



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – TÁCHIRA
NÚCLEO UNIVERSITARIO
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

LA CONCEPCIÓN DE LA LECTURA DE LOS DOCENTES

Caso: Liceo Nacional El Milagro, Municipio Libertador, Estado
Táchira

Autor: María G. Leal V.

Tutor: Msc. Blanyel Nieto.

San Cristóbal, Julio de 2015.



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – TÁCHIRA
NÚCLEO UNIVERSITARIO
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

LA CONCEPCIÓN DE LA LECTURA DE LOS DOCENTES

Caso: Liceo Nacional El Milagro, Municipio Libertador, Estado
Táchira

**Trabajo Especial para optar al título de Magister en Educación Mención:
Evaluación Educativa**

Autor: María G. Leal V.

Tutor: Msc. Blanyel Nieto.

San Cristóbal, Julio de 2015.

DEDICATORIA

A Dios todo poderoso por darme el ser y la sabiduría; darme fuerzas para seguir adelante y no desmayar en los problemas ni desfallecer en el intento.

A mi madre por su apoyo, consejos, comprensión, amor, ayuda en los momentos difíciles. Me ha dado todo lo que soy como persona, mis valores, mis principios, mi empeño, mi perseverancia para conseguir mis objetivos.

A mi hermana Daniela Varela por su ayuda incondicional, sus sabios consejos y por estar siempre cuando la necesito.

A mis tías hermosas (Janeth y Eduviges) y a mi mamá Carmen por su apoyo constante, amor incondicional y consejo en todo momento.

RECONOCIMIENTO

- Especialmente quiero agradecer a Dios, quien me ha dado la vida y todas las cosas hermosas que me ha concedido llenando a cada paso mi vida de constante gratificación.
- A mi familia fuente de apoyo constante e incondicional en toda mi vida.
- A la Universidad de los Andes, específicamente la Coordinación de Postgrado en la Maestría Evaluación Educativa por ser la casa de estudios y Proveerme los conocimientos para cada día ser mejor profesional.
- A mi Tutor Msc. Blanyel Nieto, por su valiosa colaboración y orientación para culminar con éxito este trabajo de investigación.
- Al personal Directivo y Docente del Liceo Nacional El Milagro por su disponibilidad y acogida que tuvieron para poder realizar la investigación.
- Finalmente a tantos otros que con su apoyo me permiten decir Gracias. He logrado la meta.

INDICE GENERAL

P.P

LISTA DE TABLAS	viii
LISTA DE GRÁFICOS	x
RESUMEN	xii
INTRODUCCIÓN	13
CAPITULO I.....	15
EL PROBLEMA.....	15
1.1 Planteamiento del problema	15
1.2 Objetivos de la investigación.	18
1.2.1 <i>Objetivo General</i>	18
1.2.2 <i>Objetivos específicos</i>	18
1.3 Justificación	19
1.4 Delimitación	20
CAPITULO II.....	21
MARCO TEÓRICO	21
2.1 Antecedentes de la investigación.	21
2.2 Bases Teóricas	24
2.2.1 <i>Las creencias, conocimientos teóricos y concepciones.</i>	24
2.2.2 <i>La concepción acerca de la lectura.</i>	28
2.2.3 <i>¿Qué es leer?</i>	30
2.2.4 <i>Leer para aprender</i>	31
2.2.5 <i>La lectura desde el punto de vista de una maestra.</i>	32
2.2.6 <i>El proceso de la lectura – operaciones mentales.</i>	35
2.2.7 <i>Estrategias de lectura</i>	39

2.2.8	<i>Comprensión lectora.</i>	43
2.2.9	<i>Condiciones que favorecen el aprendizaje lector.</i>	49
2.2.10	<i>La enseñanza de la lectura.</i>	51
2.2.11	<i>Proceso de Aprendizaje.</i>	58
2.3	Bases legales	59
2.4	Sistema de variables	60
	Operacionalización de las variables	62
CAPITULO III		64
MARCO METODOLÓGICO		64
3.1	Naturaleza de la investigación.	64
3.2	Diseño de investigación.	64
3.3	Nivel de investigación.	65
3.4	Población y muestra	66
3.4.1	<i>Población.</i>	66
3.4.2	<i>Muestra</i>	66
3.5	Técnica e instrumento de recolección de datos.	66
3.6	Validez y confiabilidad del instrumento contenido	68
3.6.1	<i>Validez de contenido</i>	68
3.6.2	<i>Confiabilidad.</i>	69
3.7	Procedimiento de la investigación	70
3.8	Procesamiento y análisis de resultados.	70
CAPITULO IV		72
LOS RESULTADOS		72
4.1	Análisis e interpretación.	72
CAPITULO V		108
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		108
5.1	Conclusiones	108
5.2	Recomendaciones	112

REFERENCIAS	113
ANEXO 1	115
INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	115
ANEXO 2	121
CONSTANCIA DE VALIDACIÓN	121

www.bdigital.ula.ve

LISTA DE TABLAS

TABLA	P.P
1. Operacionalización de las variables	62
2. Resumen del procesamiento de los datos	69
3. Estadísticos de fiabilidad.....	69
4. Distribución de frecuencias para la dimensión: Aspectos personales. Indicador: Género.....	73
5. Distribución de frecuencias para la dimensión: Aspectos personales. Indicador: Edad.....	74
6. Distribución de frecuencias para la dimensión: Aspectos profesionales y laborales. Indicador: Título académico.....	75
7. Distribución de frecuencias para la dimensión: Aspectos profesionales y laborales. Indicador: Años de actividad profesional y años de docencia en la institución	77
8. Distribución de frecuencias para la dimensión: Aspectos profesionales y laborales. Indicador: Cargo que desempeña.....	79
9. Distribución de frecuencias para la dimensión: Aspectos profesionales y laborales. Indicador: Razones por las cuales lee	
10. Distribución porcentual para la dimensión: Conocimientos teóricos que poseen sobre la lectura. Indicador: Conocimientos sobre el concepto de lectura	80
11. Distribución porcentual para la dimensión: Conocimientos teóricos que poseen sobre la lectura. Indicador: Conocimientos sobre la comprensión lectora	85
12. Distribución porcentual para la dimensión: Conocimientos teóricos que poseen sobre la lectura. Indicador: Conocimientos	

sobre las operaciones mentales en el proceso de lectura y las estrategias de lectura	89
13. Distribución porcentual para la dimensión: Creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Indicador: Creencias particulares acerca del concepto de lectura	94
14. Distribución porcentual para la dimensión: Creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Indicador: Creencias acerca de las operaciones mentales en el proceso de la lectura	98
15. Distribución porcentual para la dimensión: Creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Indicador: Creencias acerca de las estrategias de lectura.....	101
16. Distribución porcentual para la dimensión: Creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Indicador: Creencias sobre la enseñanza de la lectura	104

www.bdigital.ula.ve

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	PP
1. La concepción de la lectura de los docentes. Dimensión: Aspectos personales. Indicador: Género73	
2. La concepción de la lectura de los docentes. Dimensión: Aspectos personales. Indicador: Edad74	
3. La concepción de la lectura de los docentes. Dimensión: Aspectos profesionales y laborales. Indicador: Título académico76	
4. La concepción de la lectura de los docentes. Dimensión: Aspectos profesionales y laborales. Indicador: Años de actividad profesional y años de docencia en la institución77	
5. La concepción de la lectura de los docentes. Dimensión: Aspectos profesionales y laborales. Indicador: Cargo que desempeña79	
6. La concepción de la lectura de los docentes. Dimensión: Aspectos profesionales y laborales. Indicador: Razones por las cuales lee.....80	
7. La comprensión lectora. Dimensión: Conocimientos teóricos que poseen sobre la lectura. Indicador: Conocimiento sobre el concepto de lectura83	
8. La comprensión lectora. Dimensión: Conocimientos teóricos que poseen sobre la lectura. Indicador: Conocimiento sobre la comprensión lectora87	
9. La comprensión lectora. Dimensión: Conocimientos teóricos que poseen sobre la lectura. Indicador: Conocimientos sobre	

las operaciones mentales en el proceso de lectura y las estrategias de lectura	92
10. La comprensión lectora. Dimensión: Creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Indicador: Creencias particulares acerca del concepto de lectura	96
11. La comprensión lectora. Dimensión: Creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Indicador: Creencias acerca de las operaciones mentales en el proceso de la lectura.....	99
12. La comprensión lectora. Dimensión: Creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Indicador: Creencias acerca de las estrategias de lectura	102
13. La comprensión lectora. Dimensión: Creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Indicador: Creencias sobre la enseñanza de la lectura	105

www.bdigital.ula.ve



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – TÁCHIRA
NÚCLEO UNIVERSITARIO
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA

**LA CONCEPCIÓN DE LA LECTURA DE LOS DOCENTES EN EL LICEO
NACIONAL EL MILAGRO DEL MUNICIPIO LIBERTADOR, ESTADO
TÁCHIRA.**

AUTORA: María G. Leal V.
TUTOR: Msc. Blanyel Nieto.
FECHA: Diciembre 2014.

RESUMEN

La lectura está presente a lo largo de la vida y fomentar esta habilidad es un trabajo primeramente de afecto, continuo y progresivo, donde se desprende el análisis, comprensión e interpretación de lo leído y, el docente por ser un mediador y facilitador de conocimiento, poseer este hábito es un fruto en su profesión. Por lo tanto, la presente investigación tiene como objetivo Evaluar la concepción de la lectura de los docentes en el Liceo Nacional El Milagro del municipio Libertador, Estado Táchira. Se circunscribió dentro de una metodología de naturaleza cuantitativa, de nivel descriptivo con un diseño de campo, se aplicó un cuestionario de escala de Likert previamente validado a través de juicio de expertos a una muestra de 42 docentes. El análisis y procesamiento de los datos se efectuó a través del método estadístico descriptivo. Los resultados obtenidos en los docentes evidencian en que los docentes aunque se inclinan a demostrar que tienen una concepción clara de lo que significa la lectura, en algunos aspectos no realizan una praxis lectora, puesto que en algunos se observa indiferencia y otros carecen de esta competencia para comprender un texto. El aporte de esta investigación es contribuir a la reflexión y al acercamiento de los docentes hacia la lectura. Finalmente se recomienda un conjunto de actividades dirigidas a los docentes que sirvan de apoyo para superar las debilidades encontradas y por ende ayudarlo a valorar la lectura en su práctica pedagógica.

Palabras claves: Concepción de la lectura, comprensión lectora, docente, evaluación.

INTRODUCCIÓN

La evaluación es un proceso continuo, constructivo y participativo, la cual permite detectar y distinguir las fortalezas y las debilidades del objeto evaluado. Tal es el caso, en el campo educativo evaluar al docente o su desempeño en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, siempre ha sido una coyuntura en el tiempo porque se prescinde que el docente es la persona idónea, perfecta, un cumulo de conocimientos sin derecho a equivocarse. Sin embargo, entre esos conocimientos que posee un docente están sus habilidades y destrezas que deben ser desarrolladas o adquiridas, y es donde entra la lectura, ese proceso de aprehensión, comprensión e interpretación de un texto.

Bajo esta perspectiva y tomando en cuenta el valor que tiene la lectura en el proceso de enseñanza y aprendizaje se plantea la siguiente investigación con el propósito de analizar y valorar la concepción de la lectura de los docentes en el Liceo Nacional El Milagro del municipio Libertador en el estado Táchira. A continuación se presenta el bosquejo sobre la estructura del trabajo.

Al respecto, en el capítulo I se aborda en primer lugar, el problema debido a que el docente en sus múltiples facetas como facilitador y desarrollo de sus habilidades, está la de comprender un texto y sobre todo como conciben la lectura y su poco acercamiento hacia ella. En segundo lugar se plantearon los objetivos que sirvieron de base para analizar los conocimientos y creencias que tienen los docentes hacia la lectura, y por último se da la justificación y delimitación de la investigación.

El capítulo II comprende el marco teórico, el cual está compuesto en primer orden por los antecedentes, los cuales ofrecieron aportes al trabajo mediante la utilización de información útil para el progreso del mismo, en

segundo orden está las bases teóricas que permiten el análisis de conceptos que ayudaron a la comprensión y desarrollo de la investigación, y se finaliza con las bases legales y la operacionalización de las variables.

El capítulo III está estructurado por el marco metodológico que comprende la naturaleza de la investigación, diseño, población, muestra, técnica e instrumento de recolección de datos, validez y confiabilidad del instrumento. Es decir, contiene todo lo que tiene que ver con la forma como se abordó la investigación, para ello la metodología que se utilizó es de carácter descriptiva con una estrategia de campo y para la recolección de datos se realizó un instrumento previamente validado por expertos y luego aplicado a los docentes.

El capítulo IV comprende la presentación y análisis de los resultados, este procedimiento de los datos se realizó a través del método estadístico descriptivo, se efectuó un análisis detallado de cada uno de los ítems que componen el instrumento aplicado a los docentes.

De acuerdo con el análisis y procesamiento de los datos obtenidos se presenta el capítulo V el cual está compuesto por las conclusiones y recomendaciones, las cuales se desprendieron de los objetivos propuestos en la investigación.

En síntesis, las creencias o conocimientos que poseen los docentes hacia la lectura y su concepción de ella, es de suma importancia puesto que permite detectar su desarrollo lector y su relación en el aprendizaje con los estudiantes, y a su vez que sea considerada como una actividad que propicie el crecimiento profesional de los docentes para así contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

Los docentes, ante las demandas del mundo actual y del futuro deben desarrollar un conjunto de habilidades para conseguir el aprendizaje significativo. De este conjunto de habilidades, cabe destacar varias, tales como: pensar, crear, diseñar, resolver, innovar, producir. Todo esto con el fin de trabajar y responder a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad en su conjunto.

Entre una de esas habilidades, está “enseñar a leer” que es comprender la escritura y que está inmersa con la comprensión lectora. La comprensión lectora se vincula con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, es decir, ante un mismo texto no podemos pretender una interpretación única y objetiva. Leer es comprender, siempre que se lee se lo hace para entender y un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado.

Al respecto, Davis (1968) subraya que: “la comprensión lectora es hacer inferencias, seguir la estructura de un párrafo, reconocer la actitud, intención y estado de ánimo del autor, y encontrar respuestas a preguntas”. La comprensión es una capacidad que debe ser trabajada durante toda la vida, aprenderla y desarrollarla, pero es en la escuela en donde se debe fomentar esta capacidad. Los estudiantes de diversas formas pueden

alcanzar esta capacidad pero lo importante es lo que piensan los docentes sobre la lectura, de sí mismos como lectores y de qué manera se vincula esta visión con la acción pedagógica que desempeñan como promotores de lectura.

Tal como lo señala Esclarín (2006: 11) cuando opina que: “Estudiar significa ante todo leer. La lectura se halla en el programa de todas las materias. Es problema, en consecuencia, de todos los maestros y profesores”. Del mismo modo, es una competencia que debe ser desarrollada por todos los docente y que le compete a todos, no solo al docente de literatura; por otro lado, si nos salimos un poco del ámbito educativo, tanto un ingeniero, abogado o cualquier profesional debe desarrollar el hábito hacia la lectura puesto que mejora las relaciones humanas, da facilidad para exponer el propio pensamiento y posibilita la capacidad para pensar, estimula y satisface la curiosidad intelectual.

Asimismo, la lectura es un proceso que implica captar, comprender e interpretar cualquier material escrito y no solo proporciona información sino que educa, hace crecer la imaginación, ayuda a tener conocimientos frescos y actualizados. Es una habilidad vista por la sociedad como una característica deseable entre la población, puesto que puede percibirse como sinónimo de cultura y buen nivel educativo. Las personas se limitan a requerir de la lectura únicamente para satisfacer necesidades de estudio o laborales.

Por tanto, cabe señalar que en la institución “Liceo Nacional El Milagro” se ha observado en los docentes una actitud pasiva ante la lectura sin importar la materia que enseñe o el nivel que atiendan; y con graves dificultades para comprender cualquier texto escrito, muchas veces por falta de tiempo, desmotivación momentánea, falta de concentración (causado generalmente por estrés), por no encontrar espacios para acercarse a la

lectura, otros por la carencia de criterio personal y de espíritu crítico, es decir, simplemente por falta de gusto y preferencia por otras actividades.

Situaciones como el hecho que no solo se lee poco sino que poco comprende lo que se lee. Otras causas que se le atribuye al problema, es que muchos de ellos no terminan de entender en que consiste la lectura, no han hallado en sus vidas la necesidad o el placer de leer, considera los libros como un medio más de trabajo, no la ven como un recurso para adquirir conocimientos, y en su niñez se considera que no tuvieron un gran acercamiento a la literatura. No recurren a la lectura de manera voluntaria y se quejan que los estudiantes no leen, pero ¿qué hacen para fomentar la lectura? son muchos los docentes que no lograron disfrutar de la lectura como una experiencia de vida. Esta realidad que se observó, se debe también a que no exista un proyecto educativo que fomente y promocióne la lectura para convencer a los docentes de comunicar su entusiasmo o motivación por los libros.

Por eso, todo esto afecta específicamente al desempeño docente, que podría generar a corto y mediano plazo: deficiencias en ortografía, un vocabulario pobre, dificultad para captar ideas, problemas en la libertad de elección y en la toma de decisiones, una baja capacidad de discernimiento, descontextualización y un retraso en las innovaciones educativas. De esta manera, también podría ocasionarse un estancamiento en la formación integral de los estudiantes tales como: apatía, desmotivación, bajo rendimiento estudiantil, dificultades en el aprendizaje.

Conjuntamente, el docente debe favorecer el acercamiento a la lectura, es un hábito que se adquiere si se realiza frecuentemente, procurar leer por gusto, compartir lecturas acordes con los intereses de los estudiantes y en relación con la materia, estimular a la institución a realizar actividades, talleres, foros, campañas orientados a desarrollar el gusto y el

hábito de la lectura. Un docente ha de estar formado como lector y escritor para poder promover la formación de sus estudiantes.

Dado los argumentos anteriores, se vio la necesidad de indagar la concepción acerca de la lectura que tienen los docentes en el “Liceo Nacional El Milagro” municipio Libertador, Estado Táchira, con la finalidad de generar información que permita optimizar el proceso de aprendizaje que se realiza en las aulas.

Por eso, esta investigación se propone un objeto de estudio centrado en las siguientes interrogantes:

- ¿Qué conocimientos tienen los docente en relación con las operaciones mentales fundamentales que deben ocurrir en todo lector?
- ¿Cuáles creencias y teorías respecto con la comprensión lectora poseen los docentes en el Liceo Nacional El Milagro?
- ¿En que influye la concepción de la lectura que tienen los docentes en el proceso de aprendizaje en el Liceo Nacional El Milagro?

1.2 Objetivos de la investigación.

1.2.1 Objetivo General

- Evaluar la concepción de la lectura de los docentes en el Liceo Nacional El Milagro.

1.2.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar los conocimientos que tienen los docentes en relación con las operaciones mentales fundamentales que deben ocurrir en todo lector durante el proceso de lectura (análisis, comprensión, interpretación y crítica).
- Identificar sus creencias y teorías con respecto a la comprensión lectora.

- Analizar la concepción de la lectura que tienen los docentes en el proceso de aprendizaje.

1.3 Justificación

La evaluación tiene como propósito determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad, asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes. Por tanto, la evaluación brinda retroalimentación a las instituciones educativas detectando las fortalezas y debilidades, y valorando el impacto de los procesos educativos sobre el desarrollo de competencias básicas por parte de los estudiantes, y a su vez es un referente para la toma de decisiones, fijar responsabilidades, establecer metas, definir criterios y determinar acciones que garanticen el avance o un mejoramiento coherente.

De igual forma, hoy el país y el mundo requieren que la profesión docente se reintegre en los cambios que viene sucediendo. En consecuencia, la sociedad actual pide a los educadores preparar a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos de una sociedad futura aún en construcción. Para esto, el docente debe poseer habilidades y destrezas concretas que son necesarias para tener éxito en la profesión docente. El docente como lector implica tener una comprensión lectora un proceso interactivo entre el lector y el texto; el lector identifica la información relevante dentro del texto y la relaciona con la información previa de que dispone.

Dentro de este marco, en el Liceo Nacional El Milagro se puede decir que la investigación se justifica, porque pretende valorar un problema concreto, como el poco afecto hacia la lectura que lo vincula con la dificultad de comprender, analizar, anticipar, inferir, interpretar un texto. La lectura es una habilidad que se puede mejorar.

En cuanto al aporte teórico se recogerá información que fundamenta el estudio que servirá como fuente de consulta e información a docentes y podría generar en ellos procesos de reflexión sobre la importancia de la lectura y la comprensión lectora, también servirá a otras investigaciones que deseen profundizar sobre el tema como antecedentes de otros trabajos.

Como aporte metodológico, se espera lograr la construcción y aplicación de técnicas e instrumentos que bien podría servirle al docente para valorar el hábito hacia la lectura.

Finalmente, será un aporte práctico, porque viene dado con la finalidad de mejorar el hábito hacia la lectura en los docentes y proponer algunas recomendaciones para la institución.

1.4 Delimitación

Esta investigación se llevará a cabo en el Estado Táchira, municipio Libertador específicamente en el Liceo Nacional El Milagro contando con la participación de todo el personal directivo y docente, durante el periodo escolar 2014-2015.

También el estudio se enmarcará en el ámbito educativo del sistema venezolano, concretamente en la evaluación del ejercicio de la profesión docente. El modulo académico de la investigación está inmerso en Lenguaje y Comunicación, área de investigación calidad de la investigación, nivel de trabajo educación media general, subsistema de educación básica, programa de investigación evaluación del desempeño, línea temática evaluación del desempeño docente, línea de investigación que promueve la Universidad de Los Andes – Táchira.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación.

La utilidad de la lectura en los docentes en el nivel de educación secundaria, es una de las habilidades de mayor importancia para conseguir el aprendizaje significativo. Debido a que facilita el proceso de aprendizaje y fomenta determinadas habilidades y actitudes en sus alumnos hacia la lectura.

Por lo tanto, de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada a diferentes investigaciones sobre trabajos educativos que hacen mención sobre la concepción de la lectura en los docentes, se señalan que existen diversos contenidos referidos a lo antes expuesto. Sin embargo, los que más se relacionan en esta investigación son los siguientes:

En el ámbito internacional, se tiene Ramos (2005) que expone trabajo de investigación en la ciudad de Madrid (España) sobre “La comprensión lectora de profesores en la enseñanza primaria”. El propósito de la investigación se enmarca en validar un modelo para tratar de ampliar el conocimiento sobre las dificultades de aprendizaje en esta área y como consecuencia poder orientar la reformulación del currículo de formación de profesores. La hipótesis básica es que el profesor que no domina los niveles más profundos de comprensión lectora no puede replicarlos en clase. En esta investigación se utilizó el estudio de casos de tres profesores de escuelas de enseñanza primaria. Se utilizó una estrategia de triangulación de datos para examinar los factores que influyen en el fenómeno bajo múltiple perspectivas obteniéndose de esta forma una unidad más holística del estudio. El estudio

fue realizado en 5 secciones, las dos primeras fueron una entrevista con el fin de obtener datos sobre la historia del proceso de escolarización del profesor y sobre sus creencias y expectativas en cuanto a la enseñanza. En la 3 se realizó una actividad de comprensión lectora. En la 4 se realizó en cada uno de los profesores y se hizo el registro por grabación de la clase planeada. En la 5 sesión se realizó la observación del video y la auto evaluación. Finalmente, todo ello nos hace reflexionar que la habilidad lectora del profesor debe formar parte de políticas de educación por medio de la formación inicial o continuada.

Esta investigación aporta ideas a la estructura del planteamiento del problema que permitirá evaluar la concepción de la lectura de los docentes en el Liceo Nacional El Milagro.

A nivel nacional, se muestra Yasonna (2006) en su trabajo de investigación realizado en Valencia, sobre “La concepción de la lectura de los docentes de la UE Republica de Honduras”. Expone como propósito en analizar las estrategias las vinculaciones entre la concepción de lectura de los docentes de la UE Republica de Honduras y su acción como promotores de lectura. El estudio estuvo enmarcado dentro de una investigación cualitativa, para lo que se empleó el método conocido como estudio de caso que proporciona a través del análisis de un grupo reducido una perspectiva valiosa e importante para la construcción del conocimiento: las creencias, opiniones, juicios, valoraciones y diversas perspectivas de los sujetos de estudio. El grupo estudiado estuvo conformado por 3 docentes de la institución mencionada y el criterio de selección obedeció a la participación espontanea de estos docentes. La confiabilidad y validez de la investigación se aseguró a través de criterios que permitieron la recolección y organización de los datos obtenidos mediante registros observacionales y entrevistas no estructuradas que fueron sometidas a su vez a un proceso de triangulación interpretativa de los datos. En líneas generales, pudo observarse los

docentes otorgan mayor importancia al manejo conceptual de los contenidos en el aula, la práctica de la lectura se limita a una actividad netamente formal, se lee para buscar información y cumplir con los objetivos programáticos planteados, no se vincula la lectura con las necesidades y experiencias previas de los alumnos. Aunque los docentes reconocen la utilidad de la lectura para el crecimiento personal y social.

Este estudio se relaciona con la presente investigación porque destaca la importancia del rol del maestro en el proceso de lectura, asegurando que su papel es fundamental como mediador de la interacción entre el sujeto y la lengua escrita como objeto de saber. Su función, según este planteamiento es asegurar oportunidades de leer, servir de modelo, demostrar a través de sus acciones el placer de ser un lector, entre otras cosas. Aporta ideas para las bases teóricas de esta investigación.

A nivel estatal, se puede citar Morales (2002) en su trabajo de investigación realizado en Mérida sobre: "Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica". El propósito de la investigación fue conocer qué cambios en las concepciones teóricas de lectura, escritura y su aprendizaje experimentó un grupo de docentes de 1° y 2° etapa de Educación Básica que participaron del II Plan Universitario de Actualización, en Mérida, Venezuela. La investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo. Se utilizaron herramientas etnográficas, tales como: observación participante, entrevista no estructurada, análisis de documentos escritos. El análisis contempló tres aspectos: las concepciones de las docentes antes de iniciar el proceso de actualización, el análisis del programa de actualización en el área de lengua y, las concepciones de las docentes luego de su participación en el programa. Durante el análisis surgieron algunas categorías que permitieron organizar la data y dar respuestas a las preguntas que guiaron la investigación. Estas respuestas se dieron en relación con la

práctica de evaluación, las estrategias metodológicas utilizadas, el rol del docente y de los alumnos, la actitud del docente frente a los errores de los niños, las concepciones respecto de la lectura, la escritura y su aprendizaje. Como resultado se encontró que las docentes experimentaron cambios en su discurso y en algunos aspectos de su práctica, tales como: incorporación del trabajo grupal, reconocimiento de la necesidad de resolver los problemas de lectura, incorporación de la "lectura" en la práctica cotidiana, intereses por las opiniones de los niños, desarrollo de proyectos. Sin embargo, dichos cambios no eran lo que se esperaba producto de la actualización, ya que vistos en su contexto global no representaban transformaciones significativas de sus concepciones teóricas ni de su práctica pedagógica. La presencia de sólo cambios superficiales se debe, en parte, a la incongruencia entre la teoría que se prescribe y la práctica que se lleva a cabo en el proceso de actualización docente, tomando como referencia la participación del facilitador y de los docentes, las estrategias utilizadas y la planificación del programa.

La relación del anterior estudio con la investigación aporta ideas para la construcción de conclusiones y a su vez sirven de orientación para la selección de técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Las creencias, conocimientos teóricos y concepciones.

El concepto de creencia comúnmente en el lenguaje ordinario está asociado a: lo opuesto a saber o aceptar algo como verdadero o existente. Hoy día sabemos que las representaciones mentales de los maestros (creencias, opiniones, valores, actitudes...) son un constructo difícil de delimitar, ya que poseen perfiles cognitivos, actitudinales y simbólicos-

afectivos que han sido estudiados tanto por la psicología como por la pedagogía. El término 'creencias' surge en la investigación educativa como un constructo para comprender e interpretar las acciones de los profesores. De este modo, hallamos en la literatura una cantidad de autores que, desde hace décadas, se han esforzado por definir concretamente qué son las creencias. Cabe citar, por ejemplo:

Rokeach (1968), quien a finales de los años sesenta afirma que las creencias son grandes presunciones acerca de uno mismo y de la realidad física y social. El autor las define como una simple proposición, consciente o inconsciente, inferida desde lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase "Yo creo que....". Las creencias pueden ser descriptivas, evaluativas o prescriptivas.

En la década de los setenta, destaca el estudio realizado por Abelson (1979), donde se definen las creencias como el conocimiento que la gente manipula para un propósito particular o bajo una circunstancia necesaria. Y en los ochenta, Nisbett y Ross (1980) presentan las creencias como razonables proposiciones explícitas acerca de las características de los objetos y de las clases de objetos. Para estos autores, las creencias son un componente del conocimiento, a diferencia de lo que años anteriores había sido postulado por Rokeach (1968).

Sigel (1985) defiende que las creencias son construcciones mentales de la experiencia -a menudo condensadas e integradas en esquemas o conceptos- que se mantienen como verdaderas y que guían la conducta. Por su parte, Dewey (1984,24) revela que la creencia:

Abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que

confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro.

En la década de los noventa, Pajares lleva a cabo un interesante trabajo de revisión sobre las creencias del profesor. El autor considera que las creencias son construcciones mentales basadas en las experiencias previas que las personas poseen, las cuales determinan su construcción. De la revisión que realiza el autor, recogemos tres ideas que consideramos fundamentales:

- a.** Las creencias que poseen los docentes influyen en su percepción y juicio, que son los que, en realidad, afectan a lo que dicen y hacen en clase.
- b.** Las creencias juegan un papel clave en cómo los profesores aprenden a enseñar, esto es, en cómo interpretan la nueva información acerca de la enseñanza y el aprendizaje y cómo esta información es trasladada hacia las prácticas de clase.
- c.** Identificar y comprender las creencias de los profesores y, por ende, de los que estudian para serlo, es fundamental para la mejora de la práctica de la enseñanza y los programas de formación inicial de los docentes

En cuanto a los conocimientos teóricos estos pueden definirse como los saberes formales, producto de las teorías científicas generadas a partir de los procesos sistemáticos de reflexión. Indagar en la distinción existente entre ambos conceptos, el de las creencias y el del conocimiento, acapara de nuevo la atención de prestigiosos investigadores en el campo educativo. Profundizando en el tema, Grossman, Wilson y Shulman (1989) sostienen que las creencias difieren notablemente del conocimiento, pues son algo más

subjetivo y afectivo, algo más personal que el conocimiento, además de que son más discutibles. Para ellos, son una parte fundamental del conocimiento que poseen los docentes.

Puede ser útil la diferenciación funcional que entre ambos términos establecen Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993). Según estos tres autores, el conocimiento se utiliza de forma declarativa para analizar, reflexionar o construir ideas, mientras que las creencias se utilizan de manera pragmática para interpretar situaciones, planificar acciones e inferir y predecir sucesos. No obstante, la distinción más nítida puede ser que el conocimiento implica comprender, mientras que la creencia supone asumir.

Aunque muchos autores coinciden en atribuir a los conceptos de concepciones y creencias un mismo significado, existen también diversos investigadores que establecen diferencias y delimitan la naturaleza de cada uno de estos conceptos. Por una parte, en la presente investigación, las creencias formarán parte de las concepciones, de allí que el término concepción es entendido como: “un constructo aglutinador, que integra elementos afectivo-emocionales, cognitivos y socioculturales, que permite entender y explicar el fenómeno de ver, pensar y sentir el mundo que nos rodea de forma simultánea” (Buendía, Carmona, González y López, 1991, p. 135). Por la otra, las concepciones de cada docente pueden entenderse como todo un sistema personal de constructos que se van elaborando y reformulando continuamente, son una mezcla singular de teorías formales de conocimiento (conocimientos teóricos) y de conocimientos extraídos de la experiencia personal y profesional (creencias). En este sentido, las concepciones recogen, por una parte, todas aquellas ideas, conceptos y teorías a través de los cuales interpretamos lo que percibimos.

En definitiva, sabemos que los docentes, y los que se preparan para serlo, poseen un sistema de creencias, y en estrecha conexión, un sistema de conocimientos profesionales, que utilizan no sólo para interpretar la realidad educativa, sino también para intervenir en ella.

2.2.2 La concepción acerca de la lectura.

Los seres humanos se desarrollan en el lenguaje, este proceso superior es un vehículo para adquirir nuevos conocimientos, desplegar el pensamiento y con ello las habilidades cognitivas.

El lenguaje, otorga oportunidades de acción y actividad, ya que por medio de él se construyen realidades, a través del lenguaje no sólo hablamos de las cosas, sino que alteramos el curso espontáneo de los acontecimientos. Es a través del lenguaje oral, que niñas y niños, representan el mundo que los rodea, significan el lenguaje escrito a fin de acercarse a la lectura, siendo el lenguaje el medio para esto.

La lectura, es una habilidad lingüística de carácter superior, que se vincula, por una parte a un proceso mental y por otra, se concretiza en la interacción social. Desde esta perspectiva, tanto la lectura como la escritura se consideran como un proceso lingüístico, en el cual el conocimiento de las probabilidades secuenciales de los textos escritos desempeña un papel importante y es también un proceso social, que siempre tiene lugar en contextos sociales y culturalmente organizados con fines sociales tantos como personales.

La habilidad de la lectura, se constituye de forma activa en los seres humanos, y es un vínculo con los conocimientos que se relaciona con el lenguaje. En la medida que se interactúa con un texto, se construye sentido

de lo que se lee, es por ello que el lector/a es un participante primordial de esta interacción.

En la última década, a partir de los progresos realizados por varias disciplinas desde los años sesenta con el desarrollo de la psicología cognitiva, los estudios sobre inteligencia artificial a partir de la aparición de la informática y de los avances de la lingüística textual, es que las investigaciones sobre la lectura han dirigido su atención hacia el proceso de comprensión del texto y han efectuado un gran salto hacia delante en la descripción de la lectura. Hall (1989) sintetiza en cuatro puntos fundamentales de la investigación actual en esta área:

1. La lectura eficiente es una tarea compleja que depende de procesos perceptivos, cognitivos y lingüísticos.
2. La lectura es un proceso interactivo que no avanza en una secuencia estricta desde las unidades perceptivas básicas hasta la interpretación global de un texto. Al contrario, el lector experto deduce información de manera simultánea de varios niveles distintos, integrando a la vez información gramofónica, morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.
3. El sistema humano de procesamiento de la información es una fuerza poderosa, aunque limitada, que determina nuestra capacidad de procesamiento textual. Su limitación sugiere que los procesos de bajo nivel funcionan automáticamente y que, por lo tanto, el lector puede atender a los procesos de comprensión de alto nivel.
4. La lectura es estratégica. El lector eficiente actúa deliberadamente y supervisa constantemente su propia comprensión. Está alerta a las

interrupciones de la comprensión, es selectivo en dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y precisa progresivamente su interpretación textual.

Las consecuencias en el progreso de este campo de investigación para la enseñanza escolar deberían ser igualmente importantes, ya que enseñar a leer bajo esta perspectiva ha de ser concebido como la ayuda que los niños y niñas necesitan para adquirir las habilidades encaminadas a la interpretación de la lengua escrita.

2.2.3 ¿Qué es leer?

Dentro de las concepciones de lectura, cabe cuestionarse ¿qué es leer? puesto, que ésta actividad se asocia principalmente con la producción de sentido, en la cual ponemos a disposición del texto nuestras habilidades, destrezas y conocimientos con el objeto de otorgar significado a lo que se lee, es así que se postula que “se lee para comprender”.

Jolibert (2003), propone dos ideas fundamentales asociadas a lectura, primeramente, que es leyendo que uno se transforma en lector, en que niñas y niños a partir de una situación real, en la cual necesiten leer, pondrán en juego sus competencias previas para otorgar sentido a lo que se ha presentado. Además, fundamenta que no se enseña a leer a un niño, es él quien se enseña a leer con nuestra ayuda refiriéndose a la labor docente quienes apoyan el proceso natural que vivencian los niños/as, en el cual son ellos los que a partir de sus ganas y motivación por explorar se acercan a la lectura, y la labor de los maestros es contribuir y mediar en este transcurso, motivando la lectura a partir de las características de los sujetos con material de apoyo que sea del interés del educando. El segundo postulado es que leer es interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real

(necesidad-placer) en una verdadera situación de vida, interrogar un texto conlleva a que el lector desarrolle estrategias a partir de su experiencia y conocimientos que le permitan buscar la información necesaria para encontrar su sentido.

Desde una perspectiva instruccional de la lectura, ésta concibe que leer es la enseñanza progresiva de habilidades necesarias para descifrar el código escrito, por lo que el proceso de lectura es considerado como el conjunto de actividades dirigidas por el docente, donde el alumno, debe adquirir varios repertorios de comportamientos, conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos, mucho antes que el profesor aborde directamente con él la comprensión y que intervenga la comprensión de textos.

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto. Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

2.2.4 Leer para aprender

El aprendizaje significativo es formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe

objetivamente. Este proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende saber.

Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos. La lectura nos acerca a la cultura, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. En la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando se lee por placer.

En una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas (estructura expositiva) y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Debemos observar si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones (éste es el objetivo fundamental de la escuela).

2.2.5 La lectura desde el punto de vista de una maestra.

Aprender a leer significa poder tener acceso a la cultura, a todo aquello que los seres humano hemos conseguido recopilar a lo largo de la historia y que, en un sentido u otro, ya forma parte de nuestra manera de concebir el mundo, de interpretarlo. Entrar a formar parte de este entramado tan atractivo y complejo es un privilegio que los maestros podemos transmitir con placer a nuestro alumnado.

La lectura es un medio, entre otros, que nos acerca a la comprensión de los demás, de los hechos que han vivido y descubierto, de aquello que han concebido en su mente o que han imaginado, y que tiene, entre el resto de medios de que disponemos, un peso específico importantísimo.

Dentro de la escuela la lectura es una herramienta que ayuda en un gran abanico de actividades: mediante una buena comprensión lectora los niños pueden localizar la información que desean, pueden usar el diccionario, pueden usar un índice, utilizar ficheros de trabajo, resolver problemas, utilizar la biblioteca, interpretar gráficos, planos o mapas. Comprendiendo con profundidad pueden seleccionar y evaluar la información con la que trabajan juzgando su validez, pueden seguir unas indicaciones o unas instrucciones para cualquier trabajo, pueden distinguir lo principal de lo secundario, captar una secuencia de ideas, sacar conclusiones, ver relaciones, hacer inferencias, pueden clasificar, resumir, tomar notas, disfrutar con la lectura visualizando las imágenes que les ofrecen los libros.

Esta actividad afecta, pues, a prácticamente todas las materias escolares, y por lo tanto, es necesario que los maestros conozcamos bien todos los aspectos que inciden en la misma. Enfocaremos aquí la comprensión lectora como un hecho eminentemente amplio y nunca aislado, por el contrario, interrelacionado tanto con los aspectos asimilativos - comprensivos como los expresivos - comunicativos.

Compartimos el modelo de lectura interactivo y, por lo tanto, para nosotros la lectura es a la vez una base, la comprensión de los textos comporta una mejor comprensión de la vida pero también es una resultante mediante el conocimiento que el niño tiene del mundo puede comprender mejor o peor lo que los textos ofrecen.

En la educación primaria, que es la edad a la cual ahora nos referimos, los intereses del niño pasan del ámbito más cercano y conocido,

en los primeros cursos a los más amplios y distantes a medida que va creciendo. De tal manera, que todo aquello que se trabaje con él con una determinada profundidad enriquecerá su comprensión lectora como resultado de la mayor comprensión que va teniendo del mundo que lo rodea.

Entendemos también que el lenguaje hablado y escrito son dos tipos de códigos con una continuidad manifiesta de formas entre uno y otro y que comprensión y la expresión son dos caras de una misma moneda. Una y otra generan estímulos encadenados y tiene consecuencias profundas en los procesos mentales de los individuos, y en la forma de estructurar su conocimiento del mundo y de concebir nuevas formas de acceso a dicho conocimiento.

Otro aspecto importante que hay que tener en cuenta es el de fomentar el propio juicio frente al material impreso o frente a las afirmaciones que ofrecemos nosotros mismo a nuestros alumnos. Que no acepten como válido todo lo que lean o escuchen, que puedan juzgar si existe alguna contradicción entre dos proposiciones. Que aprendan si una definición es adecuada o insuficiente, o no define lo que se propone.

Por otra parte, la lectura es una de las actividades intelectuales más complejas y requiere en muchos momentos una actitud creativa, divergente. Para educar la creatividad, es necesario escapar de planteamientos lineales, acotados de respuestas univocas y ofrecer, en cambio, situaciones poco definidas que comporten múltiples respuestas. Esta actitud creativa que podemos despertar en muchos momentos en clase, servirán también para la lectura.

Integrar la lectura y la escritura, implica enseñar las dos disciplinas de forma correlacionada, ayudando a los alumnos a determinar cuáles son las relaciones entre una y otra. Enseñar a los alumnos a escribir contribuye a mejorar su comprensión lectora haciéndoles más conscientes de como los autores organizan sus ideas; cuanto más aprendan a escribir y a organizar

sus propios pensamientos, más sensibles serán a comprender como otras personas pueden hacerlo.

Vemos, por consiguiente, que existe una determinada actitud del profesor que puede ayudar, ofrecer posibilidades, poner en juego capacidades, despertar intereses, hacer vivir más intensamente cada una de las actividades que propone, consiguiendo con ello que las facultades que despierta en los niños sean operativas, que queden vinculadas entre sí, ayuden a construir sus estructuras mentales y, a la vez, contribuyan al desarrollo de su personalidad.

2.2.6 El proceso de la lectura – operaciones mentales.

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo matriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.

Cada uno de estos factores aporta en el proceso de construcción de los significados, los cuales, como afirma Lerner (1984), son relativos, es decir, cada lector comprende un texto de acuerdo a la realidad interior, a su experiencia previa, a su nivel del desarrollo cognitivo, a su situación emocional, etcétera. Pero esta relatividad no significa que no se puedan lograr niveles cada vez mayores de objetividad sobre el texto. La relatividad de la comprensión alude a que distintos lectores comprenden de forma diferente un mismo texto, lo cual se explica por la singularidad de los sujetos. “Concebimos la comprensión de la lectura de un texto como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión” (Montenegro y Haché 1997:45). Dicha reconstrucción se lleva a

cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto.

Lo anterior nos permite afirmar que el lector al interactuar con el texto no fotocopia automáticamente en su mente el significado del mismo, sino que realiza un proceso que lleva su tiempo. Normalmente éste implica leer y releer, para que de manera progresiva se vaya estructurando el significado. La lectura, por tanto, es un proceso esencialmente cognitivo y lingüístico, porque está determinada por el pensamiento y el lenguaje, y no por la percepción y la motricidad.

El núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión. ¿Qué significa comprender un texto? Significa dar cuenta del mismo, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como éstas se relacionan en el texto.

Esta es la primera fase del proceso lector, y si se logra que los estudiantes se apropien de ella y la terminen con rigor, contribuirá sensiblemente a mejorar la calidad de la educación, en la medida que permitirá garantizar una apropiación de las redes conceptuales presentes en los textos. Con un desarrollo adecuado de esta primera fase del proceso lector se superaría el acercamiento superficial a los textos, en el que los estudiantes se conforman con la idea general de los mismos, sin dar cuenta de los detalles que los enriquecen.

La creación es una segunda fase en el proceso lector, y depende de la comprensión porque no es posible crear en el vacío, siempre se crea a partir de algo. Crear, en esta perspectiva, significa aportarle al texto, enriquecerlo y recrearlo. La creación se manifiesta de varias formas, la más simple es aquella en que con las mismas ideas del texto se crean nuevas formas de relacionarlas. Claro que ésta separación en dos fases es, ante todo, metodológica, pues la comprensión requiere una alta dosis de creatividad para construir el significado del texto. Pero, lo que se plantea en la segunda fase tiene que ver fundamentalmente con el aporte que el lector hace al texto. Ahora bien, para facilitar este proceso de construcción de significados es necesario que el maestro (a) le permita al niño (a) apropiarse de un cúmulo de estrategias que le permitan generar una buena representación del texto en estudio. Igualmente es fundamental diseñar una propuesta de evaluación congruente con esta concepción psicolingüística de la lectura que nos permita conocer los niveles de comprensión textual construidos por los niños y las niñas.

Por lo tanto, el proceso de la lectura es interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer.

Por otro lado, según (Solé, 1994), este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno; que es imperioso enseñar. Divide el proceso en tres

subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. Solé recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

Antes de la lectura

¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)

- Para aprender.
- Para presentar un ponencia.
- Para practicar la lectura en voz alta.
- Para obtener información precisa.
- Para seguir instrucciones.
- Para revisar un escrito.
- Por placer.
- Para demostrar que se ha comprendido.

Durante la lectura

- Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
- Formular preguntas sobre lo leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Resumir el texto
- Releer partes confusas
- Consultar el diccionario
- Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
- Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

Después de la lectura

- Hacer resúmenes
- Formular y responder preguntas
- Recontar
- Utilizar organizadores gráficos

2.2.7 Estrategias de lectura.

Las estrategias, al igual que las habilidades, técnicas o destrezas, son procedimientos utilizados para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos. Sin embargo, lo característico de las estrategias es el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; las estrategias son sospechas inteligentes (Valls, 1990), aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema del que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección (la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe) y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene varias implicaciones:

-Si las estrategias de lectura son procedimientos y éstos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de textos.

-Si las estrategias son procedimientos de orden elevado implican lo cognitivo y lo meta cognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas.

Es necesario enseñar estrategias de comprensión porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diferente índole, la mayoría de las veces, distintos de los que se usa cuando se instruye. Estos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender de todos los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo

que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos.

Las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad). Facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuada en función de los objetivos que se persigan. Leer es un procedimiento, y al dominio de procedimientos se accede a través de su ejercitación comprensiva. Por esto no es suficiente que los alumnos asistan al proceso mediante el cual su profesor les muestra cómo construye sus predicciones, las verifica... hace falta además que sean los propios alumnos los que seleccionen marcas e índices, formulen hipótesis, las verifiquen, construyan interpretaciones, y que sepan que eso es necesario para obtener unos objetivos determinados.

En general hablamos de estrategias para referirnos a secuencias integradas de procedimientos que se adoptan con un determinado propósito. Es decir, las estrategias suponen que el sujeto sigue un plan de acción para resolver una determinada tarea, lo cual le lleva a adoptar una serie de decisiones con arreglo a la representación cognitiva que se tiene de la tarea en cuestión.

Al conocimiento de las propias estrategias se le llama meta cognición, es decir, conocimiento acerca de los propios procesos de pensamiento. La meta cognición se incrementa con la edad. Los niños pequeños tienen pocas posibilidades meta cognitivas mientras que los mayores son más hábiles a este respecto.

Por otra parte las estrategias meta cognitivas son susceptibles de enseñarse; cabe instruir a los niños para que utilicen conscientemente una estrategia adecuada que les ayude a captar mejor los elementos de una tarea, a establecer un plan adecuado para resolverla y a controlar la secuencia de pasos que conlleva la estrategia aplicada. En este sentido, las estrategias lectoras pueden considerarse como estrategias meta cognitivas.

En la lectura compartida se aprende a utilizar una serie de estrategias que deberán formar parte del bagaje del alumno, de modo que pueda utilizarlas de manera autónoma. Las tareas de lectura compartida deben ser consideradas como la ocasión para que los alumnos comprendan y usen las estrategias que le son útiles para comprender los textos. También deben ser consideradas como el medio más poderoso de que dispone el profesor para proceder a la evaluación formativa de la lectura de sus alumnos y del proceso mismo, y en este sentido, como un recurso imprescindible para intervenir de forma contingente a las necesidades que muestran o que infiere de sus alumnos.

Existe un acuerdo generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes:

- Formular predicciones del texto que se va a leer
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Resumir las ideas del texto

De lo que se trata es que el lector pueda establecer predicciones coherentes acerca de lo que va leyendo, que las verifique y se implique en un proceso activo de control de la comprensión. Lo importante es entender que para ir dominando las estrategias responsables de la comprensión (anticipación, verificación, auto cuestionamiento) no es suficiente con explicarlas, es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad. Las actividades de lectura compartida deben permitir el traspaso de la responsabilidad y el control de la tarea de lectura de manos del profesor.

Es necesario que los alumnos comprendan y usen comprendiendo las estrategias señaladas, y eso puede lograrse con la lectura compartida. Nunca deben convertirse los alumnos en participantes “pasivos” de la lectura, que no responden, actúan pero no interiorizan ni se responsabilizan de esas estrategias u otras. No hay que olvidar que el fin último de toda enseñanza, y también en el caso de la lectura, es que los aprendices dejen de serlo y dominen con autonomía los contenidos que fueron objeto de instrucción.

2.2.8 Comprensión lectora.

Proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión se deriva de las experiencias acumuladas y se ven gatilladas a medida que decodifica las palabras, frases, párrafos e ideas del autor.

La interacción entre el lector y el texto es fundamento de la comprensión. En este proceso de comprender, el lector relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente.

El proceso de comprensión depende de los esquemas del individuo. Un esquema es una estructura representativa de los conceptos genéricos almacenados en la memoria individual. El lector desarrolla los diversos esquemas de que dispone a través de sus experiencias. Si un lector no ha tenido experiencia alguna en un determinado tema, no dispondrá de esquemas (o serán insuficientes) para evocar un contenido determinado, y la comprensión será muy difícil, si no imposible. Quienes comprenden un párrafo recurren a un proceso interactivo basado al mismo tiempo en sus esquemas y en la información proveniente del texto.

Además, el lector debe entender cómo ha organizado el autor sus ideas. La organización de ideas en un trozo escrito se conoce como estructura del texto. Hay dos tipos fundamentales de texto: los narrativos cuentan una historia y son materiales de tipo literario y los expositivos brindan información y refieren hechos y son los materiales de tipo científico y estudios relacionados con las ciencias sociales. Los textos narrativos y expositivos se organizan de manera distinta, y cada tipo posee su propio léxico y conceptos útiles. Los lectores han de poner en juego procesos de comprensión diferentes cuando leen los distintos tipos de texto. Un elemento crucial de la comprensión consiste en enseñar al lector cómo leer distintos tipos de texto.

En definitiva, leer, más que un simple acto mecánico de descifrado de signos gráficos, es por encima de todo un acto de razonamiento, ya que de lo que se trata es de saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito a partir de la información que proporcionen el texto y los conocimientos del lector, y, a la vez, iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa

interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprensiones producidas durante la lectura.

2.2.8.1 Niveles de comprensión lectora

Los niveles de comprensión deben entenderse como procesos de pensamiento que tienen lugar en el proceso de la lectura, los cuales se van generando progresivamente; en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos. Para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura es necesario mencionar los niveles existentes:

-Nivel literal o comprensivo

Reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto (propia del ámbito escolar). Implica distinguir entre información relevante y secundaria, encontrar la idea principal, identificar las relaciones de causa – efecto, seguir instrucciones, identificar analogías, encontrar el sentido a palabras de múltiples significados, dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad, etc. para luego expresarla con sus propias palabras. Este nivel supone enseñar a los alumnos a:

1. Distinguir entre información importante o medular e información secundaria.
2. Saber encontrar la idea principal.
3. Identificar relaciones de causa – efecto.
4. Seguir instrucciones.
5. Reconocer las secuencias de una acción.
6. Identificar analogías.
7. Identificar los elementos de una comparación.

8. Encontrar el sentido de palabras de múltiples significados.
9. Reconocer y dar significados a los sufijos y prefijos de uso habitual.
10. Identificar sinónimos, antónimos y homófonos.
11. Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.

Mediante este trabajo el docente comprueba si el alumno puede expresar lo que ha leído con un vocabulario diferente, si fija y retiene la información durante el proceso lector y puede recordarlo para posteriormente explicarlo.

-Nivel inferencial

Se activa el conocimiento previo del lector y se formulan hipótesis sobre el contenido del texto a partir de los indicios, estas se van verificando o reformulando mientras se va leyendo. La lectura inferencial o interpretativa es en sí misma "comprensión lectora", ya que es una interacción constante entre el lector y el texto, se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones. En este nivel el docente estimulará a sus alumnos a:

1. Predecir resultados.
2. Inferir el significado de palabras desconocidas.
3. Inferir efectos previsibles a determinadas causas.
4. Inferir secuencias lógicas.
5. Inferir el significado de frases hechas, según el contexto.
6. Interpretar con corrección el lenguaje figurativo.
7. Reconstruir, un texto variando algún hecho, personaje, situación, etc.

Esto permite al maestro ayudar a formular hipótesis durante la lectura, a sacar conclusiones, a prever comportamientos de los personajes y a realizar una lectura vivencial.

-Nivel crítico y metacognitivo

Nivel más profundo e implica una formación de juicios propios de carácter subjetivo, identificación con los personajes y con el autor. En este nivel se enseña a los alumnos a:

1. Juzgar el contenido de un texto desde un punto de vista personal.
2. Distinguir un hecho, una opinión.
3. Emitir un juicio frente a un comportamiento.
4. Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto.
5. Comenzar a analizar la intención del autor.

La aplicación del programa “Lectura es Vida” en el desarrollo de la comprensión lectora emite ciertas capacidades lectoras básicas, para comprender diversos tipos de textos que consiste en leer oraciones, localizar información e inferir información, y/o emitir juicios propios analizando la intención del autor.

2.2.8.2 Enfoques de comprensión lectora

Psicología Culturalista de Vigotsky (1849-1946), remarca en su perspectiva socio histórico, el origen social de los procesos psíquicos superiores, destacando el rol del lenguaje y su vinculación con el pensamiento. Desarrolla el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), central en el análisis de la practicas educativas y el diseño de estrategias de enseñanza y se puede definir como el espacio en que, gracias al interacción

y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente. La comunicación y el dialogo entre el maestro y el niño son un medio para ayudar a que el niño construya o desarrolle conceptos nuevos para lograr otros de mayor complejidad o rango superior.

Para profundizar la comprensión lectora, basaremos fundamentalmente en Isabel Sole en 1987, explica lo siguiente. Comprender un proceso activo por que quien lee debe construir un significado del texto interactuando con él. Eso quiere decir que el significado que un escrito tiene para quien lo lee no es una réplica del significado que el autor quiso darle, sino una construcción propia en la que se ven implicados el texto, los conocimientos previos del lector y los objetivos con los que se enfrenta. Comprender es conseguir un objetivo, ya que siempre leemos por algún motivo, con alguna finalidad.

2.2.8.3 Teorías de comprensión lectora

Primera teoría: Según el especialista: Lic. Yonel Vásquez Guerra. Churubamba – 2008.

-La comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto,

-La inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito.

-La lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor.

Segunda teoría: La concepción de la lectura como un proceso interactivo está basada en el modelo psicolingüístico (Goodman), 1982.

Comprender un texto es ser capaz de encontrar en el archivo mental (la memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada.

Tercera teoría: La lectura como proceso transaccional (Rosenblatt, 1978: proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto.

2.2.9 Condiciones que favorecen el aprendizaje lector.

El proceso que sigue un niño para aprender a leer y a escribir no empieza, generalmente, cuando nosotros lo establecemos. Ya ha habido previamente muchas influencias que han sido la base de esta incorporación. Muchas de ellas son de tipo afectivo, como por ejemplo el hecho de que, de bien pequeño, el niño reconozca la marca de las galletas que le gustan o los rótulos de las tiendas donde suele acompañar a sus padres cuando van de compras; ver la actitud atenta de los hermanos, del padre o madre leyendo libros, periódicos; notar la alegría al leer una postal o una carta esperada. Todas estas situaciones le van creando unas expectativas que se van confirmando a medida que va creciendo, y, al mismo tiempo, motivan sus ganas de aprender los mecanismos de una herramienta tan útil.

Esta utilidad es la mejor manera de motivar el aprendizaje. La lectura y la escritura son básicamente herramientas de comunicación y mientras más podemos hacer que el niño se sienta inmerso en ellas, de una manera más personal más favorecemos la rapidez y la solidez de estos aprendizajes.

Dado que la lectura forma parte de un proceso comunicativo, podríamos ahora hacer referencia a la totalidad de elementos que comporta esta comunicación, desde el individuo hacia el interlocutor, o hacia el grupo de interlocutores que reciben sus mensajes. Inicialmente hay que pensar,

estructurar en la mente aquello que se quiere decir, decirlo con una determinada coherencia para hacerse entender, o bien escribirlo para comunicarlo a cierta distancia. Este círculo lo cierra la lectura, mediante la cual formamos las imágenes mentales que nos proporciona el texto relacionándolas con nuestros propios conocimientos para interpretarlas, hemos vuelto al interior de uno mismo a través de un círculo perfecto. Todas las actitudes necesarias para poderlo realizar son las que deberíamos desarrollar en nuestros alumnos.

Pensar, hablar, escuchar, escribir y leer son partes diferentes de un mismo acto que tiene sentido cuando tiene una finalidad; la comunicación. Es por este motivo, que no podemos separar la lectura y hacer de ella algo independiente, sino que la deberíamos unir a las producciones escritas por los propios niños, en un ambiente familiar y distendido, donde el niño se sienta atendido y querido.

Para conseguir buenos lectores, capaces de asimilar la información que les proporciona la lectura y hacer un uso creativo de ella, es esencial la actitud emocional que se cree ante la misma. Por eso, el niño ha de sentir que la lectura forma parte de la vida, que es un medio extraordinario de comunicación y de información. Esta experiencia cotidiana y vivida a lo largo de su paso por la escuela es la que hará sentido a este esfuerzo de animalización.

Por otro lado, para que se llegue a un buen hábito lector, es necesario que el niño se lo pase bien leyendo, hay que evitar la imposición. Muchas veces los maestros, con la pretensión de conseguir unos objetivos lectores, obligamos, y eso es probablemente lo que más pueda provocar la actitud contraria, el rechazo. A fuerza de existir no conseguiremos que la lectura sea una actitud interna, de gusto por conocer otras realidades, pensamientos y situaciones manifestadas por otros a través de los libros.

La actitud del adulto ante los libros puede ser también muy estimulante. La calidez que dé a una lectura, el gusto con que hable de un autor, la periodicidad a la que acostumbre a sus alumnos a escuchar una lectura bien hecha, con un tono afectuoso, íntimo, hará que ellos esperen estos momentos y respeten los libros como fuente de placer y de información. El clima que envuelva la lectura será sin duda una gran motivación para querer aprender a leer.

2.2.10 La enseñanza de la lectura.

La enseñanza de la lectura tendrá como finalidad lograr una lectura mecánica correcta. En esta fase el alumno ha de adquirir una serie de automatismos que le permitan interpretar unos signos gráficos a través de la percepción visual y darles una identidad oral. Todas esas asociaciones las ha de hacer con rapidez, con una velocidad que le permita leer mecánicamente y comprender el sentido de lo que está leyendo. Así entramos en la lectura comprensiva. Para realizar la comprensión de un texto escrito no solo ha de asociar las letras con los sonidos correspondientes, sino también, las palabras con su significado. A través de la lectura, primero mecánica y después comprensiva, hay que llegar a alcanzar una postura de reflexión crítica acerca de lo que se ha leído, entrando así en la lectura reflexiva.

Existen varios métodos de enseñanza de la lectura; los más relevantes son los siguientes:

-El método fónico se basa en el principio alfabético, el cual implica la asociación más o menos directa entre fonemas y grafemas. Este método, cuya aplicación debe ser lo más temprana posible, comprende una

enseñanza explícita de este principio, con especial atención a las relaciones más problemáticas y yendo de las vocales a las consonantes. El fundamento teórico de este método es que una vez comprendida esta sistemática el niño está capacitado para entender cualquier palabra que se le presente.

Esta dirección del aprendizaje, primero la técnica y luego el significado, es la que más críticas suele suscitar, en tanto se arguye que es poco estimulante retrasar lo más importante de la lectura, la comprensión de lo que se lee. El método, obviamente solo útil en lenguas con sistema de escritura alfabético, plantea problemas en algunas de éstas, donde la relación fonema/letra no es ni mucho menos unidireccional.

-El método global, por su parte, considera que la atención debe centrarse en las palabras pues son las unidades que tienen significado, que es al final el objetivo de la lectura. Lógicamente, este método se basa en la memorización inicial de una serie de palabras que sirven como base para la creación de los primeros enunciados; posteriormente, el significado de otras palabras se reconoce con la ayuda de apoyo contextual (dibujos, conocimientos previos, etc.). De hecho, un aspecto básico de este método es la convicción de que el significado de un enunciado no exige el conocimiento individual de todas las palabras que lo componen, sino que es un resultado global de la lectura realizada que, a su vez, termina por asignar un significado a aquellas palabras antes desconocidas.

-El método constructivista, basado en la obra de Jean Piaget, plantea la enseñanza de la lectura a partir de las hipótesis implícitas que el niño desarrolla acerca del aspecto fonológico; esto es, un niño en su aprendizaje normal de la lengua escrita termina por desarrollar naturalmente ideas sobre

la escritura, en el sentido de advertir, por ejemplo, que no es lo mismo que los dibujos y llegando a establecer relaciones entre lo oral y lo escrito.

Durante décadas, se planteó un debate sobre la pertinencia de los distintos métodos. En los últimos años, el debate resurgió entre los investigadores que mostraron el rol fundamental de la conciencia fonológica para el aprendizaje de la lectura, la escritura y los promotores del enfoque del lenguaje integral (Stanovich, 2000). Actualmente, la discusión acerca de los métodos ha quedado resuelta, puesto que existe una evidencia empírica abrumadora de estudios que muestran la importancia de la conciencia fonológica en el proceso de la alfabetización (Ehri et al., 2001; Berninger & Corina, 1998).

2.2.10.1 Aportaciones del enfoque sociocultural y constructivista a la enseñanza de la lectura.

Diferentes autores han señalado la importancia de las interacciones sociales en los procesos cognitivos de aprendizaje (Bruner, 1995; Vygotsky, 1979) así como en los procesos de alfabetización inicial de niños de diferentes contextos culturales (Snow, Barnes y Griffin, 1998). El aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia prácticamente en contextos no formales, esto es, en interacción con la familia, con los hermanos mayores, etc. De hecho, una de las actividades que más se ha estudiado, antes de que los niños se inicien en el aprendizaje formal del lenguaje escrito, es la lectura de cuentos, y la creación de conocimientos sobre el lenguaje y estructuras de participación en la cultura escrita a partir de interacciones entre los padres y sus hijos en momentos de lectura compartida (Ninio y Bruner, 1978). Estos estudios han puesto de manifiesto la importancia de las interacciones iniciales con los cuentos, que tienen lugar en el contexto familiar. Vygotsky

(1979, p. 89) explicaba en su concepto de la “zona de desarrollo próximo” cómo no se avanza en este potencial partiendo de lo que el niño ya sabe, sino a partir de interacciones nuevas con personas adultas o más expertas. En ese sentido Vygotsky, por un lado, difería de la concepción constructivista del aprendizaje y, por otro lado, defendía la importancia de la interacción con todas las personas del entorno del niño, no únicamente con las personas docentes y en el aula. Otros autores han profundizado en esta dimensión dialógica implícita en la teoría vygotskiana (Cole, 1995; Wells, 2001).

Desde la psicología social, Mead (1990) también identificó la interacción social como fuente del diálogo interno entre el yo y el mi que forma nuestros pensamientos. A través de sus aportaciones a la teoría del interaccionismo simbólico, se demuestra que las expectativas hacia los niños afectan su capacidad psicológica de aprendizaje. Es en este sentido que conceptos como comunidad y ciudadanía cobran relevancia en los procesos psicológicos de aprendizaje, en los que todas las interacciones contribuyen y/o crean barreras educativas.

La lectura dialógica es una nueva forma de entender la lectura: engloba el proceso cognitivo de la alfabetización dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y creación de sentido acerca de la cultura escrita con las personas adultas del entorno. La clave es la intersubjetividad o interacción en los diferentes espacios y momentos de aprendizaje lector —aula, centro, hogar, etc. Desde la perspectiva dialógica, la comunidad cobra sentido no sólo porque representa un contexto en el que los niños interaccionan más allá del marco escolar, sino también porque miembros de la comunidad entran en los espacios educativos y participan en actividades de alfabetización, multiplicando las interacciones centradas en el proceso lector (Purcell-Gates, Degener, Jacobson y Soler, 2001; Soler, 2003). Además, debemos tener en cuenta que los niños que están en nuestras aulas provienen de entornos diversos, en los que la cultura escrita

tiene una presencia diferente. En algunos estudios como el “Harvard Home-School Study of Language and Literacy Development” se ha llegado a afirmar que es incorrecto explicar las causas del fracaso en la lectura a partir de la ausencia de recursos y habilidades en los hogares de bajos ingresos. De hecho, existen factores que dependen tanto de las familias como de los centros escolares.

Desde una perspectiva constructivista, se ha enfatizado que es cierto también que los niños, antes de iniciar la experiencia formal de aprendizaje y enseñanza, pueden desarrollar concepciones propias acerca del lenguaje escrito, y que se debería poner un énfasis en el significado de lo que se aprende. De hecho, existe alguna evidencia empírica que demuestra la importancia de actividades orientadas hacia el significado en la instrucción lectora. Por ejemplo, Stahl, McKenna y Pagnucco (1994) encontraron que algunas actividades desarrolladas en las aulas, tales como el diálogo sobre los propósitos de la lectura y escritura, pueden mejorar las actitudes y orientación hacia la lectura. Además, “una cantidad creciente de estudios ha demostrado que, incluso antes de aprender a leer, los niños tienen cierto conocimiento de los objetivos de la lectura y escritura”. Así, por ejemplo, Ortiz y Jiménez (2001) analizaron la naturaleza, evolución y estructura de los conocimientos previos sobre el lenguaje escrito en niños prelectores españoles. Para ello, administraron la prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE) (Ortiz y Jiménez, 1993) a niños prelectores. Encontraron que el máximo rendimiento de los alumnos se daba en las tareas referidas al reconocimiento de las actividades de lectura y escritura, y al reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión y ocio.

Ferreiro y Teberosky (1972) han estudiado como los niños de entre cuatro y siete años de edad construyen sus propios conocimientos sobre la escritura. Describieron la existencia de determinadas fases en el aprendizaje de la escritura. Una primera fase de “escritura indiferenciada” que se

corresponde con el período en el que los niños diferencian ya la escritura del dibujo: los grafismos que tienen una semejanza icónica con su referente son identificados como dibujo, y los que no la tienen, como escritura. No obstante, durante este periodo y en su intento de representación de la escritura los niños aún no llegan a realizar letras convencionales. En una segunda fase, los niños utilizan un repertorio variado de grafías convencionales: es la fase de la escritura indiferenciada. En ella las producciones escritas están reguladas por determinadas hipótesis que los niños manejan: linealidad, unión y discontinuidad, número mínimo de letras, variedad interna entre las mismas, etc. En una tercera fase, la fase silábica, los niños comienzan a establecer relaciones entre sus grafismos y los aspectos sonoros de la palabra, pero es una producción conducida por la segmentación silábica de la palabra. Identifican la sílaba, pero ésta suele ser representada mediante una sola letra. Así, por ejemplo, MARIPOSA podría ser representada por A I O A. En la fase silábica alfabética, la cuarta, los niños se dan cuenta de la existencia de correspondencias intra-silábicas, pero no son capaces de segmentar todos los elementos sonoros de la palabra; en consecuencia, en sus producciones el número de letras es inferior al número de consonantes y vocales de la palabra, porque algunas letras quedan sin reflejar. En la quinta fase, los niños reconocen una correspondencia alfabética exhaustiva: a cada consonante y vocal de la palabra corresponde una letra. Se encuentran ya en la etapa alfabética; ahora bien, esto no significa que se trate necesariamente de escritura correcta en cuanto a ortografía, lo cual llegará más adelante.

En contraste a Ferreiro y Teberosky, Ehri (1992, 1998; Ehri y Wilce, 1985) ha propuesto que el conocimiento del nombre de las letras y de los sonidos juega un papel mucho más determinante a la hora de explicar cómo los niños representan el habla a través de la escritura. De hecho, Ehri ha sostenido la opinión de que la primera manifestación de esa comprensión

consta de ortografías representando sonidos en la pronunciación de palabras por letras que son fonéticamente apropiadas. Inicialmente, sin embargo, los niños sólo son capaces de representar unos pocos sonidos en la representación de una palabra y parecen fiarse más del nombre de las letras en su intento de relacionar el habla y la escritura. Por tanto, el hecho de que los niños se fíen más del nombre de las letras para escribir las palabras parece ser una explicación más plausible que la formulada por Ferreiro y Teberosky. Esto es justamente lo que han demostrado algunas investigaciones llevadas a cabo recientemente (v.gr., Cardoso-Martins, Correa, Lemos, y Napoleao, 2006).

2.2.10.2 Aportaciones de las nuevas tecnologías a la enseñanza de la lectura

¿Qué pueden aportar las nuevas tecnologías a la enseñanza de la lectura? El ordenador está dotado de elementos multimedia que permiten procesar y utilizar textos, sonidos, imágenes, vídeos y realidad virtual. Los elementos multimedia resultan ser tremendamente atractivos para los niños, lo que despierta una motivación y un mayor interés en el aprendizaje. En este sentido, la tecnología puede ser también utilizada hoy en día como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Aspectos relevantes para el diseño instruccional en contexto multimedia son los principios que se derivan de la teoría del aprendizaje multimedia. Por ejemplo, Mayer (2001) ha señalado algunos principios que deben guiar la presentación de la información en formato multimedia a la hora de facilitar el aprendizaje, que se pueden aplicar también para el caso de la enseñanza de la lectura: 1) principio multimedia: se aprende mejor cuando las palabras se presentan con sus correspondientes dibujos más que cuando son presentadas aisladamente, es decir, con independencia de si estamos siguiendo una

estrategia basada en la descodificación o una estrategia basada en la pronunciación global de la palabra; 2) principio de contigüidad espacial: se aprende mejor cuando la distancia entre las palabras y los dibujos es más próxima, ya que ambas representaciones pueden ser sostenidas en la memoria de trabajo simultáneamente y se puede disponer de otros recursos cognitivos; 3) principio de coherencia: se aprende mejor cuando se excluyen palabras y dibujos extraños; 4) principio de modalidad: se aprende mejor cuando las palabras son presentadas en forma de narración más que de forma visual, lo que permite que ambos canales sean usados, uno para el texto y otro para el dibujo, en lugar de usar sólo el canal visual ya que sería una sobrecarga para el sistema cognitivo de procesamiento; 5) principio de contigüidad temporal: se aprende mejor cuando las palabras y los dibujos son presentados simultáneamente más que de forma sucesiva. Otro aspecto relevante, aplicable a dichos diseños instruccionales en contexto multimedia, sería la presencia de un agente pedagógico. Algunas características que debe reunir el agente pedagógico, y que contribuyen positivamente en el aprendizaje, es que el acento empleado sea lo más parecido al del hablante, que la voz tenga un tono y entonación adecuados, que coincida con el protagonista que está realizando la acción, que sea el encargado de proporcionar la explicación del ejercicio, del ejemplo, así como del feedback explicativo o correctivo.

2.2.11 Proceso de Aprendizaje.

El proceso educativo abarca diversas acciones que tienden a la transmisión de conocimientos y valores. Hay personas que se dedican a enseñar y otras que reciben dichas enseñanzas, aprendiendo de las mismas. Puede decirse, por lo tanto, que en el proceso educativo se distinguen el

proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Éste último abarca todo lo relacionado con la recepción y la asimilación de los saberes transmitidos.

El proceso de aprendizaje es individual, aunque se lleva a cabo en un entorno social determinado. Para el desarrollo de este proceso, el individuo pone en marcha diversos mecanismos cognitivos que le permiten interiorizar la nueva información que se le está ofreciendo y así convertirla en conocimientos útiles. Esto quiere decir que cada persona desarrollará un proceso de aprendizaje diferente de acuerdo a su capacidad cognitiva. Esto no implica que la posibilidad de aprendizaje ya esté determinada por nacimiento: desde cuestiones físicas como la alimentación hasta asuntos psicológicos como la estimulación, existen numerosos factores que inciden en la capacidad de aprendizaje de un sujeto.

Para que el proceso de aprendizaje sea exitoso, no alcanza con que la persona que aprende memorice aquello que se le enseña. Tras tomar conocimiento de la información, debe comprenderla, analizarla y juzgarla para estar en condiciones de aplicar los datos. Si el proceso es exitoso, el individuo habrá adquirido conocimientos y valores que pueden incluso modificar su conducta.

Es importante resaltar que no existe un único proceso de aprendizaje. A lo largo de la vida, todos vamos desarrollando diferentes procesos de aprendizaje: en la escuela, en la universidad, en el trabajo, en la casa familiar, etc.

2.3 Bases legales

Es importante conocer el ordenamiento jurídico que orienta y garantiza el ejercicio de la profesión docente. En primer lugar, la *Constitución de la*

República Bolivariana de Venezuela (1999) conforme a la Gaceta Oficial N° 5.453. De su artículo N° 102 establece:

La Educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática y obligatoria... De máximo interés en todas sus modalidades y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La Educación es un servicio público y está fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de identidad nacional.

Por su parte, *La Ley Orgánica de Educación* publicada en gaceta oficial N° 5.929. Extraordinaria de fecha 15 de agosto de 2009, en su artículo N° 77 hace referencia: “El personal docente estará integrado por quienes ejerzan funciones de enseñanza, orientación, planificación, investigación, experimentación, evaluación, dirección, supervisión y administración en el campo educativo y por los demás que determinen las leyes especiales y los reglamentos”.

Además, del ejercicio de la profesión docente en su artículo N° 78, de la ley citada anteriormente plantea que: “El ejercicio de la profesión docente estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de idoneidad docente comprobada, provistas del título profesional respectivo”.

2.4 Sistema de variables

Según la definición de variable presentada por Arias (2006) se define en “...un término que puede tomar valores diferenciados o variantes. Los valores se pueden diferenciar según sea el objeto o se les pueda variar según sea la persona” (p. 74) por lo que se deduce, que los objetos,

procesos o características reciben el nombre de variables en la medida en que su modificación provoca una modificación en otro objeto, proceso o característica. A continuación se presentan las variables de la investigación:

www.bdigital.ula.ve

Tabla 1.

Operacionalización de las variables

Objetivos	Variable	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Ítems
Diagnosticar los conocimientos que tienen los docentes en relación a las operaciones mentales fundamentales que deben ocurrir en todo lector durante el proceso de lectura (análisis, comprensión, interpretación y crítica).	La concepción de la lectura	Aspectos Personales Aspectos profesionales y laborales	-Género - Edad - Título Académico - Años de actividad profesional - Años de docencia en la institución - Cargo que desempeña -Razones por las cuales lee	Cuestionario	1 2 3 4 5 6 7
Identificar sus creencias y teorías con respecto a la comprensión lectora.	La comprensión lectora	Conocimientos teóricos que poseen sobre la lectura Creencias sobre el tema	-Conocimientos sobre el concepto de lectura -Conocimientos sobre la comprensión lectora -Conocimientos sobre las operaciones mentales en el proceso de lectura y las estrategias de lectura -Creencias particulares acerca del concepto	Cuestionario	8,9,10,11 12,13,14,15 16,17,18,19, 20,21,22,23

		de la enseñanza de la lectura	de lectura -Creencias acerca de las operaciones mentales en el proceso de la lectura -Creencias acerca de las estrategias de lectura -Creencias sobre la enseñanza de la lectura		24,25,26,27 28,29,30,31 32,33,34,35
Analizar la concepción de la lectura que tienen los docentes en el proceso de aprendizaje.	La lectura en los procesos de aprendizaje	Proceso de aprendizaje.	-Influencia de la comprensión lectora durante el proceso de aprendizaje. -Implementación de la lectura para la formación de aprendizajes.		

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Naturaleza de la investigación.

El enfoque de la investigación es cuantitativo. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003). Define la Investigación Cuantitativa como “la que usa la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente y confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadísticas para establecer con exactitud, patrones de comportamiento en una población”.

En pocas palabras, la investigación cuantitativa contradice o rechaza una hipótesis planteada en una investigación, con datos que pueden ser contados o agrupados estadísticamente, por lo que basa sus resultados en la estadística para mostrar que tan frecuente o no es alguna respuesta o reacción en alguna población estudiada.

Específicamente en esta investigación de evaluar la concepción acerca de la lectura de los docentes, se analizarán las variables y los resultados y se expresaran en términos matemáticos y estadísticos.

3.2 Diseño de investigación.

La investigación es no experimental. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003). Es aquel "que se realiza sin manipular deliberadamente las

variables, es decir, es una investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes" (p.267). Es por ello, que el autor de la investigación no manipulará la variable en estudio, sino que evaluará la concepción de la lectura de los docentes.

Mientras que por la manera en que se recopilarán los datos y la información de la investigación su diseño se define de Campo. Según el autor (Santa paella y Feliberto Martins (2010)), define:

La Investigación de campo consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar las variables. Estudia los fenómenos sociales en su ambiente natural. El investigador no manipula variables debido a que esto hace perder el ambiente de naturalidad en el cual se manifiesta. (pag.88).

Por tanto, este diseño permitirá no solo observar al docente, sino también se recolectarán los datos directamente de la realidad para luego tabular, analizar e interpretar los resultados.

3.3 Nivel de investigación.

A su vez, el nivel de la investigación será descriptivo. Según el autor (Fidias G. Arias (2012)), define: la investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento.

Partiendo de lo que proponen estos autores, esta investigación se realizará directamente desde el sitio, palpando la propia realidad, al mismo tiempo se obtendrá una descripción rica y profunda sobre la carencia que tienen los docentes hacia la lectura y los factores que intervienen en ella, en el Liceo Nacional El Milagro del municipio Libertador, Estado Táchira.

3.4 Población y muestra

3.4.1 Población

Según Ponce (2010) la define como “el conjunto total de individuos, objetos o medidas que poseen algunas características comunes observables en un lugar y en un momento determinado”. (p.2).

En este sentido y para los efectos de la investigación la población de estudio estará conformada por la totalidad de cuarenta y dos (42) docentes que elaboran en el Liceo Nacional El Milagro.

3.4.2 Muestra

Hernández y otros (2008) señala que la muestra es el “... subgrupo de la población del cual se recolectan los datos y debe ser representativo de dicha población”. (p.343). En el caso de esta investigación, debido al número de la población, la muestra será tomada en su totalidad, es decir, la muestra está conformada por los cuarenta y dos (42) docentes que forma la población, dado que es pequeña para lo que se quiere estudiar; tal como plantean Hernández, Fernández y Baptista (2004) cuando exponen que “las muestras pequeñas son consideradas como muestras censales” (p.124)

3.5 Técnica e instrumento de recolección de datos

Según Arias (1999) las técnicas de recolección de datos son las distintas maneras de obtener información. Por otro parte, este autor plantea que los instrumentos son los medios materiales que se emplean para recoger

y almacenar información. En esta investigación como técnica de recolección de información se contará con la encuesta, que para su aplicación se utilizará un instrumento tipo cuestionario que según Hernández (2006) “Consiste en un grupo de preguntas respecto a una o más variables a medir, en el cual su contenido puede considerar los tipos de preguntas cerradas o abiertas, administrables o aplicables en distintos contextos como los auto administrados y los de entrevista personal o telefónica, a todos los sujetos o casos del universo o población en caso de realizar un censo”.

El cuestionario incluye una hoja de presentación donde se explica el objetivo que se pretende alcanzar con la investigación, la necesidad de la veracidad de las respuestas, destacándose el carácter anónimo de la misma, para de esta manera garantizar la mayor objetividad posible, que permitirá que los resultados sean confiables. Se señalan además las instrucciones pertinentes sobre la forma en que deberían ser respondidas. A su vez, se realizará una prueba piloto a los 42 docentes que laboran en dicha institución. Este instrumento se estructuró de la siguiente manera:

-La primera parte especialmente diseñada para recoger información acerca de las características personales y académicas de la población a investigar, contiene siete (7) enunciados, los cuales permiten caracterizar el perfil del docente.

-La segunda parte, contiene 28 ítems con una escala tipo Likert, que abarca alternativas que se catalogan como: Totalmente de acuerdo (TDA), de acuerdo (DA), neutro (N), en desacuerdo (ED) y totalmente en desacuerdo (TED).

Los tópicos considerados para la investigación se refieren a los siguientes aspectos:

1. Diferentes conceptos de lectura.
2. Comprensión lectora.
3. Operaciones mentales en el proceso de la lectura.
4. Estrategias de lectura.
5. Enseñanza de la lectura.

El cuestionario tiene la función de: Obtener y registrar la información, y a su vez, identificar las creencias y teorías con respecto a la comprensión lectora de los docentes que componen la muestra.

3.6 Validez y confiabilidad del instrumento contenido

3.6.1 Validez de contenido

La validez del estudio se dará por la opinión y análisis de expertos en la materia, quienes decidirán si los instrumentos a aplicar han sido diseñados con el rigor científico adecuado. En lo referente a la validación, Ruiz (2006) señala que "... a través de la validación del contenido se trata de determinar hasta donde los ítems de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se desea medir" (p.75)

En esta actividad participaron tres (3) docentes especialistas en el área de investigación, el cual se obtuvo la opinión de cada uno de ellos en relación con la pertinencia, coherencia y redacción de cada uno de los ítems. Cada experto recibió una planilla de validación donde se registró la opinión de cada uno de ellos; luego de la revisión de los expertos se procedió a modificar aquellos ítems que en juicio de los expertos presentaban alguna deficiencia.

3.6.2 Confiabilidad

Para verificar la confiabilidad del instrumento, se aplicará el coeficiente Alfa de Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, que según Hernández (2006) “Requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre cero y uno”. (p. 172) en razón a que los ítems de las variables operacionalizadas están redactados en una escala ordinal con categorías que van desde totalmente de acuerdo, de acuerdo, neutro, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, cada alternativa con su puntuación.

Tabla 2

Resumen del procesamiento de los casos

	N	%
Válidos	10	100,0
Casos Excluidos	0	,0
Total	10	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 3

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,783	35

El coeficiente hallado a través del SPSS arrojó un resultado de 0,783 razón por la cual se considera que el instrumento elaborado es altamente fiable para los propósitos de la investigación realizada.

3.7 Procedimiento de la investigación

-Delimitación del problema de estudio: Se delimitará el tema, se precisará el enunciado que se va a investigar y las características del contexto. (Planteamiento del problema)

-Descripción: Se describirán las necesidades que originaron el estudio (Justificación) y los objetivos a lograr con la investigación.

-Revisión bibliográfica: Permitirá obtener toda la información necesaria para realizar el marco teórico.

-Método: Se hará la selección del diseño de investigación no experimental, luego se aplicará el instrumento a la muestra seleccionada con el fin de recolectar información para realizar la descripción y análisis.

-Análisis: Se organizarán los resultados obtenidos, se hará la descripción porcentual con su respectivo análisis, para dar finalmente las conclusiones y recomendaciones.

3.8 Procesamiento y análisis de resultados

Una vez que se efectuó la aplicación del cuestionario que permita recopilar y codificar los datos de las respuestas que se obtendrán, se procederá a analizar con el fin de extraer los resultados pertinentes de acuerdo con los objetivos propuestos.

Los resultados se presentarán por medio de un análisis cuantitativo (tablas) acompañado de un análisis descriptivo que permitirá realizar conclusiones.

Además se utilizaron los gráficos circulares que para el autor Tamayo y Tamayo (2005) “Es una representación gráfica bidimensional en que los objetos gráficos elementales son un conjunto de rectángulos dispuestos paralelamente de manera que la extensión de los mismos es proporcional a la magnitud que se quiere representar” (p. 142).

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO IV

LOS RESULTADOS

4.1 Análisis e interpretación

En esta etapa se presentan los resultados luego de haber aplicado el cuestionario a los docentes que ejercen en el Liceo Nacional El Milagro ubicado en el municipio Libertador, Estado Táchira, el cual se estructuró en dos partes, una primera parte de siete ítem donde se solicitaba una sola respuesta; y la segunda parte en veintiocho ítem de cinco alternativas: totalmente de acuerdo, de acuerdo, neutral, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo, para analizar la concepción que tienen los docentes hacia la lectura.

El estudio se enfocó en tres variables: la primera concepción de la lectura, la cual se desglosó en dos dimensiones: aspectos personales, aspectos profesionales y laborales; plasmada en las tablas 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. La segunda, la comprensión de la lectura que se evidenció a través de dos dimensiones: conocimientos teóricos que poseen sobre la lectura y creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura, la cual se muestra resultados en las tablas 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y por último la lectura en los procesos de aprendizaje.

Para el análisis de los resultados, en la primera variable: la concepción de la lectura los resultados se tabularon en tablas de frecuencia simple y porcentajes con gráficos por dimensiones para simplificar y operacionalizar el análisis, indicador por indicador. Mientras, en la segunda variable: la

comprensión lectora se agruparon los ítems como se especifica en la operacionalización de variables, tabulando los resultados en tablas de porcentajes y gráficos por dimensiones e indicadores.

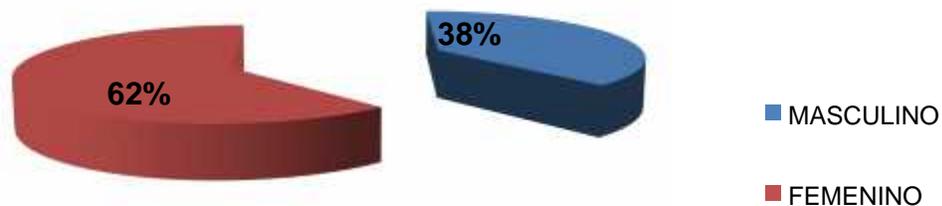
A continuación debido a la naturaleza de los datos se realizó el análisis cuantitativo mediante el uso del programa de Microsoft Excel se presentan las frecuencias, porcentajes, gráficos de cada variable con sus correspondientes dimensiones e indicadores con su respectivo análisis.

Tabla 4

**Distribución de frecuencias para la dimensión: Aspectos personales.
Indicador: Género.**

	Masculino	Femenino
Género	16	26
%	38	62

www.bdigital.uisa.ve



**Gráfico 1. Variable: La concepción de la lectura de los docentes.
Dimensión: Aspectos personales. Indicador: Género.**

Análisis descriptivo: En cuanto al género, el 38% de los docentes encuestados pertenecen al sexo masculino y el 62% al sexo femenino. Se observa una mayor proporción de profesoras en la institución.

Tabla 5

Distribución de frecuencias para la dimensión: Aspectos personales.

Indicador: Edad.

	23-32	33-42	43-52	53-62	63-72
Edad	16	12	8	4	2
%	38	29	19	10	5

www.bdigital.ula.ve

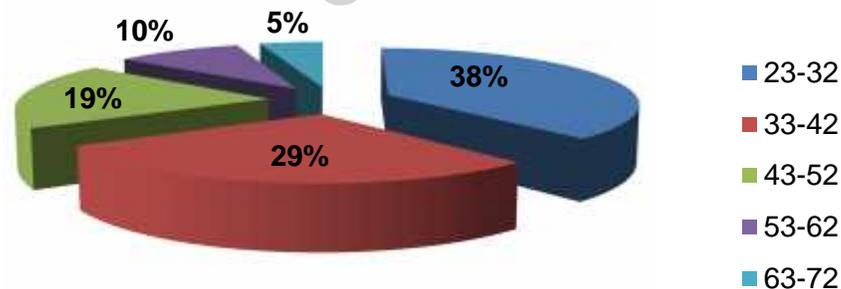


Gráfico 2. Variable: La concepción de la lectura de los docentes. Dimensión: Aspectos personales. Indicador: Edad.

Análisis descriptivo: La edad predominante de los docentes encuestados con un 38% son los que tienen una edad comprendida entre 23-32 años.

Asimismo 28% se encuentra entre 33-42 años. Mientras un 19% de docentes están entre los 43-52 años, y un 15% entre 53-72 años.

Se puede observar que predominan en la institución la nueva generación docente, muchos de ellos recién graduados o con escasos años de experiencia. Por otro lado, la generación adulta son menos notables, es decir, varios de ellos son jubilados por el ministerio de educación, además de ser pensionados.

Es importante destacar que los docentes jóvenes de hoy día deberían ser críticos puesto que amplían sus conocimientos a través de los estudios y a su vez sienten la importancia de tener relaciones sociales y hacer amigos a través de las tecnologías y medios de comunicación modernos. Por lo tanto, la edad no debe convertirse en un factor determinante, todos los docentes ya sean jóvenes, adultos de la tercera edad son importantes y cada uno de ellos con sus conocimientos, habilidades y experiencias contribuyen a hacer realidad los distintos logros en la educación.

Tabla 6

Distribución de frecuencias para la dimensión: Aspectos profesionales y laborales. Indicador: Título académico.

	Licenciatura	Ingeniería	Msc	Doctor	Otro
Título Académico	33	2	3	0	4
%	79	5	7	0	10

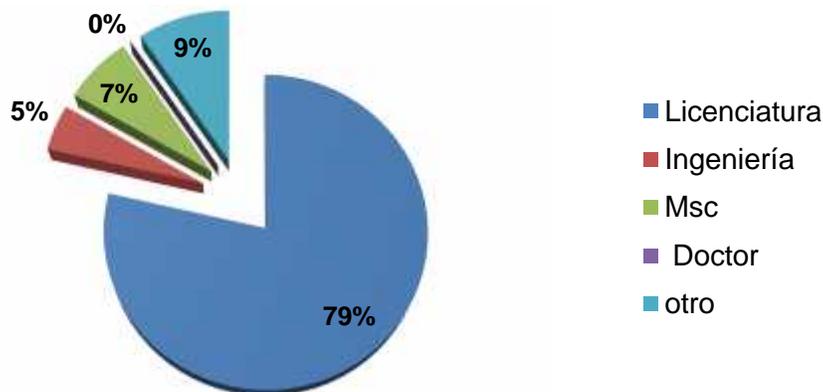


Gráfico 3. Variable: La concepción de la lectura de los docentes. Dimensión: Aspectos profesionales y laborales. Indicador: Título académico.

Análisis descriptivo: La titulación académica de los docentes encuestados predomina un 79% de licenciados. Mientras el 5% son ingenieros. Por otro lado, un 7% son magister, y un 9% tienen especialización. Es significativo acotar que todos los docentes entre 23-30 años en la actualidad están haciendo maestría, lo que indica la disposición de prepararse y actualizarse.

Además, estos resultados asumen que un vigoroso grupo de docentes culminaron la licenciatura y siguieron formándose realizando postgrados siendo una importante ventaja competitiva que dota de más herramientas teóricas y prácticas con las que se puede enfrentar los retos laborales que surjan en el camino.

Tabla 7

Distribución de frecuencias para la dimensión: Aspectos profesionales y laborales. Indicador: Años de actividad profesional y años de docencia en la institución.

	01 a 05	06 a10	11 a 15	16 a 20	Otro
Años de actividad profesional	18	14	8	2	0
%	43	33	19	5	0
Años de docencia en la institución	17	13	10	2	0
%	40	31	24	5	0

www.bdigital.ula.ve

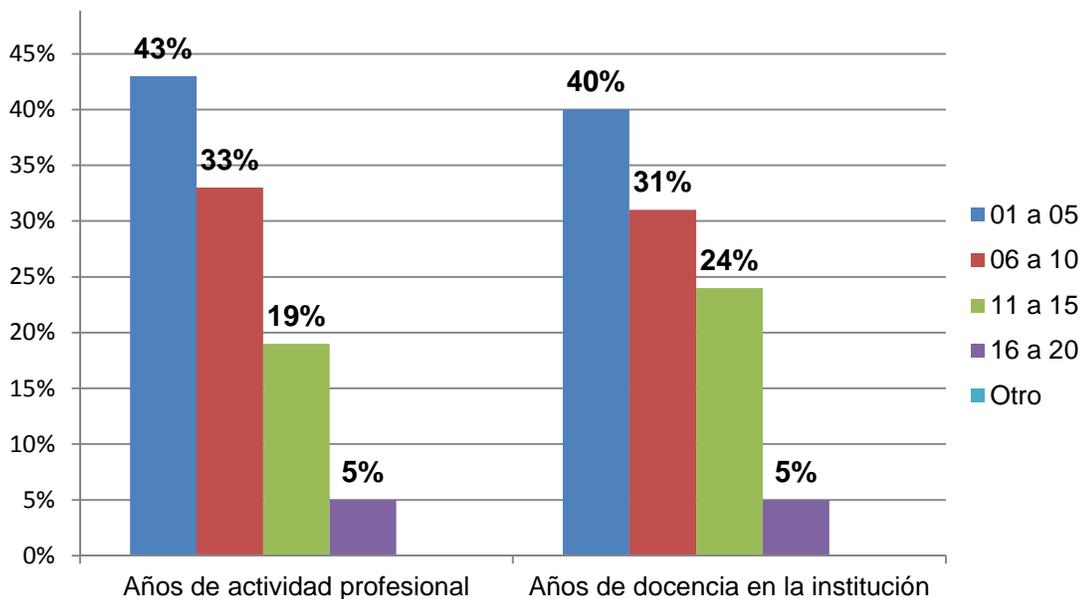


Gráfico 4. Variable: La concepción de la lectura de los docentes. Dimensión: Aspectos profesionales y laborales. Indicador: Años de actividad profesional y años de docencia en la institución.

Análisis descriptivo: En lo referente a la experiencia profesional de los docentes encuestados el 43% tienen entre 1-5 años de práctica educativa. Mientras que un 33% tienen entre 6-10 años; y un 19% entre 11-15 años. A su vez, un 5% tienen entre 16-20 años. Por lo tanto, los resultados dejan ver que la mayoría de los docentes tienen más o menos experiencia como profesionales de la educación.

Pero es importante hacer mención que los docentes con pocos años de corta experiencia trabaja en forma proactiva, ante el mundo tan rápidamente cambiante, ya que el fenómeno de una cultura global, está influyendo es todos los ámbitos de la educación. Por otro lado, los docentes de larga experiencia docente continua aplicando el modelo tradicionalista, probablemente han sido porque con ese modelo fueron formados en su preparación profesional.

Al mismo tiempo es necesario mencionar que el trabajo que realizan los docentes con larga experiencia al igual que los que tienen corta experiencia en la docencia es fundamental en el desarrollo profesional de los estudiantes pues cada uno de ellos a su manera aporta elementos importantes para la labor educativa.

Por otro lado, en lo referente a la antigüedad en la institución de los docentes revela que un 40% tiene entre 1-5 años de permanencia; mientras un 24% tienen entre 11-15 años; y un 5% tienen más de 16 años de antigüedad; pero es relevante mencionar que un 31% tienen entre 6-10 años en la institución.

Esta antigüedad en la institución de los docentes ha ocasionado actitudes de desagrado para los docentes que están llegando nuevos a la institución, pues los docentes antiguos rechazan que los docentes nuevos sean tomados en cuenta para cualquier cargo, alegando que no tienen antigüedad y que no conocen las normativas de la institución. Prácticamente opinan que los cargos para una coordinación o departamento deben ser ocupados por docentes con más de (5) años de antigüedad. Por lo tanto, esta y otras son situaciones que generan actitudes desfavorables, las cuales no contribuyen a la renovación e innovación educativa de la institución.

Tabla 8

Distribución de frecuencias para la dimensión: Aspectos profesionales y laborales. Indicador: Cargo que desempeña.

	Docente	Coordinador	Directivo
Cargo que desempeña	34	6	2
%	81	14	5

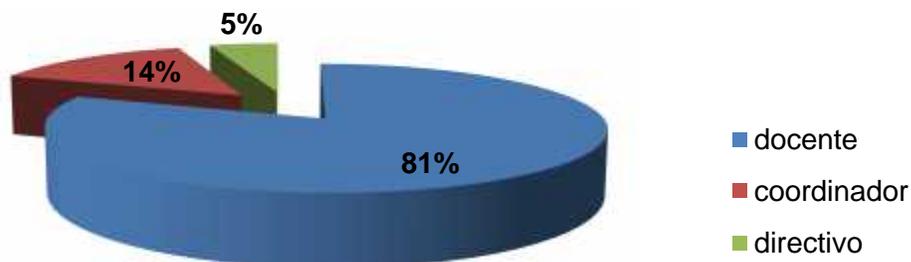


Gráfico 5. Variable: La concepción de la lectura de los docentes. Dimensión: Aspectos profesionales y laborales. Indicador: Cargo que desempeña.

Análisis descriptivo: En cuanto al cargo que desempeñan los docentes el 81% ocupan el rol de docente, mientras el 14% son coordinadores y el 5% lo conforman el personal directivo. Siendo evidente que esta institución cuenta con una organización semejante a cualquier otra comunidad educativa, es decir una carga docente más amplia que la carga directiva.

Tabla 9

Distribución de frecuencias para la dimensión: Aspectos profesionales y laborales. Indicador: Razones por las cuales lee.

	A. Informarse	B. Motivos laborales	C. Gusto a la lectura	D. Deseo de crecimiento personal	E Por diversión
Razones por las cuales lee	18	9	9	6	0
%	43	21	21	14	0

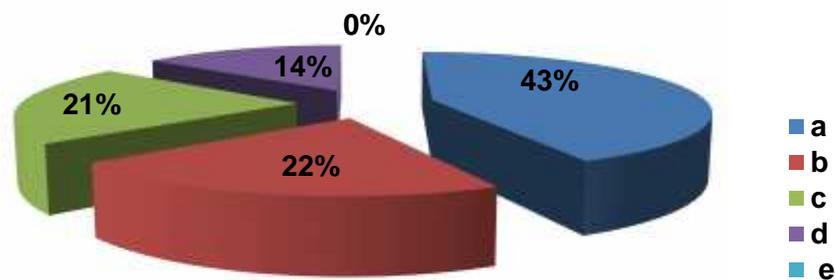


Gráfico 6. Variable: La concepción de la lectura de los docentes. Dimensión: Aspectos profesionales y laborales. Indicador: Razones por las cuales lee.

Análisis descriptivo: Respecto a las razones por las cuales los docentes lee, se observa que un 43% manifiesta que lo hacen para informarse, lo que conlleva que su tiempo libre puede que lo distribuya al descanso, compartir con familiares y amigos o simplemente por falta de gusto a la lectura. Por otro lado, el 21% lo hace por motivos laborales y por gusto a la lectura, lo cual radica la baja formación y la poca importancia que se le da al problema, la carencia de las competencias lingüísticas necesarias para comprender un texto académico y reproducirlo; y por último un 14% por deseo de crecimiento personal, que lo hacen por criterio propio de superación y aprendizaje y que lo van construyendo como herramienta y hábito a lo largo de su vida diaria. Evidenciando de esta forma el problema principal de la situación, pues la falta de interés hacia la lectura es notable, pues, es por simple obligatoriedad y no por gusto o pasión, factor que impide el desarrollo de esta habilidad.

Tabla 10

Distribución porcentual para la dimensión: Conocimientos teóricos que poseen sobre la lectura. Indicador: Conocimientos sobre el concepto de lectura.

N	ITEMS	TDA		DA		N		ED		TED		Total	
8	Leer no sólo es una actividad intelectual, sino también una actividad afectiva.	18	43%	22	52%	2	5%	0	0%	0	0%	42	% 100

9	Leer es el proceso de descifrar y comprender el significado de las palabras de un texto escrito.	24	57%	16	38%	2	5%	0	0%	0	0%	42	100
10	Leer es la interpretación que hace el alumno de las canciones, poemas y cuentos que escucha de su maestro	6	14%	8	19%	18	43%	6	14%	4	10%	42	100
11	La interpretación de gráficos, dibujos y afiches en cuyo contenido no hay la presencia de palabras se considera una lectura.	6	14%	10	24%	2	5%	16	38%	8	19%	42	100

Este bloque de preguntas (8-11) indaga sobre los conocimientos teóricos que particularmente tienen los docentes acerca de la lectura o lo que implica la acción de leer.

www.bdigital.ula.ve

En cuanto a los conocimientos teóricos estos pueden definirse como los saberes formales, producto de las teorías científicas generadas a partir de los procesos sistemáticos de reflexión. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993). Según estos tres autores, el conocimiento se utiliza de forma declarativa para analizar, reflexionar o construir ideas, es decir, implica comprender. Por lo tanto, los docentes y los que se preparan para serlo poseen un sistema de conocimientos profesionales, que utilizan no solo para interpretar la realidad educativa, sino también para intervenir en ella.

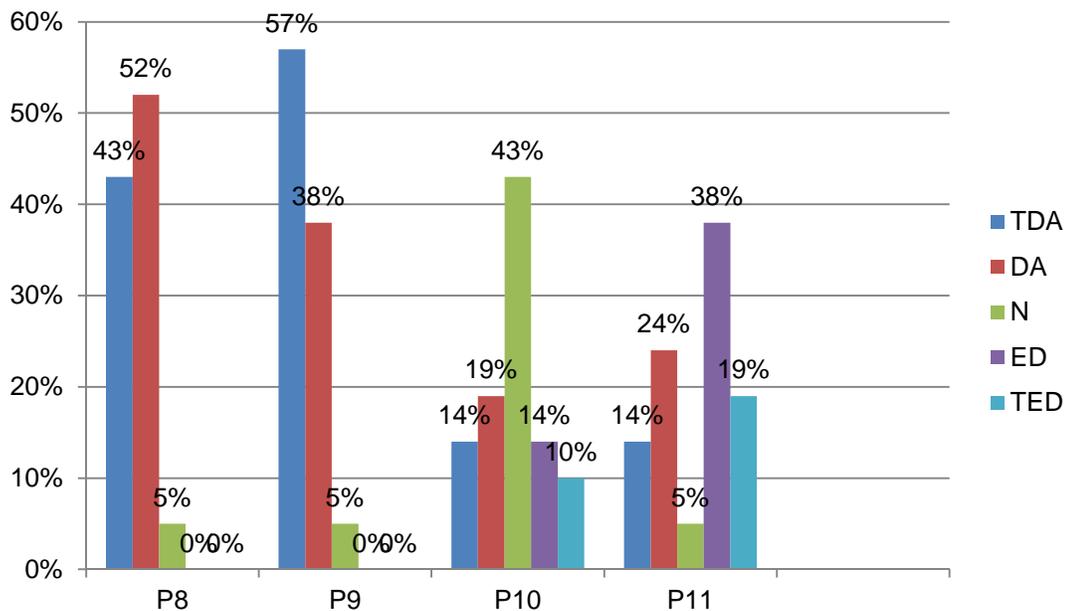


Gráfico 7. Variable: La comprensión lectora. Dimensión: Conocimientos teóricos que poseen sobre la lectura. Indicador: Conocimiento sobre el concepto de lectura.

Análisis descriptivo: Al analizar el gráfico N° 7 se observa una tendencia en las opiniones emitidas por los docentes hacia la categoría totalmente de acuerdo. A continuación se analiza cada ítem:

-En cuanto al ítem 8, los resultados demostraron que un 95% de los docentes están de acuerdo en que leer no solo es una actividad intelectual, sino también una actividad afectiva, y un 5% se muestran indiferentes. Como se observa en los resultados, aun una mayoría de los docentes mantienen la idea de que leer es también una actividad afectiva, puesto que son las mismas personas que a partir de sus ganas y motivación por explorar, conocer, se acercan a la lectura.

- En lo referente al ítem 9, el 95% de los docentes están totalmente de acuerdo en que leer es el proceso de descifrar y comprender el significado de las palabras de un texto, y un 5% son indiferentes. Para la mayoría de los docentes desde una perspectiva instruccional de la lectura, conciben que leer es la enseñanza progresiva de habilidades necesarias para descifrar el código escrito, donde el estudiante debe adquirir varios repertorios de conocimientos lingüísticos, textuales y discursivos, muchos antes que el profesor aborde directamente con él la comprensión y que intervenga la comprensión de textos.

- En cuanto al ítem 10, el 43% de los docentes son indiferentes con que leer es la interpretación que hace el alumno de las canciones, poemas y cuentos que escucha de su maestro; mientras un 33% están de acuerdo y un 24% en desacuerdo. Dentro de las concepciones de lectura, cabe cuestionarse que esta actividad se asocia principalmente con la producción de sentido, y que se vincula con la interacción social, es decir leer implica comprender e interpretar. Entonces pareciera que no hay un acuerdo o simplemente indiferencia en cuanto a este aspecto, y de alguna manera podríamos encontrar dos visiones diferentes que perviven en las concepciones de estos docentes. Lo que hace pensar que una parte de los docentes no tiene una percepción clara de lo que es leer, pues no saben que se debe poner en disposición nuestras destrezas, habilidades y conocimientos con el objeto de otorgar significado a lo que se lee.

- En lo referente al ítem 11, el 57% de los docentes están en desacuerdo por indagar que se considera una lectura a la interpretación de gráficos, dibujos y afiches en cuyo contenido no hay la presencia de palabras; pero al contrario el 38% está de acuerdo, y un 5% de docentes se muestran indiferentes.

Por lo tanto, se deduce que los docentes no comprenden que la lectura es mucho más que pasar de los signos gráficos a los pensamientos de estos símbolos; significa entender que vivimos en una época de imágenes, que los niños y jóvenes en la actualidad no acceden a la cultura y al conocimiento sólo a través de los libros, como lo hicieron las generaciones anteriores, sino que también contribuyen a ese proceso los medios de comunicación con su lenguaje matizado de códigos diferentes. Por consiguiente la lectura ha ido evolucionando pasando de ser una simple repetición de signos gráficos y una posible comprensión a ser una interpretación de dibujos y otros elementos que amplían el conocimiento humano como lo es en la actualidad.

Tabla 11

Distribución porcentual para la dimensión: Conocimientos teóricos que poseen sobre la lectura. Indicador: Conocimientos sobre la comprensión lectora.

N	ITEMS	TDA		DA		N		ED		TED		Total	
			%		%		%		%		%		
12	Es reflejo de un alto nivel de comprensión lectora el hecho de que el alumno, una vez leído un texto, elabore un buen resumen del mismo.	16	38%	12	29%	0	0%	8	19%	6	14%	42	100%
13	La comprensión lectora es el proceso de reconocer e interpretar el sentido de aquello que el texto comunica.	13	31%	7	17%	0	0%	18	43%	4	10%	42	100%
14	Un buen síntoma de haber comprendido lo que se lee, lo constituye la memorización de detalles del texto leído	18	43%	8	19%	4	10%	6	14%	6	14%	42	100%
15	Existen diferentes niveles de comprensión lectora.	10	24%	4	10%	2	5%	20	48%	6	14%	42	100%

Este bloque de preguntas (12-15) indaga sobre los conocimientos teóricos que posee los docentes sobre la comprensión lectora.

La palabra “comprensión” es un vocablo muy utilizado y sin embargo tiene un significado ambiguo porque estamos acostumbrados a decir que comprendimos algo cuando lo entendimos o lo recordamos; es decir, asociamos la comprensión al entendimiento o a la memoria (al recuerdo). Sin embargo, recordar (memorizar) y comprender, aunque en ocasiones se manejen como sinónimos, no son lo mismo. Leer y comprender son procesos que ocurren simultáneamente, pero la comprensión lectora involucra conocimientos previos del lector y situaciones posteriores a la lectura que la hacen diferenciarse de ella.

Es importante destacar que el trabajo docente tiene varias características. Para empezar se puede caracterizar como complejo porque el profesor es vulnerable a condiciones ajenas a él como el tiempo, que influye en el desarrollo y la terminación de sus actividades didácticas. El profesor puede tener la intención de promover y dedicarle suficiente tiempo a algún contenido, pero es probable que se vea limitado por el cumplimiento de otras actividades. En este sentido coincidimos con Rockwell, (1985) en señalar que el “ser maestro”, es un trabajo que depende de los escenarios dentro de los cuales se desarrolla, de las restricciones materiales y de la estructura institucional que delimita su propio ámbito. El maestro se considera como “un trabajador”, un sujeto y ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer (Rockwell, 1985, p.9).

Por tales motivos, antes de analizar cómo trabajan la comprensión lectora los docentes, es necesario dejar en claro que no es un asunto exclusivo de la asignatura de castellano y que tampoco es la principal finalidad de la enseñanza de los profesores. Por estas razones, cada vez que el docente aborda un texto (tanto en castellano como en cualquier otra asignatura) tiene la oportunidad de promoverla en sus alumnos con los comentarios o acciones que haga ligadas al mismo, antes, durante y después de leerlo.

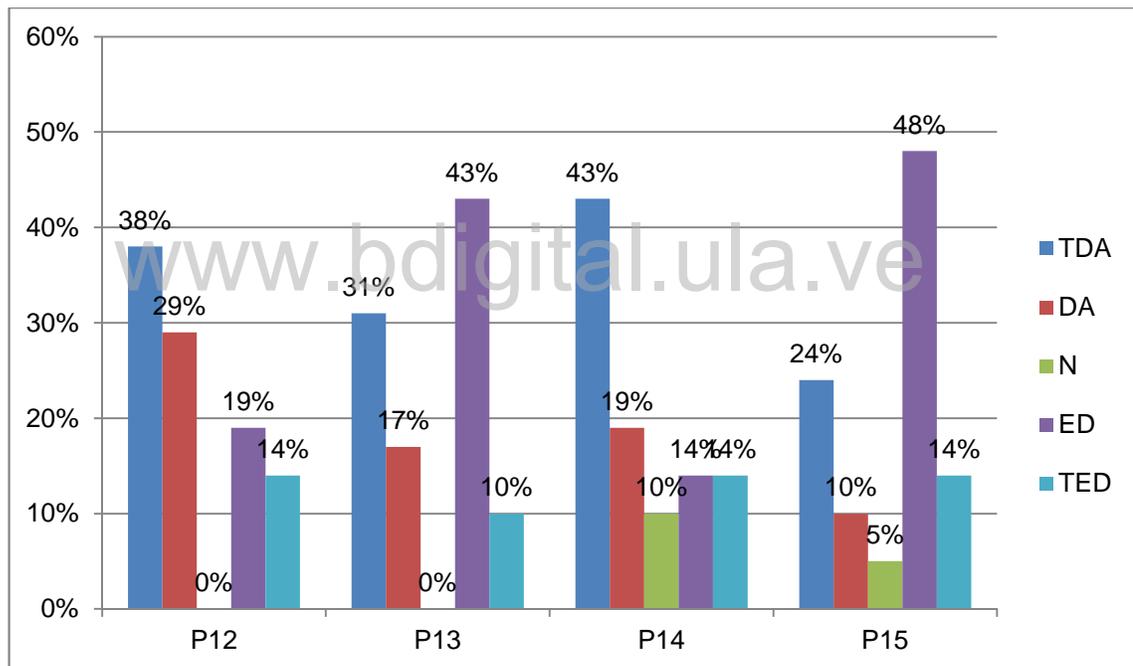


Gráfico 8. Variable: La comprensión lectora. Dimensión: Conocimientos teóricos que poseen sobre la lectura. Indicador: Conocimiento sobre la comprensión lectora.

Análisis descriptivo: Al analizar el gráfico N° 8 se observa una tendencia en las opiniones emitidas por los docentes hacia la categoría totalmente de acuerdo. A continuación se analiza cada ítem:

- En lo referente al ítem 12, el 67% de los docentes están de acuerdo que el alumno una vez leído un texto elabore un buen resumen del mismo, es reflejo de un alto nivel de comprensión lectora, mientras un 33% se muestran en desacuerdo. Son significativos estos resultados pues se manifiesta que los docentes suelen confundir las técnicas de estudio con las técnicas de comprensión lectora. Cabe destacar, que las técnicas de estudio o estrategias de estudio son las distintas perspectivas aplicadas al aprendizaje para alcanzar el éxito en la escuela, y el resumen es una de ellas. Por otro lado, las estrategias de comprensión lectora son las herramientas para desarrollar y obtener una mejor comprensión del texto. Por tal motivo no todo aquel que tiene la capacidad de resumir un texto una vez leído, ha comprendido o internalizado el mismo.

-En cuanto al ítem 13, el 48% de los docentes están de acuerdo que la comprensión lectora es el proceso de reconocer e interpretar el sentido de aquello que el texto comunica; mientras un 53 % en desacuerdo. Estos datos sintetizan que la mayoría de los docentes no están claros que la comprensión lectora es un proceso de interpretación, sin embargo en algunos si están claros, pero la mayoría siguen errados ante la concepción de la comprensión lectora.

-En relación al ítem 14, el 62% de los docentes expresan que un buen síntoma de haber comprendido lo que se lee, lo constituye la memorización de detalles del texto leído; mientras un 28% en desacuerdo y un 10% se muestran indiferentes. Estos datos finalmente demuestran que según la opinión de los docentes la memorización implica en ocasiones haber comprendido, existen situaciones en que sólo se requiere memorizar información y no operacionalizarla en un contexto en específico, mas sin embargo no quiere decir que memorizar o no es comprender el texto.

-En lo referente al ítem 15, el 34% de los docentes están de acuerdo que existen diferentes niveles de comprensión lectora, mientras el 62% en desacuerdo y un 5% se muestran indiferentes. Es importante, destacar que existen distintos niveles de comprensión lectora, los cuales son un nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico o metacognitivo, es decir, distintos niveles de profundidad porque los lectores captan en forma diferente y se van generando progresivamente; en la medida que el lector pueda hacer uso de sus saberes previos. Esto indica que los docentes entrevistados están en un total desconocimiento de la concepción sobre la comprensión lectora, lo que hace que esta sea interpretada y transmitida erróneamente.

Tabla 12

Distribución porcentual para la dimensión: Conocimientos teóricos que poseen sobre la lectura. Indicador: Conocimientos sobre las operaciones mentales en el proceso de lectura y las estrategias de lectura.

N	ITEMS	TDA		DA		N		ED		TED		Total	
			%		%		%		%		%		
16	Cada lector es una persona con criterios y experiencias diferentes que le hace tener su propia interpretación del texto leído.	15	36%	3	7%	2	5%	18	43%	4	10%	42	100%
17	Las operaciones mentales fundamentales que todo maestro formador de lectores debe atender en sus alumnos son el análisis, la comprensión, la interpretación y la crítica.	11	26%	5	12%	0	0%	22	52%	4	10%	42	100%
18	El alumno desinteresado por la lectura es difícil de cambiarlo independientemente del método que utilice el docente.	4	10%	12	29%	6	14%	14	33%	6	14%	42	100%

19	Es necesario que los alumnos comenten, critiquen y valoren la lectura que hacen.	28	67%	8	19%	0	0%	4	10%	2	5%	42	%	100
-----------	--	----	-----	---	-----	---	----	---	-----	---	----	-----------	----------	------------

Este bloque de preguntas (16-19) indaga sobre los conocimientos de las operaciones mentales en el proceso de lectura y las estrategias de lectura que posee los docentes.

El proceso lector es una actividad tan amplia como la lectura. Parte de la hipótesis de que el texto tiene un significado y el lector lo busca por los dos medios: a través de los indicios visuales que le proporciona y a través de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permitirán atribuirle un significado. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para comprender el significado de lo que lee, y eso, a su vez, enriquecerá sus conocimientos anteriores.

Por consiguiente, partimos de la idea que para leer es necesario dominar las habilidades de decodificación y también las estrategias necesarias para precisar activamente el texto. Estas estrategias nos permitirán verificar las predicciones y las hipótesis que vamos formulando constantemente durante la lectura, para llegar a construir una interpretación de su significado.

Leer implica ante todo un proceso de comprensión del significado, por ello es necesario que el docente principal orientador de este proceso de lectura en sus alumnos, conozca cómo la mente procesa la información recibida visual o auditivamente para construir el conocimiento.

El modelo socio-psicolingüístico de la lectura, presentado por Godman (1989), así como en los trabajos de Rosenblatt (1978) y Smith (1990) entre otros, sostiene que la lectura es un proceso activo en el que el lector está buscando en todo momento sentido a la información que procesa en donde ocurren una serie de transacciones entre los conocimientos previos del mismo (esquemas) y el lenguaje escrito, todo esto dentro de un contexto determinado.

Los esquemas representan los conocimientos conceptuales de eventos, situaciones, secuencias de eventos y acciones que cada individuo posee y su función principal es la de interpretar un evento, objeto o situación durante el proceso de comprensión. El conjunto de esquemas que cada individuo tenga representa la teoría particular de la realidad.

Este modelo también sostiene que la simple decodificación del código alfabético para convertirlo en código sonoro, no es lectura, sin embargo, es este el modelo de lectura que han manejado muchos de los docentes venezolanos a lo largo de los años en el cual se piensa más en la decodificación que en la construcción de significados, dándole una gran relevancia al papel que desempeña el ojo humano en el proceso de lectura, haciendo de lado la importancia del cerebro y sus funciones en este proceso.

Smith (1990) afirma que es el cerebro el que ve, oye, siente y toma decisiones perceptuales en relación con la información recibida a través de los ojos y de los oídos, ya que éstos son sólo recursos para recoger la información en nombre del cerebro, para ver, escuchar y sentir y no para tomar decisiones.

Los procesos lingüísticos (grafofónicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos) y las estrategias de lectura serán los elementos que

ensamblados correctamente permitirán una lectura autónoma, es decir, que permitirán la comprensión del texto leído, pues no hay lectura si no se construyen significados.

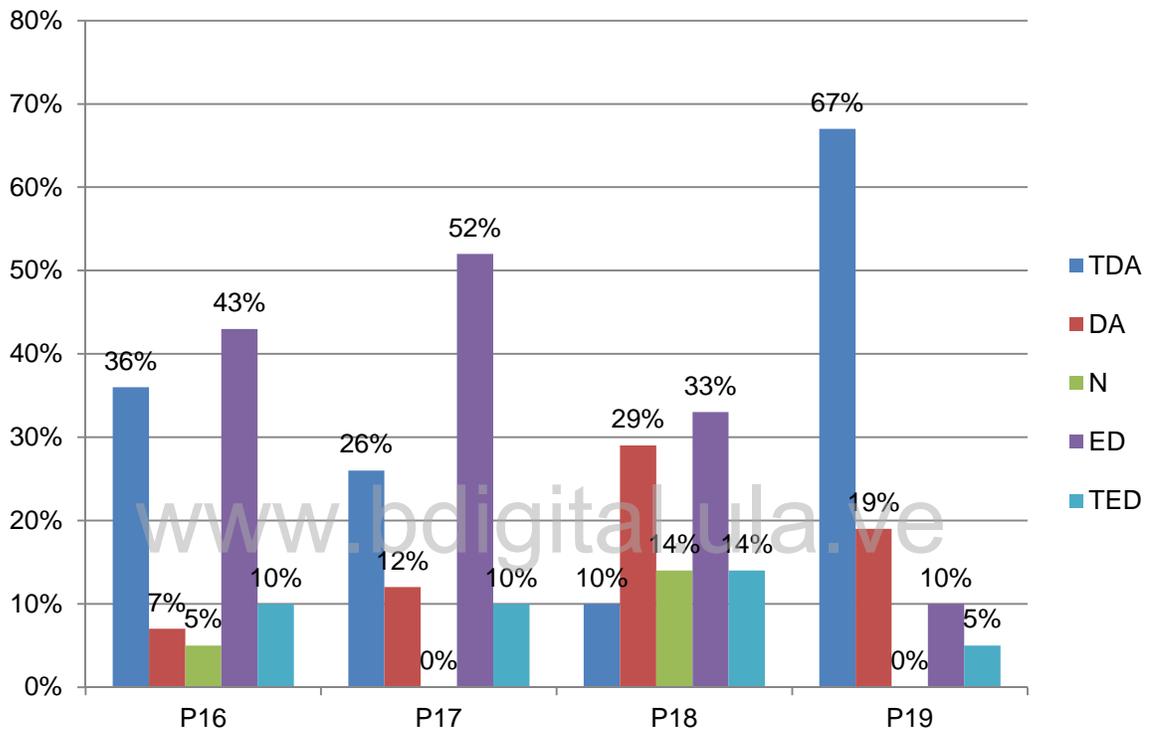


Gráfico 9. Variable: La comprensión lectora. Dimensión: Conocimientos teóricos que poseen sobre la lectura. Indicador: Conocimientos sobre las operaciones mentales en el proceso de lectura y las estrategias de lectura.

Análisis descriptivo: Al analizar el gráfico N° 9 se observa una tendencia equilibrada en las opiniones emitidas por los docentes hacia la categoría Totalmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo. A continuación se analiza cada ítem:

-En cuanto al ítem 16, el 43% de los docentes están de acuerdo que cada lector es una persona con criterios y experiencias diferentes que le hace tener su propia interpretación del texto leído; mientras el 53% en desacuerdo y un 5% se muestran indiferentes.

A pesar que algunos docentes están de acuerdo que cada lector es una persona que relaciona la información que el autor le presenta con la información almacenada en su mente, es decir, las experiencias acumuladas; se observa un alto porcentaje en desacuerdo, lo que indica que estos docentes piensan que la interpretación de un texto debe ser objetiva, la misma para cada lector. Lo que es totalmente errado pues la información previa almacenada en el cerebro es factor fundamental para interpretar y expresar lo leído anteriormente, es decir cada lector dará una interpretación diferente.

www.bdigital.ula.ve

-En relación al ítem 17, el 38% de los docentes están de acuerdo que las operaciones mentales fundamentales que todo maestro formador de lectores debe atender en sus alumnos son el análisis, la comprensión, la interpretación y la crítica; mientras un 62% en desacuerdo. Estos resultados revelan que un alto porcentaje de docentes están en desacuerdo con esto, lo que implica desconocimiento en cuanto a las funciones que tiene todo docente formador de lectores, puesto que si no se atienden estas operaciones mentales el proceso de lectura será un fracaso.

-En lo referente al ítem 18, el 39% de los docentes creen que el alumno desinteresado por la lectura es difícil de cambiarlo independientemente del método que utilice el docente, sin embargo es contradictorio esta asertividad de los entrevistados pues si al estudiante se les da libertad en cuanto a los temas de su lectura es muy probable que sienta mucho más interés en este

proceso de enseñanza, todas las acciones cotidianas se hacen de forma espontánea cuando se siente gusto o interés por ella y no es caso aislado la lectura, por otro lado el 47% está en desacuerdo con este postulado pues es evidente que los jóvenes o alumnos siempre van a sentir interés en los procesos de aprendizaje si se ven reflejadas sus necesidades, es decir si su contexto se ve reflejado, es por ello que se debe ampliar las posibilidades de temas de la lectura y contextualizarla con la vivencia cotidiana, y estos últimos entrevistados tienen claro ese enunciado.

-En cuanto al ítem 19, el 86% de los docentes están de acuerdo que los alumnos comenten, critiquen y valoren la lectura que hacen, mientras un 15% en desacuerdo. Estos resultados indican que los docentes le da un alto grado de importancia a que el alumno tenga una estrecha relación con el texto y que sea manifestada a través de su crítica o comentario, lo que es contradictorio a las opiniones anteriormente dadas, lo que hace interpretar el notorio desconocimiento del tema.

Tabla 13

Distribución porcentual para la dimensión: Creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Indicador: Creencias particulares acerca del concepto de lectura.

N	ITEMS	TDA		DA		N		ED		TED		Total	
			%		%		%		%		%		%
20	Leer es una actividad que ayuda a interpretar al mundo, a entenderse a sí mismo y a los demás.	0	0%	1	2%	1	2%	32	76%	8	19%	42	100%
21	La lectura es sólo una herramienta que ayuda a comprender otras cosas más importantes y no una actividad con valor en sí misma.	16	38%	10	24%	6	14%	7	17%	3	7%	42	100%

22	Cuando se piensa en la lectura se la relaciona generalmente con obligatoriedad.	14	33%	16	38%	3	7%	17	16%	2	5%	42	100
23	La lectura muy pocas veces se la relaciona con una actividad placentera y agradable.	5	12%	7	17%	6	14%	16	38%	8	19%	42	100

Este bloque de preguntas (20-23) indaga sobre las creencias particulares que tienen los docentes acerca del concepto de lectura.

El concepto de creencia comúnmente en el lenguaje ordinario está asociado a: lo opuesto a saber o aceptar algo como verdadero o existente. Hoy día sabemos que las representaciones mentales de los maestros (creencias, opiniones, valores, actitudes...) son un constructo difícil de delimitar, ya que poseen perfiles cognitivos, actitudinales y simbólicos-afectivos que han sido estudiados tanto por la psicología como por la pedagogía. El término 'creencias' surge en la investigación educativa como un constructo para comprender e interpretar las acciones de los profesores.

Específicamente en este apartado se conocerá las creencias u opiniones que tienen los docentes sobre la lectura y su enseñanza, las operaciones mentales en el proceso lector y las estrategias que permitirán desarrollar esta valiosa habilidad.

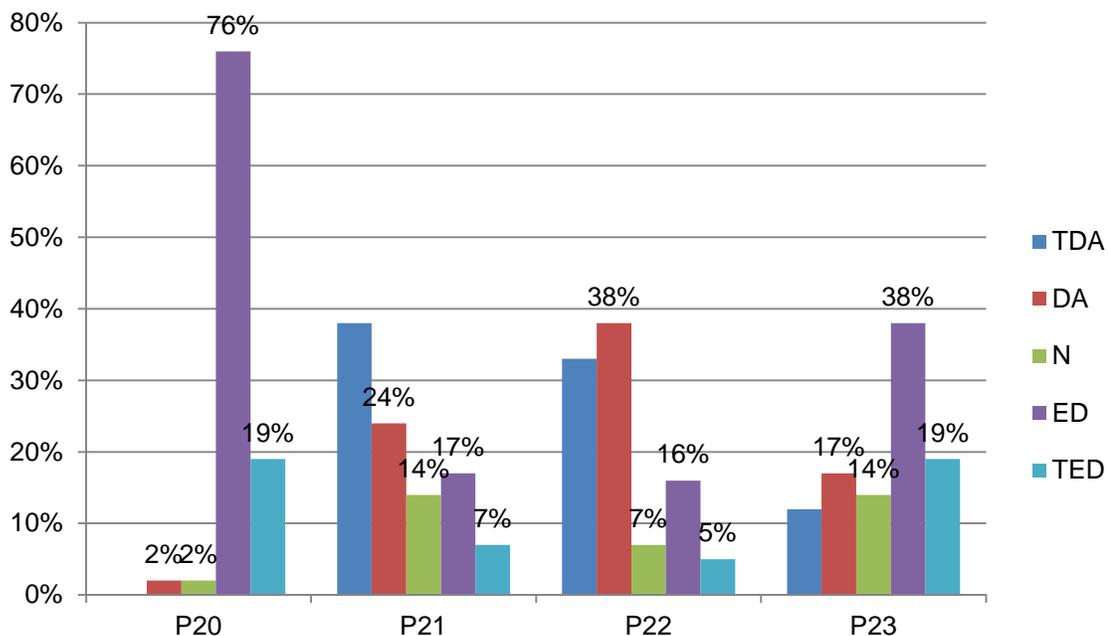


Gráfico 10. Variable: La comprensión lectora. Dimensión: Creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Indicador: Creencias particulares acerca del concepto de lectura.

Análisis descriptivo: Al analizar el gráfico N°10 se observa una tendencia equilibrada en las opiniones emitidas por los docentes hacia la categoría Totalmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo. A continuación se analiza cada ítem:

-En relación al ítem 20, el 2% de los docentes creen que leer es una actividad que ayuda a interpretar al mundo, a entenderse a sí mismo y a los demás; mientras un 95% en desacuerdo. Esto revela que la mayoría de los docentes se encuentran renuentes con la idea de que leer es una actividad que ayuda a interpretar, cabe destacar que la acción de leer implica comprender e interpretar lo contextualizado que esta alrededor.

-En cuanto al ítem 21, el 62% de los docentes aceptan que la lectura es solo una herramienta que ayuda a comprender otras cosas más importantes y no una actividad con valor en sí misma, mientras un 24% en desacuerdo y un 14% se muestran indiferentes. Por lo tanto, se considera una actitud desfavorable en la mayoría del personal docente puesto que considera a la lectura como solo una herramienta siendo esta una habilidad que vincula tanto el proceso mental del individuo y por otra parte una interacción social, menospreciando el valor de la lectura.

-En lo referente al ítem 22, el 71% de los docentes piensan que la lectura se le relaciona generalmente con obligatoriedad, mientras un 24% en desacuerdo y el 6% se muestran indiferentes. Estos datos predicen que la mayoría de los docentes conciben a la lectura como una actividad obligatoria, lo que da entender la carencia o la falta de gusto que tienen hacia la lectura, apoyando así el desinterés de parte de los docentes.

-En relación al ítem 23, el 29% de los docentes expresan que la lectura muy pocas veces se la relaciona con una actividad placentera y agradable, mientras un 57% en desacuerdo y el 14% se muestran indiferentes. Esta actitud negativa e indiferente en un alto porcentaje por los docentes, demuestra el poco afecto que tienen hacia la lectura y que es lamentable que utilicen la lectura solo para informarse o simplemente para leer los contenidos programáticos que van a impartir en una clase y la asocien simplemente con obligatoriedad. Haciendo que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea cada vez más atrasado y limitado, a su vez que esta creencia es transmitida a los estudiantes generando un caos en la praxis educativa.

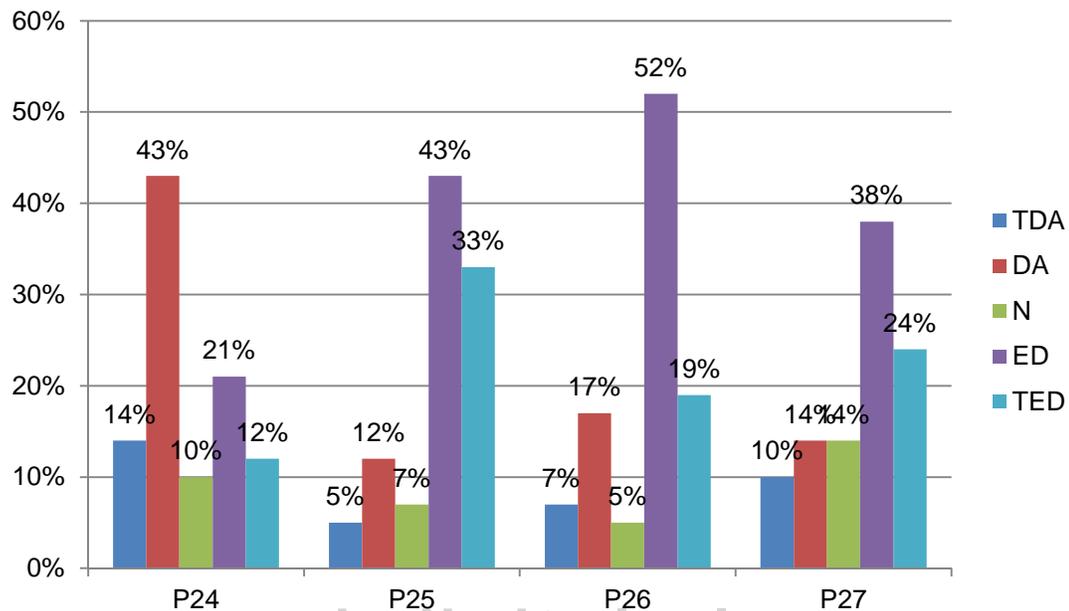
Tabla 14

Distribución porcentual para la dimensión: Creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Indicador: Creencias acerca de las operaciones mentales en el proceso de la lectura.

N	ITEMS	TDA		DA		N		ED		TED		Total	
			%		%		%		%		%		%
24	Leer es una actividad subjetiva que tiene que ver con el desarrollo de las imágenes mentales que ocurren en el lector	6	14%	18	43%	4	10%	9	21%	5	12%	42	100%
25	La lectura debe ser un proceso intencional, sistemático y progresivo.	2	5%	5	12%	3	7%	18	43%	14	33%	42	100%
26	Permanentemente el individuo está formándose como lector a partir de sus experiencias con los diferentes textos.	3	7%	7	17%	2	5%	22	52%	8	19%	42	100%
27	Todo alumno tiene interés natural por aprender a leer	4	10%	6	14%	6	14%	16	38%	10	24%	42	100%

Este bloque de preguntas (24-27) indaga sobre las creencias acerca de las operaciones mentales en el proceso de lectura.

Las operaciones mentales según Piaget las definió como “la acción interiorizada que modifica el objeto del conocimiento y que se va construyendo y agrupando de un modo coherente en el intercambio constante entre pensamiento y acción exterior. Por lo tanto, las creencias que posee los docentes acerca de esto juegan un papel muy importante porque influyen en su percepción y juicio, que son los que en realidad, afectan a lo que dicen y hacen en clase.



www.bdigital.ula.ve

Gráfico 11. Variable: La comprensión lectora. Dimensión: Creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Indicador: Creencias acerca de las operaciones mentales en el proceso de la lectura.

Análisis descriptivo: Al analizar el gráfico N°11 se observa una tendencia en las opiniones emitidas por los docentes hacia la categoría totalmente en desacuerdo. A continuación se analiza cada ítem:

-En lo referente al ítem 24, el 57% de los docentes creen que leer es una actividad subjetiva que tiene que ver con el desarrollo de las imágenes mentales que ocurren en el lector, mientras un 33% en desacuerdo y el 10% se muestran indiferentes. Por lo tanto, se considera favorable que la mayoría de los docentes creen que cada persona tiene una interpretación personal del texto, sin embargo se debe tener presente que cuando se interpreta un texto es un acto más complejo que la comprensión, a la que previamente

implica en su realización. La comprensión del significado y la comprensión del sentido son actividades cognitivas distintas. Mientras que comprender el significado puede limitarse al reconocimiento de los valores lingüísticos y es una actividad en la que intervienen en menor grado las inferencias, por su parte comprender el sentido, es una actividad que activa los conocimientos, las experiencias y las referencias personales que pueden ser objetivas y subjetivas del receptor.

-En relación al ítem 25, el 17% de los docentes indagan que la lectura debe ser un proceso intencional, sistemático y progresivo, mientras un 76% en desacuerdo y un 7% se muestran indiferentes. El no estar de acuerdo y mostrarse indiferente significa que los docentes no perciben la lectura como un proceso que debe ser secuenciado, y primordialmente continuo, que se va desarrollando a lo largo de la vida. Es lamentable, porque solo ven la lectura como algo pasajero, que recurren a ella solo por necesidad.

-En cuanto al ítem 26, el 24% de los docentes están de acuerdo que permanentemente el individuo está formándose como lector a partir de sus experiencias con los diferentes textos, mientras el 71% en desacuerdo y un 5% se muestran indiferentes. Son significativos estos resultados pues se manifiesta que los docentes no están de acuerdo que el individuo se forma como lector a partir de sus experiencias, es decir, a través de su hábito lector. Apuntando así hacia su realidad pues ellos en medio de su experiencia no se han formado como lectores a través de la degustación de diferentes textos a lo largo de su vida.

-En relación al ítem 27, el 24% creen que todo alumno tiene interés natural por aprender a leer, mientras un 62% no está de acuerdo y un 14% se muestran indiferentes. Es transcendental destacar que todo alumno tiene

interés por aprender, explorar lo no conocido, y la lectura es una de ellas. Asimismo los docentes deben entender que la lectura es una de las principales habilidades que son promovidas en el niño desde los primeros años en la escuela y que por ende existen diversas estrategias que son utilizadas para desarrollarla.

Tabla 15

Distribución porcentual para la dimensión: Creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Indicador: Creencias acerca de las estrategias de lectura.

N	ITEMS	TDA		DA		N		ED		TED		Total	
			%		%		%		%		%		%
28	Una efectiva estrategia para inculcar el hábito de lectura en los alumnos, es utilizar las calificaciones como recompensa	15	35%	12	29%	7	17%	6	14%	2	5%	42	100%
29	Es bueno hacer diariamente actividades de lectura con los alumnos	2	5%	10	24%	0	0%	26	61%	4	10%	42	100%
30	El maestro debe considerar los intereses y actitudes de sus alumnos al momento de diseñar y aplicar estrategias para la promoción de la lectura.	2	5%	4	10%	6	14%	20	47%	10	24%	42	100%
31	Si el docente no es un asiduo lector, es imposible que éste inculque en sus alumnos el hábito por la lectura.	2	5%	6	14%	5	12%	15	36%	14	33%	42	100%

Este bloque de preguntas (28-31) indaga sobre las creencias acerca de las estrategias de lectura.

Las estrategias son aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los

estudiantes. Por lo tanto, las estrategias deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación ante ella (motivación, disponibilidad). Su principal objetivo es hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy diferente índole.

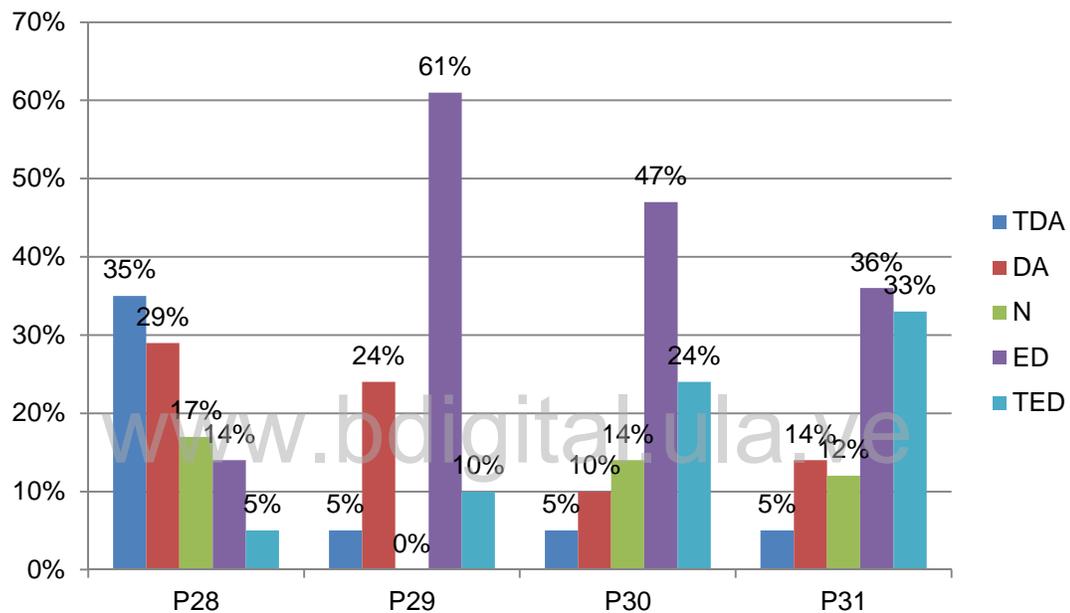


Gráfico 12. Variable: La comprensión lectora. Dimensión: Creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Indicador: Creencias acerca de las estrategias de lectura.

Análisis descriptivo: Al analizar el gráfico N°12 se observa una tendencia en las opiniones emitidas por los docentes hacia la categoría totalmente en desacuerdo. A continuación se analiza cada ítem:

-En lo referente al ítem 28, el 64% de los docentes piensan que una efectiva estrategia de lectura en los alumnos, es utilizar las calificaciones como recompensa, mientras un 19% en desacuerdo y un 17% se muestran indiferentes. Esto revela que la mayoría de los docentes utiliza la calificación

como estrategia de motivación hacia la lectura, lo cual está errado, se debe asociar las actividades de la clase con los intereses del estudiante u otras características significativas de sus vidas para que sean ellos mismos los que se vean acercados al proceso de enseñanza y aprendizaje.

-En relación al ítem 29, el 29% de los docentes creen que es bueno hacer diariamente actividades de lectura con los alumnos, mientras un 71% en desacuerdo. Por lo tanto, se considera una actitud desfavorable en la mayoría del personal docente que no vea la lectura como una actividad complementaria del día a día para el estudiante, es importante destacar que es una actividad que por lo general comienza a adquirirse muy lentamente desde temprana edad y se mantiene de por vida, es decir que no se pierde con el tiempo y que siempre actuará como un fenómeno que nos permite crear nuevos mundos en nuestras mentes, reflexionar sobre ideas, mejorar nuestra ortografía y conocer más sobre otras realidades.

-En cuanto al ítem 30, el 15% de los docentes opinan que el maestro debe considerar los intereses y actitudes de sus alumnos al momento de diseñar y aplicar estrategias para la promoción de la lectura, mientras un 71% en desacuerdo. Es relevante que un alto porcentaje de docentes estén en desacuerdo, puesto que el docente debe trabajar en pro al estudiante, es la labor de todo docente considerar su entorno, sus intereses al momento de diseñar y aplicar cada estrategia para así obtener frutos en el aprendizaje, además de estos es evidente que si no se ven reflejados los intereses de los estudiantes la apatía se hará presente.

-En relación al ítem 31, el 19% de los docentes expresan que si el docente no es un asiduo lector es imposible que este inculque en sus alumnos el hábito por la lectura, mientras un 69% en desacuerdo y un 12% se muestran

indiferentes. Estos datos finalmente demuestran que según la opinión de los docentes no es necesario ser un buen lector para inculcar en sus alumnos dicho hábito, lo cual es absurdo, el ejemplo que se refleja de un docente es el modelo a seguir de sus estudiantes o es lo que se pretende ante la figura del docente, no se puede exigir a los estudiantes que lean si el docente no hace nada para fomentar dicho hábito en él y también si el docente no lee obviamente no le va importar que el alumno lea.

Tabla 16

Distribución porcentual para la dimensión: Creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Indicador: Creencias sobre la enseñanza de la lectura.

N	ITEMS	TDA		DA		N		ED		TED		Total	
			%		%		%		%		%		%
32	La enseñanza de la lectura es una práctica que compromete moralmente al docente.	18	42%	14	33%	4	10%	4	10%	2	5%	42	100%
33	Enseñar a leer y a escribir es una de las tareas más importantes asignadas a las escuelas y que debe ser ejecutada por cada uno de sus docentes.	15	36%	5	11%	3	7%	15	36%	4	10%	42	100%
34	El docente es la persona más idónea para encargarse de manera efectiva de desarrollar en sus educandos buenos hábitos de lectura que les despierten el deseo de aprender a través de la misma.	9	21%	6	14%	4	10%	18	43%	5	12%	42	100%
35	La enseñanza de la lectura consiste en lograr el desarrollo de las destrezas lectoras de los niños (reconocimiento de símbolos, entonación, fluidez).	9	21%	4	10%	0	0%	23	55%	6	14%	42	100%

Este bloque de preguntas (32-35) indaga sobre las creencias sobre la enseñanza de la lectura. Los métodos más importantes para la enseñanza de la lectura: método fónico, método global y método constructivista. Las aportaciones socioculturales, constructivista y las nuevas tecnologías a la enseñanza de la lectura.

La enseñanza de la lectura en los últimos años ha tenido un interés considerable por parte de distintas disciplinas, y las investigaciones realizadas han creado un sólido cuerpo de conocimientos sobre la naturaleza del acto de leer, sobre el proceso de adquisición de esta competencia y sobre las dificultades que presenta cada aprendiz en este proceso.

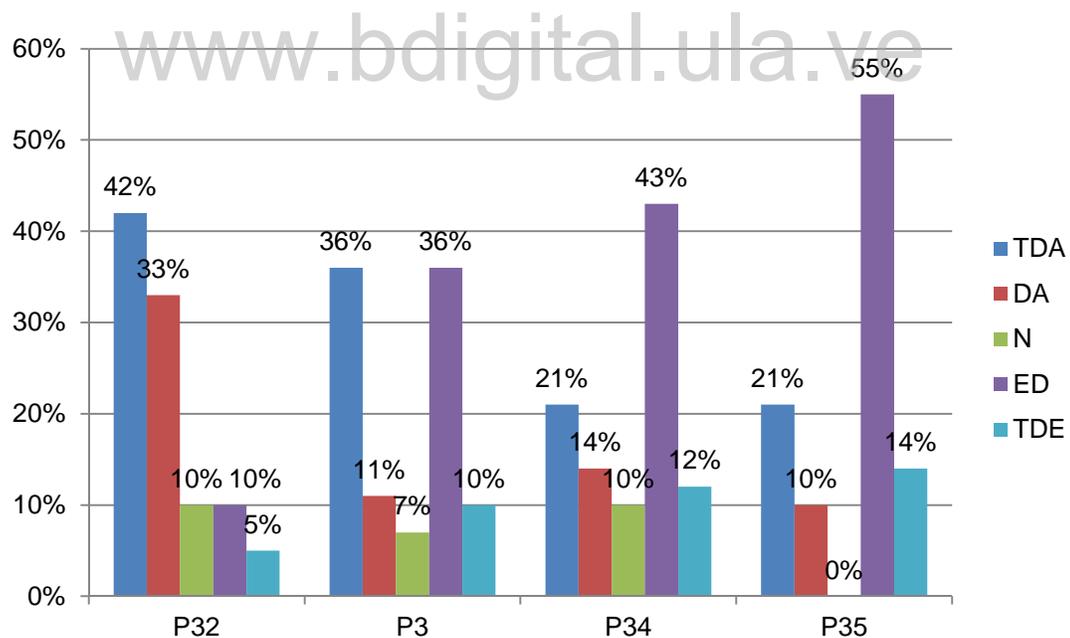


Gráfico 13. Variable: La comprensión lectora. Dimensión: Creencias sobre el tema de la enseñanza de la lectura. Indicador: Creencias sobre la enseñanza de la lectura.

Análisis descriptivo: Al analizar el gráfico N°13 se observa una tendencia en las opiniones emitidas por los docentes hacia la categoría totalmente en desacuerdo. A continuación se analiza cada ítem:

-En relación al ítem 32, el 75% de los docentes creen que la enseñanza de la lectura es una práctica que compromete moralmente al docente. El docente no solo es un transmisor de conocimiento sino es un ejemplo a seguir y un ser sociable, sin embargo, aprender a leer, exige clases, programas, y la figura del profesor como un mediador de conocimiento y aprendizaje, por lo tanto, no precisamente es una práctica moral sino más bien una praxis educativa.

-En lo referente al ítem 33, el 47% de los docentes expresan que enseñar leer y a escribir es una de las tareas más importantes asignadas a las escuelas y que debe ser ejecutada por cada uno de sus docentes, mientras un 46% en desacuerdo y un 7% se muestran indiferentes. Es importante considerar que son una de las actividades más importantes en la escuela puesto que es la función del maestro en los primeros años del niño y que a medida que avanza el docente le va exigiendo y que le compete a todo maestro sin importar la asignatura que imparta, pues estas dos herramientas son la base de todas las demás actividades que se elaboran en la escuela.

Como se observa en los resultados, existe una tendencia equilibrada, hay una parte de docentes que no están de acuerdo y otros que se muestran indiferentes, muchos de estos docentes pensarán que es tarea del maestro de las primeras etapas y que solo le compete al docente especialista de

castellano, y que ellos pues solo le limitan en impartir su bloque de contenido en el cual están especializados.

-En cuanto al ítem 34, el 35% de los docentes están de acuerdo que el docente es la persona más idónea para encargarse de desarrollar en sus estudiantes buenos hábitos de lectura que les despierten el deseo de aprender a través de la misma, mientras un 55% no están de acuerdo y un 10% son indiferentes.

Los docentes no están de acuerdo en su mayoría pues consideran que evidentemente esta actividad debe ser desarrollada desde la casa, además de ser más afianzada día a día para que la afectividad crezca cada vez más hacia la lectura.

-En relación al ítem 35, el 69% de los docentes no están de acuerdo que la enseñanza de la lectura consiste en lograr el desarrollo de las destrezas lectoras de los niños (reconocimiento de símbolos, entonación, fluidez). Son irrelevantes estos resultados, puesto que es obvio que la función de enseñar a leer es lograr principalmente el reconocimiento de grafemas, luego la fonación, es decir la articulación de sonido y finalmente la captación en el cerebro, y es allí donde entra la comprensión.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

Al analizar los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación, se pudo determinar que la concepción de los docentes a nivel general hacia la lectura es positiva, aunque en algunos aspectos se encuentran actitudes negativas y poco favorables. Es oportuno reconocer que significativamente el rol del docente y su formación, vienen dadas por su capacidad de desempeño, valores y creencias. Hoy día sabemos que las representaciones mentales de los maestros (creencias, opiniones, valores, actitudes) son un constructo difícil de delimitar, ya que poseen perfiles cognitivos, actitudinales y simbólicos-afectivos que han sido estudiados tanto por la psicología como por la pedagogía.

De ello se desprende que los docentes de manera general plantean que aun cuando hay desconocimiento para ellos en algunos aspectos, existe la concepción clara que la lectura aparte que es una actividad intelectual sobre todo es una actividad afectiva. Pero sin embargo, un porcentaje importante de docentes manifiestan bajo nivel de comprensión y capacitación en lo referente a la lectura.

En relación al objetivo específico N° 1 Diagnosticar los conocimientos que tienen los docentes en relación a las operaciones mentales fundamentales que deben ocurrir en todo lector durante el proceso de lectura (análisis, comprensión, interpretación y crítica) se considera lo siguiente: En cuanto a la concepción de la lectura se observa 7 indicadores, como la edad, los años de docencia en la institución y las razones por las cuales lee son los factores que más incurren en actitudes desfavorables.

En lo referente a las razones por las cuales leen los docentes, se observa que lo hacen más que todo para informarse y no por gusto a la lectura. Por otro lado, una minoría lo hace por motivos laborales y por gusto a la lectura, lo cual radica la baja formación y la poca importancia que se le da al problema. Evidenciando de esta forma el problema principal de la situación, pues la falta de interés hacia la lectura es notable, pues, es por simple obligatoriedad y no por pasión, factor que impide el desarrollo de esta habilidad.

Respecto al objetivo específico N° 2 Identificar sus creencias y teorías con respecto a la comprensión lectora se refleja en los docentes un alto porcentaje en el manejo de conocimientos y creencias en lo referente a: que tienen claro que la lectura es una actividad intelectual, afectiva, un proceso de descifrar y comprender el significado de las palabras de un texto escrito pero no la relacionan con la interpretación de sentido de aquello que se comunica, se identifica esa carencia de la competencia lingüística necesaria para comprender un texto y reproducirlo. Se le da más importancia al lenguaje articulado que al lenguaje escrito.

Por otro lado, muchos de ellos creen que comprender un texto constituye la memorización de detalles del texto leído o que tener alto nivel

de comprensión lectora es elaborar un buen resumen de lo leído, es por ello que se puede decir que es allí donde parte este problema, la escasa comprensión de lo que se lee, los errores ortográficos, no saben determinar dónde empieza una oración y donde termina. Cuando piensan en la lectura lo relacionan generalmente con obligatoriedad y no como una actividad placentera que ayuda a interpretar al mundo.

Es cierto que el docente sería la persona más idónea para encargarse de manera efectiva de desarrollar en sus educandos buenos hábitos de lectura pero también es cierto que si el docente no es un asiduo lector es imposible que este inculque en sus alumnos hábitos de lectura. Sin embargo, es importante resaltar que el hogar es el principal escenario para desarrollar esta habilidad.

En cuanto a los operaciones mentales en el proceso de lectura, no están claros que todo maestro formador de lectores debe atender en sus alumnos el análisis, la comprensión, interpretación, crítica y reproducción y que todo niño tiene interés natural por la lectura, por la curiosidad de aprender lo que no saben, y eso es la lectura la puerta a lo nuevo, a lo imaginario, un vehículo que lo transporta por todo el viaje del aprendizaje.

Asimismo, la lectura en los procesos de aprendizaje es beneficiosa, sin importar la asignatura que se imparte, puesto que el individuo se forma como lector a partir de sus experiencias con los diferentes textos, y constituye un elemento primordial que posibilita la capacidad de aprender de los estudiantes, a través de ella se estimula la curiosidad, creatividad, mejora el lenguaje oral y escrito, aumenta su vocabulario.

Hay que tener en cuenta que la lectura, es un proceso y que dentro de ese proceso está inmersa la comprensión lectora y que por ende debe ser

desarrollada durante toda la vida y es por ello que se desprende la importancia de la lectura para la formación de aprendizajes, implementarla el día a día, es decir hacer diariamente actividades de lectura con los estudiantes, considerando sus intereses y actitudes al momento de diseñar y aplicar estrategias para la promoción de la lectura.

www.bdigital.ula.ve

5.2 Recomendaciones

De acuerdo a los resultados obtenidos se formulan las siguientes recomendaciones:

1. Estimular el uso de la lectura como instrumento de información y comunicación entre el personal directivo y docente, a fin de lograr un contacto cercano hacia la lectura que facilite reconocer las fortalezas y mejorar las deficiencias en ellas.
2. Crear espacios de lectura exclusivamente para los docentes, con el fin de desarrollar actividades entre ellos, que permitan el intercambio de experiencias con diversos textos.
3. Planificar y ejecutar en los contenidos programáticos, lecturas que sean afines de su especialidad y que sean compartidas con sus estudiantes en el aula.
4. Facilitar a los docentes talleres, charlas, foros, conferencias u otras alternativas, donde se les explique la importancia de la lectura en el proceso de aprendizaje y, a su vez incentivar a los docentes para programar actividades haciendo hincapié en la planificación de estrategias para promover la lectura atendiendo las necesidades y exigencias de los estudiantes.
5. Motivar a los docentes para que prosigan estudios superiores que le permitan mejorar su praxis diaria.
6. Se sugiere a la institución promover y respaldar proyectos de investigación que posibiliten por un lado continuar esta investigación y por otro profundizar esta temática.

REFERENCIAS

Pérez, A. (2006) Propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura y escritura en la educación básica. Maracaibo: Fe y alegría.

Catalá, G. (2007) Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona: Editorial Gráo.

Pérez, J. (2005) Evaluación de la comprensión lectora. Revista de educación, pp. 121 – 138.

Larrañaga, E. (2005) El hábito lector como actitud. Revista OCNOS pp. 43 – 60.

Yasonna, R. (2006) La concepción de la lectura de los docentes de la U. E Republica de Honduras. Revista de postgrado Face – Uc, volumen 2 numero 3, PP. 59.

Córdova, D. (2009) Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior. Revista Scielo Vol. 24 N° 1.

Arias. F. (2006) El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología de la Investigación científica. Caracas: Episteme.

Díaz, F y Hernández, G (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, McGraw-Hill.

Hernández, R. y otros (2006) Metodología de la Investigación. México D. F.: McGraw Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill interamericana Editores.

Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 2635 (Extraordinario), Agosto 13, de 2009. Caracas.

Ponce (2010). Metodología para la investigación. [Documento en línea]. Consultado: <http://ponce.inter.edu/ca/>. [Consulta: 2014, diciembre 14].

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5662 (Extraordinario), Septiembre 24, 2003.

Sabino, (2002), Cómo Hacer un Proyecto de Investigación. Madrid. Visor.

www.bdigital.ula.ve

Aragón, J. y Bonat, M. (1999). Cambiando las concepciones y creencias del profesorado de ciencias en torno al uso de analogías. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(1).

Bruno de Castelli, E. (1988). Metacognición y aprendizaje. Revista de Pedagogía, XV(40)

Gombert, J. E. (1994). El aprendizaje de la lectura: Un aprendizaje lingüístico. Revista de Pedagogía, XV(40).

Jiménez, J. (2008). Enseñanza de la lectura. Revista Iberoamericana de educación, N° 45/5.

Morales, O. A. (2002). Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de educación básica. Educere, 6(19).

ANEXO 1

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES – TÁCHIRA
NÚCLEO UNIVERSITARIO
DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
COORDINACIÓN DE POSTGRADO
VIII COHORTE MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA**

INSTRUMENTO APLICADO A LOS DOCENTES

Estimado (a) docente:

El presente cuestionario tiene como finalidad obtener la información que sea pertinente para la ejecución de la presente investigación: La concepción de la lectura de los docentes en el “Liceo Nacional El Milagro”, del municipio Libertador, Estado Táchira. Por lo que se le agradece su valiosa colaboración y sinceridad al responder cada uno de los ítems.

La información proporcionada será de estricta confidencialidad y a su vez una contribución que enriquecerá la investigación, debido a que este constituye un requisito parcial en la culminación de mis estudios de postgrado, en la aspiración de optar al grado de Magister en Evaluación Educativa. Con la opinión que proporcione nos permitirá recabar información sobre la concepción de la lectura que se manejan, las cuales, enriquecerá el hecho educativo en pro de una mejor praxis educativa.

Sin más que hacer referencia y agradeciendo de antemano su disposición.

Me suscribo de usted.

Atentamente.

Lcda. María G. Leal V.

C.I 17930160

INSTRUCCIONES:

A continuación se presentan una serie de proposiciones:

- El cuestionario está dividido en dos partes. En la primera parte debe marcar con una (x) la opción pertinente a su caso.
- En la segunda parte marque con una (X) el cuadro que según su opinión se identifica con su actuación.
- Seleccione solo una alternativa de respuesta por ítems.
- Si tiene alguna duda pregunte solo a la persona que está aplicando la encuesta.
- Considere las siguientes alternativas: Totalmente de acuerdo (TDA), de acuerdo (DA), neutral (N), en desacuerdo (ED), totalmente en desacuerdo (TED).

I.PARTE

ASPECTOS PERSONALES

1. Género

a) M () b) F ()

2. Edad

a) 23-32 () b) 33-42 () c) 43-52 () d) 53-62 () e) 63-72 ()

ASPECTOS PROFESIONALES Y LABORALES

3. Título Académico

a) Licenciatura () b) Ingeniería () c) Msc () d) Doctor () e) Otro: ___

4. Años de actividad profesional

a) 1-5 () b) 6-10 () c) 11-15 () d) 16-20 () e) otro: ____

5. Años de docencia en la institución

a) 1-5 () b) 6-10 () c) 11-15 () d) 16-20 () e) otro: ____

6. Cargo que desempeña

a) Docente () b) Coordinador () c) Directivo ()

7. Razones por las cuales lee

a) Para informarse () b) Por motivos laborales () c) Por gusto a la lectura ()
d) Por el deseo de crecimiento personal () e) Por diversión ()

II. Parte

N°	ITEMS	TDA	DA	N	ED	TED
8	Leer no sólo es una actividad intelectual, sino también una actividad afectiva.					
9	Leer es el proceso de descifrar y comprender el significado de las palabras de un texto escrito.					
10	Leer es la interpretación que hace el alumno de las canciones, poemas y cuentos que escucha de su maestro					
11	La interpretación de gráficos, dibujos y afiches en cuyo contenido no hay la presencia de palabras se considera una lectura.					
12	Es reflejo de un alto nivel de comprensión lectora el hecho de que el alumno, una vez leído un texto, elabore un buen resumen del mismo.					
13	La comprensión lectora es el proceso de reconocer e interpretar el sentido de aquello que el texto comunica.					
14	Un buen síntoma de haber comprendido lo que se lee, lo constituye la memorización de detalles del texto leído					
15	Existen diferentes niveles de comprensión lectora.					

16	Cada lector es una persona con criterios y experiencias diferentes que le hace tener su propia interpretación del texto leído.					
17	Las operaciones mentales fundamentales que todo maestro formador de lectores debe atender en sus alumnos son el análisis, la comprensión, la interpretación y la crítica.					
18	El alumno desinteresado por la lectura es difícil de cambiarlo independientemente del método que utilice el docente.					
19	Es necesario que los alumnos comenten, critiquen y valoren la lectura que hacen.					
20	Leer es una actividad que ayuda a interpretar al mundo, a entenderse a sí mismo y a los demás.					
21	La lectura es sólo una herramienta que ayuda a comprender otras cosas más importantes y no una actividad con valor en sí misma.					
22	Cuando se piensa en la lectura se la relaciona generalmente con obligatoriedad.					
23	La lectura muy pocas veces se la relaciona con una actividad placentera y agradable.					
24	Leer es una actividad subjetiva que tiene que ver con el desarrollo de las imágenes mentales que ocurren en el lector					
25	La lectura debe ser un proceso intencional, sistemático y progresivo.					
26	Permanentemente el individuo está formándose como lector a partir de sus experiencias con los diferentes textos.					
27	Todo alumno tiene interés natural por aprender a leer					
28	Una efectiva estrategia para inculcar el hábito de lectura en los alumnos, es utilizar las calificaciones como recompensa					
29	Es bueno hacer diariamente actividades de lectura con los alumnos					
30	El maestro debe considerar los intereses y actitudes de sus alumnos al momento de diseñar y aplicar estrategias para la promoción de la lectura.					
31	Si el docente no es un asiduo lector, es imposible					

	que éste inculque en sus alumnos el hábito por la lectura.					
32	La enseñanza de la lectura es una práctica que compromete moralmente al docente.					
33	Enseñar a leer y a escribir es una de las tareas más importantes asignadas a las escuelas y que debe ser ejecutada por cada uno de sus docentes.					
34	El docente es la persona más idónea para encargarse de manera efectiva de desarrollar en sus educandos buenos hábitos de lectura que les despierten el deseo de aprender a través de la misma.					
35	La enseñanza de la lectura consiste en lograr el desarrollo de las destrezas lectoras de los niños (reconocimiento de símbolos, entonación, fluidez).					

www.bdigital.ula.ve

ANEXO 2

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

www.bdigital.ula.ve

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe _____

Ha revisado el modelo de encuesta diseñado por la Licenciada María G. Leal V. estudiante de la Maestría en Evaluación Educativa de la Universidad de Los Andes, Táchira, cuyo trabajo de investigación tiene por objetivo: Evaluar la concepción de la lectura de los docentes en el Liceo Nacional El Milagro, Municipio Libertador - Estado Táchira, y consideró que el cuestionario tipo Escala de Likert presentado es validado para los objetivos propuestos.

www.bdigital.ula.ve

San Cristóbal a los _____ días del mes _____ de 2015.

Firma _____

C.I. _____