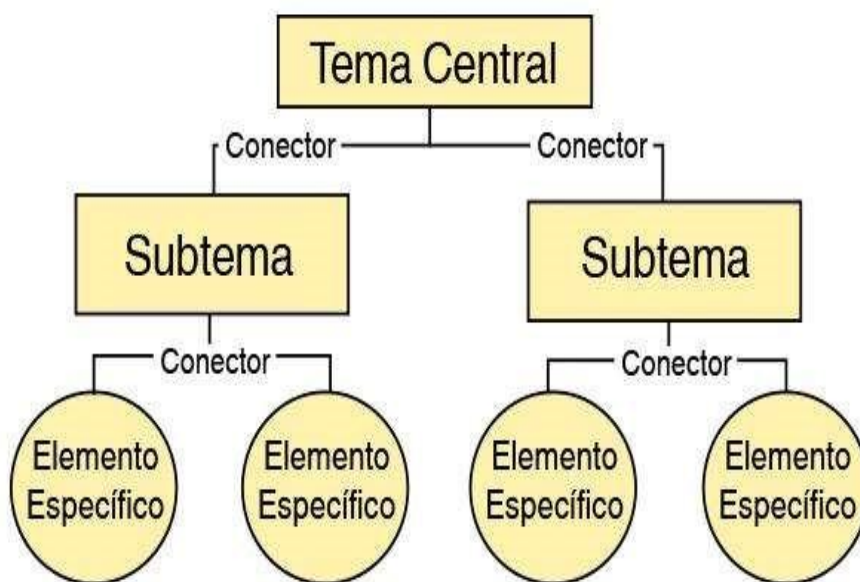
1. *Lee y subraya*: cuando se elabora un trabajo se debe leer todo el material, subrayando con un color lo más importante.
2. Las ideas principales deben ir resaltadas con un color o tipo de línea, que las diferencie de las ideas secundarias o complementarias.

3. Paralelo a este proceso, se debe tomar nota de lo considerado.
4. Encierra en un círculo o colócale un signo de interrogación a las palabras desconocidas, para que busques su significado en el diccionario.
5. *Extrae las ideas principales y secundarias.*
6. Selecciona cuál es la idea más importante o el concepto principal de la lectura y cuáles son las secundarias.
7. Elabora una lista donde jerarquices las ideas o conceptos de acuerdo con su importancia.
8. Elabora el *mapa conceptual* global o sub mapas que después unirás con líneas representativas de conexiones cruzadas.
9. Definida la idea más importante o concepto, colócalo como centro o base dentro de un óvalo o rectángulo.
10. Ubica los otros conceptos que estén relacionados con él de una forma subordinada, uniéndolo con las líneas, teniendo cuidado en considerar dentro del nivel de jerarquía del mapa, ideas o conceptos que solo están encadenadas, pero, no subordinadas.
11. Selecciona las palabras de enlaces (el, son, cuando, entre otras), que son las que van a unir los conceptos o ideas principales y a darle significado.
12. Identifica cuáles son los conceptos o ideas que pueden tener una relación cruzada y represéntalas con flechas. Además, se puede usar colores para representar el mapa.
13. Una vez elaborado el mapa conceptual, y siguiendo su estructura elabora un resumen argumentativo (ideas principales, información, reflexión crítica). El proceso sería el siguiente: Análisis-Reflexión-Fijación.

Un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso, aprovechando la notable capacidad humana, para la representación visual, los mapas conceptuales acentúan visualmente, tanto las relaciones jerárquicas entre conceptos y proposiciones, como las relaciones cruzadas entre grupos de conceptos y proposiciones (Guanotoa, 2008).

Para finalizar, el docente considerando el nivel de los estudiantes, puede trabajar a partir del mapa conceptual, otros elementos de la comprensión de la lectura: inferencias, conclusiones, opiniones. Entonces, cuando el estudiante ha

cumplido con todas las fases y realiza un resumen argumentativo, que le permita emitir opiniones y fijar posición, bien fundamentada y apoyada en elementos teóricos, se puede decir, que ha logrado comprender de manera significativa el material seleccionado para la lectura. Finalmente, se observa los *elementos para elaborar un mapa conceptual*.



Fuente: Guanotoa (2008).

El portafolio como estrategia para la evaluación de la comprensión de la lectura



Portafolio: Es una estrategia de aprendizaje y desarrollo, tanto para el estudiante como para el docente. Se puede decir, que es una estrategia de evaluación que promociona la activa colaboración entre el profesor y el estudiante. (Calero, 2008). Asimismo, se concibe como un instrumento que muestra una dimensión global del nivel de construcción de significado que el estudiante es capaz de elaborar para el mismo, el profesor o a sus padres. Cabe destacar que resalta el valor del portafolio como un vehículo de autorreflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, el portafolio como instrumento de autoevaluación integrado en el proceso de enseñanza y aprendizaje se enmarca dentro de la perspectiva socioconstructivista de Vygotsky (1979), que explica que el conocimiento es construido por el estudiante, en función de sus ideas y conocimientos previos y en contexto del aprendizaje cooperativo. En este sentido, el estudiante es capaz de conocer el valor de su nivel de aprendizaje, a través del uso de estrategias de autoevaluación, como lo es el portafolio. Además, con el uso de esta estrategia, el estudiante realiza actividades de autorreflexión y autoevaluación, de sus propias producciones como lector y escritor, de su propio proceso de aprendizaje, en un clima cooperativo, que surge en el contexto. En consecuencia, el portafolio como estrategia de aprendizaje y autoevaluación, potencia la implicación del estudiante, en su propio proceso de construcción de aprendizaje y evaluación, además, de la colaboración profesor-estudiante.

Fases para elaborar el Portafolio

Son cuatro las fases para elaborar el Portafolio:

1.- Establecimiento de Objetivos Cada estudiante debe decidir los objetivos a establecer para su portafolio. En clase se debe indicar a los estudiantes, que el portafolio es de lectura, y cuáles son los objetivos que en ese portafolio se pueden

plantear, para un período determinado. Estas son algunas sugerencias que los estudiantes pueden indicar para justificar los objetivos de su portafolio: leer más rápido, leer más libros que el lapso pasado, relacionar lo que lee con lo que pienso, mejorar mi escritura, hacer listas de palabras de ortografía difícil, entre otros. Cada estudiante elige sus objetivos para un período (normalmente un lapso), se realiza en un consenso con su profesor, y realiza la portada de su portafolio, puede ser con cartulina o una carpeta. En una primera hoja el estudiante escribe sus datos, y los objetivos que se plantea, para el período que se haya fijado.

Estudiante: _____

OBJETIVOS DE MI PORTAFOLIO

Lapso: meses de _____ a _____

LECTURA:

ESCRITURA:

Creo que he mejorado en:

2.- *Recogida y selección de trabajo*: Se contemplará que cada estudiante justifique por qué ha elegido uno u otro trabajo, por qué ese trabajo es más importante que el otro. Se trata de instruir a los estudiantes para que establezcan una conexión entre el objetivo de optimizar su portafolio y los trabajos que se seleccionan. Además, los trabajos que se vayan incluyendo en el portafolio deben relacionarse en un listado que será adjuntado en el portafolio, tras la hoja que incluye los objetivos planteados.

***LO QUE LEEMOS: CONTRASTO LO QUE DICE EL LIBRO CON
LO QUE PIENSO, SIENTO Y CREO***



Estudiante: _____
 Fecha: _____
 Libro: _____
 Autor (a): _____
 Editorial: _____

En el libro se dice que...	Yo pienso, siento y creo que...

Opinión de mi Profesor (a): _____

3.- *Fase de Reflexión* El estudiante podrá aportar sus reflexiones sobre los trabajos que ha elegido. Este es un momento clave en el proceso de regulación del aprendizaje por parte del estudiante. Es por ello, que la participación del profesor es importante para indicarle al estudiante que la regulación es esencial. Por eso, cada estudiante debe justificar oralmente o por escrito en una de las primeras hojas de su portafolio, por qué ha elegido esos trabajos como sus mejores aportes, para demostrar su progreso en este aprendizaje, en función de los objetivos que se había planteado. Es curioso observar cómo muchos estudiantes aportan sus sensaciones o pensamientos, sobre el trabajo que han realizado y una valoración sobre si han mejorado su nivel de aprendizaje.



LIBROS QUE ME HAN GUSTADO

Estudiante
Fecha

Libro
Autor(es)
Editorial
Libro favorito
Por qué

REGISTRO DE LECTURA: MIS COMENTARIOS

Nombres y Apellidos: _____

Título y autor	Fecha	Mis comentarios de lo leído

4.- *Fase de Publicación*: el objetivo es que cada estudiante edite su portafolio, que básicamente contiene: la portada, una primera hoja con los objetivos que el estudiante se plantea, con la relación de trabajos que el estudiante ha elegido y

justificado, como muestra de su progreso, en este aprendizaje, una tercera hoja, con reflexiones sobre su nivel de mejora en el aprendizaje específico, además, de todos los trabajos elegidos. La publicación del portafolio se efectúa cuando termina el lapso o curso escolar. Este momento, será la última fase de su elaboración. Es decir, se puede elegir un lugar del salón de clase para que todos los estudiantes tengan acceso a su lectura. Al finalizar el año escolar se pueden elegir los trabajos que permanecerán en el portafolio para el nuevo año escolar con la finalidad de que el nuevo profesor observe el nivel de logro del estudiante.

REFERENCIAS DE LA PROPUESTA

- Calero, M. (2008) *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*. México. Alfaomega.
- Díaz F, Barriga A y G Hernández (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mc Graw Hill.
- Guanotoa, J. (2008). *Técnicas para la comprensión lectora*. [Documento en línea]. Disponible en: <file:Pictures/tecnicas%20para%20la%20comprension%20lectora.pdf> [Consultado: 2019, Noviembre 26].
- Martínez, L. (2016). *Más allá de la calificación*. Instrumento para evaluar el aprendizaje. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente. Universidad de Concepción, Chile
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, M. y Barrios, S. (2017). *Enfoque comunicativo y modelos de tareas comunicativas en AL y ANL*. [Documento en línea. Disponible en: <https://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/14258307/14585244/Enfoque+comunicativo.+Dise%C3%B1o+y+modelos+de+tareas+comunicativas+en+AL+y+ANL/5bcba133-2c22-488a-a1fa-077cd15febed> 6-3-2021 [Consultado: 2021, Marzo 6].
- Vallés, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. *Liberabit*, 11(11), 41-48. Recuperado el 05 de noviembre de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&tlng=es.
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Widdowson, H.. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.

REFERENCIAS

- Arias, E. (2006). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración* (2ª ed.) Caracas: Epísteme
- Arteaga, Cova y Álvarez. (2010). *Comprensión y Producción de Textos Escritos. Teoría y práctica* (UPEL)
- Ausubel. D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. 2ª edición, Barcelona: Paidós Ibérica
- Balestrini, M. (2006). *Cómo se Elabora un Proyecto de Investigación*. (7º. Ed.). Caracas, Venezuela: Consultores Asociados.
- Barreto, N. (2006). *Terminología esencial en Curriculum e Investigación Educativa*. Colección Clase Magistral. Caracas, Venezuela, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez.
- Bastidas. R. (2016). *Análisis comparativo de las estrategias cognitivas y metacognitivas usadas en la comprensión de lectura L1 y L2 por estudiantes de grado noveno de un colegio público distrital* Trabajo de Grado [Documento en línea]. Disponible en: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/59658> [Consultado: 2021, Febrero 25].
- Beomont, R. (2018). *Estrategias metacognitivas dirigidas a los docentes de lengua para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura en los estudiantes de 1º año del Liceo Bolivariano "Creación" Municipio Ezequiel Zamora del Estado Cojedes* Trabajo de Grado [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/6635/1/rbeomont.pdf> [Consultado: 2021, Febrero 25].
- Bordas, M y Cabrera, F. (2001) *Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes centrados en el proceso*. Revista Española de Pedagogía. Año LIX. Enero-Abril. [Documento en Línea]. Disponible en: http://cmaps.conectate.gob.pa/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1154702758984_567913949_30645. [Consulta: 2021, Marzo 4]
- Bruner, J. (1972). *El proceso de la educación*. México: Editorial Hispanoamericana
- Calero, A. y E. Calero. (2008). *El Portafolio como estrategia de evaluación compartida de la comprensión lectora*. Instituto Cañada Blanch. Londres. Reino Unido.

- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). *Vygotsky: enfoque sociocultural*. Educere, [Documento en línea], 5(13), pp. 41-44 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3560130> [Consultado: 2021, Marzo 6].
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7275/7623>
- Castillo N. (2020). Aprendizaje por descubrimiento: Método alternativo en la enseñanza de la física. [Documento en línea]. Disponible en: <https://orcid.org/0000-0003-0856-0582> [Consultado: 2021, Marzo 06].
- Cassany, D. (2006) *Leer tras las líneas Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona España, Ediciones Anagrama.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colmenares, A. (2008). *Evaluación formadora: ¿estamos en presencia de una nueva generación de la evaluación?* [Revista en línea], Educare. Volumen 12 N° 3, Septiembre – Diciembre 2008 Disponible: revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/download/33/32 [Consulta: 2017, junio 3].
- Colmenares, A., Castillo, N. y Ortiz, M.. (2020). *Evaluación del aprendizaje: significados construidos por los docentes en la escuela rural primaria*. Voces de La Educación, 5(9), 90-117
- Colección Miranda. (2012). *El significado del cambio en educación*. [Documento en línea]. Disponible en: http://201.249.94.74/fondo_intranet/books/pdf/ColecciónMiranda/educacion.pdf [Consultado: 2017, Marzo 29].
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los Aprendizajes*. [Libro en línea]. *Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Disponible: http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Evaluacion_Aprendizajes.pdf [Consulta: 2015, junio 7].
- Corral, Y. (2009). *Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos*. Revista Ciencias de la Educación. /Vol. 19/N° 33. Valencia, enero-junio

- Dautant, M. (2016). Importancia de la lectura. [Documento en línea]. Disponible en: <http://gestionfep2016.fundacionempresaspolar.org/palabrasrecrean/> [Consultado : 2021, Marzo 29].
- Díaz F, Barriga A y G Hernández (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, Mc Graw Hill.
- Fidias, G. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*, 5ª Edición, Caracas Venezuela. Editorial Episteme
- Flores, M. (2017). *Fomento del goce lector a través de una estrategia que integra el gusto personal de los alumnos y que estimula la comprensión lectora* Trabajo de Grado [Documento en línea]. Disponible en: <http://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/6087> [Consultado: 2021, Febrero 25].
- Flavell, J.H. (1978). "Metacognitive Development". "En J. M.Scandura y C. I.Brined (eds.) *Structural Process Models of Complex Human Behavior*. Alphen aan den Rijn, Holanda, Sijthoff y Noordhoff
- Fons M y Weissman H (2000) "La autorregulación de los aprendizajes en el parvulario: un proceso hacia la autonomía" en *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona- España. Grao.
- Florez R (2001) *Evaluación pedagógica y cognición..* México. Mc Graw Hill
- Galeno, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín Colombia: Editorial Universidad EAFIT
- Gómez. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Guanotoa, J. (2008). *Técnicas para la comprensión lectora*. [Documento en línea]. Disponible en: <file:Pictures/tecnicas%20para%20la%20comprension%20lectora.pdf> [Consultado: 2019, Noviembre 26].
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mcgraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Henao, O. (2001). *Competencia Lectora de alumnos de educación básica primaria: Una evaluación en escuelas públicas de Medellín*. Revista Interamericana de Bibliotecología. Vol. 24, No. I, p. 435-67
- Hurtado de Barrera, J. (2007). *El proyecto de investigación*. (6a. e.) Caracas: Quirón.
<http://suprmegablog.blogspot.com/2014/05/la-importancia-de-la-lectura.html>.
- Jorba J y N Sanmartí (2000) “La función pedagógica de la evaluación” en *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona- España. Grao.
- Johnston, P. (1992). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid. Visor.
- Larico, M. *Eficacia del programa Leyendo para comprender, en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de los colegios de la Asociación Educativa Adventista Central este de Lima*. Tesis Doctoral [Documento en línea] Disponible: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/7447/Larico_gm.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consultado: 2019, noviembre, 25].
- Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial Extraordinaria N° 592, Venezuela, Agosto 15, 2009*.
- Manrique, L. (2004) *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. LatinEduca2004.com. [Documento en Línea]. Disponible en http://www.ateneonline.net/datos/55_03_Manrique_Lileya.pdf. [Consulta: 2021, Marzo 6]
- Martínez, A. (2014). *Evaluación de la memoria operativa mediante la comprensión de la lectura en docentes de Educación Media General*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado, Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, La Urbina.
- Martínez, L. (2016). *Más allá de la calificación*. Instrumento para evaluar el aprendizaje. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente. Universidad de Concepción, Chile
- Méndez, C. (2006). *Diseño y desarrollo del proceso de Investigación con énfasis en ciencias empresariales*. 4ta Edición. Colombia: Edit. Limusa.
- Méndez, Z. (2003). *Aprendizaje y cognición*. Editorial: EUNED, 6ta. Reimpresión. San José, Costa Rica

- Ministerio del Poder Popular para la Educación. *Currículo del Sistema Educativo Bolivariano* (CNB), 2007
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. *Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana*, 2007.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. *Proceso de Cambio Curricular en Educación Media*, 2017.
- Monereo, C. (2004). *La Enseñanza Estratégica: Enseñar para la Autonomía*. Revista Candidus. Año 4 N° 27, 29 Enfoque. Julio 2003/Marzo 2004.
- Morín E. (2002) *El Método II. La Vida de la Vida*. Madrid. Ediciones Cátedra
- Palella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología Cuantitativa*. Caracas: Fedupel.
- Pardo, F. (2013). *Metodología de aprendizaje por descubrimiento basada en los debates*. [Documento en línea]. Disponible en: <https://academica-e.unavarra.es/bitstream/handle/2454/9864/TFM%20Metodolog%C3%ADa%20de%20Aprendizaje%20por;%20Descubrimiento%20basada%20en%20debates.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Consultado: 2021, Febrero 25].
- Pérez, J. y Soto, F. (2020). *La comprensión discursiva crítica: de la teoría a la práctica*. Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura./Vol. 7/N° 13/2020. (pp. 186-206) Editorial Facultad de Educación. UNCuyo. Mendoza.
- Pérez, M. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*. *Revista de Educación* [Revista en línea], núm. Extraordinario. Disponible:http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_10.pdf [Consultado: 2016, Junio 21].
- Pérez, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, M. y Barrios, S. (2017). *Enfoque comunicativo y modelos de tareas comunicativas en AL y ANL*. [Documento en línea. Disponible en: <https://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/14258307/14585244/Enfoque+comunicativo.+Dise%C3%B1o+y+modelos+de+tareas+comunicativas+en+AL+y+ANL/5bcba133-2c22-488a-a1fa-077cd15febed6-3-2021> [Consultado: 2021, Marzo 6].
- Pineda, A y Araos, C. (2016). *Evaluación individual y grupal de la competencia lectora en los estudiantes de 1er año a 4to año de Educación Media General en institución educativa privada en Venezuela*. [Documento en línea].

Disponible en: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/2648>
[Consultado: 2019, Noviembre 26].

- Pinto, A y Jiménez, L. (2016). *Estrategias de aprendizaje, comprensión lectora y rendimiento académico en Educación Secundaria*. Revista Psicología Escolar e Educacional, SP. Volumen 20, Número 3. [Revista en línea], Disponible: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n3/2175-3539-pee-20-03-00447.pdf>
[Consultado: 2019, Noviembre 26].
- Poggioli, L. (2005). *Estrategias de aprendizaje*. Una perspectiva teórica. Venezuela: Fundación Polar.
- Poma, R. (2007) *Motivación a la lectura infantil, inédito con autorización de la autora*, Loja Ecuador.
- Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Ediciones Morata, S. L. Décima edición. Madrid, España.
- Puerta y otros. (2006). *Estrategias para la promoción de lectura, la escritura y la literatura*. Brújula Pedagógica. Editora el Nacional.
- Quinquer D (2000). “Modelos y enfoques sobre la evaluación: el modelo comunicativo” en *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona- España. Grao
- Ramírez, T. (2007). *Como Hacer un Proyecto de Investigación*. Caracas: Editorial Panapo
- Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Revista do Centro de Educação, 31 (1), 11-22.
- Ríos P. (2004) *La aventura de aprender*. Caracas: Cognitus.
- Ruffinelli, J (1998) *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Sabino, C. (2006). *El proceso de investigación*. Medellín Colombia. Ensayo.
- Sanmartí, Jorba e Ibáñez. (2002). *Aprender a Regular y a Autorregularse*. En Pozo y Monereo (Coord.). *El Aprendizaje Estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*. España: Santillana
- Tamayo, M. (2001). *El Proceso de la Investigación Científica*. (5ta Edición). México: Limusa Noriega Editores.
- Tamayo, M. (2012). *El Proceso de la Investigación Científica*. México: Limusa.

- Vallés, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. *Liberabit*, 11(11), 41-48. Recuperado el 05 de noviembre de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&tlng=es. [Consultado: 2021, Marzo 6].
- Vegas, A. (2015). *Estrategias de aprendizaje para la comprensión de la lectura dirigido a los docentes (Caso: Estatal “U.E. Fundación 5 de julio*. Trabajo de Grado. [Documento en línea] Disponible: <http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/947> [Consultado: 2019, noviembre 26].
- Vargas, J. (2015). *Estrategias metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación para incrementar la comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de educación secundaria de la Institución Educativa Trilce del centro poblado de Cascabamba, Andahuaylas- Apurímac, 2013-2015*. Trabajo de Grado. [Documento en línea] Disponible: <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5475> [Consultado: 2021, febrero 23].
- Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.

