



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**EVALUACIÓN DE LA LECTURA DE TEXTO INFORMATIVO EN LOS
ESTUDIANTES PRIMER AÑO DE BACHILLERATO DEL LICEO
NACIONAL MONSEÑOR BERNABÉ VIVAS DE SANTA ANA,
ESTADO TÁCHIRA**

www.bdigital.ula.ve

**Autora: Carmen Yandira Carvajal Pineda
Tutora: Dra. Jemima Duarte Cristancho**

San Cristóbal, Diciembre de 2016

C.C.Reconocimiento



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**EVALUACIÓN DE LA LECTURA DE TEXTO INFORMATIVO EN LOS
ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE BACHILLERATO DEL LICEO
NACIONAL MONSEÑOR BERNABÉ VIVAS DE SANTA ANA,
ESTADO TÁCHIRA**

www.bdigital.ula.ve

**Trabajo de Grado para optar al Título de Magíster en Evaluación
Educativa**

**Autora: Carmen Yandira Carvajal Pineda
Tutora: Dra. Jemima Duarte Cristancho
Cohorte VIII**

San Cristóbal, Diciembre de 2016

C.C.Reconocimiento

AGRADECIMIENTO

A Dios Por su misericordia, sabiduría, por las bendiciones recibidas y llegar a esta etapa de mi vida, disfrutando de buena salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor.

A mi madre bella que siempre está presente en todo momento apoyándome, aconsejándome, guiándome y orientándome por buen camino.

A mi esposo por el apoyo incondicional, ayudándome a lograr esta meta trazada.

A mis hijos Davix y Krool que con su carisma, me llenan de entusiasmo y me iluminan para seguir alcanzando metas.

A mi hermana Yurley que siempre me ha acompañado a tomar decisiones para crecer profesionalmente.

A mi hermano Alvaro gran apoyo en mi vida personal y profesional, siempre dando lo mejor para ayudar a las personas sin recibir nada a cambio.

Mis hermanos Teofila, Saira, Mercedes y Alirio por sus consejos y buenos deseos que me fortalecen cuando uno cree que las cosas se derrumban;

A mi compadre Freddy que siempre está dispuesto ayudarme en los momentos que más necesito.

A mi tutora. Dra. Jemima Duarte por su colaboración, sabiduría, apoyo y constancia a lo largo de este trabajo.

A mi amiga. Lisseth Mora por apoyarme en tomar decisiones y mantenerse en contacto para lograr este sueño tan deseado.

A todas aquellas persona que participaron directa o indirectamente en la elaboración de esta tesis.

ÍNDICE GENERAL

	pp.
APROBACIÓN DE LA TUTORA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
ÍNDICE GENERAL	v
LISTA DE CUADROS	vii
RESUMEN	viii
INTRODUCCIÓN	1
 CAPÍTULO I EL PROBLEMA	 3
Planteamiento del Problema	3
Objetivos de la Investigación	9
Objetivo General	9
Objetivos Específicos	9
Justificación de la Investigación	10
Delimitación y Alcance	13
Delimitación	13
Alcance	14
 CAPÍTULO II MARCO REFERENCIAL	 15
Antecedentes	15
Bases Teóricas	20
Evaluación	21
Competencias, criterios de evaluación	23
Tipos de Evaluación	27
Generaciones de la Evaluación	27
Competencias Comunicativas	31
Competencias Lectoras	32
Proceso antes de la lectura	34
Proceso durante la lectura	35
Proceso después de la lectura	36
Comprensión de la Lectura – Niveles de Comprensión	36
Comprensión de Textos Informativos	38
Lector Autónomo	39
Interacción del lector con el texto escrito	39
Estrategias de Enseñanza	43
Estrategias cognitivas	44
Saberes previos	44
Predicción, anticipación o hipótesis	46
Estrategias durante la Lectura	47
Estrategias Cognitivas después de la Lectura	49

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO	52
Naturaleza de la Investigación	52
Diseño de la Investigación	53
Informantes claves	54
Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos	54
Criterios de Evaluación	55
Validez y Fiabilidad de los Instrumentos	55
Procedimiento para Recoger la Información	56
Análisis e Interpretación de la Información	57
Operacionalización de los Objetivos de la Unidad de Análisis	58
CAPÍTULO IV EL DIAGNÓSTICO	63
Definición de Diagnóstico	63
Sistematización del Diagnóstico	64
Objetivo general	65
Objetivo específico:	65
Elaboración y Aplicación del Instrumento del Diagnóstico	65
Resultados del Diagnóstico	65
Análisis e Interpretación:	96
Sub categoría Proceso Durante la Lectura – Indicadores: Inferencias – Saberes	97
Sub categoría Procesos Proceso Después de la Lectura – Indicadores: Opiniones – Recuento – Conclusiones	99
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	101
Recomendaciones	104
CAPÍTULO VI PROPUESTA	105
ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS INFORMATIVOS EN LA ASIGNATURA DE AGRICULTURA CON LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DEL LICEO NACIONAL MONSEÑOR BERNABÉ VIVAS	105
Introducción	105
Fundamentación Teórica	106
Justificación	108
Objetivos	109
Objetivo General:	109
Objetivo Específicos:	109
PLAN DE ACCIÓN	109
Plan contentivo de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de textos informativos en la asignatura agricultura	110
REFERENCIAS	112
ANEXOS	118
A TEXTO INFORMATIVO – PREGUNTAS	119

LISTA DE CUADROS

pp.

CUADRO

1. Operacionalización.....	59
2. Observación de la imagen.....	68
3. Experiencias de los estudiantes en la siembra	70
4. Actividades que se realizan en la agricultura	73
5. Instrumentos usados en la agricultura	75
6. Rubros que se siembran en el municipio Córdoba.....	77
7. Agricultura ecológica	79
8. Valoración de la agricultura.....	81
9. Importancia de la producción	83
10. Productos originados por la agricultura.....	85
11. Preocupación ambientalista en la agricultura.....	87
12. Agricultura propia para Santa Ana	89
13. Tipo de agricultura más ventajosa	90
14. Estado de la agricultura en Santa Ana	91
15. Importancia de leer sobre la agricultura	92
16. Necesidad de la agricultura.....	93
17. Opinión de la agricultura que se produce en tu comunidad	94
18. Aporte para mejorar la agricultura en el municipio Santa Ana	95

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
MAESTRÍA EN EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**EVALUACIÓN DE LA LECTURA DE TEXTO INFORMATIVO EN LOS
ESTUDIANTES PRIMER AÑO DE BACHILLERATO DEL LICEO
NACIONAL MONSEÑOR BERNABÉ VIVAS DE SANTA ANA,
ESTADO TÁCHIRA**

Autora: Carmen Yandira Carvajal Pineda

Tutora: Dra. Jemima Duarte Cristancho

Fecha: Octubre de 2016

RESUMEN

El objetivo general de este trabajo es evaluar la comprensión de los textos informativos en los estudiantes de 1er año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas de Santa Ana, estado Táchira y los específicos, indagar las dificultades en la comprensión de textos informativos que tienen los sujetos de investigación, analizar los procesos cognitivos comprometidos en la evaluación de la lectura de textos informativos y elaborar una propuesta para la evaluación de la comprensión de la lectura de textos informativos en los estudiantes. Se fundamenta teóricamente en Colomer (2006), destaca la importancia de la comprensión para la adquisición de cultura; también, Solé (2000), Kaufman y Rodríguez (1993), Elosúa y García (1993), Zayas (2010), Rumelhart (1980) y Coll (1995), entre otros, quienes explican la lectura como proceso cognitivo y estudian los procesos implícitos en la lectura comprensiva. La investigación es evaluativa ubicada en un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, de carácter descriptiva, el método es un estudio de casos. Se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas al texto informativo Agricultura a 22 alumnos informantes. Los niveles de comprensión observados en los estudiantes son decodificación, literal, inferencial, meta comprensión, de acuerdo con el diagnóstico realizado, presentan debilidades en la comprensión de textos informativos. Utilizan con mayor énfasis la memorización, por ello se requiere que se produzcan cambios didácticos. Se presenta la propuesta para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes con énfasis en tres momentos: antes de la lectura donde se procuran desarrollar las estrategias cognitivas de predicción e hipótesis, durante la lectura se centra la atención en la elaboración de inferencias, uso de saberes previos y codificación, un tercer momento dedicado a la autoregulación y reflexión para generar la comprensión de la lectura.

Descriptor: Lectura, comprensión, textos informativos, evaluación, estudiantes

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que se presenta se desarrolló en el primer año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas de Santa Ana, estado Táchira. Tiene su origen en la situación apreciada por su autora, pues en interacción permanente con los alumnos considera que hay debilidades en la comprensión de los textos informativos, los cuales son indispensables para el desarrollo de las diferentes asignaturas que comprenden el currículo para este año de Educación Media General, lo que incide negativamente en su aprendizaje y en su formación integral, puesto que la lectura es un instrumento de la cultura, que se usa por todas las personas, para acceder al saber y al conocimiento. En tal sentido, para lograr el estudio se consultó a especialistas y autores que han investigado sobre el proceso lector.

El trabajo se cumplió a través de una investigación evaluativa, en un modelo participativo, para alcanzar el objetivo de la investigación, como es evaluar la comprensión de textos informativos en los estudiantes de primer año F; se apoya en un trabajo de campo, puesto que fue necesario recabar la información directamente en el lugar donde se apreció la situación, lo cual permitió, analizar el proceso lector de los estudiantes e indagar las dificultades en la comprensión de textos informativos que tienen los sujetos de estudio, esto condujo al establecimiento de las conclusiones y recomendaciones pertinente.

A tal efecto, se presenta el trabajo de investigación estructurado en capítulos; el Capítulo I El Problema, se refiere a la situación que dio origen al estudio, se incluyen las preguntas de investigación, los objetivos generales y específicos, la justificación y la delimitación y alcance.

El Capítulo II, Marco Referencial contiene los antecedentes, que son estudios previos que se seleccionaron por su relación con este trabajo y las bases teóricas que fundamentan la investigación

El Capítulo III Marco Metodológico, hace referencia al diseño y tipo de

investigación adoptada, la población y muestra seleccionada, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, se explican los procesos para recoger la información y para su análisis e interpretación; también el cuadro de operacionalización de objetivos.

El Capítulo IV Diagnóstico, recoge la información del trabajo de campo, se organiza de acuerdo con los objetivos establecidos, la aplicación del cuestionario y el guión de observación, se incluye con el análisis de resultados

El Capítulo V Conclusiones y Recomendaciones, presenta las consideraciones finales aporte elaborado sobre los resultados de la evaluación realizada.

El Capítulo VI Es la propuesta derivada del diagnóstico; ésta constituye un aporte elaborado de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de textos informativos en la asignatura de Agricultura.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La lectura se reconoce como instrumento básico de cultura. Muchos autores, dentro de los que se encuentran Maldonado (2009), aseguran que para aprender es necesario que haya comprensión lectora para lo cual no se debe enseñar en forma mecánica, puesto que la lectura tiene un valor excepcional para la humanidad, dado que es necesaria tanto para los niños como para los adultos a fin de poder desenvolverse eficientemente en la cultura letrada que los rodea.

Por tanto, la lectura es considerada como un complejo proceso que a través de su práctica mejora a los largo de los años. Smith (1990) afirma, que “se aprende a leer, leyendo” y “se aprende a escribir, escribiendo” (p.57). Hoy, tal como lo señala Rosenblatt (1996) se concibe a la lectura como un proceso activo mediante el cual se identifica una relación transaccional con el texto. Es así como cada estudiante realiza su relación con el texto de posición muy personal. Hay que destacar que, de acuerdo con Serrano, Peña, Aguirre, Figueroa y Madrid (2002):

No se aprende a leer y a escribir en los primeros años de la vida escolar, es a lo largo de toda la escolaridad y luego en el transcurso de nuestra vida, en el desempeño de nuestras acciones que vamos adquiriendo el conocimiento y desarrollando las destrezas necesarias para utilizar eficientemente la lectura y la escritura, con diferentes propósitos, tanto escolares como sociales. (p. 10).

De ahí la importancia de la formación de lectores autónomos que hagan de la lectura una costumbre para que a través de ella, aprendan, incrementen sus saberes, busquen de la información, comunicarse y

disfruten de la palabra escrita, tanto de la que producen otros como de la que se crea de manera personal, pues el lector autónomo, cuando interactúa con el texto escrito, le da significado y lo comprende.

Sobre lo anterior, afirma Rosenblat (1996), “la lectura de cualquier obra literaria es necesariamente, un hecho único e individual que se percibe solo en la mente y en las emociones de un lector en particular” (p.123). Visto de esta forma, la lectura es un proceso que se da cuando se logra comprender el significado del texto. En este proceso, el lector construye en su mente un nuevo texto en el cual va a estar caracterizado el significado con los aportes personales del autor.

Hay que destacar que el campo de la lectura es muy amplio; es un medio de perfeccionamiento, de enriquecimiento moral y material. Para Morales (2013) el hombre es escultor de su propio cerebro y por ende de su existencia, puede utilizarla para acercarse más al deseo que tiene de sí mismo para ir siendo cada vez, una persona más formada y más dotada de herramientas para desenvolverse en la sociedad que le ha tocado vivir. La lectura es una aventura que se empieza desde muy pequeño, no se acaba nunca, quienes leen juntos pueden gozar, divertirse, disfrutar, de esta manera, la lectura es una herramienta de enriquecimiento cultural diario.

Así mismo, se considera que uno de los propósitos fundamentales de la institución escolar es el aprendizaje de la lectura por parte de los estudiantes, porque para la formación integral de la persona es preciso que sea un lector que pueda apropiarse del saber a través de las diferentes fuentes escritas. De allí, que no es una postura casual la amplitud horaria asignada a contribuir al proceso de aprendizaje de la lengua hasta los niveles de educación superior, donde figura, con la denominación de lengua y comunicación, como asignatura permanente. Es así como en el Nivel de Educación Media del Subsistema de Educación Básica de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), se contemple en el currículo el desarrollo de competencias tanto en el lenguaje oral como en el escrito, en

cuanto lenguaje receptivo y productivo; en el primero está lo correspondiente a la lectura y en el segundo la escritura, que si bien son procesos independientes, de acuerdo con lo que señala Contreras (2004), están en íntima relación.

En consecuencia, un aspecto fundamental como lo es la lectura, debe ser promovido desde el Subsistema de Educación Básica, en todos sus niveles; para ello, se requiere que el alumno construya una lectura comprensiva, por tanto, según explica Colomer (2006) es necesario relacionarla con experiencias reales y sociales que permitan brindarle al estudiante una amplia oportunidad de estar en contacto con diferentes estructuras textuales. Es decir, hay que formar un ciudadano en pleno desarrollo de todas sus capacidades que pueda convivir de acuerdo con la realidad social; capaz de comunicarse con claridad con otros; comprender que el proceso de aprendizaje les hará crecer cada día como persona. Es acabar con el tradicionalismo, para dar paso a una concepción de la educación donde la lectura sea parte esencial del individuo; por ello el docente debe generar nuevos métodos de enseñanza y dar relevancia a aquellas situaciones que exigen una participación más activa del estudiante, en las cuales se promueva el análisis y la comprensión.

Sin embargo, autores como Morles (2000) han demostrado que los estudiantes de Educación Básica, no poseen competencias lectoras que les permitan entender y comprender lo que han leído y que ello es lo que ocasiona los altos índices de repitencia y de abandono de los estudios. Esta situación les causa problemas cuando ingresan al primer año de Educación Media, porque en ella deben enfrentarse a situaciones de lectura que ameritan comprender textos informativos relacionados con los objetivos de las diferentes asignaturas.

Hay que resaltar que a pesar de los esfuerzos realizados por producir cambios en la enseñanza, que dejen atrás lo tradicional, según Silva, Toledo y Alessandrino (2012) se continua con una enseñanza inserta en el pasado

“donde el método básico de aprendizaje era el academicista, verbalista, con un docente que dicta sus clases” (p. 5); en la actualidad, de acuerdo con estos autores, se continúa con un régimen de disciplina para unos estudiantes que son básicamente receptores; es decir, una educación centrada en el maestro transmisor de conocimiento y de la cultura, donde impera el enciclopedismo a través de la acumulación de conocimientos caracterizado por el verbalismo, la pasividad del estudiante y la memorización.

Lo anterior se refleja en el aprendizaje de la lectura, por cuanto se continúa con métodos mecánicos para su enseñanza, esos métodos consideran al estudiante de manera pasiva, sin que pueda convertirse en un lector autónomo, sino que leen solo lo que el docente le indica, muchas veces sin comprender lo que está en el texto, sino que repiten lo que cada párrafo tiene escrito, sin que se entienda lo leído, es necesario que el lector domine los mecanismos que les permitan decodificar el texto escrito ni una lectura completa y ordenada para que cualquier tipo de error pueda corregirse de manera inmediata

Sin embargo, las investigaciones en el campo de la psicolingüística, según expresa Cassany y otros, Luna y Sanz (2001) han demostrado que las posturas que hacen énfasis en la lectura mecánica, no pueden explicar cómo el lector pueda entender aun cuando no haya comprendido todas y cada una de las palabras; o que al leer se ignoren errores de tipo ortográfico o tipográficos. Por ello, en general, muchos estudiantes llegan a la educación media sin realizar una lectura comprensiva que les permita construir aprendizajes.

Autores, como Maldonado (2009) aseveran que los modelos mecánicos no contribuyen a la formación de estudiantes lectores comprensivos, porque decodifican el texto escrito, sin entender lo que el texto transmite, porque no hay interacción con lo escrito, sino una actividad del lector frente al texto y no en el texto, pues lo importante es la interacción que establece quien lee

con el texto escrito, para poderse plantear hipótesis, inferencias, predicciones y entender lo que se lee; esta interacción permite la relación de lo que el lector lee y lo que ya sabe de ello.

Por su parte, Cassany y otros (2011) señala que el proceso lector es eminentemente cognitivo; sin embargo, se insiste en que el alumno memorice, lo que está en los libros y se realiza además una evaluación de resultados califica al estudiante por las lecciones aprendidas, aun cuando éstas no las comprenda, pues es una evaluación reproductiva, centrada en el resultado y no en el proceso.

Se destaca que los estudiantes que asisten al 1er año de Educación Media, tienen edades aproximadas entre doce (12) y catorce (14), como son los que se cubren en este trabajo. De acuerdo con lo que explica el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), en estas edades “Se origina un cambio transitorio de la niñez a la adolescencia, el cual está marcado por múltiples factores entre los que sobresalen los de índole físicos, fisiológicos y psicológicos, repercutiendo en las condiciones sociales de su desarrollo” (p. 193); es decir los estudiantes están en plena adolescencia y algunos son preadolescentes, sin embargo, desde el punto de vista intelectual, ya deben tener un pensamiento lógico.

La fuente anterior cuando caracteriza a los adolescentes que tienen edades entre 12 y 15 años señala: “Cada adolescente es portador de las influencias de su ambiente comunitario y familiar, de rasgos y características psicológicas que están en un período de cambios, de consolidación de la autoconciencia, la autovaloración la autoimagen y la autoestima” (p. 193); por lo que cuando se le presentan situaciones de aprendizaje hay que considerar al entorno familiar y sociocomunitario.

Hay que mencionar que el Liceo Monseñor Bernabé Vivas, escenario de la investigación, es de dependencia Nacional, su matrícula es de mil seiscientos ochenta y tres (1683) estudiantes de Educación Media, cuenta con una estructura que data del año 1970, dispone de treinta (30) aulas, 7

laboratorios de Biología y Química, 3 Laboratorios de Física, área deportiva dos canchas techadas, 1 auditorio, posee sanitarios, un aula de computación, una biblioteca no muy bien dotada, comedor con cocina, cafetín la institución atiende la Educación Media desde 1ero hasta el 5to año.

En tal sentido, la autora de este trabajo como docente en el 1er Año, en el Liceo Nacional Monseñor Bernabé de Santa Ana, municipio Córdoba, del estado Táchira, observa que los veintidós (22) adolescentes que están en la sección F, no tienen plena comprensión cuando leen un texto informativo, razón por la cual no le dan sentido a lo leído. Se aprecia que cuando se les presenta una lectura de un texto informativo, no expresan saberes previos; tampoco cuando leen hacen predicciones y al terminar la lectura se les dificulta responder preguntas sobre lo leído y hacer resúmenes.

En cuanto a las dificultades que presentan los alumnos de 1er año con respecto a la comprensión de textos informativos, la investigadora considera que la causa puede estar en que estos estudiantes aprendieron a leer a través de métodos tradicionales, por lo que no dan sentido al texto, sino que descifran y decodifican mecánicamente lo que está escrito. Es decir, en ellos predominó la enseñanza centrada en la lectura como producto, en la que se hizo más énfasis en la memorización y decodificación, para dejar de lado la importancia de una enseñanza y un aprendizaje que otorgue mayor relevancia al proceso de comprensión e interpretación del texto escrito.

Es así que lo anterior puede traer como consecuencia que los estudiantes continúen sin ser lectores autónomos, por tales razones, se hace necesario evaluar la lectura de los estudiantes seleccionados como sujetos de estudio, en quienes la investigadora ha podido, en su práctica y contacto diario que realiza como docente, observar problemas en su comprensión lectora; lo cual hay que tratar de mejorar, por cuanto es una población estudiantil que acaba de incorporarse al nivel de Educación Media del Subsistema de Educación Básica. De tal manera que, de no actuarse a tiempo para mejorar el proceso lector que permita comprender los textos informativos que a diario deben

utilizar en las diferentes asignaturas, estos alumnos, posiblemente van a arrastrar sus deficiencias durante toda la escolaridad en este nivel educativo, con el consecuente riesgo de dificultad para la construcción de sus aprendizajes en las materias que integran el plan de estudio, porque la lectura comprensiva es un medio para poder acceder al conocimiento.

Sobre la base de lo antes expuesto, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo es la comprensión de los textos informativos en los estudiantes de 1er año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas de Santa Ana, estado Táchira? ¿Cuáles son las dificultades en la comprensión de textos informativos que tienen los estudiantes de primer año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas? ¿Cuáles procesos cognitivos están comprometidos en la lectura de los textos informativos por parte de los estudiantes? ¿Cómo debe elaborarse una propuesta?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Evaluar la comprensión de los textos informativos en los estudiantes de 1er año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas de Santa Ana, Estado Táchira.

Objetivos Específicos

1. Indagar las dificultades en la comprensión de textos informativos que tienen los estudiantes de primer año F
2. Analizar los procesos cognitivos comprometidos en la evaluación de la lectura de textos informativos por parte de los estudiantes.
3. Elaborar una propuesta para la evaluación de la comprensión de la lectura de textos informativos en los estudiantes.

Justificación de la Investigación

En manos de la educación descansa el desarrollo social, cultural y económico de una nación, es un factor decisivo para el progreso de la comunidad. Es por ello que en el ánimo de la investigadora surgió la idea de hacer un estudio para resolver los problemas que en relación con la comprensión de textos informativos presentan los estudiantes de 1er Año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas del municipio Córdoba, estado Táchira.

Se parte de la consideración que el alumno que cursa Educación Media, debe haber construido su lengua escrita de manera que pueda entender lo que lee y darle sentido para poder lograr aprendizajes significativos en todas las áreas del saber, es por ello que necesitan haber experimentado múltiples experiencias lectoras que les haya permitido consolidar los aprendizajes a partir de sus saberes previos; de lo contrario, el docente de Educación Media debe proporcionárselas para que no sigan arrastrando hacia los demás años los inconvenientes que les impiden leer de manera comprensiva.

Es aceptado que uno de los elementos claves para el desarrollo de todas las potencialidades comunicativas en el educando es el desarrollo y fomento de los procesos de comprensión e interpretación del texto, lo cual se inicia en los primeros grados de la escuela, cuando comienza su proceso constructivo de la lectura y se va consolidando y ampliando en los demás niveles educativos, todo ello contribuye en la formación de individuos autónomos, críticos, participativos, porque hay que estar consciente de que el alumno que cursa Educación Media debe construir su lengua escrita a través de procesos cognitivos que le permitan comprender lo que leen y lo que escriben, es por ello que requieren de muchas experiencias lectoras y de escritura para consolidar los aprendizajes a partir de sus saberes previos

En tal sentido, es preciso desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes mejorar sus competencias en cuanto a la interpretación y

comprensión del significado de textos informativos, por ello, es necesario que en la institución se presenten estrategias con tales fines porque son esenciales para la interacción humana y desarrollo social y cultural del mundo, pero para ello, el docente debe haber evaluado previamente la comprensión del texto informativo en los estudiantes, para poder sobre esa valoración planificar las acciones que mejoren lo encontrado.

En consecuencia, la mejor forma de ayudar a los estudiantes, es ponerlos en contacto con variadas estrategias, dentro de las cuales destacan las lecturas en las cuales utilicen textos informativos, para proveerlos de un lenguaje rico, variado y bello, que lo ayudarán a construir las áreas receptivas (escuchar y leer) y las productivas (hablar y escuchar).

Es por tales razones que el MPPE (2007) orienta sobre la necesidad de formar lectores autónomos que comprendan lo que leen, motivo por el cual es imprescindible saber cómo lo hacen para reorientar la práctica educativa que se ha cumplido para que los alumnos aprendan a leer, que no tiene su esencia en formar simples repetidores de lo que los docentes les enseñan en forma mecánica y memorística; sino que se desarrolle de acuerdo con lo que los investigadores actuales señalan en cuanto a que la lectura debe ser construida a través de la interacción del alumno con el texto y con variadas oportunidades para hacerlo, de ahí que esta investigación sea oportuna.

Es por tales consideraciones que este trabajo se justifica, pues se realizó la evaluación de la comprensión de los textos informativos en los estudiantes de 1er año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas de Santa Ana, Estado Táchira, por cuanto este tipo de textos son utilizados de manera rutinaria para los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo que se requiere que el estudiante, no los memorice y repita, sino que los comprenda y pueda utilizar lo aprendido en distintas situaciones. La evaluación se hizo a través de un proceso constructivo, en el cual hubo una interacción constante entre el evaluador y el evaluado; estos últimos participaron con opiniones, sugerencias y negociaciones, que permitieron que la valoración fuera

efectiva y que generara acciones que pretenden cambiar la situación encontrada por otra mejor, lo cual va a ayudar a la formación de lectores activos competentes capaces de incorporarse tanto en la cultura oral como escrita.

Para su logro se propiciaron espacios donde se pudieron generar situaciones didácticas en la práctica de lectura que les permitirán a los educandos valorar sus fortalezas y debilidades lectoras y avanzar en su aprendizaje y comprensión de los textos informativos que se les presenten.

Sobre la base de las expresiones anteriores, se considera que el estudio se justifica, tanto a nivel teórico, como práctico y metodológico. En lo teórico, llevó a su autora a consultar varias fuentes especializadas, analizar e interpretar enfoques y estudiar diversos planteamientos referidos a la lectura y a la evaluación de los aprendizajes, con lo cual pudo acrecentar sus conocimientos y darle basamento a la investigación. Desde esta óptica, el estudio podrá servir de antecedente a otros investigadores que desarrollen temáticas similares.

También, el trabajo se justifica desde el nivel práctico, pues su autora, como docente del 1er. Año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas, llevó a cabo una acción centrada en lo que debe hacer tanto en la evaluación de aprendizaje como en la promoción de la lectura de sus alumnos; por tanto, el estudio no se queda en la evaluación, sino que a partir de sus resultados, emanaron acciones que pueden mejorar la situación que se evidenció en el proceso evaluativo.

Igualmente, la investigación se justifica desde el punto de vista metodológico porque se desarrolló una evaluación enfocada en un modelo participativo, en el cual los evaluados tienen opiniones, sugerencias e interactúan con el evaluador para hacer del acto valorativo una acción con sentido, en la cual la participación de todos le da significación.

Del mismo modo, se considera que la investigación beneficia a los demás docentes de la institución, quienes tienen que enfrentarse a problemas

similares a los que aquí se plantean; así, podrán establecer la importancia que tiene el diagnóstico previo de situaciones de enseñanza y de aprendizaje para que su acción pedagógica pueda tener sentido y estar dirigida a crear las condiciones para que el aprendizaje se origine.

Delimitación y Alcance

Delimitación

En el estudio se establecen los delimitantes temporales, geográficos y temáticos que se abarcan en la investigación realizada a través de una investigación evaluativa de modelo participativo, que permitió valorar la comprensión de los textos informativos en los estudiantes de 1er año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas de Santa Ana, estado Táchira y sobre esa base ofrecer recomendaciones derivadas de tal indagación.

En cuanto a lo temporal, la realización del trabajo se realizó de acuerdo con lo previsto para su cumplimiento, dentro de los lapsos establecidos por la Universidad de los Andes para los estudios de Maestría en Evaluación Educativa. Se inició con la elaboración y presentación del proyecto al tutor seleccionado y se culmina durante el año 2016, con el Trabajo de Grado; para dar cumplimiento a los requisitos establecidos.

En relación con lo geográfico, el estudio tiene como escenario el Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas ubicado en la ciudad de Santa Ana, municipio Córdoba, estado Táchira; en este sentido, es un trabajo regional, que aborda un problema local específico, como es el de la evaluación de la comprensión de los textos informativos en los estudiantes de 1er año F de esta institución.

En lo que se refiere a la temática del trabajo, está enmarcada en el proceso de construcción de la lengua escrita y la evaluación de la comprensión de textos informativos; en tal sentido, se desarrollan enfoques teóricos sobre la evaluación educativa, la comprensión lectora y las

estrategias para la evaluación de estos procesos. Por tal razón, se abordan estudios que demuestran el interés por el tema, tanto a nivel internacional, como nacional y regional, por tales razones, se hace referencia a algunos trabajos que investigadores interesados en el tema, han realizado anteriormente, lo cual le da a este estudio un marco de referencia importante.

Alcance

El estudio abarca contenidos relacionados con el proceso lector, la comprensión lectora de textos informativos, su evaluación y las estrategias que deben desarrollarse, en tal sentido, el alcance llega hasta los estudiantes de 1er Año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas de Santa Ana, dado que fue en este escenario donde se detectó la situación que se trata de solucionar a través de una investigación evaluativa con un modelo participativo, en el cual se evidenció la situación y se proponen recomendaciones para mejorar lo encontrado.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes

Muchos profesores de Educación Media han apreciado la debilidad en la comprensión lectora de sus estudiantes, esto es así, porque seguramente construyeron su proceso lector decodificando los textos escritos y luego no practicaron suficientemente la lectura para superar sus debilidades, sobre todo cuando se trata de la lectura de textos informativos, que día a día deben utilizar en sus labores escolares. Esta inquietud ha estado en el ánimo de investigadores que se han preocupado por dar aportes para la solución de esta situación que dificulta el aprendizaje de los alumnos.

Un trabajo sobre el tema de la lectura es de Ramírez (2011), realizado en Colombia con el título de “La comprensión lectora de textos narrativos (fábulas) en los estudiantes del grado cuarto de básica primaria de la I.E. Don Quijote del Municipio de San José del Fragua”, con el objetivo general de implementar una propuesta metodológica que permita mejorar la comprensión lectora de textos narrativos (fábulas) en estudiantes del grado cuarto de la básica de la Institución Educativa Don Quijote del Municipio de San José de Fragua. La investigación fue de tipo cualitativa y cuantitativa, empleó el método de prueba diagnóstica, utilizó instrumentos de rejillas, tablas y diarios de campo. Tuvo una muestra de diez (10) estudiantes en edades comprendidas de nueve (09) y once (11) años. El estudio le permitió concluir que la aplicación de talleres pedagógicos contribuyó a mejorar la comprensión lectora en textos narrativos (fábula) en los estudiantes del cuarto grado, llevándolos a un nivel crítico-intertextual con preguntas semi-

estructurales.

El trabajo que precede es una referencia valiosa, porque proporciona información sobre los diversos tipos de textos; igualmente, se vincula con la que se realizó en el Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas de Santa Ana, Estado Táchira, por cuanto en ambas se desarrolla lo referido a la comprensión de lecturas de textos, la del autor anterior es sobre textos narrativos y ésta sobre textos informativos, pero en su esencia se trata la misma temática.

En Uruguay Vázquez, Farías y Costa (2011) realizaron en el Instituto de Formación Docente de Artigas, la investigación titulada “La Lectura en las Aulas de Formación Docente”, en la cual tratan el tema sobre las habilidades para la lectura comprensiva desde la óptica de la Educación Media. Tuvo como propósito avanzar en la comprensión y análisis de la lectura de los alumnos del Instituto, a través de una información actualizada y en la que participan los principales actores involucrados; esta finalidad la desglosan en los objetivos específicos (a) Caracterizar el panorama en que se encuentra la enseñanza y las prácticas de la lectura en la Formación Docente de Artigas. (b) Identificar las propuestas didácticas que surgen del comportamiento de los docentes en sus aulas. (c) Relacionar las propuestas y estrategias que predominan con las teorías modernas. (d) Proponer líneas de acción con el fin de contribuir en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

El trabajo anterior se realizó en un paradigma cualitativo, apoyada en algunos casos, en datos cuantitativos para comparar qué piensan estudiantes y docentes sobre la misma problemática, desde una visión fenomenológica, descriptiva, el universo fueron la directora, los docentes del Instituto de Formación Docente y los alumnos de la institución. En el caso de los docentes se trabajó con un total de 30 e intencionalmente se seleccionaron aquellos que no son profesores de Lengua ni de Literatura. Los informantes fueron los propios docentes, algunos alumnos seleccionados

(60 de un total de 380 aprox. de 1º a 4º de Formación de Maestros) y la Directora. Los grupos seleccionados no pertenecen trabajan con las docentes investigadoras. Esto permitió tener un panorama de la percepción acerca del tema de la investigación por parte de los diferentes actores institucionales.

Las técnicas fueron la encuesta y la entrevista, con cuestionarios y guiones de respuestas abiertas; la primera aplicada a los docentes en forma virtual y a los alumnos personalmente, la segunda, es decir, la entrevista a la Directora fue directa y abierta. Los resultados indicaron que los integrantes de la muestra, en cuanto a los docentes no desarrollan estrategias para que los estudiantes avancen en una lectura comprensiva, la directora no proporciona este tipo de información y los alumnos presentan inconvenientes en cuanto a comprensión lectora; razón por la cual se proponen líneas de acción con el fin de contribuir en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

El precitado trabajo es una investigación que se relaciona por su temática con este estudio, por cuanto se trata del tema sobre las habilidades para la lectura comprensiva desde la óptica de la Educación Media, nivel en el cual se desarrolló la presente investigación; además, en el marco teórico hay una serie de planteamientos de autores versados en los procesos de la lectura, que enriquecen a esta investigación y permiten la consulta.

Igualmente, hay que hacer referencia al Programa “Leyendo y jugando nos vamos formando” que se desarrolla actualmente en Cuba, en la Biblioteca Escolar “Dolores Águeda Gómez de Tuckey” ubicada en Chaco, en la localidad General José de San Martín. Su objetivo es poner al alcance de los niños los medios adecuados y suficientes para hacer posible los hábitos lectores y de la capacidad de disfrutar el placer de la lectura ya que se considera que ésta es una herramienta imprescindible para el aprendizaje, básica para acceder a la sociedad del conocimiento y la cultura, y recomendable como alternativa creativa de ocio.

En el programa antes citado se realiza una serie de actividades lectoras que permiten atender en la biblioteca a través de un cronograma establecido, a niños provenientes de la Educación Inicial y Educación General Básica, en lo cual se realizan las evaluaciones pertinentes. El programa surgió de una evaluación realizada por las autoridades educativas, se evidenció la necesidad de ofrecer apoyo a las escuelas para la formación de lectores.

Como puede apreciarse, el programa anterior se relaciona con el que se presenta, por cuanto es una iniciativa que busca la promoción de la lectura en los estudiantes desde temprana edad, fue tomado en cuenta en las recomendaciones de este trabajo, pues en la población de Santa Ana se cuenta con la biblioteca pública que puede ser utilizada por los estudiantes, por cuanto en el Liceo no hay este recurso.

En lo que se refiere al nivel nacional, Escalante y Caldera (2011) realizaron en Trujillo la investigación denominada “Una estrategia de comprensión de la lectura: la formulación de preguntas”. Tuvo como objetivo generar una estrategia para la comprensión de la lectura a través de la formulación de preguntas. El trabajo se ubica en un paradigma de investigación cualitativa, la población fue de cincuenta y cuatro (54) estudiantes de 4to grado de escuelas primarias rurales del estado; las técnicas aplicadas fueron observación participativa y la entrevista, la información fue recogida a través de notas de campo, grabación de audio y video y entrevistas semi-estructuradas. Los resultados indicaron el efecto pedagógico, reflexivo y motivador positivo de la pregunta generada por el lector en la comprensión de la lectura.

La investigación anterior se relaciona con la que se presenta por cuanto trata de la comprensión lectora y da aportes en cuanto al uso de la pregunta, que en el trabajo en el Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas se aplicó como parte de la evaluación realizada sobre la comprensión de textos informativos.

En el nivel regional está la investigación titulada “Evaluación de la

comprensión lectora de los estudiantes”, su autor Sánchez (2013), la realizó en el sexto grado de la Unidad Educativa Bolivariana Dr. Rafael Antonio Uzcátegui, ubicada en El Corozo, municipio, Torbes del estado Táchira, con el objetivo general de evaluar la lectura de los estudiantes. Para ello se realizó una investigación evaluativa de modelo participativo, en un paradigma cuantitativo, a través de un trabajo de campo de carácter descriptivo. Las técnicas utilizadas fueron la encuesta y la observación participativa, en la primera se aplicó un instrumento a los tres docentes de sexto grado de la escuela antes mencionada y en la segunda se realizaron una serie de actividades para diagnosticar las dificultades que presentan al leer los treinta educandos seleccionados como muestra; también a estos niños se les aplicó un test de comprensión lectora.

En el trabajo anterior los resultados indican que los docentes aplican pocas estrategias didácticas para orientar el aprendizaje de la lectura comprensiva y que los alumnos manifiestan dificultades para la comprensión de lo que leen, tanto, en la lectura silenciosa, como en la oral. Por tanto, presenta algunas recomendaciones para superar lo encontrado, las cuales son útiles para el trabajo investigativo en el Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas, con los estudiantes de 1er año, ya que presentan dificultades en la comprensión lectora.

Finalmente, en San Cristóbal, Barrera (2015) realizó la investigación titulada “Estrategias Pedagógicas para evaluar la comprensión de la lectura de textos narrativos en estudiantes de segundo grado en la Escuela Bolivariana Carlos Rangel Lamus”, Tuvo como objetivo general evaluar la comprensión de la lectura de textos narrativos en estudiantes de segundo grado de la Escuela Bolivariana Carlos Rangel Lamus, Municipio San Cristóbal - estado Táchira.

La anterior investigación se ubicó en el paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo, modalidad de investigación- acción; los sujetos de investigación fueron ochenta (80) estudiantes de las secciones A, B, C y D

del 2do grado de la referida institución, con quienes se utilizó la técnica de observación y la encuesta a través de un guión y un cuestionario para describir los procesos cognitivos de lectura empleados por los estudiantes., quienes presentaron debilidades en el uso de las estrategias de comprensión de lectura de textos narrativos, debido a que, al momento de leer, lo hacían de manera elemental, sin emplear estrategias antes, durante y después de la lectura, razón por la cual se implementó un plan de acción con actividades antes, durante y después de la lectura, basadas en estrategias de comprensión.

Como puede apreciarse, el trabajo anterior, aun cuando se dirige a la Educación Primaria, se relaciona con el que se presenta, por cuanto en los dos se evalúa la comprensión de la lectura; además, la investigación aporta información sobre la temática, la cual se utiliza en la sustentación de este estudio.

Bases Teóricas

La lectura, como aspecto fundamental en la formación del estudiante debe ser promovida desde el Subsistema de Educación Básica, en todos sus niveles y modalidades, porque es imprescindible para el aprendizaje que el alumno construya una lectura comprensiva, por tanto, según explica Colomer (2006) es necesario relacionarla con experiencias reales y sociales que permitan brindar una amplia oportunidad de estar en contacto con diferentes estructuras textuales.

Es decir, hay que formar un ciudadano en pleno desarrollo de todas sus capacidades que pueda convivir de acuerdo con la realidad social; capaz de comunicarse con claridad con otros; comprender que el proceso de aprendizaje les hará crecer cada día como persona. Es alejarse del tradicionalismo, para dar paso a una concepción de la educación donde la lectura sea parte esencial del individuo; por ello el docente debe generar

nuevos métodos de enseñanza y dar relevancia a aquellas situaciones que exigen una participación más activa del estudiante, en las cuales se promueva el análisis y la comprensión, es decir, formar a un estudiante que posea competencias lectoras.

En consecuencia, a continuación se desarrollan aspectos planteados por autores versados en la temática, lo cual permite fundamentar lo concerniente a esta investigación que tiene como objetivo general evaluar la comprensión de los textos informativos en los estudiantes de primer año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas.

Evaluación

En la época actual la evaluación de los aprendizajes se aleja de la medición, pues adopta una concepción constructivista, que de acuerdo con González (2008) es una cultura de participación con característica de ser progresiva y en constante evolución. La autora señala que comprende la acción de carácter empírico y los conocimientos relacionados con las prácticas, tradiciones y creencias que subyacen en la desempeño de los actores, entre otros.

Es así que Barrón (2005) señala: “La evaluación, considerada como parte integral de todo proyecto educativo, se caracteriza por ser independiente y comprometida” (p. 107), por tales razones, el docente de aula cuando evalúa los aprendizajes de los estudiantes lo hace con una visión holística, que le permita abarcar el todo y no parcelar lo que quiere evaluar.

Uno de los autores colombianos que se ubica dentro del enfoque actual de la evaluación es Estévez (1997); opina que sobre el proceso de la evaluación, la pregunta pertinente actual es: ¿qué se entiende por procesos cuando se evalúa? Explica que la respuesta conduce al interior mismo de la dinámica educativa en la cual se impulsa, en unidad de conjuntos, el aprendizaje y el desarrollo de los sujetos aprendientes, que en este caso, son los docentes de aula y especialistas. La palabra proceso implica una

unidad integrada implícita en el hecho específico de evaluar en educación, el cual es permanente y prolongado en el tiempo. Hablar de procesos en evaluación es hablar de unidades básicas y establecer qué hay en el todo de la acción educativa. Se supera, por un lado, una visión o práctica fragmentadas o reducidas a sumas de partes y permite, por otra, una valoración holística del conjunto que representa la práctica (reflexión - acción) pedagógica.

Por tanto, evaluar el proceso lector, implica abandonar la óptica de medir o buscar resultados cuando se finaliza un período académico, para centrarse en los conjuntos o unidades que son lo fundamental durante todo el tiempo, de comienzo a fin. Así, cuando se evalúan procesos se valora el conjunto actividades realizadas por el alumno cuando aplica alguna herramienta y atiende todo lo que logra evolutivamente, no únicamente el resultado. Por lo que en esta investigación se evalúa el proceso lector antes, durante y después de la lectura que realizan los estudiantes.

También, según el autor anteriormente citado, hay que plantearse ¿Qué procesos se pueden evaluar en el aula y en las actividades especiales cuando se atienden a los alumnos? Existen tres procesos que no están separados; los cuales de acuerdo con Estévez (1997) están: "...dinamizados en tres dimensiones: El proceso de desempeño, el proceso de desarrollo de aptitudes y el proceso de rendimiento. La dimensión práctica o ejecutiva, la dimensión valorativa y la dimensión teórica" (p. 37). En este caso se evalúa el proceso de desarrollo de aptitudes en la comprensión de textos informativos por parte de los estudiantes de 1er año del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas, que está dentro de la dimensión valorativa planteada por el autor anterior.

En concordancia con lo anterior se puede precisar que se evalúan los procesos del área procedimental, del área actitudinal y del área conceptual, en las dimensiones del Hacer, del Ser, del Saber y del Convivir; así, se podrán atender en todo proceso evaluativo los estados progresivos que

conducen al desarrollo de situaciones individuales, grupales y ambientales como efecto de la interrelación que lo generan.

Sobre la evaluación en el aula, Santos (citado en Barrón, 2005) señala que la evaluación debe ser concebida como un proceso de dialogo comprensión y mejora, por cuanto, supone un basamento de interacción entre quien evalúa y el sujeto evaluado, razón por la cual la investigadora, cuando evaluó la comprensión lectora de textos informativos en los estudiantes, estableció una interacción con ellos para crear un clima de confianza, pero esta valoración no se queda solo en eso, sino que a partir de ella surgen estrategias que deberá aplicar con los alumnos para que cada uno avance en su lectura comprensiva.

Competencias, criterios de evaluación

Una competencia, de acuerdo con Galvis (2007), “Es la capacidad de hacer y ejecutar compromisos con un alto nivel de efectividad en un determinado ámbito de acción” (p. 5). Por lo que su desarrollo necesita entrenarse en las acciones básicas que se requieren para ser efectivo cumpliendo compromisos en ese dominio de acción. Por ello, una competencia emprendedora se expresa como hábitos, predisposiciones emocionales, habilidades y sensibilidades que permiten el desenvolvimiento creativo y efectivo.

Por tanto, hay que establecerse criterios para la evaluación que en este caso, se trata de evaluar en los estudiantes la comprensión de los textos informativos. Hay que señalar la evaluación como parte del proceso histórico, que ha sido analizada por muchos educadores; sobre ello, Pacheco (2010), opina que hay varias generaciones hasta colocarla en la cuarta (4ta.) generación, que es la actual; cuya concepción la aleja de la medición de los saberes, para considerarla en un enfoque global, en el cual se le da importancia a los valores, la orientación a la acción; es así como en la evaluación actual se coloca el énfasis en las necesidades e intereses del

alumno; se centra en un proceso reflexivo y de negociación y ya no es su función primordial la medición, pero en oportunidades se apoya en ella.

Por su parte, Ruiz (2007); señala que es una evaluación constructivista y respondiente que: "...requiere preparación y consistencia teórica del evaluador para aplicar procedimientos de evaluación, sus exponentes principales son Elliot, Stake, Parlett y Hamilton..." (p. 2).

En la concepción anterior, de acuerdo con lo que establece el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) para el Sistema Educativo Bolivariano, el evaluador no está fuera y distante de lo evaluado, sino que forma parte integrante del todo, estimula ampliamente a los evaluados y, conjuntamente con ellos, estudia las posibles rutas que se seguirán a través de un proceso interactivo caracterizado por la concertación y la negociación, donde se respeta la dignidad e integridad del estudiante y se tiene en cuenta la intersubjetividad. De tal modo, en la concepción de evaluación constructivista y respondiente, cuando se trata de evaluar la comprensión lectora de los alumnos, el docente necesariamente es parte integrante de todo el proceso para estimular a los evaluados y en forma conjunta estudiar las posibles vías de acción que se cumplirán a través de lo que el MPPE (2009) denomina "Método Interactivo Pedagógico Integral" (p.1) que tiene un enfoque de construcción social, conformado tanto por los valores universales, como por los que tienen que ver con el desarrollo del ser humano como persona.

Por tal razón, la evaluación tiene un enfoque cualitativo amplio y naturalista, diferente al de las concepciones cuantitativas e instrumentalistas que reducen los aprendizajes y saberes de los alumnos a una cifra o cantidad; por lo que la evaluación debe permitir la descripción de lo que el estudiante realmente hace en la enseñanza y en el aprendizaje. A través de la evaluación cualitativa tanto el alumno, como el docente, según opina González (2008) ya no tienen la permanente presión psicológica que significa el otorgamiento de una nota o calificación o de la presentación de un riguroso

examen.

Es así que la evaluación de la comprensión lectora debe estar en correspondencia con lo que señala el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) en cuanto a que debe ser integradora porque es concebida como una unidad integral de lo cognitivo, lo afectivo- motivacional, actitudinal, transcurre a lo largo del proceso pedagógico y el docente obtiene toda la información necesaria acerca del lograr los objetivos de los estudiantes para la toma de las decisiones adecuadas. Toma en cuenta los avances sistemáticos en la asimilación de los contenidos de la educación: los conocimientos, los hábitos, las habilidades, las destrezas, las normas de comportamiento y los procesos de la actividad creadora y laboral, así como de la formación de actitudes, valores y convicciones. Considera todos los factores que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Toma en cuenta al estudiante durante todo el proceso en todos los contextos de actuación.

Otra característica que también señala, es que la evaluación debe ser desarrolladora a partir de un diagnóstico permanente para estimular las potencialidades en el aprendizaje, en la formación y en el crecimiento humano; está orientada a la participación activa y consciente en la solución de tareas educativas, tanto individuales como colectivas, con diferentes niveles de complejidad y de acuerdo con lo alcanzado por los estudiantes.

Igualmente, la fuente considera que la evaluación debe ser formadora, puesto que está centrada en el carácter orientador y formativo de la labor educativa. Contribuye al desarrollo de valores, actitudes, hábitos y a la espiritualidad del estudiante. Fortalece la reflexión individual para el enriquecimiento de la personalidad en su compromiso social, comprometido con las mejores causas para el beneficio colectivo y, a su vez, crítico, actuando ante las injusticias, las agresiones y manifestaciones de discriminación del ser humano y de la sociedad en general. Asimismo, la evaluación es permanente; se realiza en forma sistémica, sistemática y lógica

(secuencial y gradual); brinda un conocimiento constante de logros y avances de los y las estudiantes. Al mismo tiempo, permite las orientaciones necesarias para la solución de las dificultades, con la ayuda del docente, otros estudiantes, la familia y los demás actores educativos. Transcurre durante todo el curso y se realiza en todos los momentos del proceso pedagógico.

Del mismo modo, el MPPE (2007) explica que la evaluación debe ser diferenciada; considera las diferencias individuales a partir del alcance de los aprendizajes, los cuales no se dan en todos los seres humanos de manera uniforme, por lo que será necesario atender de manera individual a cada uno de los estudiantes, para adecuar procesos de enseñanza a fin de lograr los objetivos de acuerdo con su ritmo de aprendizaje. También otorga como característica de la evaluación, que debe ser participativa; propicia la participación del estudiante, sus compañeros de grupo, el colectivo de docentes, así como de su familia y el resto de los actores que están en el proceso educativo, y se manifiesta en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En relación con las formas de participación en la evaluación que contempla actualmente el MPPE (2007) está la autoevaluación, concebida como el proceso en el cual el estudiante valora su propio aprendizaje en todos los contextos, reconociendo sus logros y deficiencias, analizando y considerando su actuación individual y en colectivo, y se propone acciones para eliminar sus dificultades. Otra forma es la coevaluación, que se refiere a la evaluación de la actuación del estudiante y del grupo como un todo con el objeto de verificar el logro de objetivos, es decir, se realiza de manera recíproca; en ella todos participan y opinan sobre lo aprendido por el grupo y por cada uno de los participantes. Por último, la heteroevaluación, que es la evaluación que se realiza por los actores educativos sobre los logros del estudiante en el proceso educativo. Estas formas de evaluación se pueden desarrollar tanto en lo cualitativo, que es una evaluación descriptiva

pedagógica integral del logro de las metas y los objetivos educativos; como en lo cuantitativo, que se apoya en la medición del proceso de aprendizaje de los estudiantes en los logros de los objetivos y es una parte integrante de la evaluación de procesos.

Tipos de Evaluación

Dentro de los tipos de evaluación que señala el MPPE (2007), hay que concebir a la evaluación diagnóstica, que es la que se realiza al inicio y durante el desarrollo del aprendizaje para detectar el avance de los logros alcanzados por el estudiante. La evaluación formativa que se realiza durante todo el proceso determinando en qué medida se están logrando los objetivos educativos, para permitir la toma de decisiones para mejorar el rendimiento escolar del estudiante. Y la evaluación sumativa, que recoge progresivamente los logros obtenidos por el estudiante con respecto a los objetivos previamente establecidos. Y son presentados al final de cada proceso de evaluación.

Si se llevan los tipos de evaluación a la luz de la evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes, hay que ubicarse en los tres momentos del acto lector, como son antes, durante y después de la lectura, por lo que el docente debe evaluar al estudiante durante estos momentos y estimular en él su autoevaluación, de manera que pueda apreciar sus debilidades y fortalezas y así realizar las correcciones a través de su compromiso por mejorar y aprender.

Generaciones de la Evaluación

La evaluación ha sido un proceso que está en el interés de los educadores, quienes han centrado su atención en lograr comprender qué es lo que realmente los alumnos han aprendido, según Pacheco (2010) este interés ha hecho que se presenten tendencias y enfoques, los cuales surgen de la concepción educativa que prevalece; por ello; la evaluación se puede

ubicar en diferentes etapas o generaciones, por cuanto cada una marca una fase diferente.

Según explica Ruiz (2007) la primera generación es medicional, es la que visualiza a la evaluación como medición de lo aprendido, por cuanto se le da significación a la medida, se otorga una calificación como representación del final del resultado; sus resultados se llevan a cifras cuantitativas se expresan en forma cuantitativa; el autor ubica en esta generación a “Thorndike, Tyler y Hagen” (p. 1); igualmente explica que esta evaluación es discriminatoria; el evaluador tiene que comportarse como un técnico que aplica instrumentos para medir y recoger datos; visualizada de tal manera, es un proceso terminal que se cristaliza en lo sumativa. En ella no se le da al educando participación porque prevalece el criterio del docente quien es el que mide lo que el alumno sabe y aprendió.

La segunda generación es la denominada evaluación descriptiva; en ella, según el autor precitado, el evaluador se debe valer de datos e informaciones que sean manipulables desde el punto de vista matemático, tales como pruebas estandarizadas y objetivas, en las cuales los evaluados escogen las respuestas en opciones múltiples que se le presentan, marcan una opción en una oferta dicotómica, completan planteamientos, entre otros; para lo cual se establecen escalas de calificaciones. En este sentido; también es una evaluación cuantitativa que promueve la división de grupos entre alumnos, de acuerdo con las calificaciones logradas. El autor incluye en ella a “Scriven y Stake, Popham” (p. 2).

La tercera generación, se considera que es la realizada a través de juicios de valor; se entiende como un proceso de recolección recoger datos y toma de decisiones; en ella, el evaluador es un técnico que recopila información, suministra datos y llega a la toma de decisiones en las instancias pertinentes. El autor antes mencionado asevera que esta evaluación es un preludio de la evaluación como construcción, sin embargo, aún se apoya en las calificaciones, pero se le otorga mayor significado al programa. En esta

generación Ruiz (2007) ubica a: “Bloom y Mayer” (p. 2), quienes para orientar al evaluador presentan una taxonomía de objetivos de acuerdo con la profundidad del contenido.

Finalmente, está la cuarta generación, que es la que se corresponde con lo que plantea el currículo que se debe desarrollar en la Educación Media actual, como es la evaluación constructivista respondiente; en ella el énfasis está en las necesidades e intereses manifiestos de los educandos, los cuales cambian de acuerdo con variadas circunstancias, por lo que el evaluador debe responder a tales cambios y adecuarse a cada momento. En la evaluación constructivista y respondiente debe existir una comunicación continua y permanente entre evaluador y evaluado.

Es así como la evaluación de cuarta generación se enfoca en un proceso de reflexión que lleva a la negociación entre los participantes. Esta evaluación se apoya en la medición, pero no es exclusiva la medida, sino que está presente dentro de varias opciones evaluativas, en las cuales, se requiere de un evaluador con gran preparación y consistencia teórica, que les permita poder aplicar diversos procedimientos en el momento adecuado, porque no visualiza lo evaluado desde afuera o a la distancia, sino que se integra en un todo que estimula ampliamente a los estudiantes para que en forma conjunta y cooperativa se planteen y analicen las posibles opciones; todo esto, en un proceso interactivo que se caracteriza por la concertación y la negociación, en la cual el alumno es uno más, a quien se le escuchan sus sugerencias y se le respetan su dignidad e integridad. Ruiz (2007) expresa que la evaluación constructivista y respondiente “...requiere preparación y consistencia teórica del evaluador para aplicar procedimientos de evaluación, sus exponentes principales son Elliot, Stake, Parlett y Hamilton, Stenhouse”. (p. 2).

Para Pacheco (2010) las evaluaciones medicionales, descriptivas y a través de juicios, que hacen énfasis en la medida, se apoyan en los enfoques tecnológicos y positivistas, puesto que en lo tecnológico se observa

un proceso evaluativo, que da la posibilidad al docente de ser el protagonista, el dueño de la acción para ejercer su poder a través de diferentes mecanismos; es él quien establece los criterios, aplica, interpreta y decide el camino a seguir; por tanto, es el responsable de los fracasos y logros del aprendiz.

A lo positivista que se aprecia en estas tres generaciones, la autora anterior considera que se determinan las funciones de la evaluación en cuanto a selección, comprobación, clasificación, acreditación y jerarquización, en atención a los resultados obtenidos en las mediciones que el profesor ha realizado durante la instrucción.

En cambio, según Ruiz (2007) la evaluación constructivista respondiente requiere de un proceso de comprensión crítica y reflexiva, para la precisión de medios, planteamiento de situaciones que permitan obtener información sobre lo construido por el estudiante, tanto en lo que respecta a cada uno de los elementos del sistema, como al contexto que influye en la educación. Es por estas razones que debe responder no solo a las necesidades e intereses de los educandos, sino que debe tomar en cuenta a su contexto sociocultural; esto facilita el desarrollo de funciones referidas a la estimulación, diagnóstico, diálogo, orientación, comprensión, pronóstico, supervisión, investigación, realimentación y aprendizaje. En este sentido, es una evaluación negociada con los alumnos y demás agentes educativos.

En la concepción anterior, el evaluador no está fuera y distante de lo evaluado, sino que forma parte integrante del todo, estimula ampliamente a los evaluados y, conjuntamente con ellos, estudia las posibles rutas que se seguirán a través de un proceso interactivo caracterizado por la concertación y la negociación, donde se respeta la dignidad e integridad del estudiante y se tiene en cuenta la intersubjetividad.

Por lo antes expuesto, la autora de esta investigación, para realizar la evaluación de la comprensión de los textos informativos en los estudiantes de 1er año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas de Santa Ana,

Estado Táchira, asume la evaluación de 4ta generación, pues se coloca en una postura constructivista y respondiente, en la cual, presenta actividades evaluativas amenas, adaptadas a las características de los alumnos, en donde ellos tengan participación, así como la proposición de experiencias de aprendizaje surgidas de sus intereses.

Competencias Comunicativas

La comunicación como proceso de interacción y de intercambio de mensajes entre dos o más personas con la finalidad de alcanzar determinados objetivos, implica el conocimiento mutuo para el éxito de la misma. La comunicación también es una función social que permite intercambiar ideas, opiniones, sentimientos e intereses y el comportamiento de las personas, los grupos y la comunidad. Para Hymes (1974), es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. El autor sostiene que su adquisición tiene que ver con la experiencia social, las necesidades y motivaciones de la persona, así como la acción como fuente renovada, a su vez, de sus motivaciones, necesidades y experiencias.

Al respecto Zayas (2010) menciona: “La comunicación es el flujo de información entre dos o más personas y su comprensión, o la relación entre personas por medio de ideas, hechos” (p. 19). Entonces, la comunicación es la transferencia de acuerdos que implica el intercambio de información y la comprensión entre dos o más personas. Las relaciones entre las personas constituyen un proceso comunicacional, en el cual se emite y se adquiere información. En relación con esto, Zayas (2010) destaca que la comunicación es un proceso intencional, voluntario y consciente. Por ello, la comunicación se da a través de la palabra oral o escrita, pero también por medio de gestos, expresiones corporales y cualquier manifestación que transmita un mensaje al otro, porque todo ello es lenguaje.

En tal sentido, se puede hacer referencia que la lengua comprende las áreas receptoras y transmisoras, la primera constituida por el proceso de escuchar y de leer; la segunda por los procesos de hablar y de escribir. De esta forma, los estudiantes deben desarrollar sus competencias comunicativas que les permitan escuchar para poder entender lo que se les comunica, leer para comprender lo que está en el texto; hablar para expresar ideas, pensamientos, sentimientos y escribir para plasmarlos de manera clara y entendible.

Competencias Lectoras

El docente de Educación Media tiene una enorme responsabilidad frente a la sociedad; es en su trabajo diario en el aula donde se debe brindar una orientación que permita el acercamiento del alumno al conocimiento. En este proceso el profesor es un creador para poder a partir de los contenidos básicos plasmados en los programas lograr el aprendizaje de sus estudiantes. Por ello, debe promover que consoliden sus competencias lectoras, lo cual está en íntima vinculación con las características individuales de cada educando que aprende, con su condición de vida, su desarrollo personal y con el mundo que lo rodea. Por ello, en el liceo se deben crear condiciones adecuadas para que vivencie situaciones lectoras, que sean lo más cercanas a la práctica social, en un ambiente donde se favorezca la creatividad, la participación y la autonomía.

En cuanto a las competencias lectoras Chomsky (1985) a partir de las teorías del lenguaje, estableció el concepto y define competencias como “la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación”. Es decir, que cuando hay competencia del alumno en lo referido a la lectura, podrá leer mejor e interpretar lo leído; lo que también es válido para la escritura.

Por lo que para Barrera (2015) “La lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje de la escritura, porque pone en contacto al estudiante

con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita” (p. 98). Por lo que, cuando el estudiante lee, aprende la gramática y las reglas de coherencia textual que necesita para escribir.

Es por tales razones que la lectura es considerada como un proceso dinámico de construcción cognitiva, en el que intervienen la afectividad y las relaciones sociales. Por tanto, se requiere del esfuerzo de todos para formar lectores capaces de leer el mundo, de leer la palabra, leer la realidad. Freire (1999) en su libro enfatiza “como lectura del mundo, la lectura que antecede a la lectura de la palabra y que persiguiendo igualmente la comprensión del objeto, se hace en el dominio de lo cotidiano” (p. 31). Señala además que la comprensión del texto está dada por la lectura de la palabra, pues para este autor, leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído. Ésta no está dada por la memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto. Dicho de otro modo es concebida como un complejo proceso psicolingüístico que requiere la coordinación de varias fuentes de información. Todo ello lleva a la consideración que el niño inicia su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura mucho antes de iniciarse en la escuela, pues desde muy temprana edad están en contacto con materiales escritos que despiertan su deseo de leer y lo hacen a su nivel.

En consecuencia, es importante que el alumno afiance competencias lectoras que le permitan acercarse al conocimiento; sin embargo, muchos llegan a la Educación Media con debilidades en la lectura, lo cual puede ser reflejo de haber aprendido a través de métodos mecánicos, los cuales consideran que se aprende a través de la actuación pasiva del estudiante, que debe decodificar un texto.

De tal manera, Maldonado (2011) considera que los dos modelos antes citados no contribuyen a la formación de estudiantes lectores comprensivos, porque continúan decodificando, sin entender lo que el texto transmite, porque no hay interacción con lo escrito, sino una actividad del lector frente al texto y no en el texto, como en el modelo ascendente, ni en el lector, como

en el modelo descendente; lo importante es la interacción que establece quien lee con el texto escrito, para poderse plantear hipótesis, inferencias, predicciones y entender lo que se lee; esta interacción permite la relación de lo que el lector lee y lo que ya sabe de ello.

Por su parte, Cassany y otros (2001) explica que el proceso lector es fundamentalmente cognitivo; por ello es necesario que se construyan competencias lectoras que permitan leer y comprender lo leído. En la lectura hay procesos diferenciados, Solé (2000) la divide en tres subprocesos a saber: *antes* de la lectura, *durante* la lectura y *después* de la lectura. Antes de la lectura se deben poseer conocimientos previos sobre el tema, plantearse hipótesis y hacer predicciones. También, según este autor, el proceso durante la lectura, abarca presentar inferencias y planteamientos, hacer uso del diccionario y tener fluidez al leer. Finalmente el autor señala el proceso después de la lectura, que comprende realizar resúmenes, formular preguntas, opinar sobre lo leído, crear nuevos textos y criticar lo leído.

Proceso antes de la lectura

El primer proceso señalado por Solé (2000) se ubica antes de la lectura que permite al lector determinar su objetivo u objetivos en la lectura; pueden ser: practicar en voz alta, obtener una información precisa, seguir instrucciones, revisar lo escrito, por placer, demostrar que ha comprendido.

Por tanto, en esta fase se hace uso de los conocimientos previos, que favorecen la comprensión, porque lo que lee está relacionado con lo que sabe o ha experimentado anteriormente; así como también en esta fase el lector formula hipótesis y predicciones sobre el texto, lo realiza a partir del título o del tema que va a leer.

Entonces, antes de iniciar la lectura hay que presentar estrategias que comprenden todas las que se plantean preferentemente antes de llevar a cabo el proceso; tienen que ver con el establecimiento del propósito para leer y con las actividades de planeación sobre cómo enfrentar el proceso de

comprensión de la lectura utilizando los recursos cognitivos disponibles. Cuando se inicia una actividad lectora, siempre debe existir un propósito que la antecede aunque generalmente en el liceo las finalidades son impuestas desde el exterior por el docente o por las exigencias del programa académico. Por ello, se considera que establecer el propósito de la lectura es una actividad fundamental porque determina tanto la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma de regular y evaluar todo el proceso.

Se puede afirmar que en el aula hay básicamente cuatro tipos de propósitos para la comprensión de textos; el primero es leer para encontrar información (específica o general); el segundo es leer para actuar (seguir instrucciones, realizar procedimientos. El tercero es leer para demostrar que se ha comprendido un contenido. Y el cuarto es leer comprendiendo para aprender.

Sobre la comprensión lectora Heimlich y Pittelmon (como se citó en Silva, 2009) afirman que no es un simple desciframiento de una página, sino que es un proceso activo en el cual los estudiantes integran conocimientos previos con la información del texto esto los conduce a la construcción de nuevos saberes, porque dan significado a su lectura, esto lo hace a partir de su experiencia con la realidad. Si por alguna razón no existe experiencia sobre un tema determinado no se puede activar un conocimiento y la comprensión será difícil; de ahí la importancia de seleccionar las lecturas y evaluar conocimientos previos.

Por tal razón, se debe dar un proceso de interacción entre el estudiante y el texto, para descubrir los propósitos, hacer preguntas y encontrar las respuestas, además, se debe adoptar una postura crítica y reflexiva; aprender a encontrar ideas resaltantes, relacionarlas con la ya existentes.

Proceso durante la lectura

El segundo proceso, de acuerdo con lo que explica Solé (2000) se ubica durante la lectura; es aquél que permite al lector, presentar inferencias y

hacer planteamientos cuando lee, consultar el diccionario, crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas.

Todo esto lo lleva a aclarar posibles dudas acerca del texto, releer partes confusas, pensar en voz alta para asegurar la comprensión; sin embargo cuando los estudiantes leen es necesario que el docente los estimule para que realicen estos procesos, de lo contrario, lo hacen sin aclarar sus inquietudes ni comprender el sentido del texto.

De tal manera, que en el proceso durante la lectura, el docente debe prever estrategias de lectura para que los estudiantes cuando lean, construyan sus inferencias sobre lo que está en el texto. Esto es importante para que se pueda comprender lo que se lee.

Proceso después de la lectura

El proceso final se ubica, según Solé (2000), después de la lectura; ahora el lector está en capacidad de hacer resúmenes, formular y responder preguntas, opinar sobre lo leído, crear nuevos textos y criticar lo leído

En relación con las estrategias después de la lectura, el precitado autor explica que son aquellas que ocurren cuando ya ha tenido lugar la actividad de lectura o cuando ha finalizado una parte de la misma. El primer lugar lo ocupa la estrategia autorreguladora de evaluación de los procesos y de los productos, en función por supuestos del propósito establecido. El segundo lugar, le corresponde a las actividades estratégicas específicas que son concretizadas (pero que vienen trabajándose de antemano) toda vez que haya realizado todo el proceso o una parte del mismo.

Comprensión de la Lectura – Niveles de Comprensión

Es importante que el estudiante comprenda lo que lee, que le dé sentido y pueda entender su significado, según Leal (2008) comprender un texto es entender, es dar sentido a lo que se lee; la comprensión de la lectura es un proceso que se manifiesta con determinación propia, debe tener la

orientación y guía del docente; quien debe presentar estrategias de enseñanza para solucionar posibles deficiencias durante la lectura de un texto que necesita ser analizado, conocer sus principales ideas, hacer inferencias, puntos de vista y expresar opiniones personales; es decir, aprender a comprender lo leído, extraer significados y conseguir aprendizaje significativos; lo cual es necesario para el buen rendimiento en las asignaturas o áreas del currículo escolar. Este proceso comprensivo debe promoverse desde muy temprano, a través de estrategias adaptadas al nivel de los alumnos, puesto que en sus inicios los niños pueden interpretar sencillos textos, responder preguntas y comentar sus sencillas lecturas, pero cuando ya son adolescentes, necesitan textos que les agraden, que puedan interactuar con él, descubrir los propósitos, hacer preguntas y encontrar las respuestas, además, se debe adoptar una postura crítica y reflexiva; aprender ideas resaltantes, relacionarlas con la ya existentes.

Por ello, el docente de Educación Media que atiende a estudiantes adolescentes en el 1er año, debe hacer la selección de los textos informativos que requiere presentar en la asignatura que dicta para que a través de ellos los alumnos alcancen conocimientos, de acuerdo con sus intereses, cuidar que en ellos haya uso correcto de los párrafos, pues el contar con párrafos correctamente estructurados permite entender con claridad el mensaje que se quiere dar a conocer. Para ello se debe tener en cuenta los niveles de comprensión.

El primer nivel es de decodificación, que está relacionado con los dos primeros tipos de microprocesamiento, tanto los que tienen que ver con el procesamiento de palabras, como a la asignación del significado del léxico.

El segundo nivel es de comprensión literal, que se corresponde con la denominada comprensión de lo explícito del texto. Este nivel de comprensión pone de manifiesto solo aspectos reproductivos de la información expresada en el texto sin ir más allá del mismo.

El tercer nivel es de comprensión inferencial, el cual está en función

directa con la aplicación de los macroprocesos, y de acuerdo con los autores precitados, se relaciona como una elaboración semántica profunda (esquema y estrategias), para conseguir una representación global y abstracta que va “más allá” de lo dicho en la información escrita (inferencias, construcciones, entre otros).

El cuarto nivel es de meta comprensión, referido al nivel de conocimiento y control necesario para reflexionar y regular la actividad de comprensión. Es decir, los niveles mencionados anteriormente, son la expresión del reconocimiento que explícitamente figura en el texto y que, generalmente, es lo que más se trabaja en el campo educativo.

Comprensión de Textos Informativos

Los textos, de acuerdo con lo que señalan Kaufman y Rodríguez (1993) como unidades comunicativas, manifiestan las diferentes intenciones del emisor: buscar informar, convencer, entretener, expresar estados de ánimo, afectos o emociones. Por ello para estos autores hay textos de intencionalidad informativa, literaria, apelativa y expresiva.

De tal manera, los textos informativos, como su nombre lo indica son aquellos que proporcionan información intencionada al lector, para González y Requena (1999), se distinguen por dar información y el enjuiciamiento público, oportuno y periódico de los hechos de interés colectivo, pero también, transmitir información de hechos actuales narrados de manera objetiva. Es decir, se utilizan para dar a conocer una noticia o acontecimiento de importancia para las personas a las cuales va dirigida la lectura; es por ello, que cuando se emplean en la institución educativa, hay que seleccionarlo muy bien, para que despierte en los estudiantes el deseo de saber lo que está escrito.

En este sentido, para Lara (2009), el texto informativo debe tener un lenguaje formal, sin utilizar palabras rebuscadas, pero tampoco palabras familiares o vagas. La precisión es un aspecto muy importante en los textos

informativos, pues no debe dar lugar a interpretaciones erróneas. De ahí que cuando el docente utilice, dentro de sus estrategias de enseñanza, la lectura de textos informativos debe tener presente que su contenido esté al alcance de los alumnos para que puedan comprenderlo.

Un texto informativo, de acuerdo con González y Requena (1999) debe llevar una estructura adecuada, en ella, se parte del título, que indica el tema central, a partir de él se divide el texto en subtítulos que permite un mejor entendimiento del tema; igualmente debe tener una introducción que permite colocar al lector en conocimiento de lo que contiene el texto; el cuerpo del texto que son los párrafos que desarrollan la información y finalmente la conclusión con las ideas principales expuestas.

Es así que se debe evaluar si los estudiantes al leer el texto informativo comprendieron lo leído, ello a través de preguntas, interacciones del docente con el estudiante, elaboración de resúmenes, planteamiento de conclusiones y otras actividades que valoren lo que el alumno extrajo de la información que le proporcionó el texto.

Lector Autónomo

El lector autónomo de acuerdo con lo que señala Restrepo (2000), es aquél que de manera independiente va al texto, interactúa con él, tiene un propósito definido y maneja fuentes de información de acuerdo con sus intereses y posibilidades. Por ello, busca sentido en el texto que lee. De ahí que todo lector autónomo establece una interacción con lo que lee, lo cuestiona, lo reafirma, puede comunicar lo que extrae del texto, transfiere lo aprendido a otras situaciones y a partir de todo esto es capaz de hacer producciones orales o escritas.

Interacción del lector con el texto escrito

En la lectura se produce un proceso interactivo entre quien lee y lo que está en el texto, para Solé (2000) leer es “un proceso de interacción entre el

lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente) para los objetivos que guían su lectura, es decir, que el significado del texto se construye por parte del lector” (p. 18). Es decir, que para leer se realiza al mismo tiempo la decodificación, se aportan las ideas personales y se ponen de manifiesto las ideas y experiencias previas. Por eso, el lector autónomo va al texto a buscar lo que desea encontrar y establece con la lectura una relación bidireccional.

Se destaca que en la lectura de un texto informativo, se produce la comunicación con el lector, Coll (1995) considera la lectura como una totalidad que no se puede fragmentar en unidades separadas e independientes, es un proceso constructivo lingüístico, comunicativo, social e independiente. En ella, el lector es activo que recibe y aporta.

De tal manera, la Educación Media debe formar lectores autónomos, en el que puedan dar significado a lo que se lee a través de la interacción con el texto, porque no se trata solamente de decodificar, sino que lo importante y fundamental es comprender lo que está escrito y se lee para poder reconstruir el significado global del texto, por lo que el lector, debe poder identificar la idea central de lo que el autor quiere decir, por medio de una acción intelectual compleja en la que se elabora un significado del texto, que complementa al que le dio el autor y poder así comunicar lo extraído de la lectura.

En consecuencia, seleccionar el texto adecuado, de acuerdo con los objetivos y los propósitos de la comunicación, es necesario para que el estudiante pueda comprender lo que lee en el texto informativo; en este sentido, el texto es adecuado si responde a las necesidades del lector, las características de adecuación, coherencia, eficacia y eficiencia.

Otro aspecto importante dentro de lo que da como resultado en un lector autónomo es la transferencia de lo aprendido a otras situaciones, lo que implica poder aplicar la información obtenida a través del texto, a otras situaciones, para ello, de acuerdo con Heller (1998) se ponen en

funcionamiento los dos hemisferios cerebrales, como son el izquierdo y el derecho; con el primero, surge el pensamiento crítico y con el segundo el creativo.

Para la autora anterior es posible que se activen, desde el punto de vista cognitivo ambos hemisferios, con lo cual la cognición es más completa. Expresa que el pensamiento creativo es sintético, rompe con esquemas a través de una nueva manera de visualizar las cosas; a diferencia del pensamiento crítico, que es analítico y se sucede a nivel del plano consciente; el pensamiento creativo emana libremente entre los diferentes planos del psiquismo (consciente-inconsciente-consciente). Señala seis etapas en el proceso creativo; las tres primeras ocurren en la plataforma subconsciente, son las referidas a necesidad, preparación y gestación o incubación. Las otras tres etapas de iluminación, expresión y verificación se dan en los estratos conscientes.

Así, una persona creativa es fundamentalmente una observadora que utiliza variadas fuentes de información; por ello, para que el docente pueda estimular el hemisferio derecho a través del pensamiento creativo, debe desarrollar a nivel personal su capacidad de observación, como prerequisite del acto creativo. En este sentido, cuando se realiza una lectura, se analiza su contenido, se desglosa, se entiende, esto sucede a nivel del hemisferio cerebral izquierdo; luego a través del pensamiento creativo esas partes se organizan en un nuevo todo y se puede aplicar lo creado a otras situaciones.

Por ello, Heller (1998) explica que hay que estimular ambos tipos de pensamiento; el crítico y el creativo, pues cuando no se incentivan y modelan en armonía, se cae en lo que denomina pensamiento pseudocrítico o pseudocreativo. Es así como, si una persona de pensamiento crítico, que por esencia es analítica, organizada, objetiva, sistemática, no desarrolla su hemisferio derecho, corre el riesgo de convertirse en inflexible, cerrada, impositiva; que tiende al bloqueo cuando se le contradice, discute para ganar y no para encontrar soluciones, pues piensa que el conocimiento es

de ella. La autora indica que esta persona “Está más pendiente de cuestionar y evaluar que de corregir y mejorar; de juzgar alternativas de solución, más que producirlas” (p. 69). Por tanto, cuando lee, da por cierto lo que está en el texto, sin establecer interacción, preguntarse y pensar sobre su contenido.

Por su parte, la autora opina que una persona creativa es imaginativa, espontánea, con fluidez de ideas, novedosa, original; si no desarrolla su pensamiento crítico, puede transformarse en un pseudocreativo que puede generar productos inacabados y subjetivos: Es decir, los pensamientos críticos y creativos, no son excluyentes sino complementarios, por tanto, para que la mediación cumpla su cometido, es preciso que el docente tenga presente los procesos de análisis y síntesis. Lo importante es que hay que saber que estos dos procesos se aprenden en la acción, cuando se realizan por sí mismo y no cuando se sigue un proceso que otro realizó, aun cuando haya sido exitoso. De ahí la necesidad de que el lector realice por sí mismo su proceso, sin esperar memorizar su contenido, ni pretender que otro explique lo que el texto informa.

Una vez que se ha leído el texto informativo, se pasa al proceso después de la lectura, que de acuerdo con Solé (2000) es cuando el lector está en capacidad de hacer resúmenes, formular y responder preguntas, opinar sobre lo leído, crear nuevos textos y criticar lo leído. Es importante que el estudiante, a partir de la información que le proporcionó el texto, realice sus propias elaboraciones y producciones, las cuales puede verbalizar o escribir.

Hay que considerar que cuando el alumno lee, como ya se expresó anteriormente, pone en funcionamiento los procesos de análisis y síntesis, los cuales debe estimular el docente, para Contreras (2004) el análisis y la síntesis son “...procesos cognitivos básicos, se convierten en fases sucesivas que son importantes, necesarias, esenciales para impulsar la comprensión de los objetos que rodean a cada ser humano” (p.101). En aulas se le presentan al alumno a través de la lectura, oportunidades para analizar y sintetizar; por ejemplo, por nombrar uno, cuando descomponen el

texto en sus partes para indicar lo que explica cada caso y luego reconstruirlo en un todo.

En relación con el proceso de análisis, Heller (1998) acota que es considerado por los filósofos como base del pensamiento crítico; pues para que el conocimiento emane, es necesario que se sustente en la exploración y el descubrimiento de sus elementos, atributos, relaciones entre sus características, entre otros.

Ahora bien, el docente debe tener claro lo que es el proceso de análisis y lo que espera que los estudiantes realicen cuando se les pide que analicen un texto. Hay que tener presente que solamente cuando el aprendiz toma conciencia de las operaciones que efectúa cuando analiza, podrá ser capaz de transferir a otras situaciones el proceso que desarrolló y plasmar en su elaboración una creación personal.

Estrategias de Enseñanza

Las estrategias de enseñanza para la lectura, son las situaciones que el docente planifica para que los estudiantes lean, para Solé (2000), las estrategias de enseñanza para la lectura se deben planificar de acuerdo con los procesos comentados anteriormente, como son antes, durante y después de la lectura.

Así, para el autor precitado antes de la lectura, se deben presentar estrategias para que el lector pueda preguntarse ¿Para qué voy a leer?, esto está en relación de los objetivos de la lectura, pues pueden ser para aprender, exponer, practicar la lectura en voz alta, extraer una información precisa, seguir instrucciones, revisar un escrito, por placer, para demostrar que se ha comprendido. También una estrategia que señala Solé (2000) es la que lleva a plantearse: ¿qué sé de este texto?, lo cual activa los saberes previos, ¿de qué trata este texto? ¿qué me dice su estructura? Con ellas se formulan hipótesis y se hacen predicciones sobre el texto.

Muchas veces los textos informativos no están al alcance de los

estudiantes, porque no se relacionan con sus experiencias previas, ni están dentro de sus intereses, por ello, a la hora de poner a leer a los alumnos este tipo de textos, hay que buscar que sus características sean las convenientes para su edad de adolescentes, su entorno sociocultural y sus intereses.

Igualmente, Solé (2000) opina que deben establecerse estrategias durante la lectura; en este proceso se deben 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 y crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas. Finalmente, después de la lectura, Solé (2000) establece que hay que seguir con el proceso de comprensión y aprendizaje en actividades de aula, como elaborar resúmenes y formular y responder preguntas.

Estrategias cognitivas

Las estrategias son situaciones que el docente planifica para que los estudiantes realicen, a partir de ellas, las actividades que les permitan aprender, por lo que para Díaz Y Hernández (2002) las estrategias deben estimular y promover aprendizajes significativos. En el caso de la lectura, son técnicas que el docente prevé para que los estudiantes realicen lecturas.

Asimismo, Escoriza (2003) sostiene que hay varias conceptualizaciones de lo que son estrategias; sin embargo, coinciden en que son una forma de conocimiento procedimental cuyo objetivo es de promover en el lector la competencia tanto en lo que se refiere al control de la actividad de lectura; así como lo referido a las operaciones cognitivas más relevantes para orientar su ejecución eficaz, hacia la construcción de representaciones cognitivas coherentes y estructurales.

Saberes previos

Antes de la lectura se deben planificar estrategias que activen procesos

antes, durante y después de la lectura. Antes de la lectura, Serrano, Peña, Aguirre y Figueroa (2002) consideran que las estrategias cognitivas que son más relevantes y utilizadas por el lector, tienen que ver con los saberes previos, la predicción, la inferencia, entre otras. Estos autores explican que los saberes previos son los conocimientos que ya se poseen sobre determinado núcleo de conocimientos, a partir de ellos, se construyen los nuevos saberes, porque los enlazan con los que están en su estructura mental; por ello, el docente debe indagarlos para presentar situaciones que permitan la articulación de los que ya se tienen con los que van a construir.

Rumelhart (1980) y Coll (1995) definen a los saberes previos como “las representaciones que posee una persona sobre una parcela de la realidad” (p. 52). Esto es así porque la representación es un proceso cognitivo que permite la interiorización de la imagen; es decir, el lector representa mentalmente la realidad que percibe en la lectura.

Para Díaz y Hernández (2002) las concepciones sobre saberes previos originan sus características, pues cuando se lee, se recurre a vivencias, experiencias, estrategias y conocimientos, que ya se poseen, porque estos saberes previos los utiliza como medios para interpretar y comprender la información.

Es así como los saberes previos se refieren a los conocimientos que ya posee la persona, para Ausubel (1995) se trata de los saberes que están en la estructura mental y que permiten que se produzca la inserción de lo nuevo, este autor señala que el estudiante aprende cuando lo que se le presenta se relaciona con lo que ya sabe, le interesa conocer y lo considera interesante; por tanto, cuando se selecciona un texto informativo hay que cuidar estos aspectos para que el alumno extraiga del mismo el nuevo conocimiento.

Muchas veces los textos informativos no están al alcance de los estudiantes, porque no se relacionan con sus experiencias previas, ni están dentro de sus intereses, por ello, a la hora de poner a leer a los alumnos este tipo de textos, hay que buscar que sus características sean las convenientes

para su edad de adolescentes, su entorno sociocultural y sus intereses.

Por consiguiente, según Miras (1993) los esquemas mentales que construye el lector, son las teorías informales que cada uno forma a partir de situaciones, hechos o momentos vividos, con lo que se pudo entrar en contacto a lo largo de la vida. Asimismo, cuando se lee o cuando se aprende, se hace a partir de la teoría privada de la realidad, y, a la vez, esa interpretación se integra nuevamente a los esquemas que se poseen, los cuales se van enriqueciendo, modificando, ampliando y refinando sucesivamente. Por lo que los conocimientos previos son fundamentales para la comprensión de la lectura.

Predicción, anticipación o hipótesis

En las estrategias antes de lectura están la predicción, anticipación o hipótesis, es así que cuando se tiene un título para conversar sobre el texto que está entre las manos y se hace uso de las experiencias y los conocimientos previos, se está en presencia de una estrategia conocida como predicción o anticipación, la cual para Goodman (1986). Para Smith (1983) consiste en "...descartar alternativas improbables, mediante la formulación de preguntas con las cuales comprendemos".

De igual forma, a través de la predicción el lector puede adelantarse a hechos, acontecimientos e ideas del autor sin haber leído el texto, para anticipar lo que viene, es decir, señalar lo que más adelante en el texto, hacen los personajes. Por su parte, Solé (2000) expresa aun cuando la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis sobre lo que va a suceder en el texto, el lector sobre la base del título, ilustraciones, encabezamiento, entre otros, y en sus experiencias y conocimientos previos, puede adelantar hechos. Por lo que la lectura se considera como un proceso de elaboración y verificación de predicciones que llevarán a la construcción del significado del texto. Dicho de otra manera, se formulan hipótesis sobre el contenido del texto, a partir de ello y cuando lee,

continúa en su elaboración de nuevas anticipaciones de distinto alcance, que verificará o no, mientras avanza en la lectura.

Estrategias durante la Lectura

En cuanto a las estrategias durante la lectura, Solé (2000) indica que estas estrategias son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se está en ejecución de los micros y macroprocesos de lectura. Una de las actividades autorreguladoras más relevantes que ocurren durante la lectura es la de monitoreo o supervisión del proceso para comprobar que hay fluidez y entendimiento de lo que se lee.

Es así que esta actividad autorreguladora se ejecuta en función del propósito y del plan previamente especificado para valorar si la aplicación de las estrategias específicas sirven para la consecución del proceso de comprensión, experiencia metacognitiva de sentir que se comprende; también, la intensificación del proceso, lo cual está relacionado directamente con la experiencia metacognitiva de saber si se está entendiendo o no lo suficiente; por último, la identificación y resolución de distintos problemas u obstáculos que aparezcan durante el proceso, problemas de tipo: lexical, atencional, sintáctico, semántico.

Una actividad también muy relevante para la construcción de una comprensión adecuada del texto, es la identificación de la información de mayor importancia o nivel, por lo que siempre es necesario diferenciar, conforme ocurre el proceso, la información que tiene mayor importancia de la que tiene una importancia secundaria o de la que es completamente irrelevante. Apoyados en esto, se puede dar sentido a lo que se lee. Permiten al lector hacer inferencias, planteamientos, aclarar las palabras desconocidas, entre otras.

Es importante comentar que para García y otros (1999) diversos autores hacen clasificaciones de las inferencias, las cuales se reducen de la siguiente manera: Las inferencias denominadas puente, también llamadas

retrospectivas, hacia atrás y conectivas; son las necesarias para la integración o conexión de diversas fases del texto. Dentro de las inferencias puente están las causales como clase especial de ellas, que se explica porque la inferencia es una causal que enlaza el acontecimiento con el pasaje previo. Otras inferencias son las referenciales, llamadas anafóricas, son las que facilitan la unión de una palabra, como el pronombre a un elemento previo del texto. Igualmente, los autores anteriores señalan a las inferencias elaborativas u opcionales y hacia adelante, que son las que enriquecen la representación de un texto y permiten hacer las conexiones entre lo que se está leyendo y el conocimiento del lector. Asimismo aseveran que hay inferencias perceptivas que son las que se realizan de manera automática en el procesamiento perceptivo del lenguaje "...independientemente de variables extralingüísticas "(p. 39). Finalmente, están las inferencias cognitivas, las cuales dependen de estrategias que "...hacen uso del conocimiento (semántico y pragmático). Operan de forma controlada, lenta y elaborada "(p. 39)

Una estrategia que recomiendan Serrano y otros (2002) es la elaboración de mapas y redes semánticas, esta estrategia comprende lluvia de ideas, en ella, el docente anuncia el tema y a su vez les pide a sus estudiantes que hagan una lista de todas las palabras relacionadas con el texto. De igual manera, se puede sugerir la organización gráfica de palabras, clasificándolas en categorías y subcategorías, para luego realizar mapas conceptuales o mentales. Igualmente, durante la realización de la misma, se debe tomar en cuenta los comentarios y preguntas que los escolares formulen, de esta manera, se arroja información importante sobre las experiencias y esquemas que los educandos manejan sobre el tema.

Igualmente, precisar lo que se sabe y lo que se quiere saber de la lectura, es otra de las estrategias cognitivas durante la lectura. Esta estrategia se realiza a partir del título de un texto que se desea leer; los estudiantes deberán realizar un cuadro que precise lo que saben acerca de la lectura, a

partir de las experiencias y conocimientos previos y lo que desearía conocer. Sin embargo, es importante saber que si los educandos no hacen conexión o no se enganchan en aplicar las estrategias de lectura, si se da cuenta que sus saberes previos son escasos o se le dificulta establecer relación con lo que hay en el texto, el docente debe recomendar cambiar el texto y hacer lectura de otros más sencillos sobre el tema.

Estrategias Cognitivas después de la Lectura

Las estrategias cognitivas después de la lectura, son aquellas, que como su nombre lo indica, se realizan después de haber leído, es así que hay muchas actividades que se pueden realizar después de la lectura y que son útiles para su comprensión; Solé (2004) acota que una vez realizada la lectura, el lector está en capacidad de hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recontar, utilizar organizadores gráficos.

Por tanto, según el autor, es importante estimular a los estudiantes a formular preguntas sobre el texto; opina que un lector autónomo es aquel que asume responsabilidad por su proceso de lectura y no se limita a contestar preguntas, sino también pregunta y se formula preguntas para sí mismo. Esta dinámica ayuda a los estudiantes a alcanzar una mayor y más profunda comprensión del texto. Por eso es necesario formular preguntas que trasciendan lo literal y que lleven a los estudiantes a los niveles superiores del pensamiento. Estas preguntas son las que requieren que los estudiantes vayan más allá de simplemente recordar lo leído.

Las estrategias típicas que se realizan después de finalizar el acto de comprensión son dos variantes de la atribución del sentido conseguidas gracias a la interacción entre los conocimientos previos y las características del texto: la identificación de la idea principal y el resumen. Gracias a esta actividad autorreguladora, son posibles actividades como la elaboración de resúmenes, interrogantes, opiniones y creaciones a partir de lo leído.

Es así como las actividades de supervisión y de toma de decisiones que

el lector realiza para saber si el proceso de comprensión está ocurriendo en forma óptima o si algo está fallando, lo que puede provocar que no sea posible encontrarle sentido al texto. Después de la lectura debe realizarse una actividad evaluativa para estimar el grado en que se ha comprendido el texto en su forma global; esto es, si se ha podido construir una interpretación completa y si se siente que está ha satisfecho en mayor o menor medida el propósito establecido.

Serrano y otros (2002) recomiendan dentro de las estrategias después de la lectura la elaboración del recuento de lo leído, para ello, el docente formula preguntas orientadas hacia propósitos desde el punto de vista cognitivo del lector, pues se realizan relaciones causa-efecto, se dan opiniones, se activan los conocimientos y se generalizan aspectos relacionados con los textos que se leen.

También, los autores anteriores recomiendan la elaboración de conclusiones, las cuales se realizan cuando los estudiantes hayan concluido la lectura. En las conclusiones deben considerarse los objetivos de la lectura, los conocimientos previos que tuvo el lector acerca del tema y la información que el autor desea significar.

Otra estrategia que sugieren los mencionados autores es la de pedir que se reflexione sobre lo que se aprendió y lo que falta por aprender; por ello, cuando ya se ha leído el texto, los estudiantes pueden reflexionar y completar los indicativos: lo que sé, lo que debo saber, lo que aprendí, lo que aún me falta. De esta manera señalan lo que han aprendido y lo que les falta, el lector va haciendo uso de sus ideas y experiencias para construir significado.

Igualmente los precitados autores señalan como estrategia después de la lectura, la producción de un nuevo texto, tiene como fin la ampliación de la información que se posee, bien sea del mismo tema o sobre otros. Esta estrategia ayuda a leer de modo activo y estratégico, el propósito es que se construyan significados a partir de las interacciones entre el texto (contexto) y

el lector. Por lo que, además de comprender un determinado mensaje, surge el goce y el crecimiento humano, intelectual y espiritual.

En atención a las estrategias cognitivas de la lectura según Cairney (2002) la comprensión es la construcción del significado, por lo que es importante la respuesta del lector, es decir, cuando se estimula la respuesta se incita a los lectores a que pongan en común y reflexionen sobre los significados que han construido mientras leían. Según el autor, la comprensión de la lectura es la capacidad que posee cada estudiante de entender y elaborar el significado de las ideas relevantes de textos escritos de distinta naturaleza, para asimilar, analizar e interpretar el mensaje que el texto contiene y relacionarlas con las ideas que ya se tienen. Esta capacidad hace parte del proceso de codificación de un texto, por cuanto, la comprensión es el objetivo de la lectura, en la cual se interpreta y se extrae un significado del texto que se lee.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza de la Investigación

Para recurrir al análisis de una necesidad sentida en concordancia con los objetivos planteados y para la pertinencia del trabajo, el tipo de investigación corresponde a una investigación evaluativa, en este caso se evalúa la lectura de los estudiantes de 1er año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas de Santa Ana, estado Táchira.

En cuanto al paradigma de la investigación, se ubica en un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo, para Hernández, Fernández y Baptista (2006), el paradigma interpretativo no busca la generalización a partir de los resultados obtenidos, por lo que el objeto estudiado queda claramente individualizado, en este caso, se centra en la evaluación de la comprensión de textos informativos en los estudiantes de 1er año F y no de otros.

En lo relativo al enfoque cualitativo, Tamayo y Tamayo (2007), destacan que la investigación cualitativa, “por su enfoque metodológico y su fundamentación epistemológica tiende a ser de orden descriptivo, orientado a estructuras teóricas...utiliza preferiblemente información cualitativa, descriptiva y no cuantificada” (p. 56). Lo anterior destaca la importancia de estudiar la realidad en su contexto natural, relacionada con la lectura de los alumnos del 1er año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas; tal como sucede, interpretando los fenómenos de acuerdo con los significados que aporta cada persona implicada en la situación inicial.

Por su parte, es también, es una investigación descriptiva, por cuanto, Hernández, Fernández y Baptista (2006) refieren que se trata de estudios

que "...buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis" (p. 60); es así como en el estudio se describen las competencias lectoras y las dificultades que presentan los estudiantes cuando leen.

El método se corresponde con el estudio de casos, que Stake (1999) define en los siguientes términos: "...es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular" (p. 11). Por ello, se estudia la particularidad y todo lo que está inmerso, referente a la lectura de textos informativos en los alumnos informantes claves.

Para el estudio de caso, se recurrió al método inductivo, que según Carvajal (2013) "es una cadena de afirmaciones, cada una de las cuales constituye una premisa o una afirmación que se continúa directamente de acuerdo con las leyes de la lógica de las demás afirmaciones de la cadena" (p 6), por ello, permite a partir de las premisas establecidas, poder llegar a conclusiones valederas, porque la conclusión está implícita en la premisa.

www.bdigital.ula.ve

Diseño de la Investigación

La investigación se corresponde con lo señalado para una investigación cualitativa de tipo evaluativo; para Vera (2004) la investigación cualitativa es aquella: "... donde se estudia la cualidad de las actividades, relaciones, asuntos, medios, materiales o instrumentos en una determinada situación o problema" (p. 36). En este caso, dentro de la investigación evaluativa, se adoptó el modelo participativo, que permitió la interacción del docente con los estudiantes, a través de la lectura del texto informativo que se seleccionó para la evaluación, de esta manera se pudo ofrecer como producto de la indagación realizada, recomendaciones que permitan mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Informantes claves

En este estudio se seleccionaron como informantes claves a los veintidós (22) estudiantes, quienes son los que aportan la información. Esto es una muestra intencional porque de acuerdo con Stracuzzi y Martins (2003): “El investigador establece previamente los criterios para seleccionar las unidades de análisis” (p. 102). En este caso los criterios fueron que los informantes cursaran el 1er Año F de Educación Media General del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas, por ser la sección que la investigadora atiende y en ella apreció el problema sobre la comprensión lectora de los textos informativos.

Hay que señalar que los informantes claves son doce del sexo femenino y diez (10) del masculino, con edades comprendidas entre los doce (12) y quince (15) años. En adelante se identificarán con IC seguido de un dígito del 1 al 22.

www.bdigital.ula.ve

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos

Los datos necesarios para evaluar la lectura de los estudiantes de 1er Año se recaban a través de la lectura de un texto informativo titulado La Agricultura (Anexo A-1)

El instrumento utilizado fue el cuestionario de preguntas abiertas ofreciendo al estudiante la autonomía de responder de forma individual, descubriendo los tres momentos de la lectura (antes, durante y después), lo cual permitió tanto el análisis del proceso lector, como indagar las dificultades en la comprensión de textos informativos que tienen los estudiantes de primer año.

Criterios de Evaluación

Los criterios que se fijaron para la evaluación, se centran en cada una de las categorías contempladas como son comprensión de la lectura, y procesos cognitivos desglosadas, en cada una de ellas se contemplaron subcategorías; así para la categoría comprensión de la lectura de textos informativos las subcategorías fueron: procesos antes de la lectura, procesos durante la lectura y procesos después de la lectura; para la categoría proceso cognitivos de textos informativos, la categoría fueron: comprensión y procesos cognitivos.

Para la subcategoría procesos antes de la lectura los indicadores evaluativos fueron: saberes previos, predicciones, anticipaciones e hipótesis sobre el texto; para la subcategoría procesos durante la lectura los indicadores fueron: inferencias sobre el texto, planteamientos sobre lo que lee, uso del diccionario y fluidez en la lectura. Finalmente, la subcategoría proceso después de la lectura los criterios fueron: opiniones, recuento y conclusiones.

Validez y Fiabilidad de los Instrumentos

En este estudio el instrumento es un cuestionario, se validó a nivel de juicio de expertos, que según Armas (2003) permite obtener la opinión y estudio crítico de profesionales calificados y responsables; en este caso se seleccionan tres profesionales con experiencia y maestría en educación. Es así como los validadores realizaron la valoración para apreciar la relación de los ítemes con las unidades de análisis, la redacción y el estilo, coherencia de los ítemes con las variables, unidades de análisis y categorías establecidas, pertinencia, validez interna (de contenido), organización y presentación; de tal manera, consideraron que el instrumento es apto para su aplicación; sobre esa base presentaron sus observaciones del instrumento

a los estudiantes, las cuales permitieron mejorar el instrumento.

Igualmente en lo relativo a la fiabilidad, se contrastaron los datos recabados para apreciar si la información era cierta y creíble, por cuanto Pérez (2004) plantea que para los estudios cualitativos se debe establecer la fiabilidad y validez; define la fiabilidad como “el grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación” (p. 77), la fiabilidad exige la elaboración de registros descriptivos que, sin caer en la estandarización, ayudan a regular los procesos cognitivos. En este sentido, la investigadora, aplicó la lectura del texto informativo a cinco (5) estudiantes de 1er año Sección E de la misma institución, para apreciar si podía utilizarse en la evaluación de la comprensión de los textos informativos en los estudiantes.

Hay que aclarar que el instrumento no tiene que ser sometido a pruebas de confiabilidad porque según lo que indica Ruiz (1998), cuando se trata de investigación cualitativa, como la que presenta este estudio.

www.bdigital.ula.ve

Procedimiento para Recoger la Información

Para la recolección de la información, la investigadora realizó en la asignatura que dicta en la sección F de 1er año, la lectura del texto informativo y recabó los datos a través de la ejecución del instrumento a los estudiantes. En este sentido se destaca que la lectura se realizó de la siguiente manera:

La investigadora se reunió con los estudiantes de la Sección F y les informó que se iba a realizar la lectura titulada Agricultura, para ello distribuyó a cada participante un ejemplar de la lectura, para que pudieran observarlo, ver sus ilustraciones y expresar conocimientos previos, formular hipótesis y hacer predicciones. Para esto, la investigadora formuló las preguntas antes del proceso de la lectura, previstas en el cuestionario diseñado.

Luego, solicitó que cada quien leyese de manera individual, les orientó sobre el uso del diccionario cuando lo necesitaran, para ello, los estudiantes colocaron sus diccionarios sobre su escritorio; como hubo alumnos que no disponían de uno, se les indicó que cuando lo requirieran lo tomaran prestado del compañero. Este proceso durante la lectura, la investigadora interactuó con los estudiantes para hacerles las preguntas previstas en el instrumento, darles oportunidad de hacer inferencias, planteamientos y pedirles que leyeren un párrafo en voz alta para observar si había fluidez.

Igualmente, al finalizar la lectura, la investigadora formuló preguntas después de la lectura sobre lo leído, se les pidió que contestaran las preguntas formuladas en el instrumento, el cual se evaluó después de la acción. Cumpliendo el desarrollo de las preguntas diseñadas en el cuestionario aplicado en los tres momentos (antes, durante y después), de la lectura. Se resalta que en la realización de la actividad, la investigadora a través del intercambio con los estudiantes, apreciaba si comprendían lo que leían, si poseían saberes previos, su capacidad de comunicar lo que leían, de transferir lo leído a otras situaciones, como fue el caso de las preguntas sobre la agricultura que se realiza en la población de Santa Ana y sus elaboraciones sobre lo leído.

Análisis e Interpretación de la Información

Con el fin de obtener y ordenar la información para realizar el análisis y llegar a conclusiones de acuerdo con las categorías, subcategorías e indicadores establecidos para el estudio, se exponen los datos recabados durante el proceso de investigación de campo, la información obtenida se organiza de acuerdo con los objetivos y las categorías contemplados en el cuadro de operacionalización de los objetivos. Se explica la información obtenida en la lectura del texto informativo, a través de las preguntas diseñadas en el cuestionario; en todos los casos, se presentan el análisis

e interpretación correspondiente, a la luz de los planteamientos teóricos, con aportes de los saberes y experiencia de la investigadora.

Operacionalización de los Objetivos de la Unidad de Análisis

En esta investigación ubicada en un paradigma cualitativo, se establecen dos categorías como son comprensión de la lectura de textos informativos y procesos cognitivos. De ellas se derivan las subcategorías e indicadores y sobre esto se conformaron los ítemes del cuestionario. Tal y como se aprecia en el cuadro N°1

www.bdigital.ula.ve

Cuadro 1 Operacionalización de los objetivos

Objetivo 1. Indagar la comprensión de textos informativos que tienen los estudiantes de primer año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas				
Categoría	Subcategorías	Indicadores	Ítem del Instrumento	Instrumento
Comprensión de la lectura de textos informativos	Proceso antes de la lectura	<p>Uso de Predicciones-Anticipaciones o Hipótesis: Goodman (1986). Para Smith (1983) consiste en "...descartar alternativas improbables, mediante la formulación de preguntas con las cuales comprendemos".</p> <p>Uso de Saberes Previos: Para Solé (2000) los saberes previos tienen que ver con lo acumulado en la experiencia vital de la persona, originan sus características, pues cuando se lee se activan conceptos, vivencias, experiencias, estrategias y conocimientos que ya se poseen.</p> <p>Actitudinales</p>	<p>1.4 ¿Cuáles instrumentos se usa en la agricultura?</p> <p>1.5 Describe algunos rubros que se siembren en el municipio Córdoba del Estado Táchira.</p> <p>1.1 ¿Qué observas en la imagen?</p> <p>1.2 ¿Has tenido alguna experiencia en relación a la siembra? ¿Cómo ha sido?</p> <p>1.3 ¿Qué actividades se realizan en la agricultura?</p>	Cuestionario

Objetivo 1. Indagar la comprensión de textos informativos que tienen los estudiantes de primer año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Ítem del Instrumento	Instrumento
Comprensión de la lectura de textos informativos	Proceso durante la lectura	<p>Uso de saberes previos</p> <p>Conceptuales</p> <p>Actitudinales</p> <p>Procedimentales</p> <p>Identificación</p> <p>Inferencias puente: Son inferencias necesarias para integrar o conectar diversas fases del texto. (Clark, 1977)</p> <p>Inferencias causales: La inferencia es una cadena causal entre el acontecimiento de que se trata y el pasaje previo. (Graesser y Kreuz, 1993)</p> <p>Inferencias referenciales: Una palabra, (p.ej., un pronombre) o una frase se une referencialmente a un elemento previo del texto. (Graesser y Kreuz, 1993)</p>	<p>2.1 ¿A qué se refiere la palabra “subsistir”?</p> <p>2.4 ¿A qué se refiere la agricultura ecológica?</p> <p>2.5 ¿Qué valor tiene la agricultura natural?</p> <p>2.6 ¿Por qué es importante la producción agrícola?</p> <p>2.7 Identifica tres productos originados por la agricultura</p> <p>2.3 ¿Cómo cree que era la agricultura tradicional?</p> <p>2.8 ¿Por qué habrá una preocupación ambientalista en la agricultura?</p> <p>2.9 A tu juicio ¿cuál agricultura es propia para la región de Santa Ana del estado Táchira? ¿Por qué?</p>	Cuestionario

Objetivo 1. Indagar la comprensión de textos informativos que tienen los estudiantes de primer año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Ítem del Instrumento	Instrumento
		<p>Inferencias elaborativas: Enriquecen la representación de un texto y establecen conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del sujeto. (Ritchie y Clark, 1991)</p> <p>Inferencias perceptivas: Se realizan automáticamente durante el procesamiento perceptivo del lenguaje independientemente de variables extralingüísticas. (Swinney y Osterhout, 1990)</p>	<p>2.2 ¿Consideras que la agricultura debe ser de subsistencia? ¿Por qué?</p> <p>2.10 ¿En tu opinión, cuál tipo de agricultura es más ventajosa?</p> <p>2.11 ¿Cómo aprecias que está la agricultura en Santa Ana?</p>	
Comprensión de la lectura de textos informativos	Proceso después de la lectura	<p>Opiniones</p> <p>Conclusiones</p>	<p>3.1.- ¿Qué importancia tiene leer sobre la agricultura?</p> <p>3.2.- ¿Por qué es necesaria la agricultura?</p> <p>3.3.- ¿Qué opinas de la agricultura que se produce en la comunidad dónde vives?</p> <p>3.4.- ¿Cuál aporte daría para mejorar la agricultura en Santa Ana del Municipio Córdoba del Estado Táchira?</p>	Cuestionario

Objetivo 2. Analizar los procesos cognitivos comprometidos en la evaluación de la lectura de textos informativos por parte de los estudiantes.

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Ítem del Instrumento	Instrumento
Procesos cognitivos	Antes de la lectura	Saberes Previos Predicción – Anticipación – Hipótesis	1.1 ¿Qué observas en la imagen? 1.2 ¿Has tenido alguna experiencia en relación a la siembra? ¿Cómo ha sido? 1.3 ¿Qué actividades se realizan en la agricultura?	Cuestionario
Procesos cognitivos	Durante la lectura	Inferencias Saberes	2.1 ¿A qué se refiere la palabra “subsistir”? 2.2 ¿Consideras que la agricultura debe ser de subsistencia? ¿Por qué? 2.3 ¿Cómo crees que era la agricultura tradicional?	Cuestionario
Procesos cognitivos	Después de la lectura	Opiniones Recuento Conclusiones	3.1.- ¿Qué importancia tiene leer sobre la agricultura? 3.2.- ¿Por qué es necesaria la agricultura? 3.3.- ¿Qué opinas de la agricultura que se produce en la comunidad dónde vives?	Cuestionario

CAPÍTULO IV

EL DIAGNÓSTICO

Definición de Diagnóstico

El diagnóstico es un proceso de medición e interpretación, Hernández (2000), considera que es la parte descriptiva del proceso, pues en él se realiza la descripción detallada de la situación que se desea mejorar; en el diagnóstico se analizan situaciones de lo que sucede en el contexto a ser estudiado, se incluyen a quienes participan en dichas situaciones, las cuales pueden ser resueltas con la ejecución de un plan dentro de los límites de la realidad.

Ander-Egg (2003) explica que el diagnóstico es una necesidad en el proceso de investigación porque permite el conocimiento del contexto, pero además busca ofrecer información para la planeación concreta de estrategias que faciliten la transformación de la realidad a través de un plan de trabajo. Asimismo, el proceso diagnóstico supone una evaluación que facilita la priorización de problemas, identificar los actores sociales, determinar eventualidades y condiciones a tener en cuenta y realizar un análisis situacional y oportuno del contexto.

En esta investigación, el diagnóstico se realizó para evaluar la comprensión de los textos informativos, con el objetivo de analizar el proceso lector de los estudiantes de primer año F y también, de indagar las dificultades en la comprensión de textos informativos que tienen los mencionados estudiantes.

Sistematización del Diagnóstico

En el desarrollo del proceso diagnóstico se aplicó la técnica de la encuesta, la cual se registró con un instrumento de cuestionario de preguntas abiertas, que permitió analizar el proceso lector e indagar las dificultades en la comprensión de la lectura del texto informativo que se utilizó.

En este diagnóstico se trabajó con los veintidós (22) estudiantes de 1er año F. Asimismo, para su cumplimiento se llevaron a cabo las siguientes condiciones: elección de un lugar tranquilo, acogedor y motivador, para trabajar de manera grupal sin interrupciones externas. Todos los alumnos pudieron estimularse y mostraron interés, pues manifestaron estar muy contentos ansiosos conocer la actividad que se iba a realizar. Igualmente, la docente-investigadora previa selección del texto informativo con el que se iba a trabajar como lo fue “Agricultura”. (Anexo A)

De acuerdo con lo anterior, se puso de manifiesto que los estudiantes estuvieron motivados hacia la lectura, pues es de gran importancia, la lectura fue valorada como instrumento de aprendizaje, información y disfrute. De igual manera, la docente-investigadora abrió un espacio para la formulación de impresiones iniciales del texto. Para estimular la enunciación de las preguntas, se llevó a cabo mediante la observación por parte de todos los estudiantes de la página de la portada que contiene la ilustración.

En esa primera instancia hicieron un acercamiento al texto a través de las imágenes, debido a que constituyó una estrategia de enseñanza profundamente empleada para llamar la atención, para comunicar ideas de tipo concreto y también de mediano nivel de abstracción, debido a que, está dirigido a estudiantes de Educación Media, que tienen edades entre de doce (12) y catorce (14) años, aun cuando hay uno de quince (15) años. A su vez, la docente- investigadora les entregó el cuestionario con preguntas abiertas, referidas a los tres momentos de la lectura (antes, durante, después). De esta manera, se logró registrar todo lo que los educandos iban diciendo.

Cada alumno tenía a su alcance los materiales necesarios para la

realización de la actividad. Se inició con las preguntas previas a la lectura del texto informativo “Agricultura” a fin de conocer el uso de saberes previos, predicción, hipótesis o antecedentes. Seguidamente, la exploración de los procesos cognitivos (inferencias) durante la lectura y finalmente un recuento y decodificación después de la lectura.

Objetivo general

Evaluar la comprensión de los textos informativos en los estudiantes de 1er año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas de Santa Ana, Estado Táchira.

Objetivo específico:

Indagar las dificultades en la comprensión de textos informativos.

Elaboración y Aplicación del Instrumento del Diagnóstico

Una vez analizados los objetivos de la investigación se elaboró el cuestionario (anexo), organizado con imágenes y preguntas para los tres momentos como son, antes durante y después de la lectura. Este instrumento se aplicó a los 22 estudiantes, quienes fueron los informantes clave de la investigación, la aplicación se efectuó durante la jornada de clase en el 1er Año del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas de Santa Ana, Estado Táchira. A través de la lectura del texto informativo realizada por los estudiantes, se recabó la información necesaria para el diagnóstico cuyos resultados se exponen a continuación.

Resultados del Diagnóstico

Construido el instrumento de recolección de información, se procedió a establecer su validez y confiabilidad a través de tres (3) expertos en el área

de promoción de la lectura; la validez, según Hernández, Fernández y Baptista (2006) “Se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que mide” (p. 236); en cuanto a la confiabilidad, Ruiz (2008) señala: “...permite determinar el grado en que los ítemes de una prueba están correlacionados entre sí” (p. 47); sin embargo, no hubo necesidad de hacer prueba del estadístico para la confiabilidad, porque el autor anterior señala que no se realiza en investigaciones cualitativas, como es el caso de ésta. No obstante, el instrumento se aplicó como prueba a 5 estudiantes de 1er año de la sección E de la misma institución y resultó que era confiable, por lo que no ameritó hacer cambios.

Establecida la validez y confiabilidad, se procedió a la aplicación de los instrumentos a los estudiantes, para evaluar en ellos la comprensión de los textos informativos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos durante el diagnóstico para evaluar la comprensión de los textos informativos en los estudiantes de 1er año de Educación Media. Las respuestas ofrecidas por los estudiantes, se transcriben textualmente, sin alteraciones, sino tal y como ellos las respondieron. Es conveniente iterar que el diagnóstico se realizó por etapas, la primera correspondió al proceso antes de la lectura, la segunda durante la lectura y la tercera después de la lectura, en cada una se formularon preguntas, de acuerdo con la categorías Comprensión de la lectura de textos informativos y Procesos Cognitivos; y Subcategorías derivadas de ellas, establecidas en el cuadro de operacionalización; así como, los ítemes contemplados en los instrumentos diseñados. Se utilizó el texto informativo denominado “Agricultura”. Primero se coloca lo correspondiente al objetivo 1 Indagar las dificultades en la comprensión de textos informativos que tienen los estudiantes de primer año F; y luego, lo del objetivo 2 Analizar los procesos cognitivos comprometidos en la evaluación de la lectura de textos informativos por parte de los estudiantes.

Dado que se utilizó el mismo cuestionario para los dos objetivos, solo para

el primero se vacían en la matriz, para el objetivo 2 se realiza el análisis e interpretación, de acuerdo con cada dimensión e indicadores establecidos.

La matriz elaborada para colocar la información, se estructuró en columnas, la primera corresponde al ítem de la pregunta formulada, la segunda designa al estudiante que fue informante clave (IC), la tercera corresponde a la frecuencia con la que fue respondida la pregunta y la última recoge las respuestas que los IC ofrecieron.

www.bdigital.ula.ve

OBJETIVO: INDAGAR LAS DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS INFORMATIVOS QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO F DEL LICEO NACIONAL MONSEÑOR BERNABÉ VIVAS

SUB CATEGORÍA: PROCESO ANTES DE LA LECTURA

Cuadro 2 Observación de la imagen

Ítem N° 1 Observe la imagen del texto			
ÍTEM	N° de la Muestra-Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
1.1 ¿Qué observas en la imagen	1	1	Una gran parcela de cultivo con alrededores montañosos y trabajadores
	2	1	Un obrero, cultivo, la montaña, un animal y trabajo
	3-20	2	Dos señores trabajando en un cultivo también hay una vaca piedras, un paisaje muy bonito
	5	1	Un hermoso paisaje, grandes campos verdes y una gran cosecha siendo cuidado.
	4-6-9-21	4	Un cultivo con unos señores trabajando y un buey, unas montañas.
	7	1	Un campo que están trabajando los señores limpiando el campo para que se mantenga limpio pero una vaca que no dañe el campo
	8-12	2	Están cultivando en una montaña y el animal lo ayuda con la fuerza.
	10	1	Un campo de siembra y la está limpiando con un hombre y ayudando una vaca con los cargamentos
	11	1	Montañas, el cielo, las nubes, cultivos señores sembrando, rocas y vacas
	13	1	Es un cultivo en las montañas, los jóvenes y adultos sembrando animales, todo esto en el campo sembrado con los animales y por lo que siembran vivimos nosotros. Porque nosotros comemos por ellos
	14	1	Hombres trabajando en el campo, el cielo, las nubes, la montaña, las plantaciones tierra.
	15	1	Un agricultor con una vaca siembra de lechuga y 3 montañas.
	16-22	2	Montañas, personas, plantas, piedras y árboles.
	17	1	Un hombre estaba arando la tierra con un buey.
	18	1	El cultivo, la vaca, 4 personas, una montaña, el cielo, abono.
	19	1	Montañas, personas, cultivos, piedras, una vaca y árboles.

Análisis e Interpretación:

En esta pregunta los estudiantes pusieron de manifiesto su capacidad de observación y describieron el paisaje que estaba en la imagen el 63% agregó detalles que no se aprecian en la imagen, como afirmar que había más de una persona, 17 estudiantes aseveraron haber visto animales.

Los estudiantes 8 y 2 (9%) hicieron uso de sus saberes previos en cuanto a la ayuda del animal con la fuerza, o como el IC13 que añadió comentarios personales, o el IC15 que señaló que la siembra es de lechuga; es decir, comentaron lo que sabían del tema, con un vocabulario ajustado a la agricultura, porque todos hicieron referencia al cultivo o la siembra y la mayoría al paisaje montañoso; sin embargo, llama la atención que en el conocimiento previo de los estudiantes no esté el arado, pues solo el IC7 hizo referencia este procedimiento agrícola; igualmente el 27% confunde el buey con una vaca (IC 3,10,11,19,20); también el 18% se refirió de manera general diciendo animal, como es el caso de los IC 2,8,12,13.

El 13% de los estudiantes demostraron su ser; es decir lo actitudinal y calificaron el paisaje como hermoso o bonito (IC 3,5,20); es decir describieron el paisaje

Es así que esta actividad antes de la lectura, como es observar y señalar lo que está en la imagen, permite, tal y como lo señalan Goodman (1986) y Smith (1983), hacer predicciones, que en el caso de estos estudiantes, hubo pocas, pues solo uno señaló que había una siembra de lechuga (IC15) y otro mencionó que limpiaban para que se mantenga limpio el terreno (IC7)

En definitiva, que si bien es cierto que pudieron manifestar algunas de sus experiencias sobre lo observado, la gran mayoría no predijo a partir de la imagen, sobre la lectura que iban a realizar. Rumelhart (1980) y Coll (1995) definen a los saberes previos como “las representaciones que posee una persona sobre una parcela de la realidad” (p.52). En esta observación, los estudiantes interiorizaron la imagen que se les presentó, de acuerdo con lo que ellos mentalmente tienen sobre los cultivos en el campo y la siembra; así como los elementos de la Naturaleza, como nubes, montañas, cielo y dijeron lo que ya conocían de todo esto.

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

SUBCATEGORÍA PROCESO ANTES DE LA LECTURA

Cuadro 3 Experiencias de los estudiantes en la siembra

1. Observe la imagen del texto			
ÍTEM	N° de la Muestra – Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
1.2. ¿Has tenido alguna experiencia en relación a la siembra? ¿Cómo ha sido?	1	1	Si al ingresar el instituto vi clases de cómo trabajar de un buen modo o buena manera el campo. Trabajar en el campo es un poco cansado pero al ver la germinación de la planta en que estas trabajando te sientes bien.
	2	1	Si la he tenido y ha sido buena y con bastante cansancio.
	3	1	Si he tenido varias experiencias referentes a la siembra en el Liceo Monseñor de esas experiencias he aprendido muchas cosas, una de ellas fue como sembrar caraota.
	4	1	Si aquí en el liceo.
	5	1	Si se han realizado algunas actividades acá en el liceo sembrando, paleando o realizando esa actividad tan importante tanto para el medio ambiente como para nosotros
	6	1	Si por los lados de mi casa hay unos señores que siembran tomate, cebolla, pepino, etc. Yo he aprendido a sembrar con ellos y también aquí en el Liceo he aprendido a sembrar con las profesoras.
	7	1	A mí trabajar en las siembras fue muy bonito porque aprendí muchas cosas y uno aprende a cuidar las plantas
	8	1	Sí, en la institución en el campo fue una experiencia muy bonita y aprendemos mucho de las plantas.
	9	1	Sí, me pareció genial, porque aprendimos a como sembrar una planta y como se mantiene limpio un huerto.
	10	1	Si con mi abuelo y en el liceo y ha sido algo que me gusta mucho con eso aprendí a utilizar las herramientas y sembrar muchas cosas.
	11	1	Pues no he tenido mucha experiencia pero he aprendido a sembrar cilantro y cebollín y he ayudado a quitar la maleza de los frutos.
	12	1	Pues yo he tenido muchas experiencias no solo en el liceo he ido con mi familia a una finca y fue muy bonito compartimos todos

ÍTEM	N° de la Muestra – Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
	13	1	Si he tenido experiencia sembrando auyama, cebolla, tomate y pimentón
	14	1	Si he tenido muchas experiencias con la siembra y eso es bien cuando estoy sembrando y cuando estoy ya agarrando la siembra para vender o comer
	15	1	Ha sido muy bonito porque esos nos sirve más adelante sembramos limón, cebolla, yuca y caraotas
	16	1	La tuve ya dos veces la primera en 6to. Grado la segunda en 1er año Y todo tienen algo en común monte, calor, sol y sudor pero también es chévere trabajar en campo porque aprendemos muchas cosas como hablar de los cultivos los huertos y cosas así pues por un lado me gusta porque así aprendemos más de todo un poquito y eso es bueno porque lo puedes utilizar para la vida cotidiana.
	17	1	Bueno ha sido una experiencia maravillosa tanto aquí en el liceo y en mi casa, ver crecer las plantas y estar entre ellas.
	18	1	Ha sido muy bonito porque uno mismo aprende y le queda esa experiencia.
	19	1	Si he tenido experiencia como por decir yo aquí en el liceo con mis compañeros limpiábamos el cantero luego los colocamos las semillas y por último lo regábamos
	20	1	Si he tenido una experiencia en el campo me aparecido muy bien me gusta
	21	1	Si he tenido varias experiencias en la siembra en una montaña de una finca de un tío y también aquí en el liceo “Bernabé Vivas” y si me ha gustado mucho sembramos pepino y limpiamos los canteros
	22	1	yo trabajo se cansa mucho y es arduo

Análisis e Interpretación

El propósito de esta pregunta fue indagar experiencias previas que tenían sobre la siembra. Se pudo recoger en las respuestas de los estudiantes que han tenido oportunidad de realizar o apreciar actividades agrícolas, solo IC11 manifestó no haber tenido muchas, otro como el estudiante con número de muestra 22 respondió de manera no muy clara, pues su respuesta no se comprende y utilizó una palabra altisonante. El 50% de los IC (1,3,4,5,6,8,12,16,17,19,21) manifestó que sus experiencias fueron en el liceo o en la escuela primaria y atribuyen características del oficio de agricultor; el 18% señaló que

aprendieron a sembrar con su familia o vecinos (IC 6,10,12,21); pero el 31% no fue explícito para indicar dónde fue su experiencia (IC 2,7,9,14,15,18,20). El IC14 ha tenido experiencia de ventas con los productos cosechados, es decir, pudo hablar del proceso y decir el resultado como es la venta.

Se aprecia que a través de esta actividad los alumnos expresan sus conocimientos sobre la actividad agrícola, bien porque la han realizado en sus comunidades o porque lo han hecho en el liceo. Barrera (2015) indica que son saberes los que se tienen en la plataforma mental y que afloran cuando hay estimulación para hacerlo, por ello hay que orientar la atención del lector hacia el tema en cuestión.

Es importante comentar, que hubo con esta pregunta expresiones de los alumnos referidas a lo conceptual, como fueron las que señalan los aprendizajes sobre la siembra; procedimentales cuando relataron sus siembras y cosechas; actitudinales, cuando expresaron sentimientos de gustos o rechazo, cansancio o belleza ante la actividad de sembrado, lo que es importante, porque el Ministerio de Educación y Deporte (MED, 2005) señala la necesidad de globalizar e integrar las estrategias que se presentan para que exista aprendizaje en los tres dominios antes señalados.

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

www.bdigital.ula.ve

SUBCATEGORÍA PROCESO ANTES DE LA LECTURA

Cuadro 4 Actividades que se realizan en la agricultura

1. Observe la imagen del texto			
ÍTEM	N° de la Muestra – Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
1.3. ¿Qué actividades se realizan en la agricultura?	1	1	El trabajo en campo a mi parecer es un trabajo de paciencia pero también hay que tener resistencia.
	2	1	La siembra, el uso de las herramientas, y hay que tener comunicación.
	3	1	Se limpia el campo arrancando la maleza, sembrando caraotas, cilantro, ahuyama, pimentón y aprendí como se hace un cultivo hidropónico.
	4	1	Limpiar el huerto y limpiar y sembrar.
	5	1	Se siembra, se saca la maleza se cuidan las plantas y ven crecer para luego un buen resultado.
	7	1	La limpieza de los canteros sembrar en el liceo como la auyama, pepino, cilantro.
	8	1	Regar las plantas limpiar las plantas recoger los desechos dañados sembrar las semillas para cuando una planta empieza a crecer y después más adelante se cuidan y se le hecha agua para que no se seque la siembra
	9	1	limpiamos el huerto, también limpiamos alrededor de las plantas, regamos algunas plantas etc.
	10	1	Sembrar, aprendes a utilizar las herramientas y también a cuidar la naturaleza.
	11	1	En la agricultura se elabora muchas cosas tanto como el mantenimiento como la siembra.
	12	1	Se realiza mucho la siembra la limpieza en los campos.
	13	1	Sembrando, limpiar frutas y verduras y echando aserrín u hojas secas al compostero.
	14	1	Sembramos y limpiamos el terreno de siembra para poder sembrar todo les echamos agua a las semillas quitamos la maleza.
	15	1	Se limpia el campo para poder sembrar, podemos sembrar echarle agua a las matas.
	16	1	Pues nos llevan siempre nos varían las actividades a veces paleamos otros a veces sembramos semillas regamos las plantas regamos el abono entre otras cosas.

ÍTEM	N° de la Muestra – Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
	17	1	Se palea, se rastrilla, se limpia, se siembra, se recogen frutos de las plantas.
	18	1	Se realizan siembras y limpieza quitándole la maleza.
	19		Siembra limpiar echar agua a las plantas retirar los cultivos.
	6-20	2	Se limpian los canteros se busca agua se riegan las plantas se siembra cebollín etc.
	21	1	El los huertos de agricultura hemos limpiado los canteros abierto granjas haciendo abono orgánico.
	22	1	La pala, rastrillo, pico, carretilla, tobos, sistemas de riegos.

Análisis e Interpretación

Esta pregunta se formuló para apreciar si los estudiantes en uso de sus saberes previos, hacían predicciones y anticipaciones; así como para observar si evidenciaban aprendizajes del dominio actitudinal, conceptual y procedimental.

Las respuestas indican que todos hicieron uso de sus saberes previos, pues señalaron actividades que se realizan en agricultura, el 36% de los estudiantes 3,5,7,8,14,16,20,21 fueron más explícitos, pues se presume por lo que expresaron, que han tenido más experiencias en agricultura y pueden señalar el proceso de la agricultura y utilizar el vocabulario relacionado con ella. En cuanto a predicciones, fueron hechas por el 13% (IC5, 8,13), pero no hubo anticipaciones, en los primeros se aprecia que conocen actividades agrícolas y pueden hablar de ellas.

Para Maldonado (2009) antes de la lectura es necesario que el docente estimule al lector para que exprese saberes previos, pues de esta manera va a facilitarse la comprensión del texto que va a leer: También señala esta autora, que es conveniente dejar que hagan predicciones y anticipaciones de lo que van a leer; por tal razón, se les preguntó sobre las actividades que se realizan en agricultura, lo que fue útil, no solamente para que las señalaran, sino para que sobre eso dijeran sus experiencias. El IC22 pareciera que no entendió la pregunta, porque solo enumeró materiales, lo que hace suponer que tiene dificultad en la lectura.

En esta interrogante los estudiantes expresaron aprendizajes en los dominios intelectual, actitudinal y procedimental; en el conceptual el 22% señaló lo que había aprendido sobre actividades en el campo (IC3,8,9,10,13). En lo actitudinal, expresaron sentimientos el estudiante 1 dijo “es un trabajo de paciencia y resistencia”, “...hay que tener comunicación (IC2), con esto pusieron de manifiesto sus sentimientos y emociones, producto de experiencias anteriores; en cuanto al procedimental el 95 % manifestó cómo lo hicieron (IC 2,4,5,6,8,7, 9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21) Es decir, de acuerdo con lo que señala el MED (2005), se facilitó a los estudiantes expresar saberes de los tres dominios y pudieron a través de la orientación que se les dio a través de la pregunta enumerar actividades propias de la agricultura

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

SUBCATEGORÍA PROCESO ANTES DE LA LECTURA

Cuadro 5 Instrumentos usados en la agricultura

1. Observe la imagen del texto			
ÍTEM	N° de la Muestra– Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
1.4. ¿Cuáles instrumentos se usan en la agricultura?	1	1	Pala, rastrillo, pico, carretilla, tobos, sistemas de riegos.
	2	1	La pala, rastrillo, pico, palos y nosotros.
	3	1	Se utiliza la pala, rastrillo, el machete, el pico y otros.
	4	1	La pala, rastrillo, pico entre otros.
	5	1	El pico, la pala, los machetes, la fumigadoras etc.
	6	1	Pala, machete, pico, barretón, porra.
	7	1	En la agricultura en mantenimiento de la siembra se utiliza variedades de herramientas como el pico, la pala, el palustre, el rastrillo, y también se utiliza las manos para poder retiras las pequeñas maleza que quedo, que la herramienta no puede retirar.
	8-10-12,15,20	5	Pala, pico rastrillo, machetes.
	9	1	El pico, pala, la fumigadora, etc.
	11	1	se utiliza la pala, barretón, rastrillo, carreta, potes, pico, etc.
	13	1	Palas, rastrillo, picos, piqueta, maquina tractor, etc.
	14	1	la pala, el pico, la barra, el rastrillo, la porra en ocasiones.
	16	1	la pala, el pico, la barra, el rastrillo, la porra en ocasiones
	17	1	la pala, el pico, el barretón, el machete, el asador, el rastrillo.
	18	1	la pala, el asador, pico, rastrillo.
	19	1	la pala, el pico, el barretón, el machete, el asador, el rastrillo
	21	1	la pala, el asador, pico, rastrillo
	22	1	Pala y pico

Análisis e Interpretación

Con esta pregunta también se intentó que los estudiantes hicieran uso de sus saberes previos, de predicciones, anticipaciones o hipótesis. Al efecto, los estudiantes en su totalidad hicieron uso de sus saberes previos; en opinión de Barrera (2015) las concepciones sobre saberes previos originan sus características, pues cuando el lector aborda un texto "...lo hace en posesión de conceptos, vivencias, experiencias, estrategias y conocimientos, adquiridos en el transcurso de su vida escolar y social" (p. 43). Es así como IC7 demuestra más experiencias previas en la agricultura, por lo que fue más extenso en su respuesta, enumeró instrumentos y describió situaciones agrícolas

En cuanto a predicciones, anticipaciones o hipótesis que de acuerdo con Smith (1986)

consiste en ir descartando opciones que no sean probables, a través de preguntas con las cuales se comprende; no se observó en las respuestas que los educandos hicieran uso de ellas, solo IC7 lo hizo cuando expresó: “se utiliza las manos para poder retirar las pequeñas maleza que quedo, que la herramienta no puede retirar”.

También la pregunta sirvió, como las anteriores para apreciar saberes en los tres dominios (intelectual, procedimental y actitudinal), aun cuando en este último no hubo manifestaciones de este tipo.

Es así como a través de la pregunta formulada antes de la lectura del texto, el docente colocó la atención del estudiante hacia un tema que estaba en el texto, como es el de los materiales que se utilizan en la agricultura, por ello, los alumnos pudieron señalar los que conocían y algunas situaciones derivadas del contenido de lo leído

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

www.bdigital.ula.ve

SUBCATEGORÍA PROCESO ANTES DE LA LECTURA

Cuadro 6 Rubros que se siembran en el municipio Córdoba

1. Observe la imagen del texto			
ÍTEM	N° de la Muestra– Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
1.5. Nombra algunos rubros que se siembren en el municipio Córdoba del Estado Táchira	1	1	Lechosa, café, papa, cebollín, pepitas. Pimentón, papa, yuca y más cosas.
	2	1	El tomate, la cebolla, la yuca, el cilantro, la papa, el pepino, el café, la lechosa.
	3	1	Cilantro, café, cimarrón, auyama, papa, parchita, tomate, ají, pimentón, ojoto, caraota.
	4-10-21	3	Café, yuca
	5	1	cebollín, cilantro, café, ahuyama, plátano, calabacín, tomate, fresa, naranja, mangos, parchita, mandarina, aguacate, melón, cacao, caraota, perejil.
	6	1	papa, pimentón, auyama, maíz, cebolla, tomate, yuca y algunas frutas
	7	1	Hay variedad, pero bueno acá en el municipio Córdoba se ve más por variedad es el café, porque es zona cafetalera, también hay yuca, la auyama, el tomate, la papa, el cilantro, el cebollín, la lechosa, y otras siembras mas
	8-11	2	Cebollín, cilantro, café, tomate, papa.
	9	1	La papa, el café, el tomate, aguacate, lechosa, melón.
	12	1	Café, lechosa, cilantro, caña, cebollín, cebolla de cabeza, caraota.
	13	1	En el Táchira hay mangos, cebolla, cebollín, cilantro, papa, yuca, café, auyama, lechosa, perejil, etc.
	14	1	café, caraota, lechosa, cilantro, limón, entre otros.
	15-18	2	café, auyama, lechosa, limón, papa, tomate, pimentón
	16	1	En el estado Táchira se siembra cebollín, lechosa, parchita, cilantro, papa
	17-19	2	Tomate, lechosa, calabacín, cebollín, cilantro, auyama, lechuga, etc.
	20	1	El café, la yuca, la parchita, la lechosa, auyama, el guineo, el plátano.
	22	2	café, auyama

Análisis e Interpretación

En esta última pregunta antes de la lectura, también se tuvo como propósito apreciar la utilización de saberes previos, predicciones, anticipaciones o hipótesis y el empleo del conocimiento en las categorías intelectual, procedimental y actitudinal. En este sentido, se observa que los estudiantes expresaron saberes previos, como son los conocimientos que se tienen sobre lo que estaba en la lectura (Barrera, 2015), pues todos nombraron productos agrícolas conocidos por ellos. Solamente IC7 ofreció algunas explicaciones, como decir que Santa Ana es zona cafetalera, lo que es una hipótesis (Goodman, 1983), también este estudiante hizo una inferencia puente cuando señaló: “pero bueno, acá en el municipio Córdoba...”, pero los demás enumeraron, algunos, más que otros, como se puede apreciar en las respuestas colocadas en el cuadro

Hay que señalar que para Solé (2000) hacer preguntas antes de la lectura permite al lector determinar su objetivo u objetivos en la lectura; pueden ser: practicar en voz alta, obtener una información precisa, seguir instrucciones, revisar lo escrito, por placer, demostrar que ha comprendido; en este sentido, se observa que no todos siguieron la instrucción de la pregunta, porque se preguntaba sobre rubros que se siembran en Santa Ana, IC13 y 16 se refirieron al estado Táchira, esto representa el 9%

Hay que comentar que en todo el proceso antes de la lectura, los estudiantes hicieron uso de sus conocimientos en los tres dominios del saber, como son el intelectual, el actitudinal y el procedimental, que de acuerdo con lo que explica el MED (2005) no son saberes aislados sino relacionados y globalizados. Esto fue posible porque la pregunta orientaba al estudiante para que se expresara sobre un asunto determinado. Es por lo que Días y Hernández (2002) recomiendan que si no demuestran saberes previos, se deben provocarlos.

Un aspecto que se observa en la escritura de los estudiantes es que no hacen buen uso de las mayúsculas y que hay faltas de ortografía.

Hay que destacar que las cinco preguntas que se plantearon antes de la lectura fue con el objeto de conocer aspectos importantes referidos al uso de saberes previos, predicciones y conocimientos de las dimensiones conceptuales, actitudinales y procedimentales que poseían los estudiantes; para ello a través de la presentación de la ilustración de la lectura para que los informantes claves observaran.

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

SUBCATEGORÍA PROCESO DURANTE LA LECTURA

Cuadro 7 Agricultura ecológica

2. PREGUNTAS DURANTE LA LECTURA			
ÍTEM	N° de la Muestra– Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
2.4. ¿A qué se refiere la agricultura ecológica?	1	1	Es bueno se trata sobre cuidados sin daños sin fertilizantes o productos tóxico
	2	1	que forman la fertilidad del suelo y el oxígeno de nuestro mundo
	3	1	biológica o orgánica crean diversos sistemas geobiológicas de los suelos
	4	1	biológicas o orgánicas crean diversos sistemas de producción
	5	1	ellos crean diversos sistemas de producción respetando las características ecológicas de lugares y de los suelos
	6	1	crean diversos sistemas de producción que respetan las características ecológicas
	7	1	crean diversos sistemas de producciones grandes, porque eso es para conservar el ambiente y cuidarlo
	8	1	es la formación geobiológica de los suelos
	9	1	Biológica u orgánica son sinónimos crean diversos sistemas de producción
	10	1	Son sistemas de producción ecológicas
	11	1	Crean diversos sistemas de producción que respeten las características ecológicas de los lugares
	12	1	Se refiere a respetar las estaciones y las distribuciones naturales de las especies vegetales
	13	1	Esta refiere que debemos estar consiente que la agricultura ecológica está basada a cuidar el medio ambiente
	14	1	Son aquellas que respetan la ecología procurando respetar las estaciones y las distribuciones naturales
	15	1	No lo sé yo no sé qué eso
	16	1	Se recogen los productos producidos sin intervención humana
	17	1	Tiene mucho valor para nosotros porque si no sembramos igualmente no tenemos esas producción
	18	1	Es de mucho valor para el ser humano porque la agricultura nos ofrecen muchas ayudas para nosotros
	19	1	Es bueno porque se respeta el ambiente
	20	1	Es para la producción que respete la naturaleza
	21	1	Lo ecológico es la cadena alimenticia, eso creo
	22	1	Eso no se

Análisis e Interpretación

En la continuación con las preguntas correspondientes al proceso durante la lectura, también se contemplaron los indicadores sobre uso de saberes previos, conceptuales, actitudinales y procedimentales y la identificación de diversas clases de inferencias. En el texto leído se explica lo que es agricultura ecológica, por eso se preguntó a los estudiantes qué era. Las respuestas indican que hay estudiantes acostumbrados al aprendizaje memorístico y repiten exactamente, de los que se deduce que algunos no comprenden la información que le suministra la lectura; se aprecia que respondieron de manera textual el 13%, estos son los IC 3,4,9; el 50% lo explicó con sus propias palabras, pero con vocabulario ajustado a lo que se preguntaba y referido a la agricultura, como IC 1,2,5,6,7,11,12,13,14,19,20; el 9% no entendió lo leído y respondió no saber (IC 15,22); el otro 50% ofreció respuestas que evidencian la no comprensión, pues los estudiantes contestaron no ajustados a la pregunta o incluyeron lo definido en la definición.

Hubo uso de saberes previos en el 45% de los estudiantes (IC 2,5,6,7,11,12,13,14,19,20), en estos se destaca la dimensión conceptual, porque pudieron señalar características de la agricultura; en lo referente a la procedimental se observa que el 9% de los estudiantes (IC 16,17) y la actitudinal en expresiones como es el respeto, cuidado, conservación, entre otras, que dan idea de que estos estudiantes han tenido experiencias agrícolas que le permiten manifestar esos sentimientos o apreciaciones. En cuanto a las inferencias, se observa que hubo de tipo elaborativas, porque están dentro de lo que señalan Ritchie y Clark, (1991) en cuanto a que éstas son las que enriquecen la representación de un texto y establecen conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del sujeto, como es el caso de los antes citados que respondieron con sus propias palabras.

En opinión de la investigadora, hubo quienes entendieron plenamente la información que está en el texto leído, en lo que corresponde a agricultura ecológica, pero el 50% de los estudiantes no demostró entender, pues a pesar de que la interrogante los centraba en un aspecto que estaba en el texto, no fueron capaces de responder sino repitiendo textualmente lo que está en el texto

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

SUBCATEGORÍA PROCESO DURANTE LA LECTURA

Cuadro 8 Valoración de la Agricultura

2. PREGUNTAS DURANTE LA LECTURA			
ÍTEM	N° de la Muestra– Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
2.5. ¿Qué valor tiene la agricultura natural?	1	1	es bueno porque a veces tantas intervenciones porque esos productos son malos para nuestra mismo consumo
	2	1	que el suelo es fértil y nació con el agua que llueve y el suelo fértil sería muy bueno
	3	1	se recogen los productos que son vegetales verduras o frutas
	4	1	tiene un valor exclusivo porque no tiene intervención humana bajo ningún químico
	5	1	de que se recogen los productos producidos sin intervención humana
	6	1	es lo que la naturaleza da por si misma o sea que el hombre no trabajo para hacer siembra si no nace pos si solo o sea por la naturaleza
	7	1	Su valor es que se recogen los productos sin que haya oportunidad de contaminarlos, porque es tecnificado, por eso es importante
	8	1	para mí es muy importante porque de ahí salen los vegetales
	9	1	se recogen los productos producidos sin la intervención humana
	10	1	le daría mucho importancia pues puedo ir en algún campo y comértela un fruto o algo sin sembrarla
	11	1	mucha porque los productos producidos sin la intervención humana
	12	1	se recogen los productos producidos sin la intervención humana
	13	1	si tiene por tu encuentras una fruta tu puedes comértela sin sembrarla
	14	1	se recogen los productos de la intervención humana o sea que a intervenido los humanos o como me parece bien
	15	1	este que el hombre dejo una fruta si culpa hay
	16	1	Es importante porque sin tal producción no tendríamos que alimentarnos
	17	1	es importante porque si no de donde comeríamos
	18	1	es muy importante porque esta se basa en las técnicas desarrolladas para la supervivencia de los seres humanos
	19	1	Es necesaria porque se recoge sin la intervención del hombre
	20	1	Es la recolección sin que intervenga la mano humana
	21	1	Muy buena porque los productos son producidos sin la intervención humana
	22	1	Buena

Análisis e Interpretación

Con esta pregunta del proceso durante la lectura, también se contemplaron los indicadores sobre uso de saberes previos, conceptuales, actitudinales y procedimentales y la identificación de diversas clases de inferencias. Esta interrogante, está dirigida sobre todo, al dominio actitudinal, porque de acuerdo con Coll (1995) este dominio se refiere al ser, a los sentimientos, aptitudes y valoraciones. Sin embargo, en las respuestas se aprecia que el 45% abordó la dimensión actitudinal, como los estudiantes IC 1,4,7,8,10,11,16,17,18,19, quienes expresaron términos como importante, necesaria, muy buena, valor exclusivo, con lo que demostraron haber entendido la pregunta y la información que da el texto leído. Otro 45% repitió lo que leyó, sin agregar nada de sí mismo, como fueron los estudiantes IC 2, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 19,20. El 10% restante respondió a su manera, hacen referencia a la siembra, pero sin que lo que expresan tenga relación con la agricultura natural. No obstante con la pregunta también se abordó lo conceptual, en cuanto a la construcción de conocimientos, que el 45% de los alumnos manifestó (IC 1,4,7,8,10,11,16,17,18,19)

En las inferencias, hubo elaborativas, que se corresponden con lo que indican Ritchie y Clark, (1991): Dijeron IC4: "tiene un valor exclusivo porque..."; IC7: "...sin que haya oportunidad de contaminarlos, porque es tecnificado, por eso es importante"; IC18: "se basa en las técnicas desarrolladas para la supervivencia de los seres humanos". El 45% utilizó inferencias puente con conectivos como *porque, por, o sea, pues* (IC 1,4,7,8,10,11,16,17,18,19), pero no en todos ellos se aprecia que hubo comprensión de la información; IC22 en todas las preguntas formuladas hasta ahora, responde con pocas palabras, como si no tuviera competencias básicas en comunicación lingüística, por cuanto para Coll (1995) éstas permiten utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita.

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

www.bdigital.ula.ve

SUBCATEGORÍA PROCESO DURANTE LA LECTURA

Cuadro 9 Importancia de la producción

3. PREGUNTAS DURANTE LA LECTURA			
ÍTEM	N° de la Muestra– Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
2.6. ¿Por qué es importante la producción agrícola?	1	1	Es importante porque sin tal producción no tendríamos que alimentarnos
	2	1	es importante porque si no de donde comeríamos
	3	1	es importante para nuestro propios consumo y el resto de las personas o seres vivos
	4	1	es muy importante porque esta se basa en las técnicas desarrolladas para la supervivencia de los seres humanos
	5	1	porque alimenta a toda la gente del municipio córdoba y del mundo porque son siembras grandes y pequeñas
	6	1	se basa en las técnicas agrarias a desarrollar durante el neolítico las técnicas del cultivo son rudimentarias sus propias manos con poca herramientas y con animales
	7	1	es muy importante ya que gracias en la producción agrícola estamos bien ya que de eso vienen los alimentos y las vitaminas
	8	1	porque es un método de subsistencia para el ser humano para alimentación de los humanos y animales
	9	1	porque podemos alimentarnos
	10	1	para alimentarse y darle crecimiento a nuestro organismo a la medida que vamos creciendo nos vamos alimentarnos
	11	1	porque con la producción nos alimentan para el autoconsumo
	12	1	para alimentarnos bien
	13	1	se basa en la técnica agrarias desarrolladas durante el neolítico
	14	1	porque si no se produce alimento no nos podemos alimentar y no podemos llevarla al mercado
	15	1	para la alimentación diaria y nuestro buen vivir
	16	1	Muy importante para la producción de lo que se necesita para vivir como son los alimentos
	17	1	Es bueno para producir nuestros alimentos
	18	1	es importante la producción agrícola por los alimentos por los frutos
	19	1	es importante para el autoconsumo de alimentar y para obtener los alimentos necesarios
	20	1	para mi es importante porque con la producción agrícola lo que sembramos porque tiene nutrientes
	21	1	la producción agrícola es importante la del consumo de nosotros para alimentarnos
	22	1	compra de cosas

Análisis e Interpretación

En las preguntas correspondientes al proceso durante la lectura, nuevamente se contemplaron los indicadores sobre uso de saberes previos, conceptuales, actitudinales y procedimentales y la identificación de diversas clases de inferencias.

En este caso, se observa la misma situación anterior; el 59% hizo uso de saberes previos y sus expresiones corresponden al dominio actitudinal y conceptual, ya definidos por autores citados en el análisis de las respuestas antes mencionadas, éstos fueron los alumnos IC 1,2,3,4,5, 7,8,11,14, 16,18,19,21, quienes utilizaron un vocabulario referido a la producción y dieron explicaciones. También hubo respuestas que son copias textuales de lo que está en el texto informativo, el IC 13 recordó mal la palabra Neolítico y utilizó el término “neditico”. Igualmente hubo uso de inferencias tanto referenciales como causales, ejemplo de ello son las expresiones utilizadas por el 59% antes mencionado. Asimismo, se vuelve a observar a estudiantes que están acostumbrados al aprendizaje memorístico, que como lo señalan Silva, Toledo y Alessandrino, es aquél en el cual el estudiante repite de manera pasiva lo que se le informa y memoriza. Del mismo modo, se aprecian las dificultades de IC22).

En general, en esta pregunta durante el proceso de lectura, se corrobora lo que se ha expresado en los análisis de las respuestas anteriores, como es que hay estudiantes que comprendieron el texto informativo, pero otros no, pues o repiten lo que está escrito o responden otra cosa; lo que es necesario atender porque son estudiantes que cursan primer año de Educación Media y que de acuerdo con lo que establece el MPPE (2007) deben tener competencias comunicativas lingüísticas.

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

www.bdigital.ula.ve

SUBCATEGORÍA PROCESO DURANTE LA LECTURA

Cuadro 10 Productos originados por la agricultura

2. PREGUNTAS DURANTE LA LECTURA			
ÍTEM	N° de la Muestra– Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
2.7. Identifica tres productos originados por la agricultura	1	1	las frutas (fresa, mango, lechosa), las verduras (papa, tomate, cebolla) hortaliza (cilantro, cebollín, orégano)
	2	1	las frutas, los vegetales, las plantas
	3	1	las frutas, los vegetales y las hortalizas
	4	1	lechosa, café, plátano
	5	1	la hortaliza, las frutas y los vegetales
	6	1	frutas(naranjas, manzana, pera) verduras(lechuga, apio España , perejil) hortaliza(zanahoria, papa, cebolla)
	7	1	las frutas, los vegetales y las hortalizas
	8	1	frutas(naranjas, manzana, mandarina) verduras (papa, zanahoria, plátano) hortaliza (perejil, apio España, cebollín)
	9	1	Frutas (naranjas, parchita, mandarina) vegetales(tomate, papa, auyama) cereales(arroz, caraota, lentejas)
	10	1	frutas(naranjas, parchita, mandarina) vegetales(tomate, papa, auyama) cereales(arroz, caraota, lentejas)
	11	1	las frutas, los vegetales y las hortalizas
	12	1	fruta(mango) verdura(papa) hortaliza(cebolla)
	13	1	las frutas, los vegetales y las hortalizas
	14	1	las frutas, los legumbres y las hortalizas
	15	1	las frutas, los vegetales y las hortalizas
	16	1	Frutas (parchitas, lechosa) verduras (auyama, cebollín) hortalizas
	17	1	Frutas (fresas, mango, lechosa) hortaliza (lechuga, cilantro, cebolla) verduras(papa, auyama)
	18	1	las frutas(uva pera, manzana) verduras(papa, cebolla, tomate) hortaliza (cimarrón lechuga, cilantro)
	19	1	Frutas, cereales, hortalizas, legumbres
	20	1	Frutas variadas, granos, verduras, entre otros
	21	1	Frutas, hortalizas, legumbres y granos
	22	1	Frutas y comida

Análisis e Interpretación

En esta pregunta referida al proceso durante la lectura, también se contemplaron los indicadores sobre uso de saberes previos, conceptuales, actitudinales y procedimentales y la identificación de diversas clases de inferencias; es así que a través de ella se pueden apreciar más que nada, saberes conceptuales.

En este caso, todos, de una u otra forma, expresaron sus conocimientos sobre productos originarios de la agricultura, lo hicieron en una enumeración; en las respuestas del 60% no se observó la utilización de inferencias, pero el 40% se extendió más allá de los tres productos solicitados y no solo citaron productos sino que dieron ejemplos de ellos en inferencias puente, con la utilización de paréntesis que permitieron ejemplificar, éstos fueron los estudiantes IC 1,6,8,9,10,12,16,17,18; ellos usaron un lenguaje relacionado con el tema y evidenciaron sus conocimientos anteriores

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

www.bdigital.ula.ve

SUBCATEGORÍA PROCESO DURANTE LA LECTURA

Cuadro 11 Preocupación ambientalista en la agricultura

2 PREGUNTAS DURANTE LA LECTURA			
ÍTEM	N° de la Muestra– Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
2.8 ¿Por qué habrá una preocupación ambientalista en la agricultura?	1	1	por la disminución de lugares de siembra por contaminación talas y quemas
	2	1	esto nos preocupa a todos porque cada vez que acaban los productos nos dañan las plantas
	3	1	porque los seres humanos han sido injusto en Venezuela está viviendo esta situación
	4	1	Porque perjudica cuando hay tala las lluvias y quema
	5	1	por la tala y la quema, la gente no tiene conciencia en el ambiente y está dañando la agricultura
	6	1	por la contaminación
	7	1	Porque hay tala y quema de los árboles por el mal cuidado del hombre
	8	1	Porque nosotros mismos dañamos los árboles, por eso nos tenemos que preocuparnos
	9	1	Porque la gente no quiere volver a los campos y no quieren producir más
	10	1	Por tanta quema en la tierra y por tanta tala de árboles, eso nos quita el oxígeno y daña la capa de ozono
	11	1	Porque la gente no quiere volver a los campos y no quieren producir más
	12	1	Por la quema y tala
	13	1	Por la tala y la quema
	14	1	Porque el hombre está destruyendo la naturaleza
	15	1	Porque hay que cuidar y conservar el ambiente
	16	1	Porque la mano del hombre está haciendo daño por la contaminación
	17	1	Porque talan los árboles y ellos son necesarios para respirar, la quema porque eso daña la capa de ozono
	18	1	Por los incendios forestales tala y quema
	19	1	Por la tala y la quema
	20	1	La tala, la quema, la destrucción del suelo
	21	1	Porque talan los árboles, porque contaminan con basura
	22	1	Tala y quema

Análisis e Interpretación

Esta preguntas también correspondiente al proceso durante la lectura, se contemplaron los mismos indicadores sobre uso de saberes previos, conceptuales, actitudinales y procedimentales y la identificación de diversas clases de inferencias. Es así que a través de ella se pueden apreciar más que nada, saberes conceptuales y actitudinales, ya definidos en los análisis anteriores.

Las respuestas revelan que los estudiantes poseen saberes sobre el ambiente, tanto en lo que corresponde a lo conceptual, como a lo actitudinal, pero también se pone de manifiesto que el 27% contesta sin razonar lo que va a expresar y de esa manera no hay ideas completas, como es el caso de IC 6,9,12,13,19,22. Sin embargo, el 59% fue más explícito y ofreció explicaciones como IC 1,2, 3, 4, 5, 7, 8, 10,11, 14, 16, 17, 19. No obstante, se observa que los estudiantes están poco acostumbrados a razonar y a responder de manera exhaustiva y completa.

En atención a lo anterior, se aprecia que hubo en estas respuestas poca utilización de inferencias, sobre todo en las respuestas del 27% de los estudiantes, quienes fueron parcos en sus contestaciones, como son IC 6, 9, 12, 13, 19, 22.

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

www.bdigital.ula.ve

SUBCATEGORÍA PROCESO DURANTE LA LECTURA

Cuadro 12 agricultura propia para Santa Ana

2. PREGUNTAS DURANTE LA LECTURA			
ÍTEM	N° de la Muestra– Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
2.9. A tu juicio ¿cuál agricultura es propia para la región de Santa Ana del estado Táchira? ¿Por qué?	1	1	La industrial, porque el producto es presentando en el mercado
	2	1	La tradicional porque nos da más facilidad
	3	1	La tradicional porque es la más apta para nosotros
	4	1	La tradicional porque es el más común
	5	1	Tradicional porque está el café que no lleva casi químicos y la caña se da con la ayuda humana y los vegetales
	6	1	La tradicional porque es mejor para las plantas
	7	1	La tradicional porque utiliza los sistemas típicos de un lugar, que han configurado la cultura
	8	1	Tradicional porque utilizaban los sistemas típicos de un lugar
	9	1	Tradicional porque la hace el hombre
	10	1	Tradicional porque ha configurado la cultura del mismo
	11	1	La tradicional porque es la del pueblo y no le ponen químicos ni esas cosas
	12	1	Tradicional porque el hombre la siembra
	13	1	La tradicional
	14	1	La tradicional porque se utilizan los sistemas típicos de un lugar
	15	1	La tradicional
	16	1	La agricultura tradicional porque siembra lugares
	17	1	La ecológica
	18	1	Tradicional verdaderas verduras
	19	1	La tradicional es la más adecuada
	20	1	La ecológica porque cuida el ambiente
	21	1	La tradicional que no perjudica el suelo
	22	1	Tradicional
Análisis e Interpretación En la continuación con las preguntas durante la lectura, los indicadores fueron los mismos anteriores: utilización de saberes previos, conceptuales, actitudinales y procedimentales y la identificación de diversas clases de inferencias. La pregunta propicia la manifestación de los saberes actitudinales, por cuanto se corresponde con las explicaciones de Coll (1995), pues solicita el juicio del lector (actitudinal), para lo cual hay que haber construido conocimientos. De tal manera, se aprecia que en el 40% de los estudiantes hubo comprensión de la información de este texto informativo, porque señalaron no solo el tipo de agricultura, que en su parecer es la mejor para la región, sino que lo argumentaron con vocabulario apropiado (IC 1,5,7,8,10,11,14, 20,21); el otro 60% se limitó a decir cuál, sin dar explicaciones (IC 2,3,4,6,9,13,15,16,17,18,19,22). Los primeros, hicieron uso de inferencias puente, cuando dieron la explicación del por qué, con ello se aprecia la utilidad de formular preguntas durante la lectura, como estrategia que ayuda a la comprensión. Se observa que hay estudiantes que no comprenden completamente los textos informativos, quizás porque no están acostumbrados a que se les presenten estrategias durante los tres momentos que Solé (2000) identifica, como son antes, durante y después de la lectura			

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

SUBCATEGORÍA PROCESO DURANTE LA LECTURA

Cuadro 13 Tipo de agricultura más ventajosa

2. PREGUNTAS DURANTE LA LECTURA			
ÍTEM	N° de la Muestra– Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
2.10. ¿En tu opinión, cuál tipo de agricultura es más ventajosa?	1	1	La industrial por ser la que más venden y compran
	2	1	La industrial
	3	1	La ecológica porque no trabajan con químicos y es más apta
	4	1	La industrial es más ventajosa porque tiene una mayor producción y no tienen tantos químicos
	5	1	La natural es muy buena porque no lleva químicos y son naturales para el consumidor
	6	1	La agricultura industrial porque produce mucha producción de alimentos
	7	1	La ecológica
	8	1	La ecológica porque no se utiliza ningún tipo de químicos
	9	1	Industrial porque sacan alimentos
	10	1	Tradicional
	11	1	La industrial
	12	1	La tradicional
	13	1	La industrial
	14	1	La tradicional
	15	1	La industrial porque produce a gran escala
	16	1	Industrial
	17	1	La natural
	18	1	Industrial
	19	1	La industrial
	20	1	La industrial porque produce más
	21	1	La ecológica porque cuida el ambiente
	22	1	La tradicional
Análisis e Interpretación			
En la continuación con las preguntas durante la lectura, los indicadores fueron los mismos anteriores: utilización de saberes previos, conceptuales, actitudinales y procedimentales y la identificación de diversas clases de inferencias.			
En las respuestas que los estudiantes ofrecieron de manera autónoma, se aprecia que el 54% solo indicó la agricultura que considera más ventajosa, pero sin explicar el por qué (IC 1,7,10,11,12,13,14,16,17,18,19,22). El 46% sí opinó por qué la consideraban así y utilizaron inferencias puente, lo hicieron con lenguaje apropiado, ajustado al tema y de manera razonada.			
Se aprecia que los primeros no acataron la instrucción que está en la pregunta, como es la de dar su opinión, lo que indica que no la entendieron o que hubo impulsividad, pues Feuerstein (cita en Silva, 2000) explica que la impulsividad impide la construcción del conocimiento, porque es una reacción muy desordenada, conduciéndolo a la incapacidad de identificar y seleccionar las señales que necesita para lograr la solución adecuada que en este caso estaba en dar una opinión.			
En las respuestas de los estudiantes que ofrecieron explicaciones, se observan conocimientos de tipo conceptual y actitudinal, por cuanto señalaron lo que aprendieron con la lectura y expresaron pareceres sobre la información que les proporcionó el texto.			

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

SUBCATEGORÍA PROCESO DURANTE LA LECTURA

Cuadro 14 Estado de la agricultura en Santa Ana

2. PREGUNTAS DURANTE LA LECTURA			
ÍTEM	N° de la Muestra– Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
2.11. ¿Cómo aprecias que está la agricultura en Santa Ana?	1	1	Mal por la poca producción de cultivos
	2	1	Muy regular
	3	1	Hay muy poca producción
	4	1	No hay tanta producciones se debería producir más
	5	1	Más o menos porque todavía hay siembra de pepino, calabacín y tomate porque es tradicional esta siembra
	6	1	Un poco mal ya que no ponen mucho esfuerzo, falta mucha producción
	7	1	Mal, porque no hay producción agrícola compleja
	8	1	Mal porque ya no es como antes, ahora aquí en Santa Ana no se puede cultivar bien
	9	1	Mal por tanta lluvia y sequía y falta de producción
	10	1	Muy regular.
	11	1	No hay producción en el pueblo.
	12	1	Mal
	13	1	Regular
	14	1	Mal porque está muy caro.
	15	1	Mal porque no se produce
	16	1	Regular, casi no se produce
	17	1	Está mal, porque los precios de la semilla son muy caros
	18	1	No hay producción
	19	1	Regular
	20	1	Ya casi no hay agricultura
	21	1	Deficiente, se produce muy poco
	22	1	Mala
Análisis e Interpretación			
<p>La última de las preguntas durante la lectura, también contempló los indicadores: utilización de saberes previos, conceptuales, actitudinales y procedimentales y la identificación de diversas clases de inferencias. Las respuestas indican que hubo utilización de saberes de tipo conceptual y actitudinal, pero en respuestas muy cortas, que solo calificaba la agricultura, pero sin razonar el por qué, esto se aprecia en el 45% de los alumnos encuestados, como son IC 2,3,10,11,12,13,14,18,19,22, quienes manifestaron su opinión con pocas palabras; el otro 55% ofreció una respuesta un poco más larga, pero sin mucha explicación.</p> <p>Lo anterior conduce a considerar que si bien todos leyeron el texto informativo, luego no pudieron en su totalidad extraer conclusiones derivadas de él, es decir, no hubo una total comprensión de la información; lo cual puede estar, de acuerdo con lo que señala Feurestein (Cita en Silva, 2000), porque hay cierta incapacidad para poder considerar a la vez dos fuentes de información, lo que está en relación con el modo anárquico y desordenado de considerar la información de que dispone, dejando a un lado su carácter estructurado y unitario. Al no manejar las fuentes tampoco podrá expresar una conducta planificada y ordenada como la que necesita para poder responder lo que se solicita en la pregunta.</p> <p>Con esta pregunta se culminan las formuladas durante la lectura, en lo adelante, se harán las correspondientes al proceso después de la lectura. Estas once preguntas se formularon, por cuanto es de suma importancia la interacción que el docente pueda establecer con los estudiantes para estimular la comprensión del texto, porque es necesario que se pueda conocer si realizan inferencias, utilizan sus saberes previos al responder las preguntas formuladas.</p>			

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

SUBCATEGORÍA PROCESO DESPUÉS DE LA LECTURA
Cuadro 15 Importancia de leer sobre la agricultura

3. Una vez realizada la lectura, responde las siguientes preguntas			
ÍTEM	N° de la Muestra – Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
3.1 ¿Qué importancia tiene leer sobre la agricultura?	1	1	Mucha ya que nos induce conocimientos sobre cómo está la agricultura en nuestro Municipio.
	2	1	Porque aprendemos más de ella
	3	1	Reflexionar sobre eso, tomar en cuenta todo sobre esa lectura
	4	1	Para aprender apreciar la misma, tener un mayor conocimiento, debemos tener un mayor cuidado.
	5	1	Que uno aprende a tener conocimientos de la agricultura y no cuando vaya a sembrar
	6	1	Porque nos da una enseñanza de lo que está pasando.
	7	1	Bueno porque uno aprende algo más y comprende la lectura, y nos ayuda a tener más conocimiento sobre todo lo que pasa en nuestro Municipio Córdoba.
	8	1	Para aprender más sobre los cultivos
	9	1	Es importante porque si no sembramos no consumimos alimentos
	10	1	Para saber más sobre la agricultura. .
	11	1	Que uno aprende más cosas sobre la agricultura
	12	1	Porque así aprendes más
	13	1	Porque así uno aprende más sobre la agricultura y motivarnos a sembrar para nuestra producción
	14	1	Mucha porque nosotros aprendemos a como cultivar.
	15	1	Porque nos da conocimiento sobre la agricultura
	16	1	La agricultura es importante porque nos enteramos de los cultivos.
	17	1	Porque de allí provienen nuestros alimentos.
	18	1	Porque lo hace más fácil.
	19	1	Porque es importante sino sembramos no tendremos alimentos.
	20	1	Porque es para tener alimentos.
	21	1	Para crear conciencia y tener una buena alimentación
	22	1	Sembrar

Análisis e Interpretación

El proceso después de la lectura permite apreciar si hubo comprensión del texto informativo leído. En esta pregunta los estudiantes revelan que el 63% dio sentido a lo que leyó y fue capaz de señalar la importancia de haberlo realizado, en ello hicieron uso de un vocabulario adecuado al tema, revelaron haber entendido y de interpretar con sus propias palabras la importancia de haber realizado la lectura, como es el caso de IC 1, 4,5,6,7,8,10,11,13,14,,15,16,19,21, esto es importante, porque según Freire (1999) la comprensión del texto está dada por la lectura de la palabra, pues para este autor, leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; por lo que el docente debe verificar si de verdad hubo comprensión y esto se pudo observar con esta pregunta. El 27% de los estudiantes señaló que era importante, pero sin inferir por qué (IC 2,3,9,12,17,18), como si lo hicieron los anteriores, con lo que no se pudo en ellos apreciar si hubo o no comprensión; quien sí respondió dando la impresión de no haber entendido, fue IC22, quien solo dijo “sembrar”, demostrando nuevamente que tiene problemas para la lectura comprensiva.

Fuente: Cuestionario aplicado a los estudiantes

SUBCATEGORÍA PROCESO DESPUÉS DE LA LECTURA

Cuadro 16 Necesidad de la agricultura

3. Una vez realizada la lectura, responde las siguientes preguntas			
ÍTEM	N° de la Muestra-Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
3.2. ¿Por qué es Necesaria la agricultura?	1	1	Porque es buena la agricultura, hortalizas, vegetales, frutas para la alimentación.
	2	1	La agricultura es importante porque sin ella no nos podemos alimentar
	3	1	Porque nos ayuda a tener conocimiento y gracias a ello estamos vivos y nos da nutrientes.
	4	1	Porque sin ella no habría alimentos en nuestro Municipio
	5	1	Para cultivar y tener nuestros alimentos
	6	1	Porque no lo hace más fácil.
	7	1	Porque por los agricultores nosotros comemos.
	8	1	Porque podemos cultivar alimentos y frutas
	9	1	Nos sirve para alimentarnos.
	10	1	Que podría mejorar, ya que está bastante mal
	11	1	Es buena porque nos facilita las cosas con el mercado.
	12	1	En mi comunidad no producen agricultura.
	13	1	En mi comunidad no hay gran producción
	14	1	Para poder tener alimentos
	15	1	Para sembrar y recoger productos que necesitamos
	16	1	Porque es importante que haya agricultura
	17	1	Es importante
	18	1	Es importante por varias cosas, nos da alimentos, da trabajo y si se hace bien, se cuida la Naturaleza
	19	1	De ella sacamos alimentos
	20	1	Porque nos da para alimentarnos
	21	1	Porque se cosecha y nos produce alimentación
	22	1	Por la siembra
Análisis e Interpretación <p>Para continuar con la apreciación de si hubo comprensión del texto informativo leído, después de la lectura se formuló la pregunta en la cual se les planteó sobre la importancia de la agricultura, con ello se pudo observar si fue o no captada la información que le ofreció el texto leído. En tal sentido, se aprecia que el 68% de los estudiantes revela que hubo comprensión, (IC 1,2,3,4,5,6,7, 8,9,14,15,18,19,20,21), no así en el 9%, que respondió solo que era importante (IC 16,17), o el 31% que respondió con otro argumento (IC 10,11,12,13,16,17,18); también IC22 respondió otra cosa y no se puede relacionar su respuesta con lo que expresó, porque solo señala "siembra".</p> <p>Hay que indicar que para aprender a través de la lectura, de acuerdo con lo que señala Maldonado (2009) es preciso que haya comprensión lectora, por lo que cuando se trata de un texto informativo sobre agricultura, como el que se presentó a estos estudiantes, si no hay entendimiento de lo que el texto informa, consecuentemente, no habrá aprendizaje sobre lo que informa sobre la agricultura, que es lo que parece que sucede con el 36% de los alumnos, como son IC10,11,12,13,16,17,18,22). A pesar de ello se resalta la importancia de las preguntas formuladas después de la lectura, porque con ello se estimuló la comprensión del texto escrito al 64% de los estudiantes</p>			

SUBCATEGORÍA PROCESO DESPUÉS DE LA LECTURA

Cuadro 17 Opinión de la agricultura que se produce en tu comunidad

3.Una vez realizada la lectura, responde las siguientes preguntas			
ÍTEM	N° de la Muestra– Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
3.3. ¿Qué opinas de la agricultura que se produce en la comunidad dónde vives?	1	1	Que podría mejorar, ya que está bastante mal.
	2	1	Es buena porque nos facilita las cosas con el mercado y los agricultores venden
	3	1	En mi comunidad no producen agricultura.
	4	1	En mi comunidad no hay gran producción
	5	1	Es buena porque nos ayuda a tener los alimentos
	6	1	Mala no lo hacen bien.
	7	1	Es buena porque por medio de lo que se produce de eso mismo consumimos.
	8	1	En mi comunidad no se produce casi la agricultura
	9	1	Buena porque tenemos un mercado en donde se venden los productos y así tenemos comida
	10	1	Opino que está bien.
	11	1	No hay nada
	12	1	En colaboraciones e intervenciones en el campo para su mejoramiento.
	13	1	Un buen espacio, buenas semillas y cuidarlas bien
	14	1	No se produce nada
	15	1	En la comunidad casi no se siembra
	16	1	Ahora los campesinos no trabajan
	17	1	Está más o menos, producen algunos alimentos
	18	1	Buena, Hay producción casera
	19	1	No se ven muchos productos
	20	1	Aquí no se produce
	21	1	Hay poca producción
	22	1	Buena

Análisis e Interpretación

Para continuar con el diagnóstico de la comprensión de textos informativos en los estudiantes, después de la lectura se formuló la pregunta en la cual se les pidió opinión sobre la agricultura que se produce en la comunidad donde viven, con ello se pudo apreciar si por medio de la lectura realizada podían extraer información que les permitiera emitir juicios, pues para Solé (2000) después de la lectura, si hubo comprensión, el lector debe estar en capacidad de criticar.

A tal efecto, algunos estudiantes pudieron dar su parecer de manera crítica, como IC2,5,7,9,17,18) con lo que demuestran haber comprendido; sin embargo, algunos de estos estudiantes en preguntas anteriores no demostraron lo mismo, lo que hace suponer, que ésta la respondieron porque se ciñeron a lo que se les planteó y son conocedores de su comunidad. Se resalta que algunos estudiantes, respondieron sin reflexionar ni hacer una argumentación, en ellos están IC1,6,10,11,13,14,16,22), otros solo dijeron que en la comunidad no hay producción agrícola, pero sin aclarar por qué.

Sobre esto Colomer (2002) acota que es necesario relacionar la lectura con experiencias reales y sociales que permitan brindarle al estudiante una amplia oportunidad de estar en contacto con diferentes estructuras textual; sin embargo, a pesar de haber formulado la pregunta sobre lo que sucede en el contexto donde transcurre la vida de los estudiantes, muchos no pudieron establecer la relación que señala la autora.

SUBCATEGORÍA PROCESO DESPUÉS DE LA LECTURA

Cuadro 18 Aporte para mejorar la agricultura en el municipio de Santa Ana

3.Una vez realizada la lectura, responde las siguientes preguntas			
ÍTEM	N° de la Muestra– Informante clave (IC)	Frecuencia	Respuestas
3.4. ¿Cuál aporte daría para mejorar la agricultura en Santa Ana del municipio Córdoba del Estado Táchira?	1	1	Apoyo a las máquinas y a las semillas.
	2	1	Buscar más trabajadores y semillas de todo tipo y hacer grandes siembras para que haya más producción
	3	1	más grande producción
	4	1	Que den talleres en la comunidad para que puedan sembrar
	5	1	Una charla para que puedan cuidar el ambiente
	6	1	Producir más
	7	1	Dar créditos que sean fáciles de pagar para que puedan comprar los materiales
	8	1	No se me ocurre nada
	9	1	Charlas
	10	1	Dar préstamos a los campesinos
	11	1	Más apoyo
	12	1	Que se siembre
	13	1	Preocuparse por atender a los agricultores para que puedan vender sus cosechas
	14	1	Dar charlas
	15	1	Dar dinero prestado para que compren semillas que están muy caras
	16	1	Volver a los créditos que daban antes
	17	1	Talleres y charlas sobre sembrar
	18	1	Darles semillas para que siembren
	19	1	Dar las máquinas
	20	1	Dar charlas
	21	1	Dar préstamos
	22	1	Taller
Análisis e Interpretación <p>Para finalizar con el diagnóstico de la comprensión de textos informativos en los estudiantes, después de la lectura se formuló la pregunta en la cual se les solicitó que dieran aportes para mejorar la agricultura en Santa Ana del municipio Córdoba del estado Táchira.</p> <p>Es importante señalar que para Leal (2008) comprender un texto escrito es entenderlo, darle sentido a lo que se lee, por tanto, si los estudiantes entendieron y le dieron sentido a la lectura sobre agricultura, podrían aportar ideas para mejorar la del municipio donde funciona el liceo donde estudian. Sobre esta consideración se observa que los estudiantes aportaron ideas, pero en forma muy escueta, como IC 1,3,6,9,11,12,14,17,18,19,20,21,22), solo algunos como IC 2,4,5,8,10,13,15,16) fueron un poco más explícitos.</p> <p>Hay que recordar que de acuerdo con Serrano y colaboradores (2002), una competencia básica de lectura es la que tiene que ver con la comprensión y expresión lingüística de los contenidos y aplicación a distintos contextos de la vida, que en este caso se trata de la comunidad donde transcurre el ciclo vital de los estudiantes, por ello, deben estar consustanciados con los problemas de su comunidad, participar en su solución y dar aportes, lo que no se evidencia en las respuestas ofrecidas.</p> <p>Estas preguntas formuladas después de la lectura tuvieron la intención de propiciar en los estudiantes la emisión de conclusiones, opiniones y también que pudieran demostrar si hubo entendimiento del texto escrito que leyeron sobre la agricultura.</p>			

**OBJETIVO: ANALIZAR LOS PROCESOS COGNITIVOS
COMPROMETIDOS EN LA EVALUACIÓN DE LA LECTURA DE TEXTOS
INFORMATIVOS POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES**

CATEGORÍA PROCESOS COGNITIVOS

**Sub categoría Proceso antes de la Lectura – Indicadores: Saberes
Previos - Predicción – Anticipación – Hipótesis**

Análisis e Interpretación:

En las respuestas que ofrecieron los estudiantes a las preguntas: ¿Qué observas en la imagen? - ¿Has tenido alguna experiencia en relación a la siembra? ¿Cómo ha sido? - ¿Qué actividades se realizan en la agricultura? se observa que utilizaron procesos cognitivos antes de la lectura, por cuanto tuvieron que usar sus saberes previos para poder señalar lo que veían en la imagen, también, porque señalaron que en el liceo o en su comunidad habían tenido experiencias de agricultura; como también señalar actividades que se realizan en la agricultura, lo que dio la impresión que conocían escenarios propios de la agricultura, por ello todos los alumnos se refirieron a una imagen donde se aprecia siembra, o agricultura o el campo. Hay que señalar que Contreras (2004) explica que los saberes previos son los que están en la estructura mental de la persona y que se acude a ellos para establecer relación con algo que se presenta, como fue la imagen de la portada del texto informativo que se iba a leer.

En cuanto a las predicciones, anticipación e hipótesis, se aprecia que en las respuestas utilizaron procesos cognitivos que les permitieran hacer uso de ellas, como fueron los IC 1,3,4,6,7,9,11,13,16,18,19,20,21,22, que agregaron elementos que no estaban en la imagen, pero que son propios de la agricultura, o reflexionaron sobre qué elemento se significaba en la ilustración, como IC2,8,13,15).

Sobre los procesos cognitivos, según explica Ríos (1999) cuando el niño aprende pone en ejecución diversos procesos de pensamiento, que están en relación con el tipo de abstracciones que realiza. Si las abstracciones son simples, en las cuales no se establecen relaciones sino que se aprecian los atributos de la cosa u objeto que se conoce, se ponen en funcionamiento procesos cognitivos básicos de observación, memorización, definición, análisis, capacidad de síntesis, comparación, clasificación e inferencia; pero cuando se establecen abstracciones complejas, se ponen en funcionamiento procesos cognitivos de alto nivel o superiores como toma de decisiones, creatividad y resolución de problemas.

Con las preguntas antes de la lectura, pusieron en ejecución procesos cognitivos básicos, lo que les permitió expresar saberes previos y hacer algunas predicciones relacionadas con la agricultura; por ello, se les plantearon como estrategias antes de la lectura las preguntas que los condujera a ello.

Sin embargo, llama la atención por qué los estudiantes durante las clases no hacen usos de saberes previos ni de anticipaciones, lo que hace inferir que requieren a través de la mediación docente, de mayor estimulación, como la que se proporcionó durante el proceso de aplicación de la lectura sobre agricultura.

Sub categoría Proceso Durante la Lectura – Indicadores: Inferencias – Saberes

Las preguntas para apreciar los procesos cognitivos comprometidos durante la lectura, se formularon en esta sub categoría las siguientes: ¿A qué se refiere la palabra “subsistencia”? - ¿Consideras que la agricultura debe ser de subsistencia? ¿Por qué? - ¿Cómo crees que era la agricultura tradicional? Sobre esto se puede señalar que algunos de los estudiantes el proceso cognitivo básico que más utilizan es memorización, por cuanto

responden con expresiones tomadas literalmente del texto leído, como es el caso de los IC 3,4,9 en la pregunta 1.2; otros utilizaron el de definición como los estudiantes 1,2,5,6,7,11,12,13,14,19,20; incluso, unos ni demostraron la aplicación de procesos cognitivos y respondieron lo que no se preguntaba, como fueron IC 15, 22.

Hay que señalar que para Contreras (2004), la memorización es un proceso cognitivo a través de la cual se almacenan los conocimientos que se han construido. Contreras (2004), indica que la memoria es base fundamental para el pensamiento por cuanto permite almacenar y recuperar conocimientos acumulados, evocar experiencias vividas y retener lo aprendido para sacarlo a la luz cuando sea necesario; sin embargo, señala que no es el único proceso importante, pues hay que desarrollar las otras funciones de pensamiento.

En cuanto a la definición, Ríos (1999) señala que “Con la definición se explica o determina el significado de una palabra, término o concepto”. (p. 56). Por lo que los estudiantes antes mencionados le dieron significación al término subsistencia.

Igualmente, se apreció que hubo utilización de inferencias puente, como las elaborativas, perceptivas, entre otras, con uso de conectivos para explicar y extender su explicación. En tal sentido para Ríos (1999) considera que la inferencia, “...es la operación cognitiva mediante la cual de una verdad conocida se pasa a otra no conocida; nos creemos justificados a admitir una conclusión por el hecho de haber aceptado una o varias premisas” (p. 62), por tanto, a través de las preguntas formuladas, los estudiantes pudieron expresar nuevos saberes.

Es así como se pone de manifiesto que a través de estrategias cognitivas durante la lectura, se reafirma lo que asevera Solé (2000) sobre que estas estrategias son las que se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se está en ejecución de los micros y macroprocesos de lectura. Por ello, la investigadora, supervisaba para comprobar que leían y

para comprobar que había fluidez y entendimiento de lo que se lee.

De tal manera, la información recogida, lleva a plantearse la necesidad de que en el desarrollo de las actividades diarias, se ofrezcan oportunidades para que los estudiantes hagan uso de sus saberes previos, así como de las inferencias, lo cual puede propiciarse a través de preguntas como las que se formularon durante la lectura, las cuales permitieron la interacción con los alumnos para que hicieran uso de ellas y pudieran expresar lo que comprendían de lo que se estaba leyendo.

Sub categoría Procesos Proceso Después de la Lectura – Indicadores: Opiniones – Recuento – Conclusiones

A fin de apreciar el proceso después de la lectura se seleccionaron como preguntas ¿Qué importancia tiene leer sobre la agricultura? ¿Por qué es necesaria la agricultura? ¿Qué opinas de la agricultura que se produce en la comunidad dónde vives? A través de ellas, los estudiantes debían demostrar el uso de procesos cognitivos, porque esta estrategia de preguntas después de haber realizado la lectura así lo exige.

En tal sentido, se puede señalar que los estudiantes 1, 4,5,6,7,8,10,11,13,14,,15,16,19,21, fueron capaces de emitir opiniones cuando se les formuló la primera pregunta; es decir, como lo considera Solé (2000) le dieron significado a la lectura sobre agricultura. En la segunda pregunta hubo recuento, pues aun cuando se le solicitó su parecer, para responder había que recontarse mentalmente lo leído y relacionar. Esto se aprecia en los estudiantes 1,2,3,4,5,6,7,8,9,14,15,18,19,20,21. En lo referido a Conclusiones, en las dos preguntas antes señaladas se observa que los IC señalan conclusiones que les permiten valorar la agricultura y en la pregunta 3.3 porque deben hacer transferencia de conocimientos, cuando expresen su opinión sobre la agricultura en su comunidad (IC 5,7,9,17,18), pero otros no pusieron en activación procesos cognitivos, como IC1,6,10,11,13,14,16,22,

quienes ante la pregunta 3.3 respondieron sin reflexionar.

De esta manera, se culmina con la presentación del diagnóstico, en cuanto a lo referido a los objetivos específicos correspondientes para indagar la comprensión de textos informativos que tienen los estudiantes de primer año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas; así como analizar los procesos cognitivos comprometidos en la evaluación de la lectura de los estudiantes. En el capítulo siguiente se exponen las conclusiones y recomendaciones derivadas de la evaluación de la comprensión de los textos informativos en los estudiantes de 1er año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas de Santa Ana, Estado Táchira y finalmente se diseña la propuesta.

En tal sentido, en la información recogida durante el proceso después de la lectura, lleva a considerar la necesidad que el docente permita a los estudiantes expresar conclusiones y dar opiniones sobre lo leído, porque con ello se refuerza la comprensión y se activan procesos cognitivos básicos y superiores.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Una vez analizados los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado a los estudiantes, se llega a las siguientes conclusiones:

En cuanto a las dificultades en la comprensión de textos informativos que tienen los participantes, se estableció que en el proceso antes de la lectura, los alumnos presentan algunos inconvenientes, se espera que haya elaboración de hipótesis y predicciones de acuerdo a las imágenes presentadas, que utilicen algunos saberes previos, en este sentido se advirtió que no todos expresaron sus conocimientos sobre la agricultura cuando observaron la imagen que acompañaba al texto, aun cuando en ella se veía una faena propia de esta actividad. Igualmente, fueron muy limitadas las ideas para explicarse, para predecir, prefirieron esperar la información del texto. En las hipótesis sobre lo que iban a leer, se arriesgan muy poco porque no es una práctica de lectura establecida, requieren instalar acompañamiento en la lectura, es decir, a estos alumnos es necesario hacerles preguntas, inducirlos, que centren la atención en la información que esperan conseguir adelante.

Sobre el proceso durante la lectura, la información obtenida evidencia que cuando se les hace preguntas y se les estimulan las funciones de pensamiento, los estudiantes son capaces de recurrir a sus saberes previos y expresar conocimientos de los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales, pues la mayoría de los informantes lo hicieron; se apreció que utilizaron inferencias de diferentes tipos como las puentes, elaborativas y perceptivas. Se concluye que cuando el docente monitorea a través de intervención específica, la lectura que realizan los estudiantes, favorece la

comprensión; sin embargo, se reveló que muchos alumnos acuden a la memorización de lo que leyeron, intentan hacer uso de información fiel y exacta sin utilizar sus propias palabras. Práctica propia de la evaluación tradicional en los textos informativos.

En el proceso después de la lectura, cuando se les formularon preguntas que implicaban presentación de opiniones y conclusiones, muchos pudieron hacerlo, no obstante, se volvió a evidenciar que los estudiantes están acostumbrados a la repetición, por cuanto reproducen textualmente lo que se ha leído.

Por consiguiente, para analizar los procesos cognitivos comprometidos en la lectura de textos informativos por parte de los estudiantes, el docente requiere estar consciente de su acción didáctica. Es indispensable que utilice el andamiaje para ayudar al estudiante, que elabore preguntas específicas que permita estimular en el alumno el proceso cognitivo específico. Esta investigación ha permitido confirmar que la comprensión de la lectura es un aspecto importante en las diferentes áreas de conocimiento. No son los profesores del área de lengua los encargados exclusivamente de ayudar al desarrollo de la comprensión de la lectura.

Para contribuir en la formación de lectores, los docentes en sus diferentes asignaturas deben conocer cómo elaborar interrogantes, cómo evaluar textos en sus respectivas asignaturas. Los textos informativos permiten al alumno consolidar conocimientos diversos, pero si el docente no lo ayuda enseñándole, mostrándole cómo se lee, cómo se opina, qué preguntas debe hacerse como lector, el niño no lo incorpora a su práctica lectora. En muchas de las oportunidades se evalúa con preguntas de codificación y cuando se interroga para generar inferencias, el alumno no las responde porque no es común en sus actividades de evaluación como lector o porque el docente no hace evaluación diagnóstica y formativa con el alumno, se aplican ya en las evaluaciones sumativas.

En el proceso después de la lectura, se apreció que los estudiantes

activan estrategias cognitivas que les permiten hacer recuento de lo leído, emitir opiniones y llegar a conclusiones, pues cuando se les formularon preguntas para que lo hicieran, infirieron, analizaron, sintetizaron y en general activaron sus conocimientos. Los aportes a la comprensión pueden apoyarse desde la construcción de las inferencias puente, es decir, cómo relacionar el contenido de un párrafo con el siguiente y apreciar la progresión temática en el texto.

En relación con la inferencia elaborativa, requiere un uso más específico de los saberes previos y esquemas de contenido ya elaborados, así le permite al lector construir un significado propio. También, en las inferencias perceptivas se advierte un lector reflexivo y comprometido con el texto. Cuando el docente incorpora en sus preguntas las partículas por qué, qué opina, induce al estudiante a pensar lo sobre lo que ha leído y pronunciarse. Así que, las actividades de lectura de textos informativos deben ser comentadas y acompañadas por el docente para garantizar que cuando el alumno lo haga solo, como una actividad de estudio para una evaluación, tenga los mecanismos para tomar decisiones sobre cómo debe estudiar y se garantice mejores logros en la comprensión.

De tal manera, los estudiantes en los niveles de comprensión observados como son decodificación, literal, inferencial, meta comprensión, de acuerdo con el diagnóstico realizado, presentan debilidades superables con actividades recurrentes de lectura e incorporación de estrategias específicas. Los resultados llevan a considerar que todos los docentes requieren aprender a evaluar el texto informativo para lograr que los estudiantes comprendan, pues los alumnos utilizan con mayor énfasis la memorización.

Recomendaciones

Poner en marcha la propuesta para el mejoramiento de la comprensión de la lectura de textos informativos en los participantes de la investigación.

Se aprecia importante que la propuesta, se aplique en el Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas, resulta útil, no solamente para las otras secciones de primer año, sino para todos los años, pues es necesario que los estudiantes puedan desarrollar una lectura comprensiva, a medida que avanzan en los años de estudio, hay que leer más y extraer información de los textos que se utilizan en las diferentes asignaturas, para construir nuevos conocimientos.

Es necesario que se desarrollen charlas, talleres y otras actividades dirigidas a los docentes para que amplíen conocimientos sobre el proceso lector y puedan proyectar estrategias para que los estudiantes las realicen en el liceo y en sus hogares, lecturas que favorezcan los procesos de comprensión. Para ello se debe requerir apoyo a profesionales con experiencia en la temática, para que participen en las actividades previstas en la propuesta.

Igualmente, es importante solicitar apoyo en la comunidad y otros entes que puedan colaborar, para el enriquecimiento de la biblioteca escolar del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas, pues ésta no cuenta con suficientes textos de información, tiene tres estantes donde almacenan las dotaciones hechas por el Ministerio de Educación contentivas a la Colección Bicentenaria.

CAPÍTULO VI
PROPUESTA
ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA DE TEXTOS INFORMATIVOS EN LA ASIGNATURA DE
AGRICULTURA CON LOS ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DEL
LICEO NACIONAL MONSEÑOR BERNABÉ VIVAS

Introducción

La comprensión lectora permite a las personas aprender de lo que leen, por ello es importante que los estudiantes entiendan los textos informativos, para extraer de ellos conocimientos que los ayuden a avanzar en sus estudios; razón por la cual, en Educación Media se debe plantear estrategias que permitan a los alumnos tener comprensión de los textos informativos.

En este sentido, se presenta esta propuesta en un plan de acción contentivo de estrategias para el mejoramiento de la comprensión de la lectura de textos informativos en los estudiantes de primer año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas.

Se parte de la fundamentación teórica que respalda el diseño, en ella se menciona a Smith (1983), Goodman (1989), Solé (2000), Cassany y otros (2001), entre otros, quienes sostienen que la lectura es un proceso cognitivo que se estimula a través de diversas estrategias para que el lector adquiera competencias que les permitan comprender lo que lee y aprender, lo cual es una cuestión importante a ser considerada con los estudiantes de Educación Media.

La propuesta expone los objetivos que luego se desglosan en el plan de acción contentivo a construir estrategias para el desarrollo de la comprensión

lectora de textos informativos en la asignatura Agricultura con estudiantes de 2do. Año, como con los de las otras secciones y años, si se hace un ajuste de las situaciones para el aprendizaje, de manera de adecuarlas a las características y potencialidades que marcan estos jóvenes y adolescentes.

Para la propuesta se manejan estrategias seleccionadas por la investigadora que deben utilizarse en la comprensión lectora de textos informativos y para su evaluación, porque la evaluación está articulada con la enseñanza; de ahí que cuando se realiza la planificación de la enseñanza, se planifica la evaluación, pues son procesos que están en íntima relación, como lo señala Armas (2003), cuando explica que el docente en su planificación debe asumir cómo va a valorar si lo planificado condujo al logro de los objetivos.

En consecuencia, es deseable que la propuesta se presente a los directivos y docentes para que pueda ser analizada, corregida y enriquecida, de acuerdo con sus aportes y con las circunstancias particulares de cada uno de los años que integran la Educación Media.

Fundamentación Teórica

El plan de acción contentivo de estrategias para el mejoramiento de la comprensión de la lectura de textos informativos en los estudiantes de primer año F del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas, descansa en los postulados de autores versados en la materia, como Colomer (2002) quien destaca la importancia de la comprensión para la adquisición de cultura; también Morles (2001) con su investigación sobre las competencias lectoras de los estudiantes de Educación Básica; y sobre todo por autores como Cassany y otros (2001), Solé (2000), Kaufman y Rodríguez (1993), Elosúa y García (1993), Restrepo (2000), Goodman (1986), Smith (1983), Rumelhart (1980) y Coll (1995), entre otros, quienes explican la lectura como proceso cognitivo y estudian los procesos implícitos en la lectura comprensiva, que en

este caso, se refiere a la comprensión de textos informativos.

Al respecto, Cassany y otros y otros (2001) señala que las deficiencias en la comprensión lectora, se debe a que los estudiantes leen en forma mecánica, por lo que muchos llegan a Educación Media sin haber alcanzado una lectura comprensiva, lo cual le facilitaría la construcción de sus aprendizajes.

Por su parte, Solé (2000) explica los tres subprocesos que están en el proceso lector, como son antes, durante y después de la lectura, los cuales debe tener en cuenta el docente para interactuar con los estudiantes durante estos tres momentos y poder activar conocimientos y competencias que permitan facilitar la comprensión del texto escrito. Del mismo modo, Kaufman y Rodríguez (1993) señalan a los textos como unidades comunicativas, que traducen las intenciones del emisor, como son la búsqueda de información, convencimiento, entretenimiento, expresión de estados de ánimo, afectos o emoción, que en el caso de esta investigación se centra en la información que pueda proporcionar el texto.

Así mismo, Elosúa y García (1993), exponen los niveles de procesamiento de la lectura desde el punto de vista funcional, como son los de micro procesamiento, de comprensión más profunda, hasta poder llegar a la meta cognición, todo lo cual debe trabajarse en la escuela para lograr que el estudiante comprenda a plenitud lo que lee.

Igualmente, Restrepo (2000), asevera la necesidad de la formación de lectores autónomos que puedan establecer una interacción con el texto que lee, para luego poder comunicar lo que extrae de él y hacer transferencias a otras situaciones, así como producir sus propios textos orales o escritos.

Finalmente, se destacan los aportes de Goodman (1986), Smith (1983) Rumelhart (1980) y Coll (1995), en cuanto a los saberes previos, las predicciones, hipótesis, anticipaciones e inferencias, que deben trabajarse en los diferentes momentos de la lectura para que el docente mediador logre que los estudiantes avancen en la comprensión de textos informativos.

Justificación

La propuesta se justifica desde una visión teórica, porque descansa en los planteamientos de autores versados en el tema, como son los que anteriormente se reseñan, esto conduce a que los docentes que la van a aplicar construyen sus conocimientos y puedan diseñar estrategias semejantes para el mejoramiento de la comprensión lectura de los estudiantes; es por ello, que dentro de las estrategias se contempla el trabajo cooperativo entre los participantes para que presenten opiniones y consideren estrategias que no son solamente las que propone la investigadora.

Igualmente, la propuesta desde el punto de vista pedagógico se justifica, porque presenta estrategias que mejoran la didáctica que se debe desarrollar para lograr que los estudiantes comprendan los textos informativos; con ello, también se propicia la comprensión lectora en general, pues las estrategias ayudan al alumno a la comprensión; de ahí la importancia de considerar los tres procesos implícitos en ella, como son antes, durante y después de la lectura; así como los procesos cognitivos comprometidos en ella.

Desde el punto de vista práctico, la propuesta se justifica, porque es factible de desarrollarse, por cuanto no contiene estrategias complicadas ni difíciles de realizar, sino que por el contrario, todas están al alcance de la institución y de los docentes que en ella laboran.

En tal sentido, se considera que la propuesta es importante porque está dirigida a estudiantes que ingresan a la Educación Media, en la cual se enfrentan con diferentes métodos y exigencias, que necesariamente hacen que el cambio les afecte y los inquiete, por lo que es necesario que se presenten estrategias que les permitan estar activos e interesarse por su aprendizaje.

Objetivos

Objetivo General:

Construir estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de textos informativos en la asignatura agricultura con estudiantes de 2do. Año del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas.

Objetivo Específicos:

1. Elaborar estrategias para el proceso antes, durante y después de la lectura de textos informativos en la asignatura agricultura con los estudiantes.
2. Analizar la información obtenida para la activación de procesos cognitivos comprometidos en la construcción del conocimiento en los sujetos de investigación.

www.bdigital.ula.ve PLAN DE ACCIÓN

El plan contiene habilidades para el desarrollo de la comprensión lectora de textos informativos en la asignatura de agricultura en los estudiantes está dirigido a los docentes del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas, por ello, se presentan estrategias antes, durante y después de la lectura; así como para la activación de procesos cognitivos comprometidos en la construcción del conocimiento en los sujetos de investigación.

A continuación se explicará cada estrategia recomendada, haciendo uso de un ejemplo que ilustre como podía el docente llevarlas a la práctica durante el desarrollo del proceso de lectura de textos informativos.

Plan contentivo de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de textos informativos en la asignatura agricultura

Objetivo General: Construir estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de textos informativos en la asignatura agricultura con estudiantes de 2do. Año del Liceo Nacional Monseñor Bernabé Vivas.				
Objetivos específicos	Estrategias	Actividades	Recursos y tiempo	Evaluación
Elaborar estrategias para el proceso antes, durante y después de la lectura de textos informativos en la asignatura agricultura con los estudiantes.	Estrategias antes de la lectura	<p>- Una vez presentado el texto y la actividad de lectura a realizar de manera sugestiva e interesante, el profesor podría solicitar que los estudiantes lean el título y a partir de él piensen (anticipen) sobre que tratará el texto, que ideas abordará el autor y cuál es su propósito.</p> <p>-Explicar qué son estrategias antes de la lectura y para qué se utilizan.</p> <p>-Por medio de la práctica anterior el alumno puede identificar el tema a trabajar.</p>	<p>Materiales tales como: Hojas, lápices, colores, entre otros Texto</p> <p>Tiempo: Una jornada</p>	<p>Observación</p> <p>Indicadores: Participación Intervenciones Observación realizada Saberes previos revelados Descripción realizada Anticipaciones y predicciones presentadas Conclusiones</p> <p>Instrumento: Escala de Estimación</p>
	Estrategias durante la lectura	<p>-Se procede a realizar la lectura del texto que cada uno dispone. Se les invita a leer y durante ello, se le formularán preguntas diseñadas para activar los saberes previos, predicciones anticipaciones o hipótesis.</p> <p>-Explicar que son estrategias durante la lectura y cuál es su propósito.</p> <p>-Se les pide a los estudiantes que mientras leen conversen con el texto, expresen en voz alta o por escrito las ideas, reflexiones y comentarios que van surgiendo a medida que avanza en el texto.</p> <p>-Luego se invita los participantes a trabajar en grupo buscando diferentes formas de expresar el texto por medio de discusiones en pequeños grupos, preparar debates, exposiciones, y mapas conceptuales entre otros. Observando la capacidad de los estudiantes para analizar, producir y generar ideas al momento de desarrollar la estrategia.</p>	<p>Materiales tales como: Hojas, lápices, colores, entre otros Lectura</p> <p>Tiempo: Una jornada</p>	<p>Observación</p> <p>Indicadores: Participación Intervenciones Saberes previos expuestos Inferencias realizadas en las respuestas</p> <p>Instrumento: Escala de Estimación</p>

Objetivos específicos	Estrategias	Actividades	Recursos y tiempo	Evaluación
	Estrategias Después de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> -Después de realizada la lectura se les indicará que completen las siguientes preguntas. Lo que sé, lo que quiero saber, lo que aprendí y lo que aún me falta. -Explicar qué son estrategias después de la lectura y cuál es su propósito. -Explicar qué son estrategias después de la lectura y cuál es su propósito. -Establecer conclusiones y ofrecer aportes -Invitar a los participantes a trabajar en equipo para que cada uno elabore un resumen de lo leído y lo presente al grupo -Establecer conclusiones 	<p>Materiales para el trabajo en equipo Relacionados con textos de agricultura.</p> <p>Tiempo: una jornada</p>	<p>Observación</p> <p>Indicadores: Participación Intervenciones Opiniones emitidas Mapa conceptual elaborado Cuadro realizado Resúmenes redactados</p> <p>Instrumento: Escala de Estimación</p>
Analizar la información obtenida para la activación de procesos cognitivos comprometidos en la construcción del conocimiento en los sujetos de investigación.	Estrategias para la activación de procesos cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> -Revisar las preguntas relacionadas con el 1er objetivo y analizarlas. Realizar con los estudiantes actividades de lectura con el texto seleccionado para verificar si los sujetos de estudio lograron usar sus saberes previos, anticipaciones, predicciones, inferencias sobre la información suministrada -examinar situaciones en su entorno referente al tema en estudio -Presentar conclusiones sobre el tema. 	<p>Materiales para el trabajo en equipo con el texto</p> <p>Tiempo: jornadas de clase</p>	<p>Observación</p> <p>Indicadores: Participación Intervenciones Procesos cognitivos aplicados</p> <p>Instrumento: Escala de Estimación</p>

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2003). ***Técnicas de Investigación Social***. Buenos Aires: Humanitas
- Armas, R. (2003). ***Investigación en educación***. Caracas: Aura
- Barrera, M. (2015). ***Estrategias Pedagógicas Para Evaluar La Comprensión De La Lectura De Textos Narrativos En Estudiantes De Segundo Grado En La Escuela Bolivariana Carlos Rangel Lamus***. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Evaluación Educativa. San Cristóbal: ULA
- Barrón, M. (2005). ***Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana***. Viña del Mar: Universidad Católica Valparaíso. [Documento en línea]. Disponible: www.redalyc.org/pdf/3333/333329100007.pdf. [Consulta: Noviembre: 20, 2013].
- Biblioteca Escolar “Dolores Agueda Gómez de Tuckey” (2015). ***Leyendo y jugando nos vamos formando***. Cuba: Proyectos de Promoción de la Lectura
- Cairney, T. (1992). ***Enseñanza de la comprensión lectora***. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carvajal, J. (2013). ***El método inductivo***. [Documento en línea]. Disponible: <http://definicion.de/metodo-deductivo/#ixzz3mIR9FDYa> [Consulta: 2015, marzo 2]:
- Cassany y otros, D. Luna, M. y Sanz, G. (2001). ***Enseñar Lengua***. Barcelona: Grao
- Cassany y otros, D. (2011). ***Leer y escribir para construir la enseñanza lingüística comprensiva***. [Documento en línea]. Disponible: http://www.eleducador.com/col/documentos/2268_leer.pdf [Consulta: 2013, noviembre, 20]
- Chomsky, N (1985). ***Rebelión***. [Documento en línea]. Disponible: www.rebellion.org/autores.php?id=10. [Consulta: 2016, enero 10].
- Clark, A. (1997). ***Inferencias***. [Documento en línea]. Disponible : web.stanford.edu/~clark/HHClark.CV.pdf [Consulta: 2016, marzo 2]
- Coll, C. (1995). ***Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento***. Barcelona: Piados.

- Colomer, T. (2006). **Adquisición de las competencias literarias**. Textos de didáctica de la lengua y la literatura. Caracas: UCAB
- Contreras, A. (2004). *Mediación de Procesos Cognitivos y Aprendizaje de la Lectura*. San Cristóbal, Venezuela: Litoformas.
- Delgado, G. (2008). **Programa dirigido a los docentes para desarrollar el proceso de la lectura crítica y reflexiva en los alumnos con dificultades no específicas de la Unidad Educativa "Las Vegas"**. Trabajo de Grado para optar al Título de Magíster en Educación. Mención: Educación Especial Barquisimeto: UPEL-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Núcleo Académico Lara
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**. México: Mc Graw-Hill.
- Duque, C. y Vera, A. (s/f) **Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativo en niños de preescolar**. Ibagué: universidad de Ibagué de Colombia
- Elosúa, M. y García, E. (1993). **Estrategias para enseñar y aprender a pensar**. Madrid: IEPS-Narcea.
- Escalante, D. y Caldera, R. (2011). **Una estrategia de comprensión de la lectura: la formulación de preguntas**. Trabajo de investigación. Trujillo: ULA
- Escoriza, L. (2003). **Las estrategias de enseñanza**. Material mimeografiado
- Estévez, C. (1997) *Evaluación Integral por Procesos, Una Experiencia Construida desde el Aula*. Santa Fé de Bogotá: Magisterio
- Fernández, Y. (2008). **Una propuesta de actividades para una eficiente comprensión de textos en el proceso de enseñanza – aprendizaje**. Trabajo de Grado para Optar al Título de Master en Educación. Cuba: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño
- Freire, P. (1999). **La importancia de leer y el proceso de liberación**. México: Siglo XXI
- Galvis, R. (2007). **De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias**. Caracas: UPEL
- García, J. Elosúa, M. Gutiérrez, F. Luque, J. y Gárate, M. (1999). **Comprensión lectora y memoria operativa**. Barcelona, España: Paidós

- García, L. (2009). ***Estrategias para el Mejoramiento de la Comprensión Lectora en los Educandos de Cuarto Grado de Educación Primaria.*** Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Educación Básica. San Cristóbal: UPEL-IMP
- González, M. y Requena. S. (1999). ***Pedagogía de la lectura y la escritura.*** Recopilación. Caracas: UESR
- González, Y. (2008). ***Evolución de la Evaluación de los Aprendizajes en el Sistema Educativo Venezolano.*** Caracas: Universidad Santa María
- Goodman, K.(1989). ***Lenguaje Integral.*** Caracas: Venezolana
- Graesser, A.C. y Kreuz, R.J. (1993) ***Las inferencias y la Interpretación del discurso*** [Documento en línea]. Recuperado de: www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718... En caché A theory of inference generation during text comprehension. Discourse Processes, 16, 145-160. Links [Consulta: 2016, marzo, 2] Goodman, K.(1989). ***Lenguaje Integral.*** Caracas: Venezolana
- Heller, M. (1998). ***El arte de enseñar con todo el cerebro.*** Caracas: Estudio
- Hernández, A. (2000). ***El Proyecto factible como modalidad en la investigación educativa.*** Rubio: UPEL – IPRGR
- Hernández, R., Fernández, C. Y Baptista, P. (2006). ***Metodología de la Investigación.*** México: Mc.Graw-Hill.
- Hymes, D. (1974). ***Hacia etnografías de la comunicación". En: Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística.*** México: UNAM
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1997). ***La escuela y los textos.*** Buenos Aires: Santillana.
- Lara, I. (2009). ***Estrategias didácticas para la construcción del proceso lector en los estudiantes.*** Trabajo de grado. San Cristóbal: IMPM
- Leal, I (2008). ***La comprensión lectora a partir de la producción de resúmenes escritos de textos informativos.*** Trabajo Especial de Grado para optar al título de Especialista en Educación Básica. San Cristóbal: IMPM-UPEL
- Ley Orgánica de Educación. (2009) Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929 (Extraordinario), Agosto, 15 2009.
- Maldonado, Z. (2009). ***Leer y Escribir.*** Material mimeografiado

- Maldonado, Z. (2011). **La Mochila Mágica**. San Cristóbal: IMPM
- