



UNIVERSIDAD DE ORIENTE  
NÚCLEO DE SUCRE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MENCIÓN ENSEÑANZA DEL CASTELLANO

**RELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN LA I  
ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA DE  
LOS NIÑOS AL INGRESAR  
A 4º GRADO DE LA E. B. “REBECA MEJÍAS  
RAMÍREZ” DEL AÑO ESCOLAR 2005-2006**

Lcda. María M. Urbaneja Blanco

Tutora: Lcda. Eudis Rasse (MSc)

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al Título de Magíster  
Scientiarum en Educación, Mención Enseñanza del Castellano.

Cumaná, octubre de 2008

**RELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN LA I  
ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA DE  
LOS NIÑOS AL INGRESAR**

**A 4<sup>o</sup> GRADO DE LA E. B. “REBECA MEJÍAS  
RAMÍREZ” DEL AÑO ESCOLAR 2005-2006**



VICERRECTORADO ACADÉMICO  
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

Núcleo de: ..... SUCRE .....  
Postgrado en: ..... EDUCACIÓN CON MENCIONES .....  
Nº: 25-2008 .....

**ACTA DE DEFENSA DE TRABAJO DE GRADO**

Nosotros, EUDIS RASSE, CRUZ ARVELO Y YEANETTE FIGUEROA, integrantes del jurado designado por la Comisión Coordinadora del Postgrado en EDUCACIÓN CON MENCIONES, para examinar el Trabajo de Grado: “ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN LA I ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS NIÑOS AL INGRESAR A 4<sup>TO</sup> GRADO DE LA E.B. “REBECA MEJÍAS RAMÍREZ” DEL AÑO ESCOLAR 2005-2006”, presentado por la LCDA. MARIA MERCEDES URBANEJA BLANCO, portadora de la Cédula de Identidad Nº: 6.033.081, a los fines de cumplir con el requisito legal para optar al grado de: MAGISTER SCIENTIARUM EN EDUCACIÓN, MENCIÓN ENSEÑANZA DEL CASTELLANO, hacemos constar que hemos examinado el mismo e interrogado a la postulante en sesión pública, celebrada hoy a las 5:00 P.M., en EL SALÓN PRINCIPAL DE LA COORDINACIÓN DEL POSTGRADO EN EDUCACIÓN, CERRO DEL MEDIO, CASA Nº 11.

Finalizada la defensa del trabajo por parte de la postulante, el jurado decidió ... APROBARLO ..., por considerar, *sin hacerse solidario* de las ideas expuestas por el autor que el mismo se ajusta a lo dispuesto y exigido por el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Institución.

En fe de lo anterior, se levanta la presente Acta, que firmamos conjuntamente con la Coordinadora de Postgrado en EDUCACIÓN CON MENCIONES.

En la ciudad de CUMANÁ, a los TREINTA días del mes de JUNIO de 2008.

Jurado Examinador:

M.Sc. EUDIS RASSE (TUTORA)

Dra. CRUZ ARVELO

M.Sc. YEANETTE FIGUEROA

Coordinadora del Programa de Postgrado:

PROFA. IRAIDA GEDEÓN ZERPA

Firma y Sello



## ÍNDICE GENERAL

<u>DEDICATORIA.....</u>	<u>i</u>
<u>AGRADECIMIENTOS.....</u>	<u>ii</u>
<u>LISTA DE CUADROS.....</u>	<u>iii</u>
<u>LISTA DE TABLAS.....</u>	<u>iv</u>
<u>LISTA DE GRÁFICOS.....</u>	<u>vi</u>
<u>RESUMEN.....</u>	<u>vii</u>
<u>INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>1</u>
<u>CAPÍTULO I.....</u>	<u>3</u>
<u>EL PROBLEMA.....</u>	<u>3</u>
<u>1.1 Planteamiento del Problema.....</u>	<u>3</u>
<u>1.2 Objetivos de la investigación:.....</u>	<u>10</u>
<u>Objetivo General:.....</u>	<u>10</u>
<u>Objetivos Específicos:.....</u>	<u>10</u>
<u>1.3 Justificación.....</u>	<u>10</u>
<u>CAPÍTULO II.....</u>	<u>12</u>
<u>MARCO TEÓRICO.....</u>	<u>12</u>
<u>2.1 Antecedentes de la Investigación.....</u>	<u>12</u>
<u>2.2. Bases Teóricas.....</u>	<u>17</u>
<u>Teorías sobre el proceso de adquisición de la lectura.....</u>	<u>18</u>
<u>Currículo Básico Nacional.....</u>	<u>25</u>
<u>Proceso de adquisición de la lectura.....</u>	<u>28</u>
<u>Modelos teóricos sobre el proceso de comprensión lectora.....</u>	<u>33</u>
<u>Modelo Lineal Ascendente o de abajo arriba:.....</u>	<u>34</u>
<u>Modelo Descendente o de arriba abajo.....</u>	<u>34</u>
<u>Estrategias de Comprensión de la Lectura.....</u>	<u>42</u>
<u>Niveles o categorías de la lectura.....</u>	<u>45</u>
<u>CAPÍTULO III.....</u>	<u>50</u>
<u>MARCO METODOLÓGICO.....</u>	<u>50</u>
<u>3.1 Tipo de Investigación.....</u>	<u>50</u>
<u>3.2 Nivel de Investigación.....</u>	<u>50</u>
<u>3.3 El Área de estudio.....</u>	<u>51</u>
<u>3.4 Población y muestra.....</u>	<u>51</u>
<u>Muestra:.....</u>	<u>51</u>
<u>3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos.....</u>	<u>52</u>
<u>Validación de la Encuesta.....</u>	<u>52</u>
<u>Validación de la Prueba de Comprensión de la Lectura.....</u>	<u>54</u>

<u>Técnica de recolección de la información.....</u>	<u>55</u>
<u>Análisis de los datos.....</u>	<u>55</u>
<u>Procedimiento para el análisis de los datos.....</u>	<u>56</u>
<u>CAPÍTULO IV.....</u>	<u>59</u>
<u>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA</u>	
<u>INVESTIGACIÓN.....</u>	<u>59</u>
<u>CONCLUSIONES.....</u>	<u>107</u>
<u>RECOMENDACIONES.....</u>	<u>109</u>
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	<u>111</u>
<u>ANEXOS.....</u>	<u>116</u>
<u>HOJAS DE METADATOS.....</u>	<u>133</u>

## **DEDICATORIA**

A mis padres por haberme dado el ser y el amor que me profesan.

A mis hermanos que son mi más grande orgullo, en especial a Francys y a Raúl por haberme apoyado en mis momentos más difíciles.

A mis sobrinos y sobrinas por darme alegría y, en especial, a la Niña y a la Tita por su apoyo incondicional.

## **AGRADECIMIENTOS**

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a la Lcda. Eudis Rasse por sus orientaciones como Tutora del trabajo, sus sugerencias y por el tiempo incondicional que me dedicó para que yo pudiera hoy lograr esta meta

A la profesora Lidmi Fuguet quien, a pesar de sus múltiples ocupaciones, pudo dedicarme un poco de su maravilloso tiempo.

Deseo agradecer al personal directivo, a los docentes de la E. B. “Rebeca Mejías Ramírez” y en especial, a los niños y niñas de 4to grado por la colaboración prestada para la realización de esta investigación

A mi compañera de Postgrado María Eugenia Guerra por sus palabras de aliento cuando más lo necesitaba y por animarme a seguir adelante.

A mi entrañable compañera Florecita por haber aceptado este reto y secundarme en esta empresa.

A mis amigas Erenia, Luciana, Xiomara, Saiduvis y Maribel por confiar en mí y darme palabras de aliento.

A todos y todas mil gracias!

## LISTA DE CUADROS

Cuadro N° 1 ¿Dónde ocurre la discusión entre el sol y el viento?.....	62
Cuadro N° 2 ¿Por qué discutían estos dos personajes?.....	63
Cuadro N°3 ¿Qué idea se le ocurre a uno de los personajes para probar cuál de los dos es el más poderoso?.....	64
Cuadro N° 4 ¿Cómo estaba vestido el granjero que apareció desde el bosque?.....	65
Cuadro N° 5 ¿Qué hicieron el viento y el sol para arrancarle el abrigo al granjero?.....	66
Cuadro N° 6 ¿Quién logra arrancarle el abrigo al granjero? ¿Cómo lo hace?.....	67
Cuadro N° 7 ¿A cuál de los dos personajes consideras más poderoso? ¿Por qué?.....	68
Cuadro N° 8 ¿Con cuál de los dos personajes te identificas? ¿Por qué?..	69
Cuadro N° 9 ¿Qué opinas sobre la propuesta que el sol le hace al viento para probar quién es el más fuerte?.....	70
Cuadro N° 10 Alguna vez te has encontrado con personas que intentan resolver sus diferencias mediante el uso de la fuerza. ? Explica 1 ejemplo.....	71
Cuadro N° 11 Para resolver situaciones conflictivas, ¿Qué crees que puede hacerse en lugar de utilizar la fuerza?.....	72
Cuadro N° 12 ¿Cómo resuelves los problemas con tus compañeros?.....	73
Cuadro N° 13 ¿Qué enseñanza crees que se desprende de la lectura que hiciste?.....	74
Cuadro N° 14 ¿Qué opinas de la siguiente frase?: “Se gana más con una gota de miel que con un tarro de hiel”.....	75

## LISTA DE TABLAS

TABLA 1. Distribución de las respuestas emitidas por los docentes encuestados en relación a la conformidad con el grado asignado.....	82
TABLA 2 Distribución de las respuestas de acuerdo con el agrado con que los docentes desempeñan su profesión. ....	83
TABLA 3 Distribución de las respuestas de acuerdo con el grupo con que le agrada más trabajar.....	84
TABLA 4 Distribución de las respuestas emitidas por los docentes encuestados de acuerdo con las estrategias que utiliza para la enseñanza de la lengua. ....	85
TABLA 5 Distribución de las respuestas emitidas por los docentes encuestados en relación a las actividades que realizan los niños en el aula.....	86
TABLA 6 Distribución de las respuestas de los encuestados en relación a las actividades de la lectura y escritura que asigna para el hogar. ....	87
TABLA 7 Distribución de las respuestas de los encuestados en relación a su tolerancia ante las sustituciones y omisiones que manifiestan los niños al inicio del aprendizaje formal de la lectura y la escritura. ....	88
TABLA 8 Distribución de las respuestas de los encuestados de acuerdo con su opinión sobre el uso de un texto único para la enseñanza de la lectura. ....	89
TABLA 9 Distribución de las respuestas de los docentes encuestados sobre la importancia de considerar la etapa del proceso en que se encuentra el niño para desarrollar actividades de lectura. ....	90
TABLA 10 Distribución de la respuesta de los docentes encuestados en relación a su opinión sobre si se considera que un niño debe leer cuando es capaz de descifrar las grafías de un texto.....	91
TABLA 11 Distribución de la opinión de los docentes encuestados con respecto al papel que desempeñan los conocimientos previos en la comprensión de la lectura. ....	92
TABLA 12 Distribución de las respuestas de los docentes encuestados en relación al papel determinante de la fluidez en la comprensión de la lectura. ....	93
TABLA 13 Distribución de las respuestas de los docentes encuestados en relación a la penalización de los desaciertos de los estudiantes en las actividades de lectura.....	94

TABLA 14 Distribución de las respuestas de los docentes encuestados en relación a lo conveniente de aplazar a los niños que al final del primer grado no deletreen ni nombren silabas.....95

TABLA 15 Distribución de las respuestas de los docentes encuestados con respecto a si es apropiado centrar la lectura y la escritura en la comunicación. ....96

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1. Título obtenido.....	80
Gráfico N° 2 Carrera donde obtuvo título.....	80
Gráfico N° 3 Tiempo de servicio.....	81
Gráfico N° 4 Condición de trabajo.....	81
Gráfico N° 5 Estudios actuales.....	81

UNIVERSIDAD DE ORIENTE  
NÚCLEO DE SUCRE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
MENCION ENSEÑANZA DEL CASTELLANO

RELACIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA EN LA I  
ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS  
NIÑOS AL INGRESAR A 4<sup>o</sup> GRADO DE LA E. B. “REBECA MEJÍAS  
RAMÍREZ” DEL AÑO ESCOLAR 2005-2006.

Autora: María Urbaneja  
Tutora: Lcda. Eudis Rasse (Msc)  
Fecha: junio 2008.

## RESUMEN

Esta investigación se realizó con el propósito de analizar la relación existente entre la enseñanza de la lengua escrita en la I etapa y la comprensión lectora de los niños al ingresar a 4<sup>o</sup> grado. La misma se basa en el enfoque constructivista que plantea que el individuo construye su aprendizaje a partir de sus experiencias. La investigación es de tipo descriptiva-explicativa. La muestra estuvo compuesta por 68 estudiantes de 4<sup>o</sup> grado seleccionados al azar y 15 docentes de la Primera Etapa, todos pertenecientes a la E. B. Rebeca Mejías de Ramírez, de la ciudad de Cumaná. Para la recolección de los datos se utilizaron tres (3) instrumentos: una prueba escrita de comprensión de la lectura para los estudiantes, una encuesta y una guía de observación para los docentes. Una vez obtenidos los datos se procedió a organizarlos y analizarlos. Se categorizaron las respuestas emitidas por los niños, ya que sólo se perseguía evaluar el tipo de respuesta. Los resultados obtenidos permiten inferir que existe una relación directa entre la praxis pedagógica y el nivel de comprensión de la lectura alcanzado.

**Palabras claves:** Lectura, comprensión de la lectura, lengua escrita y práctica pedagógica.

## INTRODUCCIÓN

La palabra impresa pese a los adelantos que se han generado en el campo de las comunicaciones y de la creencia de la desaparición de ésta por el auge tecnológico, continúa teniendo vigencia. Hoy más que nunca se requiere de su dominio, ya que son muchos los ámbitos que ha logrado abarcar. Se convierte así la lectura en el medio expedito de acceso al mundo del conocimiento, la cultura y la recreación. En consecuencia se hace imprescindible que la escuela dirija su atención al desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que le permitan al estudiante apropiarse del significado del texto al que se enfrenta y desarrolle su pensamiento para desenvolverse con propiedad en la sociedad pujante que exige al hombre actual su participación constante. De allí que exprese Pozo (citado en Ríos, 2002): “El aprendizaje debería estar orientado no tanto a repetir o reproducir saberes parciales previamente establecidos y sin ponerlos en duda, sino a una cultura de la comprensión, del análisis crítico, de la reflexión de lo que hacemos y creemos”. (p.22)

No obstante, en todos los niveles del sistema educativo existe mucha dificultad en el manejo de esta habilidad, situación que se revela en los estudios que se han venido realizando tanto dentro como fuera del país. Los estudiantes demuestran poca capacidad para comprender y analizar el lenguaje escrito, por lo que limita su proceso de aprendizaje, trayendo como consecuencia los problemas de repitencia que se producen anualmente.

En esta investigación se analiza la relación que existe entre el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes de 4° grado de la Escuela Básica Rebeca Mejías y la enseñanza de la lengua escrita en la Etapa anterior con el objeto de conocer si existe una relación de dependencia directa entre estos aspectos.

Como objetivos del trabajo realizado se plantearon, analizar la información obtenida a través de la aplicación de instrumentos de recolección de datos, investigar

el proceso de la enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes de la I Etapa, así mismo, analizar la información obtenida a través de la aplicación de una prueba escrita de comprensión lectora a los estudiantes de 4° grado sometidos a estudio. Por último, analizar la relación entre la praxis pedagógica de los docentes de la I Etapa en el área de lectura y el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes de 4° grado.

La estructura del trabajo se presenta en cuatro capítulos. En el primero se aborda el planteamiento del problema, se justifica el estudio y se definen los objetivos de la investigación. En el segundo, se refiere el marco teórico en que se basa la investigación y comprende antecedentes y bases teóricas. El tercer capítulo plantea lo concerniente a los aspectos metodológicos tomados en cuenta para la realización de la investigación: tipo y nivel de la investigación, población, muestra, técnicas y procedimientos aplicados, técnicas estadísticas utilizados para el procesamiento de los datos y la información recopilada en la investigación. En el cuarto y último capítulo aparece el análisis e interpretación de los resultados y se determina cuál es la relación que existe entre la enseñanza de la lengua escrita en la I Etapa y las habilidades lecto- comprensivas adquiridas por los alumnos. Finalmente, aparecen las conclusiones y recomendaciones y las fuentes bibliográficas consultadas.

# CAPÍTULO I

## EL PROBLEMA

### 1.1 Planteamiento del Problema

La lectura es el instrumento mediante el cual el individuo se apropia del contenido de lo que lee, convirtiéndose así en elemento clave para su crecimiento personal, ya que además de servirle como herramienta de aprendizaje, le permite acceder al mundo de la cultura, constituyéndose en el principal instrumento de adquisición de los conocimientos que se generan en el campo del saber. Smith (citado en Franco, 2002), la define como “un proceso que interrelaciona la información visual del texto con la información no visual situada en el cerebro” (pp.23-24). Según esta concepción, saber leer es fundamentalmente saber comprender el mensaje, mediante un complejo proceso que integra el lenguaje, el pensamiento, el texto y el contexto.

El desarrollo de esta habilidad es de suma importancia tanto en el ámbito escolar como en el social. El dominio de la lectura en la escuela, además de garantizar la adquisición de los conocimientos de las diferentes áreas académicas, es indicativo de promoción escolar. En consecuencia, los niños que no logran el aprendizaje instrumental de la lectura son penalizados con la reprobación del grado. En el ámbito social, al coadyuvar en el fortalecimiento de destrezas inteligentes como la expresión, imaginación, asociación, creación y reflexión, posibilita que el individuo participe en actos comunicativos con propiedad. De allí que Echeverría (1983) plantee: “El dominio de la lectura significa la adquisición de un instrumento vinculado a la totalidad de la vida cultural del lector. Gran parte del trabajo escolar se basa en la lectura como medio de estudio; fuera de la escuela, la persona adulta tiene en esta actividad un importante medio de información, trabajo, instrucción práctica y recreación” (p.3).

Como puede observarse la lectura es una habilidad inherente a la vida cultural del hombre. Todas las actividades en las que participa, desde las más simples a las más complejas, están vinculadas con la lectura, sobre todo en los tiempos modernos donde se creía que la imagen, el video sustituiría a la escritura. Para el dominio de esta destreza es imprescindible que el lector maneje ciertas estrategias de lectura tales como la anticipación y la inferencia. La anticipación permite que el lector de acuerdo a ciertos datos aportados por el texto y a su experiencia, se formule hipótesis, las cuales posteriormente puede verificar o rechazar. La inferencia es una habilidad que se va ampliando de acuerdo con las etapas de desarrollo humano y su ejercitación. A través de ella se rescata la información de un texto que no aparece expresada literalmente, sino que se da por sobreentendida. Poggioli (citado en Franco, ob. cit), define la inferencia como “una estrategia fundamental para la comprensión de textos que tiene como propósito construir significado, y permite expandir el conocimiento mediante la proposición de hipótesis acerca del significado del texto” (p.48).

Se considera así, a la lectura como la herramienta privilegiada de comprensión, de aprendizaje y de evaluación. Los individuos que no llegan a desarrollar esta capacidad, sobre todo en estos tiempos donde prevalecen las actividades automatizadas y en consecuencia es un imperativo el dominio de la lectura para la construcción del sentido de los signos escritos, tienen reducidas las posibilidades de acceso al mundo de la información y de realizar con menor esfuerzo tareas donde su uso es fundamental.

En consecuencia, recae en la escuela como institución formadora, la responsabilidad de desarrollar estrategias novedosas y motivadoras que permitan el desarrollo de esta habilidad para el logro de lectores autónomos, capaces de ir más allá de la información que literalmente presenta el texto, asegurando de esa manera la interacción social que es el fin último del Lenguaje. En tal sentido, es imprescindible que el estudiante a través de la práctica constante se convierta en un lector

competente, capaz de manejar con destreza la lengua escrita. De allí la importancia de que la lectura y la escritura tengan prioridad en la política educativa del Estado, desde los primeros grados. Que se entienda que el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura es más que el aprendizaje de destrezas para codificar y decodificar palabras o textos, que hay que vincular tanto la lectura como la escritura al desarrollo de procesos intelectuales, afectivos y sociales. Además, es importante que se internalice que la enseñanza de la lectura desde el primer contacto del niño con la lengua escrita debe centrarse en la comunicación, en cumplir una función social.

En la I Etapa de Educación Básica de acuerdo a lo establecido en el Currículo Básico Nacional (CBN, 1997) se plantea como objetivo prioritario: “la adquisición y progresivo desarrollo de competencias para la lectura comprensiva y para la expresión e interacción comunicativa apropiada” (p.95). De lo que se desprende que el proceso de aprendizaje de la lengua en esta etapa está dirigido a desarrollar competencias para la lectura comprensiva y el logro de una comunicación eficiente.

En ese sentido, se establece como un objetivo de la I Etapa en el área de lengua que el educando al finalizar la I Etapa “desarrolle procesos cognitivos que le permitan construir el conocimiento, basado en experiencias significativas para consolidar habilidades, aplicar el razonamiento y tomar decisiones a fin de enfrentar situaciones o problemas de su vida cotidiana”. (p. 61)

De acuerdo a lo planteado, la prioridad debe estar en lograr que el niño desde el inicio pueda producir e interpretar textos mediante la adquisición de la lectura y la escritura, en leer para aprender y no para descifrar grafías. De allí que se exija atender la variedad de usos verbales y no verbales que se utilizan en situaciones concretas de comunicación: intercambiar ideas, expresar puntos de vista, expresar curiosidad acerca del porqué de las cosas, leer mapas, gráficos, señales, leer e interpretar imágenes, textos de diferentes tipos e ilustraciones.

Desde esta concepción de la enseñanza de la lengua escrita, basada en un enfoque constructivista, el aprendiz es concebido como un ser capaz de construir su propio conocimiento, tomando de su ambiente los elementos que su estructura cognitiva es capaz de asimilar. Y el docente, un facilitador del proceso que aplica estrategias novedosas que invitan al niño a participar constantemente y que posee cualidades como observador, respetuoso, afectivo, flexible, juguetón y muy paciente. Cualidades que permitirán enfocar el trabajo de aula hacia el logro del egresado de Educación Básica que se requiere para enfrentar el reto de los nuevos tiempos. En ese sentido, el perfil del egresado de este nivel, se organiza en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer, con lo que se aspira formar un individuo crítico, culto, reflexivo y que valore el lenguaje.

Es importante destacar que la acción pedagógica del docente debe estar dirigida a desarrollar tanto las competencias lingüísticas como las comunicativas; de lo contrario, se corre el riesgo de formar individuos con marcadas deficiencias en el área como lo demuestran los diferentes estudios que se han realizado en el país, los cuales revelan que los estudiantes de todos los niveles educativos presentan debilidades en el uso de la lengua materna, siendo la más resaltante los bajos niveles de competencia en la habilidad lecto-comprensiva, circunstancia que incide directamente en el dominio del aprendizaje de las otras áreas académicas, ya que “se considera a la lectura el corazón del trabajo escolar” (Charmeux, 1992, p.11). De esa manera, pareciera que la enseñanza del área en este nivel está siendo dirigida al estudio gramatical, a la memorización de reglas y formas lingüísticas, dejándose de lado el estudio del significado y por ende, el enfoque comunicacional en el que se sustenta el área, ocasionando así la serie de limitaciones que presentan los estudiantes.

En este sentido, la Comisión Presidencial para la Reforma del Estado, (COPRE) (citado en López, 1991) presenta un informe donde expresa que los egresados de

todos los grados y o años del sistema educativo manifiestan deficiencias en áreas relacionadas con la comprensión lectora y la expresión escrita.

Un planteamiento similar es el aducido por González (citado en Rasse, 2003) en el que se señala que uno de los problemas más importantes con que tropieza el actual sistema educativo en todos sus niveles estriba en la dificultad que manifiesta gran parte de los estudiantes para comprender los textos a los que han de enfrentarse. (p.6)

Por su parte, la Oficina Central de Información (OCEI), en MINFAMILIA (citada en Rasse, 2003, p.7) señala que para el año 1989 el 14% de la población era analfabeta funcional. Es decir, un porcentaje importante de la población, a pesar de que sabían descifrar grafías, eran incapaces de realizar alguna actividad donde tuviese que utilizar la lectura como elemento indispensable para efectuar un trabajo efectivo.

El Ministerio de Educación (CBN, 1997) consciente de la situación que se vive con respecto al desempeño de los estudiantes en el uso de la lengua, apunta:

La inclusión del Eje Transversal Lenguaje en el diseño obedece a su importancia para la vida y la formación integral del individuo como ser social ubicado en un contexto cultural determinado. Asimismo, obedece a un contexto educativo donde se observan deficiencias alarmantes en el uso del lenguaje. Así lo reflejan los resultados de los egresados de educación básica quienes no poseen las destrezas necesarias para la correcta utilización y comprensión del lenguaje oral y escrito lo que amerita una atención de esta problemática desde las distintas áreas académicas del currículo. (p.14)

En este orden de ideas, un estudio realizado por el Ministerio de Educación revela que de un grupo de 100 mil estudiantes de 3°, 6° y 9° grados de escuelas públicas y privadas en todo el país, sólo el 33% de la muestra consultada manifestó logros en comprensión lectora, lo que evidencia la existencia de grandes carencias en ese aspecto (El Nacional, 1999, C-1).

Asimismo, Franco (ob. cit) afirma: “Una de las fallas más evidentes que encontramos en nuestros educandos es la falta de uso de estrategias de comprensión lectora adecuadas que le permitan aproximarse a la comprensión y análisis de textos escritos” (p. 4). Con lo que se reafirma que las limitaciones que manifiestan los estudiantes en este aspecto son producto de la falta de uso de estrategias cognitivas, por no haber sido orientados en ese sentido.

Chacón (2004), es otro investigador que manifiesta su preocupación por la falta de habilidad lectora que presentan los estudiantes, de allí que exprese: “una de las fallas más notorias en los estudiantes del noveno grado de Educación Básica y los del undécimo semestre de Educación de Jóvenes y Adultos es la poca o mínima comprensión que logran al leer”. (p.5)

De igual manera, investigaciones realizadas con el fin de estudiar la situación educativa mundial, ubican a Venezuela entre los últimos cinco lugares en relación con el dominio de la lectura, sólo por encima de países caracterizados por tener los índices de calidad de vida más bajos mundialmente (Freites, 1998, p. 25)

La problemática a la que hacen alusión los estudios anteriormente mencionados en relación a los resultados obtenidos en función de la lectura es común que se manifieste en las diferentes instituciones educativas del país. La E.B. “Rebeca Mejías Ramírez” no es la excepción. Existe una queja generalizada entre docentes y representantes de que “*los niños no saben leer*”. Por una parte, los docentes de la I Etapa expresan que a los alumnos les cuesta apropiarse de la lectura como objeto de conocimiento y por la otra, los de la II Etapa, manifiestan que los alumnos llegan sin haber alcanzado esas competencias tan importantes para el proceso del aprendizaje. Debido a ello, los índices de repitencia que son altos en esta institución, son asociados principalmente a las dificultades que presentan los niños para adquirir la lectura y comprender los textos escritos.

Además, otro elemento que pudiera estar incidiendo en esta problemática es el hecho de que en el CBN se destacan principalmente los contenidos de las distintas áreas académicas, incluyendo el área de lengua, y se deja de lado la forma de cómo abordar la enseñanza de la lengua escrita, dando por sentado que los docentes poseen los conocimientos en cuanto a la fundamentación teórica del constructivismo y del enfoque psicolingüístico en que se basa la concepción del aprendizaje que se maneja en el mismo.

En consecuencia, podemos inferir que la lectura continúa siendo concebida como un tema de preocupación de investigadores y docentes, ya que a pesar de las reformas y programas que se han venido implementando tratando de disminuir las dificultades en el uso de la lengua como instrumento de comunicación, las limitaciones persisten. Los estudiantes continúan presentando poca habilidad para expresarse en forma eficiente y comprender el significado de los textos que manipulan. Situación que tiene una enorme incidencia en el rendimiento general de éstos y que por lo tanto ha motivado el presente estudio, el cual busca darle respuesta a la siguiente interrogante:

¿Qué relación existe entre la enseñanza de la lengua escrita en la I Etapa y las deficiencias de comprensión lectora de los niños al ingresar a 4to. Grado de la E. B. “Rebeca Mejías Ramírez” del año escolar 2005-2006? Y en función de esta interrogante, otras que la complementan: ¿Qué conocimiento posee el docente sobre el proceso de aprendizaje de la lengua escrita?, ¿Está en consonancia su práctica de aula con los fundamentos del constructivismo y de la psicolingüística?, ¿Dirige su práctica de aula hacia el desarrollo de la competencia comunicativa?, ¿Propicia actividades tendientes a desarrollar estrategias de comprensión lectora?

## **1.2 Objetivos de la investigación:**

Objetivo General:

Estudiar la relación existente entre la enseñanza de la lengua escrita en la I Etapa y la comprensión lectora de los niños al ingresar a 4to. Grado de la E.B. “Rebeca Mejías Ramírez” del año escolar 2005-2006.

Objetivos Específicos:

1.- Investigar el proceso de enseñanza de la lectura que desarrollan los docentes de la I Etapa de la E.B. “Rebeca Mejías Ramírez”.

2.-Analizar la praxis pedagógica de los docentes de la I Etapa sobre la enseñanza de la lectura a través de la aplicación de instrumentos de recolección de datos.

3.-Determinar el nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes de 4° grado sometidos a estudio a través de la aplicación de una prueba escrita.

4.- Analizar la relación entre la praxis pedagógica del docente de la I Etapa en el área de lectura y el nivel de comprensión de la lectura alcanzado por los estudiantes de 4° grado.

## **1.3 Justificación**

Leer se ha convertido hoy en una actividad de suma importancia, pese al auge que han alcanzado en los últimos tiempos las nuevas tecnologías en el campo de la comunicación. La palabra escrita continúa siendo el medio más accesible y democrático para informarse, obtener nuevos conocimientos y recrearse. Son muchas las situaciones de la vida moderna donde se requiere poner en práctica la habilidad

lectora. No obstante, estas exigencias, los estudiantes en todos los niveles y modalidades del sistema educativo evidencian serias deficiencias en la habilidad lecto-comprensiva, las cuales tienen repercusión directa en su rendimiento académico, como así lo demuestran los diferentes estudios que se han realizado en el país.

Esta situación es causa de preocupación en el ámbito escolar. La escuela como institución educativa a quien le corresponde desarrollar esta habilidad como lo refiere Cuetos (2001): “La escritura y la lectura son habilidades lingüísticas secundarias que a diferencia del lenguaje oral, no se adquieren espontáneamente en contextos materiales, sino que se aprenden con mayor o menor éxito en contextos educativos”(p.29), no está cumpliendo su función como le corresponde, de acuerdo a la filosofía que guía los planes y programas en los que se sustenta. Pareciera así que los estudiantes son pocos orientados sobre cómo desarrollar la comprensión lectora, qué estrategias cognitivas deben poner en práctica desde los inicios de la alfabetización que le permita apropiarse del significado de los textos con los que se enfrentan.

Por todo lo antes señalado, se hace necesario un estudio que permita dilucidar las causas de las deficiencias que manifiestan los niños en cuanto a lectura al egresar de la I Etapa de Educación Básica, con el objeto de encauzar de manera más productiva el desarrollo de esta habilidad tan fundamental para el aprendizaje, la comunicación y el acceso al mundo de la cultura.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

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

La lectura ha sido un tema que ha concentrado la atención de numerosos investigadores en muchas partes del mundo debido a la importancia que la misma representa para el aprendizaje, para el desarrollo del pensamiento y el logro de una comunicación eficiente.

Destacados estudios en el ámbito de la lingüística, la psicología, la psicolingüística y otras ciencias han realizado denodados esfuerzos en tratar de dilucidar los mecanismos intrínsecos que subyacen al proceso de la lectura y los factores que inciden en su desarrollo.

Anteriormente la investigación en el campo de los problemas de aprendizaje estaba dirigida principalmente a determinar los factores responsables de las dificultades en la decodificación, en dilucidar qué factores incidían en los problemas que presentaban los estudiantes para identificar palabras, debido a que el concepto de lectura que se manejaba era el dominio de la habilidad para reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras conocidas a la vista.

A partir de la década de los 70 comienza a surgir una línea de investigación sobre el estudio de los procesos de la comprensión de la lectura impulsada por los hallazgos de la psicología cognitiva, la psicolingüística y la lingüística del texto (Franco, 2002, p. 1). Siendo partidarios de esta línea Spiro (1979), Goodman (1986), Puente (1989) y Cassany (1999), para quienes leer es comprender, por lo que el éxito en la comprensión de un texto va a depender de las estrategias cognitivas que el lector implemente para acceder al significado. En ese sentido se han venido realizando investigaciones en todos los niveles del sistema Educativo tendientes a dilucidar las

causas que inciden en las deficiencias que manifiestan los estudiantes para apropiarse del significado de los textos que leen y de acceder a cultura general.

En nuestro país el problema de la comprensión lectora es un tema que ha concentrado la atención tanto de investigadores como de entes gubernamentales, por lo que se han creado diversos programas tendientes a mejorar el desempeño en esta habilidad. De igual manera, se han realizado trabajos para ahondar en este problema y proponer alternativas de solución.

Morles (citado en Rasse, 2003) realizó una investigación para conocer los niveles de comprensión en la lectura de los estudiantes de Educación Básica (4° y 9°) en el año 1989. Los resultados revelaron que el rendimiento en los estudiantes fue en general muy bajo. Los estudiantes de 4° grado sólo alcanzaron un promedio 31,50% de rendimiento y los del 9° grado un 49,09%. Además también se observó que de las habilidades utilizadas para procesar la información la paráfrasis fue la más fácil de procesar y la inferencia la más difícil.

Yárnoz y Rojas (1992) realizaron un estudio tendiente a analizar la relación entre comprensión lectora y la cultura general de estudiantes universitarios. El mismo reveló que la proporción de estudiantes que son lectores competentes es baja y el nivel de información cultural es bajo, lo que confirma la afirmación de otros estudios en los que se destaca que el conocimiento previo y actitud del lector son elementos fundamentales del contexto de la comprensión.

Un estudio parecido fue el realizado por Fuentes (1992), el mismo estuvo dirigido a examinar cómo se presenta la correlación entre habilidad metalingüística para detectar errores y el nivel de comprensión lectora de un grupo de niños escolares. Dicha investigación arrojó que existe una relación directa entre estos dos aspectos, llegando así a la conclusión de que un niño que sea bueno en detección de errores será un buen lector y todo lo contrario. También se detectó que el desempeño de los

grupos estudiados fue deficiente. Además, reveló el estudio que los niños de mayor edad (5° grado) presentaron un mejor desempeño en las pruebas realizadas que los de menor edad (3° grado).

Echeverría (1993) propone un modelo de análisis para la comprensión de textos argumentativos y explicativos en estudiantes universitarios de nuevo ingreso.

Franco (2002) analiza la aplicación de estrategias de lectura (inferencia y paráfrasis) como procesos cognitivos y psicolingüísticos propios de la comprensión e interpretación de textos escritos en estudiantes universitarios. Para el mismo se aplicó una entrevista para determinar los antecedentes de los alumnos en cuanto a la adquisición y aprendizaje de la lectura, un test de diagnóstico para complementar y ratificar las dificultades de los educandos en la comprensión de textos y la lectura de un texto para evaluar la comprensión lectora. Mediante dicho estudio se llega a la conclusión, como en otras investigaciones, que a los alumnos se le imposibilita la aplicación de estrategias cognitivas como la inferencia, la paráfrasis y las relaciones contextuales debido al desconocimiento de los mismos, por lo que los textos se les transforma en una masa amorfa difícil de comprender. También se ratifica en este trabajo la necesidad de que los docentes estimulen a los niños a reflexionar sobre la importancia de la lectura en el desempeño de las relaciones socioculturales y como elementos de desarrollo de la sensibilidad.

Por su parte Rasse (2003) realiza un estudio con estudiantes universitarios tendiente a determinar la efectividad de los mapas mentales como estrategia cognitiva para facilitar el proceso de comprensión de textos escritos. La recopilación de la información la efectuó a través de una prueba de comprensión lectora (pre-test y post-test), una hoja de respuesta de la prueba de comprensión lectora, un cuestionario, los mapas mentales elaborados por los alumnos y el registro de observaciones del facilitador.

Con la aplicación del pre-test los estudiantes demostraron un bajo nivel de comprensión lectora, mientras que con el post-test superaron el 50% del valor total de la prueba, con lo que se demuestra la efectividad de los mapas mentales como estrategia de comprensión lectora.

Un estudio similar realiza Chacón (2004) en donde propone un programa de entrenamiento para mejorar las estrategias psicolingüísticas y lograr la comprensión de textos expositivos y narrativos. Los resultados obtenidos arrojan que los sujetos sometidos a prueba poseen un conocimiento conceptual de las estrategias estudiadas, pero desconocen cómo se aplican las mismas. También se evidenció en el estudio, al igual que en otros, que la práctica intencionada de estrategias mejora el desempeño de los estudiantes en la comprensión lectora.

Otra Investigación en esta línea es la que realiza Casa (2005), donde analiza la relación entre el nivel de comprensión lectora alcanzando por el estudiante y la incidencia del grupo familiar. En la misma se concluye que existe una conexión directa entre estos dos aspectos. El desarrollo de la habilidad lectora que pueda alcanzar un niño está íntimamente ligado además de los factores como el interés, las estrategias utilizadas, el desarrollo cognoscitivo, los conocimientos previos; al ambiente familiar que lo rodea. Adquiere así la familia una connotación importante, ya que su incidencia será determinante de esta habilidad de la que depende su rendimiento académico y el éxito en las actividades cotidianas en donde participe.

Otro trabajo relacionado con las limitaciones que presentan los estudiantes en cuanto a la lectura es el presentado por Fuguet (2005). La autora basada en un diagnóstico de la muestra donde detecta las carencias y dificultades que poseen los docentes con respecto a la enseñanza de la lectura como un proceso complejo hace una propuesta de actualización para éstos. El objetivo que guía el estudio es propiciar en los participantes la reflexión teórico-práctico sobre la enseñanza de la lectura a luz de posturas actuales, con el objeto de mejorar su praxis educativa.

El trabajo surge como demostración de la preocupación por las deficiencias que manifiestan los estudiantes al llegar al nivel superior como así lo demuestran los diferentes estudios que se han realizado.

Como se puede observar, los estudios que se han venido realizando en el campo de la lectura, han abarcado todos los niveles del sistema educativo; lo que demuestra que existe una preocupación generalizada por las deficiencias que presentan los estudiantes en cuanto a la habilidad de comprender lo que leen. Investigadores, docentes y entes gubernamentales han centrado su interés, unos en las causas de las limitaciones que manifiestan los estudiantes en su acercamiento a los textos escritos, y otros, en aportar herramientas que contribuyan con el mejoramiento del proceso, ya que se reconoce su importancia tanto para el aprendizaje escolar como para el desarrollo integral del ser humano, como así lo expresa Perales (2000).

La lectura es uno de los instrumentos básicos para el progreso de la humanidad, es una de las habilidades prioritarias del hombre; sin el dominio y sin el hábito de ésta todo aprendizaje y todo avance significativo en el mundo de la cultura se vería limitado. La lectura pues, ocupa un papel tan destacado entre las actividades cotidianas del ser humano y en especial en los estudiantes universitarios quienes, deben desarrollar esta habilidad o destreza para adquirir los conocimientos que a través de la información escrita y registrada en los más diversos formatos desde los medios audiovisuales, hasta documentos impresos en forma mecánica o por sistemas electrónicos que llegan a sus manos. (pp.5 y 6)

De esta manera se pone de manifiesto la necesidad de que desde los primeros niveles de la escolaridad, como aparece expresado en el CBN el estudiante interactúe con variedad de material impreso a fin de que se familiarice con diferentes estructuras textuales, e igualmente se le oriente en el uso sistemático de estrategias de lectura provechosas, que le permitan manipular con habilidad los textos que haya que enfrentar en los diferentes contextos en donde le corresponda participar. Asegurándole así el éxito en los niveles superiores, donde como es lógico suponer, la

complejidad de los materiales aumenta y por supuesto los requerimientos para construir su significado.

## **2.2. Bases Teóricas**

Tradicionalmente la lectura ha sido concebida como el descifrado de grafías y la comprensión lectora, la extracción de las ideas plasmadas por el autor del texto; es decir, dos procesos distintos, donde el primero es considerado prioritario para acceder al segundo. Así “*aprender a leer*” constituye una etapa previa para el “*leer para aprender*”. El niño para poder acceder al mundo de la lectura como tal (al significado), debe dominar en primer lugar todo lo referente a los signos gráficos: reconocer las letras y saber sus posibles combinaciones; se tolera el silabeo sólo si reproduce exactamente la secuencia de las letras. Le está de esta manera vedada al sujeto la posibilidad de hacer anticipaciones, ya sea guiado por las imágenes o por las palabras que ya conoce. Debe aprender a decodificar grafías antes de intentar buscarle significado al texto presentado. De allí que se incluyan en el grupo de los que ya “*saben leer*” aquellos niños que sean capaces de “leer” ante un grupo un texto en forma de dictado, no es relevante si comprende o no el mismo. “La reproducción exacta del texto, en forma `oral` se presenta como paso previo a la comprensión del contenido” Rockwell (1986, p. 51).

Esta concepción de la lectura que por largo tiempo fue la que imperó, comienza a percibirse de manera distinta a partir del surgimiento de los estudios de los procesos cognitivos, aproximadamente a mediados del siglo pasado. La lectura aparece así como un proceso más complejo que abarca tanto el descifrado de grafías como la comprensión. De esta manera, es concebida como la construcción del significado que hace el lector de acuerdo a los indicios aportados por el texto y a sus propios esquemas mentales. De allí que se exprese: “El significado no está contenido en las palabras, en las oraciones o en los párrafos en sí mismos. Lo que el lenguaje ofrece es

un esqueleto, un bosquejo para la creación del significado” (Macginetie y otros, 1996, p.34).

Desde esta óptica, lo más importante es la búsqueda del significado del texto y no el descifrado de grafías como se pensaba anteriormente. De allí que Anderson (citado en Héller, 1995) plantee: “Leer es un proceso en el cual el lector exitoso integra su experiencia previa con los indicios que le da el texto escrito” (p.71). Aparece así la lectura como un proceso dinámico donde el lector juega un papel preponderante, toda vez que participa en la construcción del sentido del texto tomando como base sus propios esquemas mentales.

Estas diferentes concepciones del proceso de la lectura que se han venido manejando han recibido fuerte influencia de las teorías psicológicas que han dominado en el campo del aprendizaje: conductismo, cognitivismo y constructivismo.

Teorías sobre el proceso de adquisición de la lectura.

#### **a) Conductismo:**

Según los seguidores del conductivismo, que ha sido la teoría más arraigada en el campo de la enseñanza, la lectura es la habilidad para identificar palabras y adquirir un vocabulario de expresiones visualizadas, un proceso fónico guiado básicamente por el texto. ”La lectura y la escritura constituyen una conducta denominada “textual”, pues la clase de estímulos que ejerce control sobre el operante verbal es un texto y el estímulo es visual” (Fracca, 1997, p. 70). Como se puede constatar la lectura es explicada al igual que la conducta mediante los mecanismos de estímulo-respuesta.

Esta habilidad se adquiere mediante un entrenamiento que requiere ser controlado desde afuera. En consecuencia, “el foco de la instrucción se concentra en la asociación grafema-fonema y en el desarrollo de la capacidad de memoria” (Parodi, 1999, p. 28). Se concibe así al lector como un ser determinado por los

estímulos circundantes y memorizador de la información contenida en la hoja de papel escrito. De allí que la actividad escolar haya estado centrada en que el estudiante extraiga el significado aportado por el texto. En ese sentido Agudo (citado por Rasse, 2003,) plantea:

La creencia de que la comprensión depende del desarrollo de destrezas básicas llevó a intensificar la ejercitación en la identificación de ideas principales, interpretación de secuencias, determinación de las relaciones causa-efecto, extracción de conclusiones. Se consideró que los esquemas, los resúmenes y la elaboración de escritos acerca del texto leído, eran recursos fundamentales para promover la comprensión y a la vez prueba de ella. (p. 24).

Desde esta postura la enseñanza de la lengua escrita es abordada de manera mecanicista, donde el niño es considerado como un mero receptor que va incorporando conocimientos que le son ofrecidos desde afuera, en secuencias determinadas. De allí que expresen Bigas y Correig (2000): “la atención se focaliza en el aprendizaje de la correspondencia grafofónica. Se empieza por las letras más sencillas, generalmente las vocales, para continuar con cada una de las consonantes. Se acostumbra a graduar siempre las dificultades”. (p. 146)

Bajo esta concepción que imperó por mucho tiempo y que aún persiste en los ámbitos escolares, la lectura es concebida como el descifrado de grafías, quedando reducida a la discriminación de impresiones correspondientes a equivalentes auditivos.

Tradicionalmente estos métodos son los que han prevalecido en la enseñanza de la lectura, de lo que se desprende el carácter estático que se le asigna al texto, el cual posee un significado único y explícito que el lector está obligado a extraer. De acuerdo a la postura en que se sustenta estos métodos de lectura, el sujeto que aprende es un ser vacío que recibe pasivamente lo que otro le transmite.

Esta forma de concebir el aprendizaje fue la que dominó por largo tiempo en el campo educativo. De allí que el currículo, los planes y programas, y los textos escolares estuviesen enmarcados dentro de este modelo, donde cobran mayor importancia los resultados obtenidos que el proceso que realiza el individuo para apropiarse del conocimiento.

En los inicios de la enseñanza de esta habilidad se debe partir de materiales graduados: primero letras, luego sílabas, después palabras con ejercicios de apresto, seguida por listado de palabras sencillas para evitar choques o traumas.

Es así como surgen los métodos de lectura tradicionales: métodos sintéticos y métodos analíticos o globales.

Los métodos sintéticos van de la parte al todo y hacen énfasis en la lectura de unidades más pequeñas del sistema: letras (métodos alfabéticos), sílabas (métodos silábicos); y sonidos (métodos fónicos). Estos métodos requieren de una adecuada percepción auditiva.

Los métodos analíticos o globales se basan en la lectura de unidades del sistema de escritura con sentido, tales como palabras, frases y textos, requieren de una mayor disposición visual que auditiva.

Tradicionalmente estos métodos son los que han prevalecido en la enseñanza de la lectura.

De acuerdo a esta postura el texto posee un carácter estático, posee un significado único y explícito que el lector está obligado a extraer.

#### **b) Cognitivism:**

La otra teoría que trata de explicar el proceso de adquisición de la lectura y que es de más reciente data es el cognitivismo (1960). Esta corriente psicológica cuyos máximos exponentes son Piaget y Bruner concibe al individuo como una entidad capaz de procesar información, por lo que centra su atención en los procesos y fases implícitas en dicho procesamiento.

En ese sentido esta teoría arguye que el individuo como ser humano está dotado de herramientas que le permiten realizar operaciones mentales que requieren de una intensa actividad cognoscitiva para darle respuesta a sus interrogantes y tratar de comprender el mundo que lo rodea. Dichas operaciones reciben los nombres de asimilación y la acomodación. La asimilación se define como el proceso de interpretación, concepción y comprensión de la realidad exterior o como la incorporación de situaciones nuevas a las previamente existentes; y la acomodación, como el cambio que ocurre en el individuo después de darse el proceso de asimilación. Mediante estos procesos puede el individuo adquirir flexibilidad, crecimiento y aptitud de cambio.

De acuerdo a esta teoría el individuo no parte de la nada para la adquisición de nuevos saberes, siempre requiere de un conocimiento anterior, el cual es el que le va a permitir asimilar y acomodar lo nuevo que está incorporando, de acuerdo a sus estructuras cognoscitivas y a las oportunidades que se le presenten.

En los niños estos procesos se dan de manera activa, sólo que es necesario atender los estadios de desarrollo cognoscitivo que se dan en éstos, por lo que no se puede pretender que emitan respuestas que requieran determinada madurez cognoscitiva, si aún no han alcanzado el grado de desarrollo requerido, ya que en su proceso de adaptación al medio y de construcción del conocimiento van formulándose sucesivas hipótesis, las cuales en su confrontación con el medio circundante van rechazando o incorporando paulatinamente. De allí que plantee Rodríguez (1995):

Existe una secuencia invariable en el desarrollo de la inteligencia, cada etapa depende de la anterior y la aparición de una nueva, está basada en la consolidación de las habilidades que se incorporan del estadio anterior evidenciándose así la presencia de una nueva estructura cognoscitiva. (p.22)

De lo que se desprende que el individuo en esa búsqueda constante del conocimiento, va construyéndolo poco a poco de acuerdo al desarrollo de sus estructuras cognoscitivas a medida que va pasando por sucesivas etapas en su ascenso hacia la maduración intelectual.

Como una forma de abordar esos cambios sucesivos que se producen en el niño en su ascenso hacia la forma de aprender y abordar la realidad que lo circunda, Piaget establece tres períodos o etapas de desarrollo cognoscitivo, en los que las diferencias cualitativas del pensamiento son evidentes:

- Período sensorio-motor
- Período de las operaciones concretas
- Período de las operaciones formales

**Período sensorio-motor:** Desde el nacimiento hasta los 2 años. El niño nace con una serie de reflejos que se adaptan o modifican de acuerdo a la experiencia. En esta etapa se establecen las bases del pensamiento posterior. No hay representaciones internas de los acontecimientos externos ni piensa mediante concepto.

**Período de las operaciones concretas:** De 2 a 11 años. Este es el período clave del aprendizaje formal y se divide en 2 subperíodos: Preoperacional y Operaciones Concretas.

**a) Preoperacional: (2 a 7 años):**

En este subperíodo el niño está en condiciones de aprender el lenguaje y de reconstruir el mundo sensoriomotor en una forma simbólica para manejarla a nivel mental, aunque su pensamiento es aún preconceptual, prelógico e irreversible. Demuestra habilidad para representar la acción mediante el pensamiento o el lenguaje.

**b) Operaciones concretas (7 a 11 años):**

Es el estadio del pensamiento lógico limitado a la realidad física. Marca el comienzo del pensamiento intelectual. El niño comienza a pensar con lógica. Su pensamiento se torna reversible. Aún no ha desarrollado los esquemas mentales necesarios, por lo que toma literalmente lo que se le expresa, todavía no puede aplicar la lógica a problemas hipotéticos, verbales o abstractos.

El niño actúa sobre los objetos o sobre sus representaciones sin dejarse llevar por el razonamiento intuitivo, el cual está apegado a la apariencia perceptiva.

Son características del pensamiento operativo-concreto:

- 1) **Reversibilidad:** capacidad para regresar mentalmente al punto de partida de un hecho dado.
- 2) **Operaciones lógicas:** están relacionadas con la adquisición, a nivel concreto, de la conservación, clasificación y seriación.
  - **Conservación:** capacidad de comprender que ciertos atributos de los objetos o fenómenos se mantienen o permanecen constantes a pesar de sufrir cambios en su apariencia.
  - **Clasificación:** proceso mental mediante el cual se analizan las propiedades de los objetos, se definen colecciones, se establecen relaciones de semejanzas y diferencias entre los elementos.

- **Seriación:** permite establecer relaciones comparativas entre los elementos de un conjunto y ordenarlos según su diferencia, en forma creciente o decreciente.

Otro aspecto importante de esta etapa es que en ella no existe una verdadera autonomía moral, poco a poco irán descubriendo e interiorizando valores y normas aplicables a situaciones reales y concretas, tales como la colaboración, la solidaridad, el respeto mutuo y la participación social.

### **Período de las operaciones formales abstractas o formales: (11 a 15 años)**

Período del pensamiento lógico, abstracto e ilimitado. En este período el niño ya puede formular hipótesis y desarrollar una consciencia crítica.

Como se evidencia de acuerdo a estos planteamientos, el progreso evolutivo del pensamiento del niño no se da de un momento para otro, requiere que éste vaya transitando por sucesivas etapas o estadios hasta alcanzar el grado de desarrollo intelectual característico del adulto de la especie humana. Esta condición que debe tomarse en consideración al momento de enfrentar al niño a cualquier situación de aprendizaje como es el caso de la enseñanza de la lengua escrita, ya que el éxito en la misma dependerá de la relación entre la exigencia propuesta y el grado de desarrollo cognitivo alcanzado por éste para el momento

### **El Constructivismo**

El Constructivismo que es el enfoque en que se sustenta este estudio sostiene que el conocimiento no es simplemente transmitido o revelado, sino construido por el propio sujeto a partir de impresiones o nociones que evolucionan de acuerdo con las posibilidades y oportunidades de dicho sujeto y sus relaciones con otros (Labure, 1996, p. 93)

En este sentido, se concibe el aprendizaje como un proceso dinámico en donde el individuo de acuerdo al desarrollo de su estructura cognoscitiva toma de la realidad los elementos que es capaz de asimilar y construye sus propios conocimientos. En consecuencia, es imposible pretender que todos los niños adquieran un aprendizaje a un mismo tiempo, sin tomar en cuenta su desarrollo mental y su realidad particular, ya que los conocimientos previos que éste pueda manejar son elementos determinantes, pues conforman la plataforma a partir de la cual puede acceder de manera significativa al nuevo conocimiento. Por lo que es fundamental permitir que el individuo interactúe permanentemente en situaciones de aprendizaje reales que le ofrezcan la posibilidad de apropiarse de nuevos conocimientos.

Basado en estas nuevas teorías donde se privilegia al individuo con toda su carga emotiva por encima de los métodos de enseñanza, donde lo más importante es el proceso que se sigue para apropiarse del conocimiento, surge en nuestro país en 1997 la reforma educativa conocida como el Currículo Básico Nacional.

### Currículo Básico Nacional

El Currículo Básico Nacional (CBN) es una Reforma Educativa del nivel Educación Básica que introduce el estado venezolano a través del Ministerio de Educación con el propósito de mejorar localidad de la enseñanza y obtener mejores resultados en el campo educativo.

Entre sus características más relevantes se encuentran que es un currículo centrado en la escuela, sustentado en teorías de aprendizaje, consensado, abierto y flexible. Los elementos que lo conforman son: ejes transversales, fundamentación teórica, perfil de competencia del egresado del nivel, objetivos del nivel y áreas académicas a desarrollar por grado.

En el marco de una educación más humanizadora, los ejes transversales: Lenguaje, Desarrollo del Pensamiento, Valores, Trabajo y Ambiente aparecen como principios globalizados que poseen un claro carácter interdisciplinario y se convierten en los elementos direccionales del proceso educativo, pues además de impregnar las áreas académicas, permiten “el abordaje de los problemas e inquietudes de la sociedad venezolana actual y profundizar en los aprendizajes informales que el estudiante adquiere de forma difusa en el entorno socrionatural donde se desarrolla”. Cuadernos para la Reforma Educativa Venezolana: Finalidades y Objetivos de la Educación Básica (s.f. p. 48).

Dichos ejes se originan de los problemas más severos que el sistema educativo venezolano no había podido resolver. De allí que el Lenguaje, herramienta fundamental en la vida del hombre, al permitir la interacción humana y ser considerado medio expedito de aprendizaje, adquiera relevancia en el CBN al ser abordado en esta reforma tanto como asignatura donde se explicitan los contenidos relacionados con el área, como eje transversal, ya que en todas las actividades en donde esté inmerso el hombre requieren del concurso de este instrumento esencial de comunicación.

Como objetivo del nivel en lo concerniente al lenguaje, se aspira que el estudiante “desarrolle las capacidades cognitivas-intelectuales, cognitivas-motrices y cognitivas-efectivas así como sus competencias comunicativas en atención a los procesos de comprensión y producción del lenguaje oral y escrito”. (CBN, 1997, p. 57). Como puede observarse es un requerimiento que el egresado de este nivel, además de desarrollar habilidades motrices e intelectuales, demuestre eficiencia para comunicarse tanto en forma oral como escrita.

En lo que respecta específicamente a la I Etapa del Nivel que es el período en el que está enmarcado este estudio, se tiene que la alfabetización es el objetivo central,

por lo que es primordial la adquisición y progresivo desarrollo de competencias para la lectura comprensiva y para la expresión e interacción comunicativa apropiada.

En ese sentido, se plantean como objetivos de la I Etapa que el alumno adquiera “las destrezas básicas que le permitan comprender e interpretar diferentes tipos de lenguaje, utilizar recursos expresivos y desarrollar la creatividad para el logro de un individuo sensible” (ob. cit. 58). Así mismo, que “desarrolle la competencia comunicativa que le permita la interacción espontánea con el contexto social y el ambiente natural que lo rodea” (ob. cit. p.61).

De lo que se desprende que es fundamental que el estudiante adquiera de manera natural y de acuerdo a su desarrollo evolutivo los implementos de la lengua escrita que le permitan aprovisionarse del sistema e interactuar de manera efectiva en los entornos sociales donde le corresponda desenvolverse. Se requiere así de que el docente como mediador del proceso cree verdaderos ambientes de aprendizaje donde el niño se sienta a gusto y se le ponga en contacto con diversos materiales impresos que facilite dicha adquisición y, por su puesto, donde se respete su ritmo particular de aprendizaje como se plantea en el enfoque constructivista en que se sustenta este diseño curricular.

En cuanto al perfil del egresado de la I Etapa de Educación Básica se tiene que el mismo se fundamenta en las competencias establecidas para ésta, por lo que debe ser un individuo que participe en intercambios orales con adecuación y propiedad, lea diversos tipos de textos y utilice adecuadamente elementos normativos y convencionales básicos del sistema de la lengua oral y escrita.

De acuerdo a este perfil, el estudiante que culmine el 3º grado debe estar en capacidad de manipular diferentes estructuras textuales entre ellas la expositiva. El abordaje de este tipo de estructuras es un requerimiento de la etapa subsiguiente, ya que es esencial para el acceso al mundo del conocimiento.

En relación a las áreas académicas que conforman el Plan de Estudio de la etapa se tiene que en total son seis y que las mismas no son disciplinas independientes que persiguen un fin en sí mismo, sino que todas confluyen en finalidades educativas promoviendo un aprendizaje integrado y comunicativo.

El área de Lengua y Literatura es concebida desde un enfoque funcional comunicativo que deja de lado los esquemas tradicionales centrados en la teoría gramatical y el formalismo literario, para privilegiar el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno (CBN 1997, p. 96). De manera tal que como usuario de la lengua adquiera las competencias necesarias que le permitan interactuar de manera satisfactoria con las personas que lo rodean.

En lo concerniente a la enseñanza de la lengua escrita, se le otorga a la lectura un lugar privilegiado en el área, ya que será el dominio de esta habilidad la que garantice la adquisición de los conocimientos. En ese sentido se plantea en el CBN como objetivo de la primera etapa que el educando “lea textos diversos apropiados a su nivel de desarrollo que le permitan obtener información e incorporarse de una manera significativa a su mundo”

De allí la importancia de que desde los inicios de aprendizaje de la lengua escrita se le preste atención a la enseñanza de esta habilidad para que el niño comprenda que lo más importante no es el descifrado de grafías sino el significado del texto.

#### Proceso de adquisición de la lectura

Según el investigador norteamericano Chomsky, la especie humana viene dotada genéticamente de una capacidad para el lenguaje articulado que no poseen otros animales, la misma sólo se activa en contacto con el medio ambiente. De allí la necesidad de que al niño desde el mismo momento de su nacimiento no se le aisle, por el contrario, deberá interactuar permanentemente con miembros de su especie a

fin de que gradualmente vaya adquiriendo los mecanismos intrínsecos de la lengua de sus congéneres.

Al respecto expresa Bruner (1989): “El niño pequeño adquiere el lenguaje de un modo rápido y sin esfuerzo” (p.173). No requiere de un medio sistemático para su adquisición ni de la intervención de un facilitador, lo adquiere en contextos naturales interaccionando en su medio.

Pero esa habilidad innata articuladora de la que están provistos los seres humanos, no es permanente; tiene una duración limitada, comienza a los dos años y declina con la madurez cerebral de los primeros años posteriores a la decena (Marcos, 1991, p. 29). Los individuos que no llegan a activarla en este período quedan desprovistos de la misma.

Esta capacidad de la que está dotada la especie humana y que la distingue de otras especies, al igual que el pensamiento, se manifiesta a través de dos códigos: código oral (Signos verbales) y código escrito (Signos gráficos). Ambos códigos tienen como función primordial la comunicación y se diferencian básicamente en las circunstancias de uso. El código oral que es el código comunicativo por antonomasia, se utiliza en la comunicación inmediata y directa; el escrito, mucho más elaborado, en intercambios comunicativos distantes en el tiempo y el espacio.

La lengua escrita es una invención social, que al igual que la lengua oral posee un proceso productivo y otro receptivo. Escribir y leer son los procesos productivo y receptivo de la lengua escrita, respectivamente; hablar y escuchar los de la oral.

Pese a que la lectura aparece como un proceso receptivo, en la práctica no lo es realmente; son imprescindibles las transacciones entre lenguaje y pensamiento para poder captar el sentido de lo que se lee. El lector construye el significado a partir del lenguaje.

Para los seguidores del cognoscitismo, entre los que destacan Smith (1983) y Cassany (1998), la adquisición del código escrito plantea muchos más problemas que los derivados de la relación sonido-grafía, ya que se involucra al aprendiz con toda su individualidad: su carga emotiva, sus condiciones de vida, su desarrollo personal y su relación con el mundo que lo rodea. Desde esta concepción basada en la psicología cognitiva, la psicolingüística y la lingüística del texto, el sujeto que aprende es un ser dotado de mecanismos cognitivos que le permiten participar en forma activa en la construcción de su aprendizaje. En ese sentido señalan Lerner y Muñoz (1986):

Un sujeto cognoscente que – como han demostrado Piaget y sus colaboradores construye el conocimiento a través de su acción sobre los objetos, que elabora teorías propias para comprender la realidad, que revisa estas teorías cuando ellas entran en contradicción con las propiedades de los objetos o con otras teorías que el mismo ha construido” (p. 9).

El individuo no es un mero receptor de información, como se pensaba; por el contrario, interviene de manera activa en el proceso de construcción de su aprendizaje, inclusive en el de la lengua escrita. De allí que elabore, como plantea Ferreiro y Teberosky (1986), hipótesis sucesivas de acuerdo a su desarrollo cognoscitivo hasta construir un sistema de escritura que coincida con el de los adultos. Por esto, es imposible esperar que los niños alcancen pleno dominio de la lengua escrita sin haber transitado por las etapas requeridas para su adquisición.

Desde esta perspectiva, la lectura es concebida como un proceso que se adquiere en forma natural, al igual que la lengua oral.

Los conocimientos de la lengua escrita no pasan a nuestro cerebro mediante una enseñanza formal y programada. No lo podemos aprender todo analizando detalladamente la forma y el contenido de cada texto... lo aprendemos de manera inconsciente, sin saber que estamos aprendiendo y también sin esfuerzo. (Cassany, 1999, p. 66).

Con lo que queda claro que el individuo no requiere de entrenamiento para aprender a leer. “La lectura, se puede aprender, mas no se puede enseñar. No existe ningún tipo de destreza en el niño especial que deba desarrollar para aprender a leer” (Smith, citado en Franco, ob. cit.p. 23). De lo que si se precisa es de una serie de condiciones para que se dé el proceso y uno de ellos es un ambiente apropiado que despierte su interés.

Para que el niño culmine exitosamente el aprendizaje de la lectura, el proceso requiere de condiciones que lo favorezcan y hagan posible que el niño ponga de manifiesto sus conocimientos, sus ideas y aproximaciones a la lectura y escritura. (Freites, 1998, p.26)

Se concibe así a la lectura como una actividad compleja que requiere combinar una serie de procesos de diversa índole, que va desde procesos de bajo nivel (reconocimiento de palabras escritas) hasta otros de alto nivel (comprensión del texto). De allí que se diga que sin comprensión no hay lectura. “Leer es buscar significado”. (Goodman 1986, p.27).

Un concepto totalmente diferente al planteado, es el que se había utilizado en la enseñanza tradicional y aún se practica en nuestras aulas, donde la lectura es concebida como una habilidad para descifrar letras, sílabas, grafías y palabras dejando para momentos posteriores, cuando el alumno esté preparado, el estudio del significado, apareciendo así la comprensión como un episodio desligado del acto de leer, donde lo primordial es la extracción del significado que está en el texto y el rol del lector es encontrarlo. Derivándose de ello las limitaciones que en el ámbito de la comprensión de la lectura presentan los estudiantes, como lo revelan estudios realizados en nuestro país. Desde la nueva concepción de la lectura basada en la psicogenética, la lectura es un proceso constructivo, donde lo fundamental es la construcción del significado a partir de conceptos preexistentes.

Afianzando el concepto de lectura que se maneja de acuerdo a las nuevas corrientes psicológicas, expresa Goodman (ob cit): “Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura”. (p. 18).

Dos personas pueden leer un mismo texto, pero su interpretación del mismo no va ser totalmente coincidente, ya que está en juego sus experiencias, lo que han vivido y la concepción de mundo que posean. Adquiere así el conocimiento previo del lector un papel relevante en la construcción del significado del texto al que se enfrenta. “El lector- afirman- no puede optar entre utilizar o no su conocimiento previo, la comprensión es el uso del conocimiento previo para crear un nuevo conocimiento. Sin tal conocimiento, un objeto complejo – como lo es el texto – no sólo resulta difícil de interpretar, sino que, hablando estrictamente, carece de sentido”. (Adams y Bruce citados en Lerner, 1999, p. 175).

Desempeña así la información que pueda manejar el lector un papel crucial en la construcción del significado del texto, la cual no puede desdeñar. Cuenta más lo que él lleva al texto escrito para anticipar y encontrar sentido a lo que está leyendo.

La lectura no sólo depende de la información que ofrece el texto, también depende de las características del texto y del lector con todas sus implicaciones: conocimiento, interés y experiencia.

Como se desprende de los planteamientos anteriores, la lectura es un proceso psicolingüístico que construye el sujeto en forma activa. El desarrollo cognoscitivo es el que marca el ritmo a seguir y el docente en la conformación del mismo, sólo actúa como mediador, motivándolo y creando los espacios apropiados para que el niño de acuerdo a su ritmo adquiera las competencias requeridas.

Los conocimientos previos del lector y sus vivencias son un factor clave en el desarrollo de esta habilidad, aportan el sustrato para la construcción del significado del texto; fin último de la actividad de la lectura.

Por ello, se hace necesario que el docente en forma efectiva y activa implemente estrategias novedosas que permitan que el niño, de acuerdo a su propio ritmo de aprendizaje, desarrolle sus capacidades para interpretar y comprender textos a partir de los esquemas de asimilación que ha construido. “Deletrear y nombrar sílabas es una actividad que por sí sola, carece de sentido y significado para el niño. Es de especial importancia diseñar actividades que inviten al niño a encontrar, describir, adivinar, formularse hipótesis, conocer actividades que, en definitiva, lo motiven para el aprendizaje”. (Séller, 1986, p. 17).

De allí la importancia de reconocer que comprender no consiste en descifrar las grafías de una palabra, sino en saber lo que significa. De nada sirve que el niño lea una palabra pronunciándola correctamente si no es capaz de hacerse una representación mental de la misma. Al respecto plantea Barrera (ob.cit.):

La forma artificial de enseñar la lectura utilizando material poco significativo para el aprendizaje, textos desvinculados de la realidad lingüística del niño, que no le dicen nada, contribuyen poco a desarrollar la comprensión lectora y por supuesto, la función comunicativa del lenguaje. (pp. 180-181).

#### Modelos teóricos sobre el proceso de comprensión lectora

Diversas investigaciones que se han producido en el campo de la lectura, han tratado de explicar cómo se realiza el proceso de la comprensión de esta habilidad. Entre los modelos teóricos que tratan de darle explicación a ese proceso, se encuentran fundamentalmente tres (3): modelo lineal ascendente, modelo descendiente y modelo interactivo.

### Modelo Lineal Ascendente o de abajo arriba:

De acuerdo a este modelo, la lectura se produce en forma ascendente, a partir de las unidades menores hasta llegar a unidades mayores: letras, sílabas, palabras, oraciones, textos.

Este modelo es el que está presente en los métodos sintéticos que se utilizan para enseñar a leer. El lector parte del conocimiento de unidades más pequeñas (nombre de las letras) hasta llegar a los niveles más amplios y globales (palabras- textos). El procesamiento de la información se inicia con la consideración de las pistas gráficas, léxicas, sintácticas, semánticas, contextuales y estructurales, y finaliza en la mente del lector con la reconstrucción del significado que el autor pretende transmitir. Según este modelo la información avanza unidireccionalmente de los niveles más sencillos e inferiores a los más complejos y superiores.

El texto es el elemento esencial en el acto lector. Para poder acceder a la lectura es necesario que el lector domine los mecanismos de decodificación y que el texto sea leído de forma completa y ordenada sin cometer errores para poder ser comprendido. Además, el lector debe razonar e inferir en forma continua, es decir, debe captar gran cantidad de significados que no aparecen directamente en el texto, pero que pueden deducirse fácilmente.

### Modelo Descendente o de arriba abajo

Según este modelo el procesamiento de la lectura se produce en forma contraria al modelo anterior. Se parte de unidades mayores, más globales, hasta llegar a las menores. El proceso se inicia en la mente del lector, quién se convierte en el centro del proceso. Hace anticipaciones, las cuales más tarde confirmará o rechazará de acuerdo a las claves grafo-fonológicas, sintácticas y semánticas que el texto le proporcione.

Las propuestas de enseñanza basadas en este modelo parten de unir significativos (palabras y frases), pasando luego al análisis de sus elementos integrantes. Se considera que el procesamiento de los niveles inferiores está afectado por la información procedente de los niveles superiores. En este modelo se subraya la importancia de los conocimientos previos del lector y sus hipótesis iniciales a la hora de interpretar un texto. Entre los seguidores de este modelo se destaca Goodman, 1976 y Smith, 1983. En algunos casos se considera que las habilidades de decodificación representan un obstáculo para una buena lectura.

### **Modelo Interactivo.**

Este modelo que sintetiza a los dos anteriores, establece que en el proceso de la lectura se dan, de manera simultánea, tanto procesamientos ascendentes como descendentes. “Ambos tipos de procesamiento intervienen en la lectura, de arriba abajo y de abajo arriba, dependiendo de las características del texto, de los conocimientos previos del lector y de la posible automatización de determinados procesos”. (Clemente y Domínguez, 1998, p. 44). El lector guía la lectura de acuerdo con los objetivos que aspira lograr, y el texto le proporciona informaciones de tipo semánticas, sintácticas y grafónicas. De esa manera, el lector construye el significado mediante un proceso activo y simultáneo de interacción entre el conocimiento que él posee de su lengua y el contenido del texto. Según Solé (citado en Bigas y Correig, 2000).

Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como input para el siguiente nivel; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga a niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, semántico, grafofónico) a través de un proceso descendente. (p.143).

Los seguidores de los modelos interactivos sostienen que durante la lectura, la construcción del significado del texto se produce por la conjugación de los dos tipos de información, tanto la que aparece en el texto, como la que ha acumulado el lector de acuerdo a su experiencia. De allí que se exprese que el proceso de la lectura se inicia antes de empezar a percibir propiamente el texto, cuando el lector comienza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer, basándose para ello en todo lo que ha vivido, en la memoria a largo plazo.

Entendiendo la lectura como un proceso activo de construcción del sentido de un texto, este modelo que es en el que se basa este estudio, concibe tanto al **texto** como al **lector** elementos básicos del proceso. Así como es importante el texto porque allí reposa la información a la que trata de darle sentido el sujeto que lee, también lo es el lector con todo su acervo cultural y carga emotiva. De allí que se exprese que “la comprensión del texto implica que el lector interpreta lo que va leyendo, lo que el otro dice, sus intenciones y esta interpretación dependerá del bagaje socio cultural del lector, de su conocimiento lingüístico, así como de las características del texto y del contexto”. (Ortiz, 2004, p. 9). Seguidamente se refieren los aspectos aludidos:

#### **a) El lector**

La persona que lee juega un papel preponderante en la interpretación del texto, ya que será ella quien de acuerdo a sus actitudes, sus conocimientos previos y las operaciones mentales que realice, la que construya el significado o sentido del texto al que se enfrenta, poniendo de manifiesto sus intenciones y sus objetivos de lectura.

La interpretación que los lectores realizan del texto que leen depende también en gran medida del objetivo que preside su lectura, influyendo decisivamente sobre el modo de enfocar el texto y sobre el significado derivado (Bigas y Correig, 2000, p.

132). Por ello la importancia de no dejar de lado esta serie de elementos que guardan una relación directa con el lector para la comprensión del texto:

- **Las actitudes**

Son las formas habituales de pensar, de sentir y actuar, las mismas determinan lo que se quiere aprender. Las actitudes orientan la acción del lector y regulan las intenciones e intereses. Por ello la importancia de desarrollar en el lector actitudes de autorreflexión, diálogo, curiosidad, sentido crítico y autonomía; así como la promoción de un entorno alfabetizador donde se incentive el gusto y valoración por la lectura.

- **Los conocimientos previos**

Son los conocimientos que posee el individuo tanto del mundo (lo que ha vivido), como de su lengua. El conocimiento del mundo tiene una enorme influencia en el proceso de comprensión de la lectura, ya que éste le permitirá establecer puntos de conexión con la nueva información, que se le presente, orientándose así en la interpretación de lo que lee. De allí la importancia de iniciar a los niños en este proceso con textos relacionados con su entorno, la vida cotidiana, y sus intereses.

El conocimiento de la lengua se refiere a todas aquellas informaciones sobre el idioma que el niño maneja mucho antes de llegar a la escuela, y que le permite comunicarse. Además, representan el punto de partida para el aprendizaje de la lengua escrita. De acuerdo a Ortiz (ob. cit. p.11) este conocimiento se clasifica en:

**Conocimiento pragmático:** el lenguaje se utiliza para actuar sobre el mundo. Se habla de acuerdo con la situación comunicativa y con el interlocutor.

**Conocimiento semántico:** se sabe como organizar un discurso para que tenga sentido y se pueda interpretar el mensaje.

**Conocimiento morfosintáctico y lexical:** está relacionado con la forma de construir las oraciones y frases, y seleccionar las palabras adecuadas de acuerdo con la situación comunicativa.

**Conocimiento fonológico:** cómo usar y distinguir la entonación y los sonidos propios del idioma de acuerdo a lo que se quiere comunicar.

- **Las operaciones mentales:** son los diferentes procedimientos mentales o estrategias que utiliza el lector para construir el sentido de un texto. Este aspecto se abordará en profundidad más adelante.

**b) El texto:** El texto escrito es la información visual organizada por el autor de acuerdo con su intención de comunicación. (Ortiz, ob. cit. p. 21).

Se considera al texto escrito un discurso vivo en permanente proceso de cambio a consecuencia de las interpretaciones constantes que hacen los lectores en contextos distintos.

El texto como tal ha sido definido como “el producto concreto de la actividad verbal, vista a su vez como un complejo proceso denominado evento comunicativo, cuyo eje fundamental es el discurso”. (Barrera, 1999, p. 185).

La reinterpretación que se hace del texto no es arbitraria, ya que para reconstruir su sentido global, el lector se apoya en la organización del discurso realizado por el autor, de allí la necesidad de conocer las características discursivas de los diferentes tipos de textos.

Cada texto es una unidad que posee una estructura particular que lo caracteriza y lo diferencia de los otros. Dicha estructura es lo que se conoce más recientemente como orden discursivo, que se define como la materia discursiva a partir de la cual se elabora formalmente un texto. Son materias discursivas la narración, la exposición, la argumentación, la descripción y la instrucción.

A las mismas se refiere Barrera (ob. cit):

La narración y la descripción se elaboran sobre la base de parámetros situacionales de temporalidad y espacialidad, respectivamente (acciones, secuencias, acontecimientos, estados, características que ocurren en el tiempo o son descritas en ámbito espacial), la exposición y la argumentación tienen su base en las ideas, mientras que la instrucción tiene por objeto instar al receptor a la ejecución de una conducta determinada. ( pp. 185-186).

Los aportes de la Lingüística Textual, el Análisis del Discurso y la Psicología Cognitiva han sido cruciales para el estudio del discurso como elemento de relevancia para la comprensión textual y por ende de la comunicación humana que es el fin último de la interacción social.

Los datos proporcionados por la Lingüística del Texto han permitido estudiar los componentes formales del texto, los contenidos del mensaje y la intención implícita de la manifestación discursiva con el objeto de facilitar la apropiación del significado del texto al cual se enfrenta el lector.

En ese sentido plantea Cassany (1991, p. 122) refiriéndose a Van Dijk, uno de los lingüistas del texto más notable:

Este autor se interesa sobre todo por procesos mentales de las habilidades receptoras: la comprensión oral y escrita. Su teoría específica con bastante detalle cómo un individuo llega a comprender unas pequeñas secuencias de oraciones, cómo capta el contenido global de un texto, cómo lo almacena en la memoria o cómo extrae su estructura semántica. Concibe todas estas operaciones de una forma activa: el individuo no decodifica mecánicamente

los signos de la lengua, sino que construye el significado del texto en su mente.

El lector como individuo activo se involucra en la lectura y a partir de su experiencia, de lo que conoce y de la información que le ofrece el texto construye el significado de éste.

Otros conceptos que están relacionados con la lectura y que son estudiados a partir de los planteamientos de la Lingüística Textual son: macroestructura y superestructura.

La macroestructura la define Lomas, Osorio y Tusón (1993, p.44) como “la estructura textual global de naturaleza semántica”. Y Cassany (1991, p. 122) como “el conjunto de informaciones más importantes ordenadas de una forma lógica que elabora un individuo para procesar un texto”. Un proceso cognitivo que recoge de manera coherente la esencia del texto y que juega un papel decisivo en su comprensión.

La macroestructura de un texto está relacionada directamente con el resumen del mismo. Esta habilidad se desarrolla con la práctica y la experiencia.

La elaboración de resumen es una habilidad de difícil manejo para los niños, pero también depende del tipo de texto que haya de enfrentar y de la familiaridad que posea con su contenido.

La superestructura es otro concepto de la Lingüística del Texto que se refiere a la estructura o esquema que posee un texto de acuerdo al objetivo que lo guía. Son superestructuras: el cuento, la novela, la noticia, la biografía, la historieta, el ensayo, la tesis... Estructuras textuales que utilizan una materia discursiva básica y cada una de las cuales requiere de una forma particular de abordarla. De allí que Bigas y Correig (2000, p. 128) expresen:

No es lo mismo leer una narración, que un texto expositivo, una noticia periodística o una poesía puesto que no es sólo el contenido lo que cambia, sino la forma en que está organizada la información. Para una correcta interpretación del texto, el lector debe conocer, aunque sea intuitivamente, las características de estas diversas estructuras textuales.

Se pone de manifiesto la necesidad de que los niños se inicien desde los primeros años de escolaridad en el estudio de las estructuras textuales, ya que es ésta una de las herramientas que le permitirá abordar con mayor destreza los diferentes textos que tendrá que manipular, aspecto que aparece reseñado como una competencia del área de Lengua y Literatura en el CBN de 3º grado. Competencia que se evidencia cuando el niño es capaz de realizar la lectura comprensiva de textos sencillos que respondan a diferentes intenciones comunicativas: narrar, describir, exponer, argumentar e informar.

El reconocimiento y la identificación de la estructura del texto constituyen una actividad fundamental para su comprensión, ya que esto le permite al lector prefigurar el desarrollo del texto de una forma más previsible y facilitar la comprensión de las ideas fundamentales que se encuentran ordenadas en el esquema del texto. Cada texto despierta diferentes expectativas en el lector.

Según Barrera (ob. cit. p.206), la estructura narrativa es la más fácil de aprender debido a que es “el discurso que menos dificultades, ofrece al ser humano para su procesamiento”. Pues es la estructura textual con la que se está en contacto desde la infancia. De allí que sea la más utilizada desde los inicios del aprendizaje formal en los ámbitos escolares. No obstante, es imprescindible que los docentes desde la I Etapa de Educación Básica inicien a los niños en el trabajo con textos de estructura expositiva, aún cuando la misma sea más compleja, pues en los niveles siguientes se precisa de su dominio para poder abordar los contenidos de las diferentes áreas de aprendizaje.

## Estrategias de Comprensión de la Lectura

En el proceso de aproximación del lector al texto escrito, éste consciente de las implicaciones que ello conlleva, hace uso de una serie de estrategias u operaciones mentales para lograr su cometido como lo es el de apropiarse del significado del texto. Dichas estrategias son definidas por González (citado en Franco, ob. cit. p. 42) como “las habilidades que emplea el lector al interactuar con el texto para obtener, evaluar y utilizar la información”.

Serra y Oller (citados en Rasse, ob. cit. p.34) plantean que el empleo de estrategias hace posible que los estudiantes puedan: a) extraer el significado global del texto o de diferentes aspectos incluidos en el mismo, b) reconducir su lectura y adecuarse al ritmo y capacidades necesarias para avanzar o retroceder en el texto, y c) conectar los nuevos conceptos con los conocimientos que le permitirán incorporarlos a su conocimiento.

En ese sentido se consideran las estrategias como las acciones que debe emprender el lector para procesar la información y darle sentido a la misma. De lo que se desprende la necesidad de que los estudiantes sean entrenados en las mismas para poder tener éxito en su acercamiento a los textos escritos, aspecto de relevancia en su formación, ya que la información a la que debe recurrir generalmente se presenta en forma escrita.

Las estrategias de comprensión lectora han sido clasificadas por Donis (1988, p. 12) en dos grandes grupos: Estrategias cognoscitivas y estrategias metacognoscitivas. Las cognoscitivas las define como las que se utilizan para progresos cognitivos y las metacognoscitivas como las estrategias para corroborar esos progresos cognoscitivos.

Las estrategias cognoscitivas facilitan el proceso de comprensión y se adecúan al objetivo que se persigue con la lectura que se realiza en un momento dado. Es decir,

el lector selecciona la más acorde al tipo de lectura que realiza. Las metacognoscitivas evalúan la comprensión, mientras se lee y alertan al lector de posibles fallas en la comprensión.

Morles (citado en Ramírez, 2002, p. 122) define las estrategias cognoscitivas como procesos mentales que realiza el lector para manipular, transformar y organizar la información, y las divide en cuatro grupos: a) Organización, b) Focalización, c) Integración, d) Verificación.

**a) Estrategias de organización:** El lector reordena la información para hacerla más significativa. Para poner en práctica estas estrategias, el lector considera la información almacenada en su memoria a corto plazo y a medida que lee el texto establece su propio orden de acuerdo a su conveniencia.

**b) Estrategias de focalización:** El lector busca la información más significativa del texto escrito, discriminando los aspectos principales de los menos importantes. Aquí el lector ubica o reconstruye las ideas principales y las secundarias.

**c) Estrategias de integración:** El lector vincula coherentemente la información aparecida en el texto con los conocimientos previos que posee, relacionados con el tema tratado. Algunas de las actividades que se proponen son el análisis y la síntesis, sobre la base de la elaboración de interpretaciones parciales para luego integrarlas en una sola interpretación.

**d) Estrategias de verificación:** Consisten en averiguar hasta qué punto las interpretaciones que realizó de la lectura son válidas. Es decir, evalúa sus propias interpretaciones, para lo cual se vale del asesoramiento de una persona calificada.

**Las estrategias de metacomprensión** o estrategias para regular el proceso de comprensión las divide Morles (citado en Rasse, 2003, p. 42) en tres etapas: a) planificación, b) ejecución, y c) evaluación.

**a) La planificación:** El lector debe definir el propósito, los objetivos y las metas de su lectura. Además, debe analizar el texto para determinar las características del mismo y el grado de conocimiento que posee sobre el contenido del material.

**b) Ejecución:** El lector pone en práctica un proceso de reflexión orientado hacia la supervisión de su propio proceso de ejecución con el objeto de comprobar la efectividad de las estrategias cognitivas seleccionadas, a fin de hacer las correcciones pertinentes y ver si es necesario sustituir la estrategia empleada.

**c) La evaluación:** Se evalúan los resultados obtenidos. Qué se comprendió y hasta qué punto se logró el objetivo planteado anteriormente.

Las estrategias cognitivas a las que se aluden comúnmente en los textos adaptados a los primeros niveles son la anticipación, la paráfrasis y la inferencia, las cuales al ponerse en práctica resultan de gran provecho para los niños en su acercamiento a los textos escritos.

**La anticipación o la predicción** es la “capacidad de predecir o suponer lo que ocurrirá: cómo será un texto, como continuará o cómo puede acabar, haciendo uso de pistas gramaticales, lógicas o culturales” (Cassany y otros, citados en Bigas y Correig, ob. cit. p.144).

Los lectores utilizan su conocimiento y esfuerzos para predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado. Para activar en los niños esta estrategia se formulan preguntas que estimulen la asociación de esquemas, los cuales los llevan a construir hipótesis que posteriormente podrán confirmar o rechazar.

**La paráfrasis** es una formulación personal de las ideas expresadas por otro autor, utilizando palabras y un estilo propio para explicarlas o interpretarlas. Es una manera diferente de decir lo mismo que está en el texto, una “Traducción flexible” que permite la inserción del material citado, en la redacción propia, de un modo más fluido.

La paráfrasis “implica un esfuerzo de análisis, asimilación y reelaboración de las ideas, exponiéndolas de modo que sirvan para reforzar el argumento propio, pero con respeto riguroso del sentido de lo expresado por el autor que se cita. (UPEL, 2005, p.163).

**La Inferencia** “es un medio poderoso por el cual personas complementan la información disponible, utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen” (Ferreiro y Palacios, 1986, p. 20). Esta estrategia le permite al lector complementar de acuerdo a sus conocimientos y experiencias aquellos aspectos a los que le falta algún elemento para darle sentido al texto.

Los estudiantes deben ser entrenados en esta estrategia en función de que comprendan, que no toda la información ofrecida en un texto aparece de manera explícita, por lo que el lector debe realizar ciertos procesos mentales para llenar hábilmente los vacíos que en éste aparecen. En ese sentido plantea Poggioli (citado en Franco, 2002, p. 48): “la inferencia es una estrategia fundamentalmente para la comprensión de textos que tiene como propósito construir significado y permite expandir el conocimiento mediante la proposición de hipótesis acerca del significado del texto”

Niveles o categorías de la lectura

La lectura, concebida como el proceso de apropiación del significado del texto, de acuerdo a la complejidad de las habilidades de conocimiento que el lector emplea en

su construcción, ha sido dividida en categorías o niveles. Algunos autores defienden la existencia de sólo dos niveles: hechos o descripción literal y comprensión inferencial o interpretativa. Otros autores más recientes, como Odremán (2005, p. 22) y Pérez (2005, p. 23) son más específicos y la dividen en cinco niveles: literal, reorganización de la información, inferencial, lectura crítica o juicio valorativo y apreciación lectora. Estos niveles se definen a continuación:

**a) Nivel de comprensión literal:**

Ideas e informaciones que se extraen directamente del texto tal y como las expresó el autor. Se consignarán en este nivel preguntas dirigidas al reconocimiento de nombres, personajes, tiempo, rasgos de los personajes, ideas principales, otros.

**b) Nivel de reorganización de la información:**

Se reseña la lectura realizada a través de un resumen o mediante dibujos o grafías a los cuales se les incorporan elementos creativos.

**c) Nivel inferencial:**

El lector une al texto su experiencia personal y realiza conjeturas e hipótesis. El texto contiene más información de la que aparece expresada explícitamente, por lo que el lector deberá hacer deducciones, contrastar ideas, identificar intenciones de los personajes y establecer relaciones de causa efecto.

**d) Nivel de lectura crítica o juicio valorativo:**

Este nivel permite que el lector reflexione sobre el contenido del texto, evaluando las afirmaciones aparecidas en éste y contrastándolas con su propio conocimiento del mundo (principios y valores).

**e) Nivel de apreciación lectora:**

En este nivel se hace referencia al impacto psicológico y estético que el texto produjo en el lector; si fue de su agrado o no, si se identificó con algún personaje, el lenguaje empleado, otros.

Estos niveles representan el grado de acercamiento del lector con el texto, por lo que indican hasta qué punto éste ha logrado desentrañar e interpretar su contenido sobre la base de lo que conoce y de lo que le ofrece el texto.

Es de hacer notar, que aún cuando no es un objetivo de este estudio abordar el nuevo paradigma educativo que se está construyendo en nuestro país, como lo es la Educación Bolivariana, ya que se rige casi en su totalidad por los planes y programas del sistema educativo vigente, salvo algunas modificaciones; se hace referencia al mismo, a fin de visualizar la manera de concebir la enseñanza del lenguaje, tema de relevancia en esta investigación.

Dicho paradigma plantea un enfoque humanista, dirigido a la formación de un ser sensible, solidario, que valore el trabajo y se sienta orgulloso de sus raíces, y comienza a gestarse con la implantación del Proyecto Escuelas Bolivarianas en el año 1999 de acuerdo a la Resolución 179 del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Proyecto que surge como una respuesta ante la crisis educativa y social que se vivía para el momento; teniendo como uno de sus propósitos, satisfacer las

necesidades básicas de alimentación, salud y cultura de la población en edad escolar, para lograr su incorporación y permanencia en los centros educacionales (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes [MECD], s.f. p. 13).

A las Escuelas Bolivarianas se van incorporando paulatinamente otros programas como Simoncito, Liceo Bolivariano, Escuela Técnica Robinsoniana, Misiones Educativas (Robinson, Ribas y Sucre) y la Universidad Bolivariana, todos orientados a formar al hombre nuevo: un ser que antepone el bien colectivo en detrimento del bien personal.

En cuanto al perfil del egresado de la Educación Bolivariana se tiene como objetivo la formación integral del individuo como un continuo humano que va desde la gestación hasta su muerte, todo ello con miras a la obtención de un ciudadano digno, crítico, transformador, consustanciado con su realidad y dispuesto siempre al trabajo emancipador.

El lenguaje, en este modelo, es concebido como el medio expedito para desarrollar las potencialidades en el individuo que le permitan tener verdaderas experiencias comunicativas. En ese sentido, se incentiva la libre expresión y el respeto por la diversidad en los códigos lingüísticos, potenciándose la creatividad. También es bueno resaltar que se privilegia la comprensión, qué contienen las palabras y cómo ellas convocan a la reflexión (MECD, ob. cit. p.37). Y específicamente en 6to. Grado, de acuerdo al Diseño Curricular que está en estudio, se persigue “que los niños y niñas desarrollen habilidades cognitivas para expresarse a través de la exposición de ideas organizadas, claras y oportunas, adecuando su lenguaje a los interlocutores, escuchando con atención y espíritu crítico para comprender los mensajes diversos en conversaciones, debates, exposiciones, entrevistas emitiendo juicios críticos y valorativos; leer, comprender, analizar y discernir textos de diversos tipos”(Ministerio del Poder Popular para la Educación [MPPE], 2007, p. 88).

Esta propuesta educativa basada en la filosofía “aprender haciendo y enseñar produciendo” ha desencadenado posiciones encontradas en el ámbito nacional. Por una parte, existen figuras de la vida pública nacional que la cuestionan, argumentando que dicha propuesta, además de ser inconstitucional (Nuevo Diseño Curricular), busca ideologizar a los estudiantes y convertirlos en siervos del sistema político que se quiere implantar, tal es el caso del Prof. Leonardo Carvajal, Miembro del Centro de Investigación de la UCAB y de la Asociación Civil Asamblea de Educación. (Hoyer, 2008, p. Ciudadanos 2).

Por la otra, Aristóbulo Istúriz exministro del Poder Popular para La Educación, quién es uno de los más fuertes defensores del mencionado proyecto educativo, considera que la propuesta, a diferencia de lo que expresan los adversarios del gobierno nacional, se sustenta en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y ha sido la mejor que se le ha presentado a los venezolanos. En ella se realzan los valores como la solidaridad, la cooperación y se privilegia el bien común por encima del individual, dejándose atrás el egoísmo y la competitividad

## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1 Tipo de Investigación

Este estudio se enmarca dentro de la investigación de Campo, que “consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad donde ocurren los hechos (Datos Primarios), sin manipular o controlar variable alguna (Arias, 2004, 28). De esta manera, se mantuvo un contacto directo con los sujetos sometidos a estudio en el mismo lugar de los hechos, por lo que la información recabada es considerada de primera.

#### 3.2 Nivel de Investigación

En cuanto al nivel de investigación definido por Arias (2004) como el “grado de profundidad con que se aborda un fenómeno u objeto de estudio” (p.21), éste es un trabajo de tipo descriptivo – explicativo.

**Investigación descriptiva** es aquella que caracteriza y analiza los datos encontrados y la **Investigación explicativa** es la que indaga acerca del por qué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa-efecto.

De acuerdo a las definiciones anteriores, este trabajo se ubica en el nivel descriptivo, puesto que se recopila información relativa a los conocimientos que poseen los docentes acerca de la lectura como proceso y su incidencia en el desarrollo de la misma. Igualmente, se caracteriza como un estudio explicativo, ya que se describen las posibles causas de las deficiencias que presentan los estudiantes en cuanto a la lectura, una habilidad tan importante en el proceso de aprendizaje.

### 3.3 El Área de estudio

El área de estudio estuvo conformada por los estudiantes que fueron inscritos en la E.B. “Rebeca Mejías Ramírez” para cursar 4° grado y los docentes de I Etapa para el año escolar 2005-2006, ambos grupos pertenecientes al turno de la mañana.

### 3.4 Población y muestra.

La población objeto de estudio estaba compuesta por 210 alumnos distribuidos en 6 secciones del turno de la mañana de 4° grado de Educación Básica y 15 docentes de la I Etapa (5 docentes por grado).

Muestra:

a) En el caso de los docentes no se determinó la muestra, en consideración a que el número de docentes (15) era una población relativamente pequeña y por tanto manejable, razón que permitió considerar la totalidad de los sujetos que constituían la población.

b) En el caso de los alumnos, la muestra se determinó a través de un muestreo simple y se seleccionaron los sujetos de la muestra mediante métodos aleatorios que permitieron a todos los datos, iguales oportunidades de ser seleccionados.

Cálculo del tamaño de la muestra:

Para alumnos:

Fórmula: Donde N = N° de estudiantes (Población).

$$n = \frac{N}{1 + N(e)}$$

e = Probabilidad de error (1%).

n = Tamaño de la muestra.

Cálculo

$$n = \frac{210}{1 + 210(0,01)} = \frac{210}{1 + 2,1} = \frac{210}{3,1} = 67,74$$

n = 68 alumnos

### 3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de los datos

Las técnicas e instrumentos que se implementaron para la obtención de la información fueron la encuesta, la observación y la prueba escrita.

a) **Encuesta** es una técnica donde se obtiene información que suministra un grupo o muestra de sujetos acerca de sí mismos, o en relación con un tema en particular (Arias, 2004:70).

Para este estudio se utilizó la encuesta escrita, la cual se realizó mediante un cuestionario. Este instrumento se aplicó específicamente a los docentes sometidos a estudio y tenía como propósito obtener datos importantes relacionados con la práctica de aula, para luego ser cotejados con la información arrojada por los otros instrumentos aplicados. Dicho instrumento se estructuró en tres partes. En la primera parte se le solicitó al docente que aportara algunos datos personales; en la segunda, su afinidad con el grado en el que se desempeña para el momento, y en la tercera, preguntas enfocadas a determinar los conocimientos que poseía acerca de cómo se adquiere la lengua escrita.

#### Validación de la Encuesta

La validación de la encuesta se realizó a través del juicio de dos (2) expertos, los profesores Carlos Salmerón y Rafael Rasse, quienes son docentes de la Universidad de Oriente con una vasta experiencia en la cátedra de Metodología de la Investigación.

b) **La observación** es una técnica que consiste en visualizar o captar mediante la vista, en forma sistemática, cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en la naturaleza o en la sociedad en función de unos objetivos preestablecidos.

El tipo de observación que se realizó fue no participante-estructurada. No participante ya que el investigador no se involucró en la realidad en la que se realizó el estudio y estructurada porque se utilizó una guía diseñada previamente en la que se especificaron cada uno de los elementos que fueron observados (Arias, 2004:68).

La aplicación de esta técnica tenía como propósito obtener información en forma directa de lo que acontece en el aula de clases, de qué manera abordan los sujetos investigados el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua escrita, cuáles estrategias utiliza el docente en su práctica diaria; información que más adelante sería cruzada con la recabada en la encuesta suministrada.

c) **Prueba escrita:** se elaboró y aplicó una prueba escrita a los estudiantes con el propósito de conocer el nivel de comprensión de éstos. La misma se estructuró en dos (2) partes. La primera parte conformada por un texto corto de aproximadamente 350 palabras, adaptado al nivel de conocimientos de los estudiantes, y la segunda, un cuestionario de 14 preguntas relacionadas con el anterior texto.

El texto seleccionado para la elaboración de la prueba fue la fábula. Este tipo de texto además de ser de corte narrativo, el ideal para iniciar al niño en el mundo de la lectura por ser el discurso que menos dificultades ofrece al ser humano para su procesamiento, lleva implícito una enseñanza, la cual se evidencia por la confrontación de fuerzas (bien y mal) y el realce de valores que están presentes en la misma y que el estudiante del nivel donde se realizó el estudio (II Etapa de E.B.) debe estar en capacidad de dilucidar y asimilar. La prueba tenía como objetivo indagar la manera cómo los estudiantes afrontan la lectura y qué nivel de comprensión lectora

han alcanzado al egresar de la I Etapa, por lo que la misma contenía ítems de respuesta literal y otros de procesamiento de la información.

El cuestionario conformado por las preguntas relacionadas con el texto se redactó en orden creciente de complejidad, quedando las preguntas enmarcadas en las categorías o niveles de comprensión lectora que establece Ódreman (2005) y Pérez (2005): literal, inferencial, lectura crítica y lectura valorativa. Se excluyó el tercer nivel de la clasificación (reorganización de la información) establecida por los autores, ya que no se consideró pertinente solicitarle a los estudiantes la realización del resumen del texto o su representación gráfica.

En cuanto a los criterios de corrección de la prueba para la interpretación de los resultados, como la investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, no se le asignó ningún puntaje a esta y las preguntas se evaluaron de acuerdo a las categorías asignadas en relación a las respuestas emitidas por la muestra. De esta manera, queda demostrado que lo que se busca no es calificar las respuestas dadas como correctas o incorrectas, prevaleciendo una tendencia cualitativa para la interpretación de los resultados.

#### Validación de la Prueba de Comprensión de la Lectura

Para la validación de la prueba se contó con los juicios de dos expertos en la materia, las magisters Magaly Pimentel y Lidmi Fuguet, ambas profesoras del Instituto Universitario de Caracas y con una vasta experiencia en el campo educativo. El instrumento fue sometido a revisión y las correcciones hechas fueron tomadas en consideración para la obtención de la versión final de éste. Posteriormente, la prueba fue aplicada a una muestra piloto de estudiantes con el objeto de darle validez y poderla aplicar a la muestra en estudio.

## Técnica de recolección de la información

La información obtenida fue recabada mediante la utilización de diferentes instrumentos: una prueba escrita para evaluar la comprensión de la lectura (Anexo A), una encuesta para ser aplicada a los docentes (Anexo B) y una guía de observación para tomar nota de cómo abordan los docentes la enseñanza de la lengua escrita (Anexo C).

A partir de los datos recopilados a través de la utilización de los instrumentos y en correspondencia con las necesidades planteadas en esta investigación, se procedió a organizar la información suministrada por cada participante (estudiantes y docentes), a fin de facilitar el manejo de los datos. En ese sentido, se elaboraron cuadros para la información obtenida de los estudiantes a través de la prueba escrita, y gráficos y tablas para la información suministrada por los docentes a través de la encuesta. La información recopilada por medio de la guía de observación se presenta mediante un informe descriptivo.

## Análisis de los datos

El análisis de los datos estuvo determinado por las frecuencias simples y porcentuales de los datos presentados en los cuadros, gráficos y tablas de acuerdo a las categorías establecidas.

Los resultados obtenidos de parte de los estudiantes se presentan en cuadros, distribuidos en las categorías: literal, incoherente, incompleta, inferencial, escritura ilegible, no respondió, opina y argumenta, opina sin argumentar y juicio crítico valorativo. Dichas categorías están relacionadas con la forma cómo los estudiantes abordan la información aparecida en el texto. (Ver análisis de prueba escrita de comprensión de la lectura p. 77).

En cuanto a los docentes, los resultados aparecen en gráficos y tablas, debido a que las preguntas de la encuesta son de dos tipos: abiertas y cerradas. (Ver análisis de encuesta p. 98 ).

#### Procedimiento para el análisis de los datos

En correspondencia con el propósito que guía este estudio, que es el de analizar la relación existente entre la enseñanza de la lengua escrita en la I Etapa y la comprensión lectora de los niños al ingresar al 4to Grado, se aplicaron tres (3) instrumentos, mediante los cuales se recabó la información requerida para el mismo.

Como primer paso se suministró a los docentes una **encuesta** estructurada en 3 partes. La primera parte dirigida a recabar información personal (5 preguntas); la segunda, relacionada con el grado de afinidad del docente con el grado (3 preguntas), y la tercera, específicamente con la enseñanza de la lengua escrita (12 preguntas).

Previamente se conversó con el personal directivo de la institución y se les informó acerca de la intención del investigador de aplicar una encuesta a los docentes de la I Etapa con el propósito de obtener la información necesaria para el estudio que se estaba realizando y que los resultados del mismo redundarían en beneficio de la institución como centro educativo, ya que arrojaría luces acerca de la repercusión de las estrategias utilizadas por los docentes en su praxis educativa, en el desarrollo de la habilidad lectora, aspecto de tanta relevancia para los estudiantes.

Una vez obtenido el permiso para la aplicación de la encuesta, se procedió a contactar a los docentes que participarían en el estudio. Se les explicó la actividad a realizar y la importancia de su colaboración para la misma. El personal se mostró dispuesto a cooperar debido a que mantiene buenas relaciones con el investigador, quién es miembro del personal que labora en la institución. Seguidamente, se les informó que al día siguiente se les suministraría una encuesta a primeras horas de la

mañana, la cual debían responder completamente y devolverla al investigador el mismo día. Los docentes no mostraron objeción alguna y al siguiente día se procedió a efectuar la actividad planificada. Culminada ésta, como se había anunciado, se recogió el material y se organizó para luego proceder a realizar el análisis respectivo.

El segundo instrumento que se aplicó fue **la observación estructurada**. Esta técnica se aplicó a los docentes a través de un guión de planteamientos donde el investigador tomó nota de la presencia o ausencia de algunos aspectos relacionados con la lectura. La misma se efectuó en dos (2) momentos de la clase, de cada uno de los docentes sometidos a estudio. Es de resaltar que los docentes, a pesar de estar siendo observados por otra persona, se mostraron receptivos ante su presencia, debido a que el investigador, como ya se ha señalado anteriormente, forma parte del personal que labora en la institución donde se realiza el estudio.

El último instrumento aplicado fue la **prueba de comprensión de la lectura**. Esta actividad se realizó con los 68 estudiantes seleccionados al azar, de las seis (6) secciones de 4to grado. Para ello fue necesario conformar dos (2) grupos, debido a la cantidad de estudiantes participantes. En este sentido, la prueba se aplicó el mismo día, de la siguiente manera: De 7:30 a 9:30 a.m. se atendió a un grupo y de 10:00 a.m a 12:00 a.m, el otro grupo de participantes.

Para iniciar la presentación de la prueba como tal, el investigador leyó en forma clara y audible las instrucciones al grupo de alumnos. Posteriormente, leyó el texto objeto de análisis (fábula) y explicó la actividad que debían realizar. En primer lugar, leerían nuevamente el texto en forma individual y en silencio; luego responderían de manera clara y legible las preguntas del cuestionario entregado relacionadas con la fábula. Seguidamente, se aclararon los términos que el investigador consideró que podrían crear confusión en los participantes, así como también se les exhortó a manifestar cualquier inquietud sobre la actividad a realizar. Una vez disipadas todas las dudas, el grupo procedió a trabajar en silencio en la resolución de la prueba.

La actividad se realizó sin mayores complicaciones y los niños que necesitaron alguna aclaratoria se dirigieron al investigador solicitando su intervención. Sólo se trabajó con los niños sin la presencia de algún docente. Se trató de crear un ambiente de confianza, libre de tensión, por lo que se les explicó que realizaran la actividad con tranquilidad, ya que los resultados de la misma no tendrían incidencia en el reporte de la evaluación del docente de aula. Igual procedimiento se siguió para el segundo grupo. Una vez finalizada la prueba, se procedió organizar los datos recopilados, los cuales permitieron realizar el análisis de los resultados.

## **CAPÍTULO IV**

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

Para facilitar la presentación e interpretación de los datos, los resultados de la investigación obtenidos mediante los instrumentos aplicados a los estudiantes y docentes que conformaron la muestra sometida a estudio, se presentan **en cuadros, gráficos y tablas.**

Una vez presentados los resultados de la prueba de comprensión de la lectura se procede a realizar el análisis cualitativo de los mismos. Igual procedimiento se sigue para los resultados de la encuesta. Por último, se presenta el informe descriptivo sobre la base de la guía de observación que se empleó para tomar nota de cómo el docente aborda la enseñanza de la lengua escrita.

#### **Resultados de la prueba de comprensión de la lectura**

En lo referente a la prueba de comprensión de la lectura se tiene que las respuestas emitidas por la muestra fueron categorizadas tomando en cuenta dos aspectos: los niveles de la lectura que se refieren en el marco teórico y la frecuencia de aparición de un tipo de respuesta.

De los niveles de la lectura referidos por Odremán (2005, pp. 22-23), se tomaron las categorías literal, inferencial y juicio crítico valorativo. De acuerdo a la frecuencia de las respuestas surgieron las categorías incompleta, incoherente, opina y argumenta, opina sin argumentar, no respondió y escritura ilegible. Las categorías aludidas se definen a continuación:

**Literal:** Expresa textualmente un enunciado que aparece en el texto.

**Inferencial:** Reconstruye el significado de la lectura relacionándolo con sus vivencias, con su experiencia y el conocimiento previo que se tenga con respecto al tema.

**Juicio crítico valorativo:** Se emite un juicio valorativo derivado de los valores o criterios que maneja el lector de acuerdo con sus saberes y experiencia.

**Incompleto:** La idea no está acabada, falta algún elemento para completarla.

**Incoherente:** La respuesta no guarda relación con la pregunta que se formula.

**Opina y argumenta:** Expresa su criterio y lo refuerza con explicaciones.

**Opina sin argumentar:** Se limita a expresar su criterio sin explicarlo.

**No respondió:** No expresó nada en el espacio destinado para la respuesta.

**Escritura ilegible:** Los rasgos de la grafía no se entienden.

Es importante aclarar que para facilitar el análisis, las preguntas de la prueba se dividieron en tres grupos, por lo que las categorías para cada uno de estos serán diferentes. Las seis (6) primeras preguntas se consideran de corte literal e inferencial, las seis (6) siguientes de opinión y las dos (2) últimas de juicio crítico valorativo.

De acuerdo a esta caracterización, en el primer grupo se consideran como respuestas acertadas o válidas las ubicadas en las dos primeras categorías (literal e inferencial); en el segundo, también las dos primeras categorías (opina y argumenta, y

opina sin argumentar) y en el tercero, la de juicio crítico valorativo. Las categorías restantes son consideradas desacertadas o inadecuadas.

A continuación aparecen los resultados de la Prueba de Comprensión de la lectura, los cuales se presentan en cuadros correspondientes a cada una de las catorce (14) preguntas que conforman dicha prueba. Se indica frecuencia de las respuestas de los participantes y el porcentaje de las mismas. Seguidamente se hace la descripción de cada uno de los cuadros.

Cuadro N° 1 ¿Dónde ocurre la discusión entre el sol y el viento?

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Literal	10	15
Inferencial	28	41
Incompleta	15	22
Incoherente	7	10
Escritura ilegible	0	0
No respondió	8	12
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

En este cuadro el porcentaje de respuestas que pudieran considerarse acertadas alcanzan un 56%, obteniéndose el mayor porcentaje en la categoría inferencial (41%) y sólo un 15% en la categoría literal.

Como se evidencia, un porcentaje relevante de los sujetos sometidos a estudio (44%) manifestó dificultad para hallar la respuesta adecuada (22% incompleta, 12% no respondió y 10% incoherente) a pesar de ser una pregunta que no requiere grandes niveles de análisis, pues la respuesta aparece de manera explícita en el texto.

No obstante a que esta pregunta es la primera de la actividad y, por lo tanto, la más sencilla, se esperaría que la mayoría de los niños la respondiera de manera acertada. Además, se observa que entre el porcentaje de respuestas acertadas (56%) e inadecuadas (44%) no hubo marcada diferencia.

Cuadro N° 2 ¿Por qué discutían estos dos personajes?

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Literal	34	50
Inferencial	7	10
Incompleto	5	7
Incoherente	12	18
Escritura ilegible	0	0
No respondió	10	15
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

En este cuadro se observa que la mayoría de los estudiantes (60%) respondió de manera acertada (50% literal y 10% inferencial).

El 40% restante lo hizo de manera desacertada, quedando distribuidas las respuestas como se especifica a continuación: incoherente 18%, no respondió 15% e incompleta 7%; con lo que se evidencia que este grupo presentó dificultad para ubicar la respuesta en el texto.

Cuadro N°3 ¿Qué idea se le ocurre a uno de los personajes para probar cuál de los dos es el más poderoso?

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Literal	20	29
Inferencial	0	0
Incompleto	19	28
Incoherente	21	31
Escritura ilegible	2	3
No respondió	6	9
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

En esta pregunta según la información reflejada en el cuadro, las respuestas acertadas alcanzaron el 29% del total, porcentaje que sólo pertenece a la categoría literal, ya que no se produjeron respuestas inferenciales.

El 71% restante que se atribuye a respuestas desacertadas, queda distribuido según las categorías, en incoherentes (31%), incompleta (28%), no respondió (9%) y escritura ilegible (3%).

Es importante resaltar los altos porcentajes de respuesta incoherentes (31%) e incompletas (28%). En este último caso, en particular, se produce dicho porcentaje debido a que los alumnos sólo mencionan al autor de la propuesta, sin referir la idea que se le ocurre al personaje para probar cual es el más poderoso.

Cuadro N° 4 ¿Cómo estaba vestido el granjero que apareció desde el bosque?

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Literal	21	31
Inferencial	9	13
Incompleto	22	32
Incoherente	7	10
Escritura ilegible	2	3
No respondió	7	10
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

De acuerdo a lo expresado en el cuadro, el porcentaje de alumnos que respondió de manera acertada fue el 44% y de manera inadecuada el 56%. En el primer caso, un 31% lo hizo en forma literal y el 13% en forma inferencial. En cuanto a las respuestas inadecuadas, el mayor porcentaje (32%) se ubicó en la categoría de respuestas incompletas, los que no respondieron y los que lo hicieron en forma incoherente obtuvieron, el mismo porcentaje (10% c/u)

Cuadro N° 5 ¿Qué hicieron el viento y el sol para arrancarle el abrigo al granjero?

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Literal	0	0
Inferencial	12	18
Incompleto	16	24
Incoherente	23	34
Escritura ilegible	1	2
No respondió	16	23
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

Según lo presentado en este cuadro, sólo un 18% respondió acertadamente y de forma inferencial, es decir, no hubo respuestas de corte literal, evidenciándose que los niños presentaron dificultad para ubicar esta respuesta en el texto.

En cuanto al elevado porcentaje de respuestas inadecuadas (82%), éste se distribuyó de la siguiente manera: 34% incoherente, 24% incompleto, 24% no respondió y 2% escritura ilegible.

Cuadro N° 6 ¿Quién logra arrancarle el abrigo al granjero? ¿Cómo lo hace?

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Literal	0	0
Inferencial	19	28
Incompleta	28	41
Incoherente	8	12
Escritura ilegible	3	4
No respondió	10	15
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

El cuadro expresa que al igual que el anterior no hubo respuestas literales, por lo que las respuestas acertadas sólo corresponden a la categoría inferencial (28%).

El resto del porcentaje (72%) se distribuye en las categorías incompleta (41%), no respondió (15%), incoherente (12%) y escritura ilegible (4%).

En esta pregunta al igual que en otras que poseen estructura similar (un ítem con dos interrogantes), la categoría incompleta alcanza el más alto porcentaje o integra los porcentajes más sobresalientes, como en este caso, donde alcanzó el 41% es decir, casi el 50% de los sujetos no lograron completar la idea expresada.

Cuadro N° 7 ¿A cuál de los dos personajes consideras más poderoso? ¿Por qué?

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Opina y argumenta	26	38
Opina sin argumentar	26	38
Incoherente	2	3
Escritura ilegible	2	3
No respondió	12	18
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

Este cuadro revela que el porcentaje de respuestas ubicadas en las dos primeras categorías (opina y argumenta y opina sin argumentar) es el mismo (38% c/u).

Sin embargo, a pesar de que la mayoría (76%) emite su opinión, una parte importante de dicho porcentaje (38%) no logra argumentar su respuesta. Por otra parte, el porcentaje que argumenta su respuesta (38%) lo hace de manera limitada, ya que expresa con poca claridad y coherencia sus planteamientos.

Vale destacar el porcentaje significativo de alumnos que no respondió 18%. El porcentaje de respuestas incoherentes y de escritura ilegible fue igual, 3% en cada categoría.

Cuadro N° 8 ¿Con cuál de los dos personajes te identificas? ¿Por qué?

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Opina y argumenta	25	37
Opina sin argumentar	23	34
Incoherente	2	3
Escritura ilegible	4	6
No respondió	14	20
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

En este cuadro se observa que el porcentaje de respuestas ubicadas en la categoría de opina y argumenta es de 37% y que opina sin argumentar del 33%.

Al igual que en el cuadro anterior, la mayoría de los alumnos (70%) logró emitir su opinión, pero un porcentaje elevado de la misma (33%), tampoco pudo argumentar su respuesta, por lo que podría decirse que se mantiene el planteamiento anterior.

De igual manera, se mantiene constante el porcentaje significativo de respuestas en blanco (21%), de lo que se desprende la dificultad que este tipo de preguntas representa para los participantes.

Cuadro N° 9 ¿Qué opinas sobre la propuesta que el sol le hace al viento para probar quién es el más fuerte?

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Opina y argumenta	0	0
Opina sin argumentar	16	24
Incoherente	26	40
Escritura ilegible	1	1
No respondió	24	35
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

En esta pregunta es importante destacar que del total de los participantes ninguno expresa una opinión argumentada y sólo el 24% logra expresar una opinión aunque sin argumentarla, utilizando para ello frases muy cortas tales como “está bien” “está mal” evidenciando la limitación que poseen para manifestar por escrito una idea acabada.

Cabe destacar además los elevados porcentajes ubicados en las categorías de respuestas incoherentes y no respondidas, 40% y 35% respectivamente.

Cuadro N° 10 Alguna vez te has encontrado con personas que intentan resolver sus diferencias mediante el uso de la fuerza. ? Explica 1 ejemplo.

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Opina y argumenta	7	10
Opina sin argumentar	30	44
Incoherente	7	10
Escritura ilegible	2	3
No respondió	22	33
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

De acuerdo a la información ofrecida en el cuadro, los participantes presentan limitaciones para argumentar sus opiniones. Del porcentaje que emitió su opinión (54%) sólo el 10% argumentó su respuesta, aunque de manera reducida, a pesar de poseer la pregunta una estructura simple y de estar relacionada con sus vivencias.

Al igual que las preguntas anteriores, se mantiene un porcentaje elevado de respuestas en blanco (33%). En la categoría de respuestas incoherentes aparece un 10%

Cuadro N° 11 Para resolver situaciones conflictivas, ¿Qué crees que puede hacerse en lugar de utilizar la fuerza?

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Opina y argumenta	0	0
Opina sin argumentar	27	40
Incoherente	18	26
Escritura ilegible	0	0
No respondió	23	34
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

En esta pregunta es importante resaltar que del total de los participantes ninguno de ellos expresó una opinión argumentada y el 40% opinó aunque sin argumentar su respuesta; expresándose sólo con una palabra (hablar, conversar, entre otros.)

Llama la atención en estos resultados, que al igual que en preguntas anteriores, se mantiene el elevado número de respuestas ubicadas en las categorías no respondió e incoherente, 34% y 26% respectivamente.

Cuadro N° 12 ¿Cómo resuelves los problemas con tus compañeros?

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Opina y argumenta	0	0
Opina sin argumentar	48	71
Incoherente	7	10
Escritura ilegible	0	0
No respondió	13	19
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

Los resultados reflejados en este cuadro manifiestan que en esta pregunta donde se observa el mayor porcentaje de alumnos que expresan su opinión (71%) no hubo opiniones argumentadas y al igual que en preguntas anteriores los que emitieron una opinión lo hicieron de manera limitada, utilizando sólo una palabra.

En estos resultados también se mantiene el porcentaje significativo de preguntas no respondidas (19%). Un 10% respondió en forma incoherente.

Cuadro N° 13 ¿Qué enseñanza crees que se desprende de la lectura que hiciste?

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje (%)</b>
Juicio crítico valorativo.	13	19
Incompleta	0	0
Incoherente	30	44
Escritura ilegible	1	2
No respondió	13	35
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

De acuerdo a los resultados arrojados por el cuadro, sólo el 19% de los estudiantes hizo un juicio de valor. El porcentaje restante (81%) se distribuyó en las categorías incoherente (44%), respuesta en blanco (35%) y escritura ilegible (2%). Como se puede observar las categorías incoherentes y no respondió alcanzan en ésta pregunta porcentajes muy elevados, resultados que podrían estar en correspondencia con la complejidad y tipo de pregunta.

Cuadro N° 14 ¿Qué opinas de la siguiente frase?: “Se gana más con una gota de miel que con un tarro de hiel”

<b>Categoría</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Juicio crítico valorativo	7	10
Incompleta	2	3
Incoherente	43	63
Escritura ilegible	1	2
No respondió	15	22
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>

En este cuadro, al igual que el anterior, el porcentaje que logra emitir un juicio crítico valorativo, es reducido, alcanzado en este caso sólo el 10%. En contraposición, la categoría incoherente alcanza el porcentaje más alto de toda la prueba (63%) y no respondió, continúa manteniendo niveles significativos (22%).

Estos resultados podrían ser atribuidos al grado de complejidad que la pregunta representa para los estudiantes.

## **Análisis e interpretación de los resultados de la prueba de comprensión de la lectura**

Una vez obtenida y organizada la información de la prueba, los niños a los cuales se les aplicó, demostraron poseer limitaciones tanto para comprender e interpretar el texto presentado como para expresar sus ideas de manera clara y coherente. Sin embargo, según lo planteado en el CBN los estudiantes que egresan de la I etapa del Nivel deben haber adquirido los conocimientos básicos de la lengua escrita que le permitan hacer un uso adecuado de la misma. En ese sentido se plantean como objetivos de la etapa: “Al finalizar la primera etapa del nivel de Educación Básica el educando lee textos diversos apropiados a su nivel de desarrollo que le permiten obtener información e incorporarse de manera significativa a su mundo” e igualmente “escribe textos breves y significativos adecuados a los diferentes contextos comunicativos y a los aspectos normativos elementales para la lengua escrita”. (CBN, p.61)

Tomando en cuenta el planteamiento anterior y al hacer referencia a dos de los objetivos principales de la Reforma Educativa de 1997, dirigida a erradicar las debilidades de los estudiantes en el dominio del lenguaje como herramienta para la comunicación, los resultados de esta investigación demuestran que aún cuando ha transcurrido una década de su implantación, tales objetivos no se han logrado en su totalidad. Los estudiantes continúan manifestando insuficiencias desde la I etapa para comunicar sus ideas, tanto en forma oral como escrita. Situación que se refleja en los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba de comprensión de la lectura. Los participantes manifiestan deficiencias para responder satisfactoriamente a la misma, realidad que progresivamente se va agravando en la medida que van avanzando en su escolaridad.

Las respuestas obtenidas de las seis primeras preguntas de la prueba (1-6) revelan que los sujetos investigados presentaron limitaciones para hallar las

respuestas en el texto, aún cuando estas preguntas por su condición de ser de corte **literal** y las primeras de la prueba; y por tanto, las más fáciles de responder, no deberían representar complicación alguna para darles respuestas adecuadamente. (Ver anexo D).

De un total de 408 respuestas, sólo el 21% fue capaz de responder en forma literal. Resultados que aún cuando no son satisfactorios, podrían justificarse, si se considera que en la praxis pedagógica del docente no se realizan actividades de promoción de estrategias para estimular la comprensión de textos escritos, lo cual se pudo constatar en la **observación no estructurada** que realizó el investigador en el aula, ya que en ningún momento mientras se produjo la visita, el docente realizó alguna actividad de lectura creativa. (Ver Informe de observación de clase).

En cuanto al porcentaje de respuestas **inferenciales** que se obtiene en esta primera parte, el 18% de las respuestas, un porcentaje significativo, si se toma en consideración los planteamientos anteriores con respecto a la limitante que expresan los sujetos estudiados para responder de manera literal, el mismo podría justificarse por lo familiarizado que están los niños con el referente aludido (cielo), por ejemplo en la pregunta N° 1.

Llama también la atención en esta primera parte de la prueba. El porcentaje de respuestas incompletas (26%), el más alto de esta parte. Situación que podría explicarse por las dificultades que presentan los niños para expresar por escrito una idea acabada como consecuencia del poco entrenamiento que reciben, según lo expresado por los propios docentes en la encuesta y la observación realizada por el investigador.

La práctica diaria se concentra más en copiar para moldear la letra y leer para reconocer las grafías, y menos para comprender el texto. En ese sentido plantea Ferreiro (ob. cit 216) “La elección o recitación ha persistido como método de

enseñanza de la lengua lo que ha ocasionado las fallas en educación en la comprensión”.

Las seis preguntas siguientes (7-12) que son caracterizadas como de **opinión** no ofrecen un panorama distinto al aludido anteriormente. A pesar de que el número de respuestas de **opina y argumenta** y **opina sin argumentar** alcanza un poco más de la mitad del porcentaje (56%), sólo un reducido monto de éste (14%) logra emitir una opinión y argumentarla, mientras que el restante porcentaje (42%) emite una opinión pero sin argumentarla. (Ver anexo E). Es importante resaltar que dicha opinión se reduce sólo a la expresión de una frase corta o una palabra. Ejemplo Pregunta N° 9 “que ta mal”, “a mi parece vien”. (Ver cuadro N° 9).

Como es de suponer este tipo de preguntas representa para los participantes un nivel de complejidad mayor que las anteriores, ya que se solicita del lector que éste, basado en su conocimiento de mundo, emita su juicio con respecto a un hecho en particular.

Aumenta en esta parte de la prueba el número de **respuestas en blanco** (27%), lo cual podría atribuirse quizá a que los sujetos no están habituados a realizar actividades con este tipo de preguntas, por lo que se le hace difícil emitir respuesta.

Otra posibilidad de este porcentaje de respuestas en blanco podría ser que los estudiantes comprendieran la pregunta, pero no saben cómo expresar la idea por escrito. Por lo que habría que preguntarse ¿Qué hubiese sucedido si la prueba se hubiera aplicado en forma oral? ¿Se habrían producido los mismos resultados?

Las preguntas 13 y 14 que son las últimas de la prueba, representan el mayor nivel de abstracción de ésta, ya que se categorizan como **juicio crítico valorativo**. Como es de esperarse por las características de las preguntas y por los resultados de las preguntas anteriores, el porcentaje que logra hacer un juicio crítico valorativo es bajo

(15%). (Ver anexo F). Se desprende de allí el grado de complejidad que este tipo de pregunta representa para los participantes, quienes deben basados en sus conocimientos, valores y principios hacer un juicio de valor sobre una situación planteada.

El más alto porcentaje lo logra en esta parte, la categoría **incoherente** (54%) quizá tratando de no dejar la respuesta en blanco, los estudiantes escriben alguna expresión aunque inconexa.

Resultados que podrían estar en correspondencia con la práctica diaria de los docentes en el aula, donde sólo se les exige copias, dictados, caligrafías y recitación de lecturas para el desarrollo de la lengua escrita, es decir, estrategias tradicionales que poco contribuyen a despertar el interés del niño. Dedicando así escaso o nulo tiempo a actividades de reflexión, de procesamiento de la información, trayendo como consecuencia la dificultad que manifiestan los estudiantes al ser enfrentados a este tipo de lectura donde se le exige un aporte personal, que expresen su parecer con respecto a un aspecto en particular. Planteamiento que corrobora Heller (1995) cuando afirma: “un excesivo énfasis en la repetición y el dictado han dado como resultados que el estudiante presente bajos niveles de desarrollo en su capacidad crítica y analítica” (p. 23).

Con esto se evidencia que los estudiantes en su mayoría demostraron un bajo nivel de comprensión de la lectura.

## Presentación de los resultados de la encuesta

Los resultados obtenidos por la aplicación de la encuesta se presentan en gráficos y tablas. En los gráficos se representa la información de la 1<sup>era</sup> parte de la encuesta, la cual está referida a los datos personales (título obtenido, carrera donde obtuvo título, tiempo de servicio, condición de trabajo y estudios actuales). En las tablas aparece la información de la 2da y 3era parte de la encuesta, que trata acerca de la afinidad con la profesión y la enseñanza de la lengua escrita, respectivamente.

### Representación gráfica de los datos personales de los sujetos encuestados

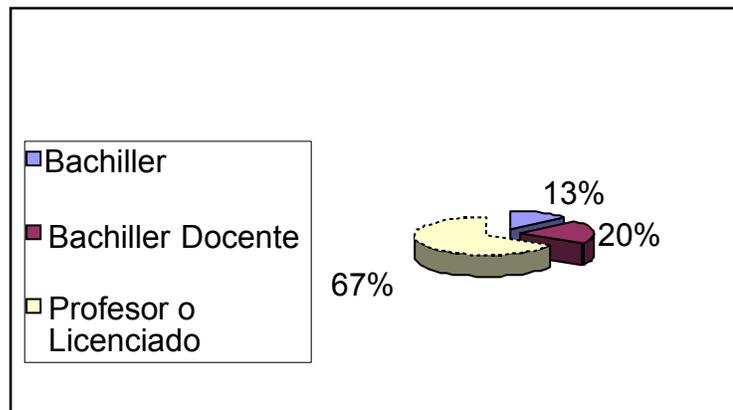


Gráfico N° 1. Título obtenido

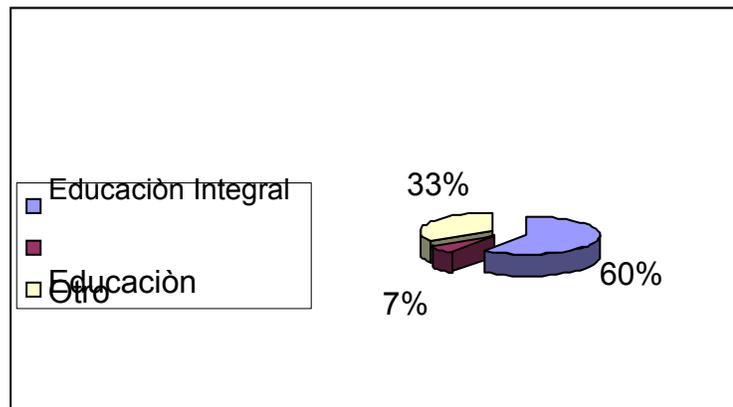


Gráfico N° 2 Carrera donde obtuvo título

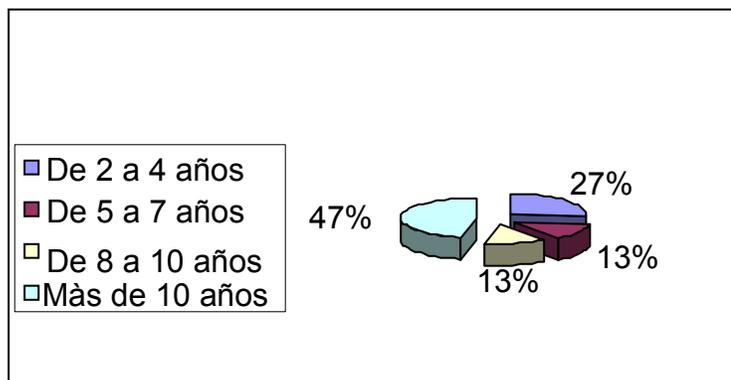


Gráfico N° 3 Tiempo de servicio

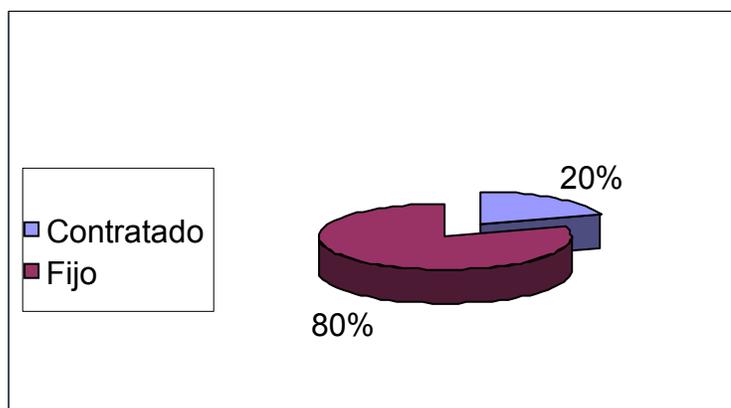


Gráfico N° 4 Condición de trabajo

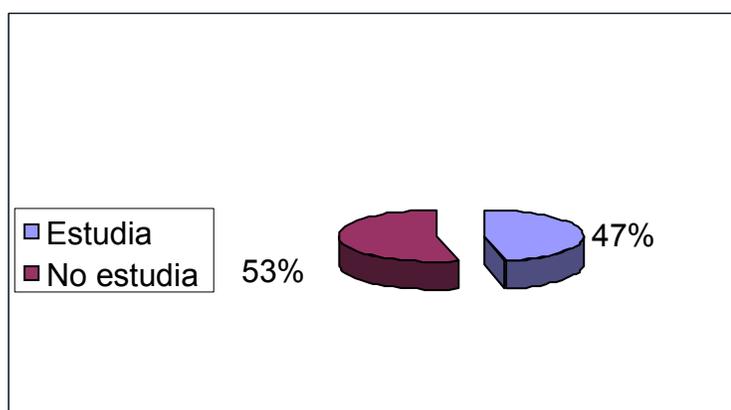


Gráfico N° 5 Estudios actuales

TABLA 1. Distribución de las respuestas emitidas por los docentes encuestados en relación a la conformidad con el grado asignado

	SI		NO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Se forma al niño con base sólida	3	20			3	20
Me siento muy a gusto	7	47			7	47
Siempre estoy conforme, mi deber es con todos	3	20			3	20
Me gusta trabajar con los niños más grandes			2	13	2	13
<b>TOTAL</b>					<b>15</b>	<b>100</b>

El 87% manifiesta total satisfacción con el grado asignado, algunos porque sienten afinidad por los niños y otros porque consideran que ésta es una etapa crucial en el proceso de aprendizaje de los niños. Sólo el 13% expresó desagrado con el grado asignado.

TABLA 2 Distribución de las respuestas de acuerdo con el agrado con que los docentes desempeñan su profesión.

	SI		NO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Siento la vocación docente	8	53			8	53
Me gusta trabajar con los niños	3	20			3	20
Puedo inculcar valores	1	7			1	7
Me agrada ayudar a los niños a aprender	3	20			3	20
<b>TOTAL</b>					<b>15</b>	<b>100</b>

El 100% de los encuestados se sienten identificados con la profesión, ya que además de tener vocación para ello, a través de su ejecución pueden contribuir con la formación de los niños.

TABLA 3 Distribución de las respuestas de acuerdo con el grupo con que le agrada más trabajar

	Niños		Jóvenes		Adultos		Todos		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Se pueden controlar más, son más cariñosos y dan mucho amor.	10	66							10	66
Se puede intercambiar opiniones y compartir experiencias.					1	7			1	7
Tener experiencias con todos y poder diferenciarlos.							1	7	1	7
No respondió.									3	20
<b>Total</b>									<b>15</b>	<b>100</b>

En esta tabla, el 66% manifiesta inclinación por trabajar con niños, el 7% con adultos y el otro 7% le gusta trabajar con todas las edades. El restante porcentaje (20%) respondió en blanco.

TABLA 4 Distribución de las respuestas emitidas por los docentes encuestados de acuerdo con las estrategias que utiliza para la enseñanza de la lengua.

	<b>F</b>	<b>%</b>
Escritura de acuerdo al nivel (Redacción)	3	20
Dictado y copia	5	33
Lectura	2	14
Vocales sueltas y combinadas	5	33
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Dictado, copia y enseñanza de vocales son las estrategias más utilizadas por los docentes (66%), mientras que escritura de acuerdo al nivel la implementa un 20% y la lectura el 14%. De esta manera, queda evidenciado que pese a las nuevas concepciones con respecto a la enseñanza de la lengua, los docentes continúan poniendo en práctica estrategias tradicionales.

TABLA 5 Distribución de las respuestas emitidas por los docentes encuestados en relación a las actividades que realizan los niños en el aula.

	<b>F</b>	<b>%</b>
Jugar (Recortar, pegar, colorear, cantar)	3	20
Dictar – copiar y caligrafía.	7	47
Escritura espontánea o a partir de imagen	4	26
Lectura	1	7
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Las actividades que con mayor frecuencia realizan los niños en el aula son dictados, copias y caligrafías (47%) y la que menos, lectura 7% de acuerdo a los resultados obtenidos en este ítem.

TABLA 6 Distribución de las respuestas de los encuestados en relación a las actividades de la lectura y escritura que asigna para el hogar.

	<b>F</b>	<b>%</b>
Copias – dictados - caligrafías	5	33
Lectura (cuentos, artículos periódicos...)	5	33
Juegos (una figura con el nombre, sopa de letras – cruza sonidos – karaoke)	3	20
Escritura libre	2	14
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>

Las actividades relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita que se asignan para el hogar son, al igual que las que se realizan en clase, dictados, copias y caligrafías. Aunque un buen porcentaje (33%) también manifiesta que la lectura es una actividad que indica para el hogar.

TABLA 7 Distribución de las respuestas de los encuestados en relación a su tolerancia ante las sustituciones y omisiones que manifiestan los niños al inicio del aprendizaje formal de la lectura y la escritura.

	SI		NO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Están construyendo su aprendizaje poco a poco	9	60			9	60
Hay que ir corrigiendo las fallas			5	33	5	33
No respondió					1	7
<b>Total</b>					<b>15</b>	<b>100</b>

Más de la mitad de los participantes (60%) está de acuerdo en ser tolerantes con las dificultades que manifiestan los niños al inicio del aprendizaje formal de la lengua escrita, ya que éstos están construyendo su aprendizaje. Un 33% del porcentaje está en desacuerdo, porque considera que desde el mismo comienzo hay que corregir las “debilidades” que puedan presentar los niños en su aprendizaje.

TABLA 8 Distribución de las respuestas de los encuestados de acuerdo con su opinión sobre el uso de un texto único para la enseñanza de la lectura.

	SI		NO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
En la variedad está la motivación			8	53	8	53
La repetición genera aprendizaje mecánico y poco productivo			3	20	3	20
Depende de la situación económica del representante			2	13	2	13
El texto único permite ir conociendo poco a poco las letras para iniciarse en lectura	1	7			1	7
No respondió					1	7
<b>Total</b>					<b>15</b>	<b>100</b>

El 86% de los encuestados está en desacuerdo con exigir un texto único para la enseñanza de la lectura, pues considera que la variedad de textos estimula esta habilidad. Sólo el 7% de la muestra expresa estar de acuerdo con el uso de un sólo texto para la enseñanza de la lectura.

TABLA 9 Distribución de las respuestas de los docentes encuestados sobre la importancia de considerar la etapa del proceso en que se encuentra el niño para desarrollar actividades de lectura.

	SI		NO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Permite utilizar la estrategia más acorde	6	40			6	40
Para que entiendan lo que está leyendo	1	7			1	7
De allí depende que su aprendizaje sea Significativo	2	13			2	13
Los niños desarrollan esa capacidad sin ser inducidos			1	7	1	7
No respondió					5	33
<b>TOTAL</b>					<b>15</b>	<b>100</b>

El 60% contestó de manera afirmativa y argumenta su respuesta expresando que partir de la etapa del proceso en que se encuentra el niño permite utilizar las estrategias más apropiadas para lograr mejores resultados. El 7% respondió de manera negativa, considera que los niños no requieren de orientación para aprender a leer. El 33% no respondió, quizá porque desconocía a que se estaban refiriendo.

TABLA 10 Distribución de la respuesta de los docentes encuestados en relación a su opinión sobre si se considera que un niño debe leer cuando es capaz de descifrar las grafías de un texto.

	SI		NO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Puede reconocer letras pero se le dificulta agrupar sonidos para formar palabras			2	13	2	13
El niño lee cuando internaliza y entiende lo leído			3	20	3	20
El puede leer los dibujos según su imaginación			3	20	3	20
Puede leerla sin descifrar	1	7			1	7
Es capaz de decodificar el texto	2	13			2	13
Todo es relativo	1	7			1	7
No respondió					3	20
<b>TOTAL</b>					<b>15</b>	<b>100</b>

El 53% respondió en forma negativa, expresando que sólo se lee cuando se entiende lo leído, y que los niños pueden leer los dibujos según su imaginación. El porcentaje que respondió en forma afirmativa (20%) expresa que el niño lee si descifra el texto con lo que se manifiesta que se le da mayor importancia al descifrado que a la comprensión del texto. El 27% restante no respondió a la pregunta.

TABLA 11 Distribución de la opinión de los docentes encuestados con respecto al papel que desempeñan los conocimientos previos en la comprensión de la lectura.

	SI		NO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Los conocimientos previos son básicos para interpretar la lectura.	9	60			9	60
La lectura ilustrada permite la comprensión	1	7			1	7
Un niño que diferencia vocales, sonidos y palabras comprende lo leído	1	7			1	7
De la forma en que se lee			2	12	2	12
Depende de su capacidad como lector			1	7	1	7
No respondió					1	7
<b>TOTAL</b>					<b>15</b>	<b>100</b>

El 73% responde afirmativamente, el 20% de manera negativa y el 7% restante no responde.

Pese a que existe un porcentaje elevado que respondió afirmativamente a la pregunta, los argumentos que esgrimen no expresan con claridad la razón de la respuesta.

TABLA 12 Distribución de las respuestas de los docentes encuestados en relación al papel determinante de la fluidez en la comprensión de la lectura.

	SI		NO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
La comprensión lectora depende de los conocimientos que se tenga del tema			5	33	5	33
Se puede leer de manera <b>silábica</b> y comprender la lectura			4	27	4	27
La pausa en la lectura no determina la comprensión pero si influye			1	7	1	7
La rapidez y la fluidez son fundamentales para la comprensión	4	26			4	26
No respondió					1	7
<b>Total</b>					<b>15</b>	<b>100</b>

El 67% considera que la fluidez no es elemento determinante de la comprensión de la lectura, por el contrario, sí lo es el conocimiento que se tengan del tema, además se puede leer en forma silábica y, sin embargo, entender el texto. El porcentaje que respondió en forma afirmativa (26%) expresa que de la rapidez y fluidez depende la comprensión de un texto.

TABLA 13 Distribución de las respuestas de los docentes encuestados en relación a la penalización de los desaciertos de los estudiantes en las actividades de lectura.

	SI		NO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Erradicar las debilidades con la práctica			4	26	4	26
En este grado no leen			1	7	1	7
Crea aversión a la lectura			1	7	1	7
Depende del grado que esté dando			1	7	1	7
Hay que entender que se puede equivocar / tolerantes			3	20	3	20
Sí se le dan recomendaciones	1	7			1	7
No respondió					4	26
<b>Total</b>					<b>15</b>	<b>100</b>

El 67% de la muestra está en desacuerdo con penalizar los desaciertos de los estudiantes y expresan que las debilidades que en este aspecto presentan los estudiantes deben erradicarse con la práctica constante. Un 7% expresa que si se le dan las recomendaciones y no las toma en cuenta debe penalizarse al niño. El otro 26% no respondió.

TABLA 14 Distribución de las respuestas de los docentes encuestados en relación a lo conveniente de aplazar a los niños que al final del primer grado no deletreen ni nombren silabas.

	SI		NO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Las competencias requieren de madurez y en el otro grado existen otras	4	27			4	27
Debe conocer las vocales y algunos sonidos (iniciado-la lectura)	3	20			3	20
Es lo esencial para iniciarse en el resto de la actividad	2	13			2	13
Es una etapa de adaptación y debe continuarse con el 2do grado			1	7	1	7
La lectura es un proceso lento para unos y cortos para otros			2	13	2	13
Debe ser promovido			1	7	1	7
No respondió					2	13
<b>Total</b>					<b>15</b>	<b>100</b>

La mayoría de los consultados (60%) responde de manera afirmativa, lo que podría evidenciar, quizá, que no conciben el aprendizaje de la lengua como un proceso, por lo que expresan que el niño debe conocer letras y sonidos para poder ser promovido; además, acotan que en ese grado se exigen unas competencias y en el siguiente, como es de esperar, otras, por lo que es indispensable adquirir unas para luego avanzar hacia las posteriores.

Del porcentaje restante, el 27% considera el aprendizaje de la lengua escrita como un proceso, por lo que debe permitírsele al niño que aprenda de acuerdo a su propio ritmo.

TABLA 15 Distribución de las respuestas de los docentes encuestados con respecto a si es apropiado centrar la lectura y la escritura en la comunicación.

	SI		NO		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%
Transmisores de información y comunicación	8	53			8	53
Genera amplio vocabulario	1	7			1	7
Se aprende normas de conversación	1	7			1	7
Aprende los aspectos formales de escritura	1	7			1	7
No respondió					4	26
<b>Total</b>					<b>15</b>	<b>100</b>

El 74% pese a que responde afirmativamente, los argumentos que expresa no son homogéneos, una parte importante de ese porcentaje (53%) considera que la enseñanza de la lengua debe tener como objeto posibilitar la comunicación; sin embargo, el otro 21% pareciera que no tiene una idea clara sobre este aspecto. El 26% restante no respondió.

## **Análisis e interpretación de los resultados de la encuesta**

Los datos arrojados por la encuesta presentan un amplio panorama acerca de la actuación general de los docentes sometidos a estudio. De acuerdo a los gráficos presentados ( 1 al 5 ), se tiene que los docentes encuestados en su mayoría son profesionales universitarios (67%), obtuvieron su título en educación integral (60%) tienen más de 10 años de servicio (47%), son personal fijo (80%) y actualmente se encuentran realizando estudios de actualización (47%), condiciones que podrían garantizar que tuvieran una visión del proceso de enseñanza diferente y que manejaran conocimientos actualizados acerca de la enseñanza de la lengua escrita, de cómo iniciar al niño en el aprendizaje de la lectura y la escritura, aspectos de tanta relevancia para su desarrollo en esta I etapa.

Sin embargo, pareciera que estos elementos no están incidiendo como deberían en el abordaje del proceso de enseñanza. Los docentes aún cuando conocen de la existencia de nuevas herramientas para enfrentar el hecho educativo, oponen resistencia a los cambios que se están gestando, quizá porque son más fáciles las viejas prácticas o porque las mismas le dan mayor seguridad, ya que son las que cotidianamente han venido implementando. Dicho aspecto tiene gran repercusión en el proceso de aprendizaje de los alumnos y por ende en los resultados de la prueba de lectura aplicada. De nada sirve que el docente se actualice en el uso de nuevas técnicas y estrategias de enseñanza, si dicha preparación no va a ser utilizada para mejorar su práctica pedagógica.

En cuanto al grado de afinidad de los docentes con su profesión (Ver tablas 1, 2 y 3), el 87% manifiesta que se siente conforme con el grado y el 100% que desempeñan su profesión con agrado, ya que “siente la vocación docente” y “les gusta trabajar con niños”.

No obstante, lo expresado se compagina poco con lo observado en el aula por el investigador y los resultados de la prueba. El docente asiste regularmente a sus labores habituales y cumple generalmente con las actividades académicas planificadas, pero se observa poca disposición para innovar y acondicionar el espacio de manera que el niño se motive y tome mayor interés por su aprendizaje. Las actividades se hacen rutinarias creando pocas expectativas en los estudiantes. Lo importante es que copie todo lo que el docente le presenta en la pizarra para luego exigirle la reproducción de ese contenido mediante una prueba escrita.

Las tablas 4, 5 y 6 están relacionadas específicamente con las estrategias y actividades que realizan los docentes para la enseñanza de la lengua escrita

Como se puede visualizar en dichas tablas, los docentes están atrapados en la metodología tradicional (dictados, copias, recitación de lecturas) que privilegia el aprendizaje mecánico y repetitivo (Ver Informe de observación de la clase) y deja poco espacio para el pensamiento reflexivo, donde el alumno pueda de acuerdo a su grado de madurez construir poco a poco su conocimiento. En ese sentido plantea Barrera (ob. cit.) “se recurre al dictado como instrumento de evaluación de la ortografía y a la copia para la consideración sobre el uso adecuado de los signos de puntuación” (p. 181).

Se derivan de esta práctica las carencias que manifiestan los estudiantes en cuanto al dominio de la lengua escrita, como se revela en los resultados de la prueba de comprensión de la lectura aplicada, pese a que como aparecen en CBN 3er. Grado: “En esta primera etapa de alfabetización se considerará como propósito esencial la adquisición y progresivo desarrollo de competencias para la lectura comprensiva y para la expresión e interacción comunicativa apropiada” (p.95)

En lo concerniente a la enseñanza específica de la lectura (Tablas 7, 8, 9 y 10), los encuestados en su mayoría demostraron que manejan algunos aspectos relacionados

con el enfoque constructivista. Entre ellos: el aprendizaje de la lectura es un proceso por lo que se debe ser tolerante con los niños (60%, tabla 7), la lectura se estimula con variedad de textos (86%, tabla 8), iniciar la lectura a partir de la etapa en que se encuentra el niño (60%, tabla 9) y leer es entender el texto (53%, tabla 10). Como se puede observar los docentes sometidos a estudio en su mayoría manifiestan conocer aspectos relacionados con la lectura, que sí realmente se pusieran en práctica en la I Etapa los resultados de la prueba de comprensión de la lectura fuesen otros.

Tal es el caso del uso del texto único para iniciar a los niños en la lectura. Aún cuando el 86% de los docentes expresa que la enseñanza de la lectura debe partir del uso de diverso material impreso, la realidad es otra, como así se pudo constatar en la observación de la clase. Al estudiante se le solicita un texto en específico (Coquito, Mi Jardín...) para controlar la lectura diariamente, lo cual, según lo expresado, le facilita al docente un seguimiento de los progresos de éste en cuanto a las lecciones que va abordando. Al respecto plantea Barrera (ob. cit.):

Otro de los aspectos que caracterizan la instrucción tradicional de la lengua escrita es la falta de espontaneidad, evidenciada en la selección de un texto “único” de lectura. En este sentido, el niño debe leer lo que se le indica y dicha lectura casi siempre es oral. (p.181).

Las tablas 11, 12 y 13 recogen la información acerca de la comprensión de la lectura. El 74% de los docentes (tabla 11) reconoce la importancia que poseen los conocimientos previos para la comprensión, aseveración que si se coteja con la realidad se evidencia que guarda poca relación con ésta, como se puede constatar en los resultados de la prueba de comprensión de la lectura, ya que los estudiantes presentan marcadas debilidades para comprender el texto estudiado. De allí la necesidad de que el docente diseñe estrategias que le permitan al estudiante comprender y adquirir conceptos apoyándose en los conocimientos que posee tanto de la lengua como del mundo. En ese sentido plantea Heller (ob. cit) “Mientras más

conocimientos tiene una persona del mundo que lo rodea, mayor será su comprensión del texto que lee”. ( p. 25 ).

Con respecto a la fluidez como elemento determinante de la comprensión de la lectura (tabla 12), el 67% de los encuestados considera que este aspecto no es relevante, ya que el niño puede leer silábicamente y, sin embargo, comprender el texto.

Llaman poderosamente aquí la atención estas consideraciones de los docentes, quienes a pesar de estar conscientes de esta realidad, en su práctica de aula le dan mayor valor a la lectura oral que a la lectura comprensiva como se evidenció en la observación de la clase.

De acuerdo a las respuestas emitidas por los docentes (tabla 13) se tiene que el 67% de los encuestados está en desacuerdo con penalizar los desaciertos que puedan cometer los estudiantes, debido a que se están iniciando en el aprendizaje formal de la lengua escrita. Planteamiento que pudiera indicar que están conscientes de que en este nivel (1er. Grado) lo más importante es partir del nivel de conceptualización en que se encuentra el estudiante, para de allí proponer actividades que contribuyan con el desarrollo del lenguaje.

Los resultados presentados en la tabla 14 ponen en evidencia toda la información ofrecida por los docentes en las tablas anteriores, donde manifestaban que consideraban el aprendizaje de la lengua escrita como un proceso, por lo que había que ser tolerantes con las dificultades que presentase el niño para apropiarse del mismo. Sin embargo, en esta parte expresan que se debe aplazar a un niño que al final del año escolar presente dificultad para reconocer grafías y sílabas, sin tomar en cuenta que la adquisición de lenguaje es un proceso, que como tal se va dando por etapas y como cada niño es una individualidad, debe respetarse su ritmo de aprendizaje.

De acuerdo a lo manifestado por el 67% de los docentes en la tabla 15, es necesario que las actividades de lectura y escritura en el aula sean enfocadas desde el punto de vista comunicacional, en que el individuo adquiera habilidades para comunicarse y poder expresar sus ideas y puntos de vista. Aspecto que toman poco en cuenta a la hora de planificar las actividades en el aula, de acuerdo a lo observado por el investigador y a los resultados de la prueba de comprensión de la lectura donde los estudiantes demuestran poca competencia para comunicar sus ideas por escrito.

### **Informe de la Observación de la Clase**

En razón a las observaciones realizadas por el investigador en las dos visitas efectuadas a las aulas de los docentes sometidos a estudio (I Etapa) con el objeto de recabar información para el trabajo de investigación que venía realizando y a la labor que desempeña por su condición de docente con una función administrativa en la institución, que le permite supervisar periódicamente el trabajo que realizan los docentes, se pudo recaudar la información que se detalla a continuación.

En cuanto a la ambientación de las aulas, las paredes se presentan desnudas sin ningún material alusivo a la enseñanza de la lengua escrita o a lo sumo aparece algún afiche con el alfabeto o alguna lámina relacionada con el tema del Proyecto de Aprendizaje. Las pocas carteleras que existen, generalmente aparecen desprovistas de adornos o con láminas alusivas a alguna fecha patria ya pasada. Los trabajos que realizan los niños con respecto a la escritura no son expuestos, sólo se corrigen y entregan a éstos. No existe en las aulas observadas un rincón de lectura donde los niños libremente puedan seleccionar el tipo de texto que más le agrade, aunque existen vestigios de que cada salón poseyó en alguna oportunidad una biblioteca de aula.

En relación con el trato que el docente manifestó con respecto a los niños, éste fue siempre cordial, aunque no hubo grandes demostraciones de afecto. Nunca se

presenció alguna agresión física. Pese a esto, se percibe que el docente pareciera que no está ganando para la actividad que realiza. Se presentaron con frecuencia actos de indisciplina en el aula, a los que éste prestaba poca atención y continuaba con la actividad que estaba realizando para el momento. Incluso existían casos de niños que se escapaban del aula y volvían casi al finalizar la jornada de trabajo del día (Primer grado).

Las actividades a desarrollar en el aula para la enseñanza de la lengua escrita en 1º grado, donde se inicia el contacto formal con la lengua escrita, se concentra en la memorización de las letras del alfabeto, dictado de sonidos y palabras, lectura en la pizarra o del texto solicitado, figuras relacionadas con la letra estudiada para el momento para identificarlas con el nombre y caligrafía para moldear la letra. En pocas oportunidades, trabajaron los niños en actividades con adivinanzas, canciones, cuentos, sopa de letras, crucipalabras,... En 2do y 3er grado, como el docente da por hecho que el niño ya maneja la lengua escrita, la actividad con el dictado y la copia se intensifica. Los dictados son ahora de textos y los contenidos de las otras áreas se trabajan mediante la copia de la pizarra. En ninguna oportunidad se observó que alguno de los docentes solicitara a los niños que elaborara un texto de su propia inventiva.

Fueron reducidas las oportunidades en donde se realizaron lecturas para discutir en clase y cuando se suscitaron éstas se concentraron en tratar preguntas de corte literal.

Con respecto a cómo se focaliza el proceso de enseñanza, se pudo constatar que el docente es quién dicta la pauta a seguir y asigna la actividad a realizar. Generalmente, permanece sentado en el escritorio, monitoreando poco las asignaciones de los niños, lo que impide que pueda orientarlos oportunamente, así como darles un tratamiento individualizado.

Las estrategias de enseñanza de la lengua escrita más utilizadas fueron el dictado, la copia y la lectura mediante un texto único solicitado al inicio del año escolar. El dictado es una estrategia rutinaria que utilizan con frecuencia con la intención de que el estudiante se apropie de la lengua escrita; pareciera así que lo consideraran la panacea de la enseñanza. La copia es la otra estrategia que emplean independientemente de que el estudiante comprenda o no lo que está reproduciendo. El objeto de la misma pareciera ser ejercitar la escritura, que el estudiante conozca las grafías y moldee la letra.

El material de lectura utilizado es escaso, por lo que el ejercicio de esta habilidad se reduce al empleo de un texto único a través del cual se lleva el control de la lección o la lectura en la pizarra de sílabas y palabras aisladas que giran en torno a la grafía estudiada para el momento y que va en orden creciente de complejidad (1° Grado).

En 2do y 3er grado, la práctica cotidiana es la lectura oral delante los compañeros de clase, para verificar que se le dé la pronunciación correcta a las palabras y la entonación apropiada a la lectura. Se privilegia así la lectura oral por encima de la comprensiva.

En las oportunidades en que la actividad de lectura va dirigida al estudio del contenido del texto, el análisis y la discusión se basan en preguntas de corte literal, cuyas respuestas aparecen de manera explícita en el texto y no requieren de grandes niveles de análisis para hallarlas. Se va directamente a la discusión del tema del texto, sin indagar previamente acerca de los conocimientos que sobre éste poseen los estudiantes. Es importante acotar que el tipo de texto mayormente empleado para este tipo de actividades es el narrativo (cuentos, fábulas, leyendas) y poco el expositivo.

En lo concerniente a las estrategias de lectura implementadas, éstas parecieran que no son lo más importante a este nivel. Se observó muy poco la intención del docente de ejercitar el uso de anticipaciones, paráfrasis y mucho menos la inferencia,

considerada esta última, estrategia de alto nivel por la implicación cognitiva que la misma conlleva.

### **Análisis general de los instrumentos utilizados para la investigación**

Como se ha podido visualizar, a través de los análisis de los resultados obtenidos, las debilidades que manifiestan los estudiantes para el manejo de la lengua escrita y por ende de la lectura, podrían ser atribuibles a que el docente ha venido enfocando la práctica diaria del aula, desde afuera; dejando de lado al niño, su madurez cognitiva y sus intereses. Se le da así poca oportunidad a éste de que al igual que construye la lengua oral, construya la escrita, en un ambiente natural sin presiones que le permita apoderarse paulatinamente de las herramientas propias de la misma. Aspecto que puede evidenciarse en los resultados de las tablas 4 y 14, y el Informe de la observación de la clase.

En ese sentido, se tiene que la enseñanza de la lectura en la I Etapa, de acuerdo a lo observado y reseñado en la encuesta, se ha centrado en aspectos que si bien son importantes como la fluidez y la pronunciación como se constata en el Informe de observación de la clase, son menos relevantes que la obtención del significado del texto, que es lo que le va a permitir al niño conectarse con la realidad circundante y extraer de ella los elementos que requiere para su formación integral. De allí las deficiencias que manifiesta para leer y comprender los textos a los que se enfrenta, como en el estudio realizado. Aspecto que se puede evidenciar en los cuadros 4, 9 y 14 de la Prueba de Comprensión de la Lectura.

Además, esta práctica educativa que ha imperado en las aulas ha tomado poco en cuenta los fundamentos teóricos de la Psicogenética y la Lingüística Textual en los que se basa el Currículo Básico Nacional. Dichas teorías representan un aporte para los nuevos enfoques de la enseñanza de la lectura, ya que a la vez que se toman en consideración las individualidades de cada niño para ser iniciado en el aprendizaje de

la lectura (Niveles conceptuales), como se expresa en la tabla 9; se le pone en contacto con diversas estructuras textuales desde los primeros niveles, aún sin haber adquirido el sistema de signos convencionales. Todo ello con el propósito de disminuir las dificultades que puedan presentar más adelante, cuando se les exija abordar estructuras más complejas, tales como el texto expositivo y el argumentativo que implican mayor esfuerzo intelectual. De allí, quizá, la limitación que presentan los estudiantes cuando se les solicita expresar su opinión con respecto a un hecho en particular (cuadros 7-12 de la Prueba) y sólo logra hacerlo un grupo reducido de éstos, pero sin argumentar su respuesta. Es decir, como esta actividad no forma parte de la práctica cotidiana, no alcanzan a completar la idea que quieren expresar, aún cuando ya deberían estar entrenados en esta habilidad, como aparece reflejado en el CBN (1997): “El alumno expone y argumenta con claridad sus puntos de vista y opiniones”. Es decir, que al culminar la I Etapa, el estudiante debe estar en capacidad de emitir opiniones argumentadas que expresen sus puntos de vista con respecto a un hecho en particular. Planteamiento que refuerza Sánchez (2002) cuando afirma: “es a través de la argumentación como el individuo puede demostrar la criticidad” (p. 166). Por ello la importancia de promover en el aula de manera constante y sistemática espacios para la reflexión y discusión en función de desarrollar esta habilidad en los estudiantes.

Por otra parte, se observa poca correspondencia entre lo que manifiestan los docentes y la práctica de aula. De acuerdo a lo que expresan en la Encuesta conciben a la lectura como un proceso; no obstante, en el aula realizan actividades que distan mucho del mismo. Se infiere de esta manera, que los educadores están conscientes en cuanto a que la manera como vienen abordando el proceso de enseñanza de la lengua escrita no es la más idónea y que hace falta incorporar algunos cambios en la metodología y adaptarla a los nuevos enfoques en función de mejorar la capacidad crítica y analítica de los estudiantes. De allí que lo expresen en la Encuesta, mas no lo practiquen como quedó evidenciado en el Informe de la observación de la clase de esta investigación.

Otro aspecto que también pudiera estar incidiendo en las debilidades manifiestas de los estudiantes en esta etapa, es el hecho de que en el programa de 1<sup>er</sup> grado no aparece ningún señalamiento en cuanto a cómo el docente debe iniciar al niño en el estudio formal de la lengua escrita. Sólo se hace referencia de manera general a las características del área de Lengua y Literatura, los contenidos y competencias, mas no a la manera cómo puede abordarlos para facilitar el proceso y no causar traumas en los niños.

Es importante señalar que, aún cuando no es un objetivo de esta investigación, abordar la escritura como tal, llama poderosamente la atención las debilidades que presentan los participantes en este aspecto, cuando según lo planteado en el CBN: “La alfabetización es el objetivo central en este período (I Etapa)”, por lo que ya deberían manejar las convenciones básicas del idioma, tales como segmentación en sílabas, uso de mayúsculas y minúsculas, sangría, ortografía de vocablos comunes, otros. Algunos estudiantes incluso llegan a escribir como si aún en este nivel (4to grado) estuviesen en la etapa silábico-alfabética (abro por abrigo, grano por granjero). Se observa también fenómenos como confusión de grafías (andos por ambos, pantaña por pantalla, sonriento por sonriendo), simplificación de sílabas complejas (los por sol, cutua por actúa, adado por hablado, poque por porque, duce por dulce) y deficiencias ortográficas en términos de uso frecuente (sielo, vosque nuve, avrigo, vien, ce...).

Situación que demuestra que los estudiantes que participaron en el estudio presentan dificultad tanto en la lectura como en la escritura, a pesar de que ya deberían leer y escribir de manera apropiada en este nivel (II Etapa) como se establece en el CBN.

## CONCLUSIONES

- Los estudiantes egresados de la I etapa demostraron deficiencias en la comprensión de textos escritos.
- Los alumnos que responden a las preguntas literales en forma inferencial no lo hacen porque su nivel de abstracción sea alto, sino por lo familiarizado que están con el referente aludido, por lo que se evidencia el grado de importancia que adquiere el conocimiento previo para la comprensión de la lectura.
- La dificultad manifiesta de los estudiantes de expresar por escrito una idea acabada como se expresa en la categoría *incompleta* de las preguntas literales queda evidenciada con mayor rigurosidad en los porcentajes obtenidos en la categoría *opina sin argumentar*. Pese a que los mismos son altos (42%) revelan la incapacidad de los estudiantes de expresar su pensamiento en forma clara, ya que sólo se limitan a emitir un juicio por medio de una frase muy corta. Como por ejemplo se puede apreciar en algunos de los textos que produjeron los estudiantes: “me parecio muy vien”, “que es muy malo”, sin dar mayores explicaciones del mismo, quedando la idea inconclusa. Aspecto que cobra aún mayor fuerza en la categoría *opina y argumenta* donde sólo un porcentaje muy reducido (15%) logra manifestar una opinión y explicarla.
- Los estudiantes demostraron que poseen limitaciones para comprender el texto narrativo, lo que repercutiría en el grado de dificultad para comprender los textos expositivos y por ende en el rendimiento escolar.
- Se demostró que las deficiencias encontradas para la comprensión de textos escritos son una consecuencia de la forma tradicional de abordar los docentes la praxis pedagógica de la enseñanza de la lengua.

- No obstante a que la escritura no fue objeto de este estudio, se evidenció que los estudiantes poseen limitaciones para expresar sus ideas por escrito.
- El estudio realizado demostró que los docentes de la I Etapa centran el proceso de enseñanza de la lengua escrita en los aspectos gramaticales sin darle relevancia al enfoque funcional comunicativo que sustenta el aprendizaje de esta área según se expresa en el C. B. N.
- Los docentes aún cuando en su mayoría poseen estudios a nivel superior o están cursándolos actualmente, lo que pudiera garantizar que utilizaran estrategias novedosas y estar actualizados en cuanto a las teorías del aprendizaje, manejan un concepto tradicional de lectura, por lo que las actividades que realizan son rutinarias y mecanizadas, situación que contribuye poco a incentivar esta habilidad en los estudiantes.
- La ambientación del aula constituyó uno de los elementos relevantes de los resultados, por cuanto se evidenció que este aspecto que tiene incidencia en el aprendizaje no es tomado en cuenta por los docentes.
- Existe resistencia por parte de los docentes a introducir cambios en la forma de abordar la enseñanza de la lengua escrita, aún cuando están establecidos en el Diseño Curricular.

## RECOMENDACIONES

-Abordar la enseñanza de la lectura a partir de textos vinculados con la realidad del estudiante a fin de lograr un mayor dominio de esta habilidad.

-Presentar a los alumnos, desde los inicios de la escolaridad, diversidad de estructuras textuales acorde con el nivel para familiarizarlos con las mismas a fin de facilitar la comprensión de la lectura.

-Involucrar a la familia en el desarrollo de la lectura comprensiva para lograr lectores autónomos y críticos.

-Desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar el desempeño del estudiante como lector autónomo.

-Concientizar al docente acerca de la necesidad de asumir una actitud de compromiso frente a los estudiantes e incluir en su práctica pedagógica estrategias novedosas que coadyuven a formar lectores autónomos.

-Abordar la práctica pedagógica desde el enfoque constructivista, reconociendo así al estudiante como un ser capaz de aprender por sí mismo, respetando su ritmo de aprendizaje y los desaciertos que puedan cometer en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

-Diseñar actividades de lectura y escritura en los primeros niveles, aún cuando los niños (1°) no hayan adquirido el sistema de signos convencionales para estimular el aprendizaje de estas habilidades.

-Realizar de manera periódica visitas de acompañamiento a los docentes con el propósito de lograr que se aborde la enseñanza de la lengua de acuerdo al enfoque funcional comunicativo.

-Sería recomendable que las instancias a nivel superior (Ministerio del Poder Popular para la Educación) incorporen en el programa de 1° grado, un apartado donde se plantee de manera explícita orientaciones de cómo debe el docente abordar el proceso de aprendizaje formal de la lectura y escritura en ese nivel.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, F. (2004). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español II*. Caracas: Monte Ávila
- Bigas, M. y Correig M. (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Casa, M. (2005). *Causas familiares del nivel de comprensión lectora en los estudiantes* [Resumen en línea]. Trabajo de Grado de Maestría no publicado. Universidad La Habana de Cuba. Disponible:<http://www.monografia.com/> [consulta: 2006, octubre 25].
- Cassany, D. 1991. *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Chacón, R. (2004). *La predicción y el resumen como estrategias psicolingüísticas para la comprensión de textos narrativos y expositivos*. Trabajo de Grado de Maestría no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Maturín, Maturín.
- Charmeux, E. (1992). *Cómo fomentar los hábitos de lectura. Lectura eficaz. Objetivos. Aprendizaje. El fracaso escolar. Aula Práctica*. Barcelona: CEAC.
- Clemente, M y Domínguez, A. (1998). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y socio-cultural*. Madrid: Pirámide.
- Comet, M. (1995). Barbaverde: El último pirata. Leer desde los conocimientos previos. *Aula Material*, 35.
- Cuetos, F. (2001). *Psicología de la lectura*. Barcelona: Cisspraxis

- Díaz, F. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc Graw-Hill.
- Donís, Y. (1988). Estrategias utilizadas en la comprensión de la lectura. *Opinión pedagógica*.
- Echeverría, R. (1993). *Modelo de análisis para la comprensión de textos argumentativos y explicativos*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado. Universidad de Oriente, Cumaná.
- Ferreiro, E. y Gómez P. M. (Comps.). (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo veintiuno.
- Finalidades y objetivos de la educación básica*. (s.f.) Cuadernos para la reforma educativa venezolana. [Folleto] Estudios y Alauda.
- Fraca de Barrera, L. (1997). De la naturaleza en la Escritura. *Letras*, 54-55. p.577-77
- Franco, O. (2002). *La inferencia y la paráfrasis como estrategias psicolingüísticas para la comprensión e interpretación de textos escritos*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Maturín, Maturín.
- Freites, L. (1998). *La promoción de la lectura y la escritura*. Caracas: CECODAP
- Fuguet, L. (2005). *Programa de formación permanente dirigido a los docentes de la I Etapa de Educación Básica sobre el abordaje pedagógico de la lectura*. Trabajo de Grado de Maestría no Publicado. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
- Gartón, A. y Pratt, Ch. (1991). *El aprendizaje de la lectura. Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez (comps) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura (pp. 13-28)*, México: Veintiuno.

- Heller, M. y Thorogood, L. (1995). *Hacia un proceso de lecto-escritura reflexivo y creativo*. Caracas: Educativa.
- Hoyer Guerrero, M. (2008, marzo30). Advierten que el currículo plantea un modelo anticonstitucional. *El Nacional*, p. ciudadanos2.
- Laburu, C. (1996). La crítica en la enseñanza de las ciencias: Constructivismo y contradicción. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (1), 23-30.
- Lerner, D. y Muñoz, M. (1986). *La lectura: Concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas*. Caracas.
- Lerner de Z, Delia. (1999). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. En Universidad Nacional Abierta. *Teoría y praxis pedagógica* (pp. 175-178)
- Lomas, C, Osorio, A y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós
- López, M. (1998). Comprensión y producción textual en el segundo ciclo de la E.G.B.: Estrategias metodológicas. *Lectura y Vida*. 19 (1).
- Marcos M., F. (1991). *Lingüística aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Mcginitie, W. (1986). El papel de las estrategias cognitivas no acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de la lectura. En E. Ferreiro y M. Gómez (comps) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 296-320). México: Veintiuno
- Ministerio de Educación, Unidad Coordinadora de Programas con Organismos Multilaterales. (1997). *Currículo básico nacional*. Caracas: FEDUPEL
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Dirección general sectorial de programas educativos. (s.f.). *Escuelas Bolivarianas* [Folleto]. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. Caracas: CENAMEC

- Odremán, T. (2005). *Estrategias para el desarrollo de las competencias comunicativas*. Brújula Pedagógica. Caracas: El Nacional
- Odremán, T. (2006). *Estrategias para el desarrollo del pensamiento*. Brújula Pedagógica. Caracas: El Nacional.
- Ortiz, M. (2004). *El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura*. Caracas: Fe y Alegría.
- Otero, J. y Peralbo, M. (1998). *Comunicación, lenguaje y educación*. Madrid.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: Una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso: Universitarias.
- Perales de Ruiz, L. (2000). *La lectura: Una herramienta efectiva para el aprendizaje significativo de los estudiantes a nivel superior*. Trabajo de ascenso no publicado. Universidad de Oriente. Barcelona, Venezuela.
- Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*. [Revista en línea]. [Consulta: 2006.Noviembre 18].
- Pujol, L. y Vivas, E. (1997). Prevalencia de desempeño en lectura en escolares venezolanos. *Lectura y vida*. 18 (1).
- Ramírez, Y. (2002). Metacompreensión de la lectura en textos expositivos. *Textura*. 1, 117-129.
- Rasse, E. (2003). *Los mapas mentales como estrategia cognitiva para facilitar el proceso de comprensión de textos escritos en estudiantes de primer año de ingeniería de la Universidad Gran Mariscal de Ayacucho. Núcleo de Sucre*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado. Universidad de Oriente, Cumaná.
- Riffo, B. (1997). Niveles de procesamiento en la comprensión del discurso. *Lectura y Vida*. 18 (1).
- Rockwell, E. (1986). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro y M. Gómez (comps) *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 296-320). México: Veintiuno.

Rodríguez de Martínez, Y. (1995). *Correlación entre el pensamiento lógico y la comprensión en niños cursantes del 4<sup>a</sup> año de educación básica en la U.E. Corazón de Jesús. Cumaná, año escolar 1993-1994*. Trabajo de grado no publicado. Universidad Nacional Abierta. Centro Local Sucre. Cumaná.

Sánchez de Rada, N. (2002). *La estructura argumentativa oral en niños de tercer grado de educación básica*. Trabajo de Grado de Maestría no publicado. Universidad de Oriente, Cumaná.

Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana

\_\_\_\_\_ (1998) *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (2006). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDUPEL.

Viero, P. (1995). La comprensión de textos narrativos a través de un programa de enseñanza activa. *Intercontinental de Psicología y Educación*. 8(1).

Yarnoz y Rojas (1992). La comprensión de la Lectura: Detección y tratamiento de diferencias en estudiantes de primer año universitario. *Investigación y Postgrado*, UPEL, 3(4)

## **ANEXOS**

### **ANEXO A**

Universidad de Oriente  
Núcleo de Sucre  
Maestría en Educación  
Mención Enseñanza del Castellano

#### **Actividad Escrita de Comprensión de la Lectura**

##### **Instrucciones:**

1. A continuación aparece un texto, el cual deberás leer atentamente para luego proceder a responder las preguntas que se te formulan.
2. Es importante que leas todos los enunciados antes de responder a cada pregunta.
3. Para responder puedes consultar el texto cuantas veces sea necesario.
4. Es importante que realices la actividad en forma individual. Si no sabes una pregunta pasa a la siguiente.

**Suerte!**

#### **EL SOL Y EL VIENTO**

A buena altura sobre el bosque y ocultos detrás de la densa pantalla de las nubes, el sol y el viento seguían su discusión, que sostenían desde tiempo inmemorial, sobre cuál de ambos era más fuerte.

–¡Claro que lo soy yo! –insistió el sol. Mis rayos son tan poderosos que puedo chamuscar la Tierra hasta reducirla a negra yesca reseca.

–Sí, pero yo puedo inflar mis mejillas y soplar hasta que se derrumben las montañas, se astillen las casas convirtiéndose en leña y se desarraiguen los grandes árboles del bosque.

–Pero yo puedo incendiar los bosques con el calor de mis rayos –dijo el sol.

–Y yo, hacer girar la vieja bola de la Tierra con un solo soplo –insistió el viento.

Mientras estaban sentados disputando detrás de la nube, y cada uno de ellos profería sus jactancias, salió del bosque un granjero. Vestía un grueso abrigo de lana y tenía calado sobre las orejas un sombrero.

–¡Te diré lo que vamos a hacer! –dijo el sol. El que pueda, de nosotros dos, arrancarle el abrigo de la espalda al granjero, habrá probado ser el más fuerte.

–¡Espléndido! –Bramó el viento y tomó aliento e hinchó las mejillas como si fueran dos globos.

Luego, sopló con fuerza..., y sopló. Los árboles del bosque se balancearon. Hasta el gran olmo se inclinó ante el viento, cuando éste lo golpeó sin piedad. El mar

formó grandes crestas en sus ondas, y los animales del bosque se ocultaron de la terrible borrasca.

El granjero se levantó el cuello del abrigo, se lo ajustó más y siguió avanzando trabajosamente.

Sin aliento ya, el viento se rindió desencantado. Luego, el sol asomó por detrás de la nube. Cuando vio la castigada tierra, navegó por el cielo y miró con rostro cordial y sonriente al bosque que estaba allá bajo. Hubo una gran serenidad, y todos los animales salieron de sus escondites. La tortuga se arrastró sobre la roca que quemaba, y las ovejas se acurrucaron en la tierna hierba.

El granjero alzó los ojos, vio el sonriente rostro del sol y, con un suspiro de alivio, se quitó el abrigo y siguió ágilmente.

–Ya lo ves –dijo el sol al viento. A veces, quien vence es la dulzura.

**Responde las preguntas que se formulan a continuación:**

1. ¿Dónde ocurre la discusión entre el sol y el viento?
2. ¿Por qué discutían estos dos personajes?
3. ¿Qué idea se le ocurre a uno de los personajes para probar cuál de los dos es el más poderoso?
4. ¿Cómo estaba vestido el granjero que apareció desde el bosque?
5. ¿Qué hicieron el viento y el sol para arrancarle el abrigo al granjero?

6. ¿Quién logra arrancarle el abrigo al granjero? ¿Cómo lo hace?
7. ¿A cuál de los dos personajes consideras más poderoso? ¿Por qué?
8. ¿Con cuál de los personajes te identificas? ¿Por qué?
9. ¿Qué opinas sobre la propuesta que el sol le hace al viento para probar quién es el más fuerte?
10. ¿Alguna vez te has encontrado con personas que intentan resolver sus diferencias mediante el uso de la fuerza? Explica un ejemplo.
11. Para resolver situaciones conflictivas, ¿qué crees que puede hacerse en lugar de utilizar la fuerza?
12. ¿Cómo resuelves los problemas con tus compañeros?
13. ¿Qué enseñanza crees que se desprende de la lectura que hiciste?
14. ¿Qué opinas de la siguiente frase: *Se gana más con una gota de miel que con un tarro de hiel?*

## **ANEXO B**

**UNIVERSIDAD DE ORIENTE  
NÚCLEO DE SUCRE  
COORDINACIÓN DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN  
MENCION ENSEÑANZA DEL CASTELLANO**

Estimado (a) Colega:

El instrumento que se le presenta a continuación está conformado por una serie de preguntas que tienen como objeto recoger datos valiosos para la investigación que se está realizando, que lleva por título “Análisis de la relación entre la enseñanza de la Lengua Escrita en la I Etapa y la Comprensión Lectora de los niños al ingresar al 4º grado de la E.B. “Rebeca Mejías Ramírez” del año escolar 2005 – 2006 del Turno de la mañana”.

Su aporte será de gran ayuda para la información que se aspira obtener, por lo que se le agradece responder todas preguntas.

Gracias por su colaboración.

Lcda. María Urbaneja

## I PARTE

A continuación aparece una serie de preguntas de carácter personal. Se le dan varias opciones de respuesta. Elija sólo una.

1. ¿Qué título posee?

Bachiller

Bachiller Docente

T.S.U

Profesor o Licenciado

Magíster

2. ¿En cuál carrera obtuvo su título?

Preescolar

Educación

Educ. Integral

Trabajo Social

Otro

Indique \_\_\_\_\_

3. ¿Cuántos años de servicio tiene trabajando en la I Etapa?

De 0 a 1 año

De 2 a 4 años

De 5 a 7 años

De 8 a 10 años

Más de 10 años

4. ¿Es personal docente:

Fijo

Contratado

Interino

5. ¿Está cursando estudios actualmente?

Sí

No

Si su respuesta es afirmativa indica:

Institución Universitaria \_\_\_\_\_

Carrera \_\_\_\_\_

Semestre \_\_\_\_\_

## II PARTE

En esta parte se recoge información sobre la labor que desempeña.

1. ¿Se siente conforme con el grado asignado?

Sí

No

De ser afirmativa su respuesta, explique por qué \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

De ser negativa su respuesta, ¿con qué grado le gustaría trabajar y por qué?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. ¿Desempeña con agrado la profesión docente?

Sí

No

¿Porqué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Como docente le agrada más trabajar con:

Niños

Jóvenes

Adultos

¿Porqué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### III.- PARTE

Las preguntas que se presentan en esta parte están relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Lengua Materna.

1. ¿Describa en breves palabras 2 estrategias que utilice para la enseñanza de la lengua escrita.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Mencione 4 actividades que frecuentemente realizan los niños en el aula para el aprendizaje de la lengua escrita.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. ¿Qué actividades relacionadas con el aprendizaje de la escritura y la lectura asigna para el hogar?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. ¿Cree que se debe ser tolerante ante las sustituciones, omisiones o adiciones y / o sílabas, que manifiestan los alumnos al inicio del aprendizaje formal de la lectura y la escritura?

Sí

No

¿Por qué?

---

---

---

5. ¿Utiliza para la enseñanza de la lectura un texto único?

Sí

No

¿Por qué?

---

---

---

Cuál

---

---

6. ¿Considera que es importante tomar en cuenta la etapa del proceso en que se encuentra el niño para desarrollar las actividades de lectura?

Sí

No

¿Por

qué?

---

---

---

7. ¿Se puede decir que un niño lee cuando es capaz de descifrar las grafías de un texto?

Sí

No

¿Por

qué?

---

---

---

8. ¿La comprensión de la lectura depende de los conocimientos previos que posea el lector?

Sí

No

¿Por qué?

---

---

---

9. ¿La fluidez en la lectura es un factor determinante de la comprensión lectora?

Sí  No   
¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. ¿Penaliza los desaciertos de los estudiantes con respecto a la comprensión de la lectura?  
Sí  No   
¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. ¿Debe aplazarse a un niño de 1er Grado que al final del año escolar aún no deletree ni nombre sílabas?  
Sí  No   
¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. ¿La lectura y la escritura deben estar centradas en la comunicación?  
Sí  No   
¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## ANEXO C

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD DE ORIENTE  
NUCLEO DE SUCRE  
POSTGRADO EN EDUCACIÓN  
MENCION ENSEÑANZA DEL CASTELLANO

### GUIA DE OBSERVACIÓN

PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_

1. ¿Planifica el docente por proyectos?

Sí

No  \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Utiliza la copia y el dictado como estrategias de enseñanza de la lengua

Sí

No  \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Controla la disciplina en el aula

Sí

No  \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. ¿Realiza actividades de lectura en el aula?

Sí

No  \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. ¿Solicita un libro en específico para la enseñanza de la lectura?

Sí

No  \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. ¿Da libertad para la selección de los textos a leer?

Sí

No  \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. ¿Indaga acerca de los conocimientos previos que poseen los niños sobre un tema de lectura antes de realizarla?

Sí

No  \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Actúa como mediador del proceso de aprendizaje orientando la actividad de lectura en el aula

Sí

No  \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Para la comprobación de la lectura, formula preguntas de: Respuestas literal de procesamiento de respuesta.

Sí

No  \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. Permite que los alumnos formulen sus propias hipótesis con respecto al contenido de las lecturas sin penalizar los desaciertos.

Sí

No  \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Induce a los alumnos a hacer:

inferencias

anticipaciones

paráfrasis

resumen

12. Propicia discusiones sobre las lecturas realizadas cuando éstas son colectivas

Sí

No

13. ¿Relaciona la temática de las lecturas con las vivencias de los niños?

Sí

No

14. Realiza lecturas orales frente a los niños para incentivar la lectura en éstos.

Sí

No

15. ¿Para la enseñanza de la lectura sigue un orden según las letras del alfabeto?

Sí

No

16. ¿Hace mayor énfasis en la lectura?

Oral

Comprensiva

17. Utiliza material de lectura variado como

textos  revistas  periódicos

sopa de letras  crucigramas  envoltorios

18. ¿Existe en el aula un rincón de lectura?

Sí  No

19. ¿La ambientación del aula invita a la lectura?

Sí  No

## ANEXO D

**Cuadro 15. Resumen de las respuestas en función de las seis (6) primeras preguntas de la Prueba de comprensión de la lectura.**

### PREGUNTAS

Categorías	1		2		3		4		5		6		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Literal	10	15	34	50	20	29	21	31	0	0	0	0	85	21
Inferencial	28	41	7	10	0	0	9	13	12	18	19	28	75	18
Incompleta	15	22	5	7	19	28	22	32	16	22	28	41	105	26
Incoherente	7	10	12	18	21	31	7	10	23	34	8	12	78	19
Escritura Ilegible	0	0	0	0	2	3	2	4	1	1	3	4	8	2
No respondió	8	12	10	15	6	9	7	10	16	24	10	15	57	14
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>	<b>408</b>	<b>100</b>										

## ANEXO E

**Cuadro 16. Resumen de las respuestas en función de las preguntas desde la N° 7 hasta la N° 12 de la prueba de comprensión de lectura**

### PREGUNTAS

Categorías	7		8		9		10		11		12		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Opina y argumenta	26	38	25	37	0	0	7	10	0	0	0	0	58	14
Opina sin argumentar	26	38	23	34	16	24	30	44	27	40	48	71	170	42
Incoherente	2	3	2	3	26	38	7	10	18	26	7	10	62	15
Escritura Ilegible	2	3	4	6	2	3	2	3	0	0	0	0	10	2
No respondió	12	18	14	20	24	35	22	33	23	34	13	19	108	27
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>90</b>	<b>68</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>100</b>	<b>408</b>	<b>100%</b>

**ANEXO F**

**Cuadro 17. Resumen de respuestas en función de las últimas dos (2) preguntas de la prueba de comprensión de la lectura**

**PREGUNTAS**

<b>Categorías</b>	<b>13</b>		<b>14</b>		<b>Total</b>	
	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Juicio crítico valorativo	13	19	7	10	20	15
Incompleta	0	0	2	3	2	1
Incoherente	30	44	43	63	73	54
Escritura ilegible	1	2	1	2	2	3
No respondió	24	35	15	22	39	29
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>100</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

## ANEXO G

### Constancia de Validación de la Encuesta

Se hace constar que la Encuesta presentada por **María Urbaneja** para recabar parte de la información de la investigación que está realizando y que lleva por título: "Relación entre la enseñanza de la Lengua Escrita en la I Etapa de Educación Básica y la Comprensión Lectora de los niños al ingresar en 4to. Grado en la E.B. Rebeca Mejías Ramírez del año escolar 2005-2006", fue revisada y examinadas cada una de las partes que la constituyen. De esa manera, se determinó de acuerdo con los parámetros exigidos para la elaboración de este tipo de instrumento, que el mismo reúne las condiciones para ser aplicado a la muestra, según los objetivos que guían este estudio.

En Cumaná, a los veinte días del mes de marzo de 2006.



Prof. Rafael Rasse  
C.I. 8 435 521

## ANEXO H

### Muestra representativa de las respuestas emitidas por los estudiantes en la Prueba de Comprensión de la Lectura.

3. ¿Qué idea se le ocurre a uno de los personajes para probar cuál de los dos es el más poderoso?

Pa ya pro va? vien ma fuerte va ma aqui ta el abrigo

4. ¿Cómo estaba vestido el granjero que apareció desde el bosque?

Secar ma la abeta le ya

6. ¿Quién logra arrancarle el abrigo al granjero? ¿Cómo lo hace?

el los

7. ¿A cuál de los dos personajes consideras más poderoso? ¿Por qué?

el sol porque el granjero vio el viento

9. ¿Qué opinas sobre la propuesta que el sol le hace al viento para probar quién es el más fuerte?

el ma ha ma ma mo

14. ¿Qué opinas de la siguiente frase: Se gana más con una gota de miel que con un tarro de hiel?

Dulce

## HOJAS DE METADATOS

### Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 1/6

<b>Título</b>	Relación entre la enseñanza de la lengua escrita en la I Etapa de Educación Básica y la comprensión lectora de los niños al ingresar a 4 <sup>o</sup> grado de la E. B. “Rebeca Mejías Ramírez” del año escolar 2005-2006.
<b>Subtítulo</b>	

Autor(es)

Apellidos y Nombres	Código CVLAC / e-mail	
Urbaneja., María	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	

**Palabras o frases claves:**

Lectura, comprensión de la lectura, lengua escrita y práctica pedagógica

## Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 2/6

### Líneas y sublíneas de investigación:

Área	Subárea
Maestría en Educación	Mención Enseñanza del Castellano

### Resumen (abstract):

Esta investigación se realizó con el propósito de analizar la relación existente entre la enseñanza de la lengua escrita en la I etapa y la comprensión lectora de los niños al ingresar a 4<sup>to</sup> grado. La misma se basa en el enfoque constructivista que plantea que el individuo construye su aprendizaje a partir de sus experiencias. La investigación es de tipo descriptiva-explicativa. La muestra estuvo compuesta por 68 estudiantes de 4<sup>o</sup> grado seleccionados al azar y 15 docentes de la Primera Etapa, todos pertenecientes a la E. B. Rebeca Mejías de Ramírez, de la ciudad de Cumaná. Para la recolección de los datos se utilizaron tres (3) instrumentos: una prueba escrita de comprensión de la lectura para los estudiantes, una encuesta y una guía de observación para los docentes. Una vez obtenidos los datos se procedió a organizarlos y analizarlos. Se categorizaron las respuestas emitidas por los niños, ya que sólo se perseguía evaluar el tipo de respuesta. Los resultados obtenidos permiten inferir que existe una relación directa entre la praxis pedagógica y el nivel de comprensión de la lectura alcanzado.

## Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 3/6

**Contribuidores:**

Apellidos y Nombres	ROL / Código CVLAC / e-mail	
Lcda. Eudis Rasse	ROL	C <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> T <input type="checkbox"/> JU <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> S <input checked="" type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/>
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	ROL	C <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> T <input type="checkbox"/> JU <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/>
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	ROL	C <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> T <input type="checkbox"/> JU <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> S <input type="checkbox"/> U <input type="checkbox"/>
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	

Fecha de discusión y aprobación:

Año    Mes    día

2008	10	
------	----	--

Lenguaje: SPA \_\_\_\_\_

## Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 4/6

**Archivo(s):**

<b>Nombre de archivo</b>	<b>Tipo MIME</b>
P.G-urbanejam.doc	Application/word

**Alcance:**

**Espacial:** \_\_\_\_\_ **(Opcional)**

**Temporal:** \_\_\_\_\_ **(Opcional)**

**Título o Grado asociado con el trabajo:** Magíster Scientiarum en Educación  
Mención Enseñanza del Castellano.

---

**Nivel Asociado con el Trabajo:** Magister Scientiarum

---

**Área de Estudio:** Enseñanza del Castellano.

---

**Institución(es) que garantiza(n) el Título o grado:** Universidad de Oriente

---

---

# Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 5/6



UNIVERSIDAD DE ORIENTE  
CONSEJO UNIVERSITARIO  
RECTORADO

CUN°0975

Cumaná, 04 AGO 2009

Ciudadano  
**Prof. JESÚS MARTÍNEZ YÉPEZ**  
Vicerrector Académico  
Universidad de Oriente  
Su Despacho

Estimado Profesor Martínez:

Cumplo en notificarle que el Consejo Universitario, en Reunión Ordinaria celebrada en Centro de Convenciones de Cautara, los días 28 y 29 de julio de 2009, conoció el punto de agenda **"SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICAR TODA LA PRODUCCIÓN INTELECTUAL DE LA UNIVERSIDAD DE ORIENTE EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA UDO, SEGÚN VRAC N° 696/2009"**.

Leído el oficio SIBI – 139/2009 de fecha 09-07-2009, suscrita por el Dr. Abul K. Bashirullah, Director de Bibliotecas, este Cuerpo Colegiado decidió, por unanimidad, autorizar la publicación de toda la producción intelectual de la Universidad de Oriente en el Repositorio en cuestión.

UNIVERSIDAD DE ORIENTE  
SISTEMA DE BIBLIOTECA  
RECIBIDO POR *Martínez*  
FECHA *5/8/09* HORA *5:30*

Comunicación que hago a usted a los fines consiguientes.

Cordialmente,

*Juan A. Bolanos Cunele*  
Secretario



C.C: Rectora, Vicerrectora Administrativa, Decanos de los Núcleos, Coordinador General de Administración, Director de Personal, Dirección de Finanzas, Dirección de Presupuesto, Contraloría Interna, Consultoría Jurídica, Director de Bibliotecas, Dirección de Publicaciones, Dirección de Computación, Coordinación de Teleinformática, Coordinación General de Postgrado.

JABC/YGC/maruja

## **Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso- 6/6**

**Artículo 41 del REGLAMENTO DE TRABAJO DE PREGRADO (vigente a partir del II Semestre 2009, según comunicación CU-034-2009) :** “los Trabajos de Grado son de la exclusiva propiedad de la Universidad de Oriente, y sólo podrán ser utilizados para otros fines con el consentimiento del Consejo de Núcleo respectivo, quien deberá participarlo previamente al Consejo Universitario para su autorización”.

---

Urbaneja., María

Autor

---

Lcda. Eudis Rasse

Asesor