ANEXOS A
Instrumentos de Recolección de Datos

ANEXO A-1



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



Fecha: _____

Nro. _____

CUESTIONARIO

(Docentes de Castellano)

Objetivo: El instrumento que se presenta a continuación tiene como finalidad dar respuesta a una serie de interrogantes que permitirán determinar las estrategias evaluativas de aprendizaje utilizadas por los docentes para promover la comprensión de la lectura de los estudiantes de Educación Media General. Cabe destacar, que la información suministrada será utilizada con fines académicos y estrictamente confidenciales. Por lo tanto, se agradece su valiosa colaboración y aportes que pueda brindar, a fin de llevar a feliz término el presente proyecto.

Instrucciones:

- .-Lea cuidadosamente cada pregunta antes de responder
- .-Al contestar, hágalo con la mayor objetividad y sinceridad.
- .-Marque con una equis (X) la alternativa de respuesta seleccionada por usted.
- .-Conteste de forma clara las tres preguntas abiertas dadas.
- .-Si tiene alguna duda consulte con el encuestador
- .-Se le agradece contestar todas las preguntas.

Gracias por su colaboración.

ANEXO A-2

CUESTIONARIO PARA LOS DOCENTES DE CASTELLANO

Ítem		Alternativa de Respuesta				
		SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NUNCA
1	Realiza preguntas previas a los estudiantes antes de la lectura para valorar su conocimiento previo					
2	Desarrolla las competencias cognitivas en los estudiantes durante el proceso de lectura					
3	Promueve en los estudiantes la lectura participativa y comprensiva					
4	Elabora estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura comprensiva					
5	Aplica estrategias para evaluar el proceso de aprendizaje de la comprensión de la lectura					
6	Promueve la verificación y valoración en los estudiantes durante el proceso de la lectura					
7	Ejercita la lectura en voz alta con los estudiantes					
8	Orienta a los estudiantes para que busquen las palabras desconocidas presente en la lectura					
9	Hace uso de recursos didácticos para realizar el proceso de lectura comprensiva					
10	Aplica en el proceso de la enseñanza de la lectura recursos visuales, para captar el interés de los estudiantes					
11	Identifica procesos cognitivos en los estudiantes, durante el proceso de la comprensión de la lectura					
12	Promueve actividades para que los estudiantes desarrollen el proceso metacognitivo en la lectura					
13	Desarrolla en los estudiantes las competencias lingüísticas y comunicativas					
14	Asigna ejercicios de lectura interactiva individual o grupal a los estudiantes					

Fuente: elaborado por la autora

ANEXO A-3



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



Fecha _____

Nro. _____

CUESTIONARIO

(Estudiantes de segundo año)

Objetivo: El instrumento que se presenta a continuación tiene como finalidad de dar respuesta a una serie de interrogantes que permitirán analizar el nivel de lectura que poseen los estudiantes de segundo año de Educación Media General de la Escuela Técnica Industrial Cruz Villegas. Cabe destacar, que la información suministrada, será utilizada con fines académicos y estrictamente confidenciales. Por lo tanto, se agradece su valiosa colaboración y aportes, a fin de llevar a feliz término el presente proyecto.

Instrucciones:

- .-Lea cuidadosamente cada pregunta antes de responder
- .-Al contestar, hágalo con la mayor objetividad y sinceridad.
- .-Marque con una equis (X) la alternativa de respuesta seleccionada por usted.
- .-Si tiene alguna duda consulte con el encuestador
- .-Se le agradece contestar todas las preguntas.

Gracias por su colaboración.

ELABORADO POR: Gisela Fagúndez

ANEXO A-4



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



Ítem		Alternativa de Respuesta		
		SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
1	Al leer distingues la información relevante de la irrelevante			
2	Excluyes o eliminas la información irrelevante			
3	En los párrafos localizas las ideas principales			
4	Buscas el significado de las palabras desconocidas			
5	Tienes dominio o dominas el vocabulario básico			
6	Explicas o expresas de qué trata el contenido del texto			
7	Al leer relacionas tu conocimiento con los del contenido del texto			
8	Realizas una comparación entre el título y contenido del texto			
9	Te formulas suposiciones o hipótesis sobre lo que el autor va a tratar en el texto			
10	Mientras lees te formulas una serie de preguntas sobre el contenido del texto			
11	Puntualizas, especificas y explicas aspectos del texto cuando te lo solicitan			
12	Reflexionas sobre qué aprendizaje has obtenido del texto leído			
13	Da su opinión sobre el contenido de un texto			
14	Puedes distinguir un hecho de una opinión			
15	Puedes opinar sobre un determinado comportamiento			

16	Puedes opinar sobre un tema que hayas leído			
17	Puedes aplicar el aprendizaje de la lectura a situaciones de la vida cotidiana			
18	Evalúas los avances obtenidos en el proceso de la comprensión de la lectura			

Fuente: elaborado por la autora

ANEXOS B

Formatos de los Criterios de Validación de los Instrumentos

ANEXO B-1

Formato para validar instrumentos

ÍTEM	CRITERIOS PARA EVALUAR								Observaciones (eliminar o modificar un ítem por favor indique)
	Coherencia interna		Inducción a la respuesta (Sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
Aspectos Generales							Sí	No	
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario									
Los ítem están distribuidos en forma lógica y secuencial									
El número de ítem es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta. Sugiera los ítems a agregar.									
VALIDEZ									
APLICABLE				NO APLICABLE					
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES									
Validado por:					C.I			Fecha:	
Firma:					Teléfono:			e-mail:	

Fuente: Adaptación del Corral (2009).

ANEXO B-2

Formato para validar instrumentos

ÍTEM	CRITERIOS PARA EVALUAR								Observaciones (eliminar o modificar un ítem por favor indique)
	Coherencia interna		Inducción a la respuesta (Sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
Aspectos Generales							Sí	No	
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario									
Los ítem están distribuidos en forma lógica y secuencial									
El número de ítem es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta. Sugiera los ítems a agregar.									
VALIDEZ									
APLICABLE					NO APLICABLE				
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES									

Validado por:	C.I	Fecha:
Firma:	Teléfono:	e-mail:

Fuente: adaptación Corral (2009)

ANEXO B-3

Formato para validar instrumentos

ÍTEM	CRITERIOS PARA EVALUAR								Observaciones (eliminarse o modificar un ítem por favor indique)
	Coherencia interna		Inducción a la respuesta (Sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	X			X	X		X		
2	X			X	X		X		
3	X			X	X		X		
4	X			X	X		X		
5	X			X	X		X		
6	X			X	X		X		
7	X			X	X		X		
8	X			X	X		X		
9	X			X	X		X		
10	X			X	X		X		
11	X			X	X		X		
12	X			X	X		X		
13	X			X	X		X		
14	X			X	X		X		
Aspectos Generales							Sí	No	
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario							X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial							X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta. Sugiera los ítems a agregar.							X		
VALIDEZ									
APLICABLE				X	NO APLICABLE				
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES (X)									
María Domínguez					6.020.620			08-01-2019	
					0412-5302273			mariadominguezupel@gmail.com	

ANEXO B-4

Formato para validar instrumentos

ÍTEM	CRITERIOS PARA EVALUAR								Observaciones (eliminar o modificar un ítem por favor indique)
	Coherencia interna		Inducción a la respuesta (Sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	X			X	X		X		
2	X			X	X		X		
3	X			X	X		X		
4	X			X	X		X		
5	X			X	X		X		
6									¿Indicador?
7	X			X	X		X		
8	X			X	X		X		
9	X			X	X		X		
10	X			X	X		X		
11	X			X	X		X		
12	X			X	X		X		
13	X			X	X		X		
14	X			X	X		X		
15	X			X	X		X		
16	X			X	X		X		
17	X			X	X		X		
18	X			X	X		X		
Aspectos Generales							Sí	No	
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario							X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial							X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta. Sugiera los ítems a agregar.							X		
VALIDEZ									
APLICABLE				X	NO APLICABLE				
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES (X)									
Validado por:				C.I			Fecha:		

María Domínguez	6.020.620	08-01-2019
	0412-5302273	mariadominguezupel@gmail.com

ANEXO B-5

Formato para validar instrumentos

ÍTEM	CRITERIOS PARA EVALUAR								Observaciones (eliminar o modificar un ítem por favor indique)
	Coherencia interna		Inducción a la respuesta (Sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	X			X	X		X		
2	X			X	X		X		
3	X			X	X		X		
4	X			X	X		X		
5	X			X	X		X		
6	X			X	X		X		
7	X			X	X		X		
8	X			X	X		X		
9	X			X	X		X		
10	X			X	X		X		
11	X			X	X		X		
12	X			X	X		X		
13	X			X	X		X		
14	X			X	X		X		
Aspectos Generales							Sí	No	
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario							X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial							X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta. Sugiera los ítems a agregar.							X		
VALIDEZ									
APLICABLE				NO APLICABLE					
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES (X)									
Validado por: Juan E. Rivero					C.I 4.578.322			Fecha: 07-01-2019	
Firma:					Teléfono: 0412-9345779			e-mail: juaneliasrivero@gmail.com	

ANEXO B-6

Formato para validar instrumentos

ÍTEM	CRITERIOS PARA EVALUAR								Observaciones (eliminar o modificar un ítem por favor indique)
	Coherencia interna		Inducción a la respuesta (Sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	X			X	X		X		
2	X			X	X		X		
3	X			X	X		X		
4	X			X	X		X		
5	X			X	X		X		
6									Falta el indicador
7	X			X	X		X		
8	X			X	X		X		
9	X			X	X		X		
10	X			X	X		X		
11	X			X	X		X		
12	X			X	X		X		
13	X			X	X		X		
14	X			X	X		X		
15									Revisar la redacción
16									Revisar la redacción
17									Revisar la redacción
18									Revisar la redacción
Aspectos Generales							Sí	No	
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario							X		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial							X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta. Sugiera los ítems a agregar.							X		
VALIDEZ									
APLICABLE				X	NO APLICABLE				
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES (X)									
Validado por: Juan E. Rivero				C.I 4.578.322			Fecha: 07-01-2019		

Firma:	Teléfono: 0412- 9345779	e-mail: juaneliasrivero@gmail.com
--------	----------------------------	-----------------------------------

ANEXO B-7

Formato de Validación de Instrumento

ÍTEM	CRITERIOS PARA EVALUAR								Observaciones (eliminar o modificar un ítem por favor indique)
	Coherencia interna		Inducción a la respuesta (Sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	X			X	X		X		
2	X			X	X		X		
3	X			X	X		X		
4	X			X	X		X		
5	X			X	X		X		
6	X			X	X		X		
7	X			X	X		X		
8	X			X	X		X		
9	X			X	X		X		
10	X			X	X		X		
11	X			X	X		X		
12	X			X	X		X		
13	X			X	X		X		
14	X			X	X		X		
Aspectos Generales							Sí	No	
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario							x		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial							x		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta. Sugiera los ítems a agregar.								x	Queda pendiente indagar acerca de las formas de evaluación e instrumentos de evaluación para la comprensión lectora
VALIDEZ									
APLICABLE				x	NO APLICABLE				
Validado por					C.I.		Fecha		
Yolibet Ollarves Levison					V-11.198.276		05-02-2019		

ANEXO B-8

Formato para validar instrumentos

ÍTEM	CRITERIOS PARA EVALUAR								Observaciones (eliminar o modificar un ítem por favor indique)
	Coherencia interna		Inducción a la respuesta (Sesgo)		Lenguaje adecuado con el nivel del informante		Mide lo que pretende		
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	
1	x			x	x		x		
2	x			x	x		x		
3	x			x	x		x		
4	x			x	x		x		
5	x			x	x		x		
6	x			x	x		x		
7	x			x	x		x		
8	x			x	x		x		
9	x			x	x		x		
10	x			x	x		x		
11	x			x	x		x		
12	x			x	x		x		
13	x			x	x		x		Ajustar la redacción como el resto.
14	x			x		x			Si todos los ítems se relacionan con el texto, hace ruido preguntar la diferencia entre hecho opinión, siendo el indicador: emisión de juicios. Sugiero revisar
15	x			x	x		x		
16	x			x	x		x		
17	x			x	x		x		
18	x			x	x		x		
Aspectos Generales							Sí	No	
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario							x		
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial							x		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta. Sugiera los ítems a agregar.							x		
VALIDEZ									
APLICABLE				x	NO APLICABLE				

Validado por:	C.I	Fecha:
Yolibet Ollarves Levison	V-11.198.276	05-02-2019

CURRICULUM VITAE



Gisela Luisa Fagúndez Vera, Cédula de Identidad V.- 6.224.961, nacida en Caracas (Venezuela). El 04 de Mayo de 1965. Se graduó como Licenciado En Educación Integral en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. en el año

2002, Posteriormente, en el año 2008 obtuvo el título en Postgrado de: Especialista en Planificación y Evaluación Educativa, en la Universidad Santa María.

Luego, en el año 2015, obtiene el título de Profesora de Lengua Castellana y Literatura en el Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez. Continúa sus estudios de Postgrado en el mismo instituto en la Maestría en Evaluación Educacional.

Asimismo, tiene 16 años de servicio en la Escuela Técnica Industrial “Cruz Villegas”, como Profesora de Castellano en todos los niveles. Actualmente, comparte labor de aula con una Coordinación Pedagógica.

Cabe destacar, que ha participado en varios Congresos Pedagógicos, como Ponente, forma parte del grupo de Docentes de Formación Permanente del Municipio Rafael Urdaneta.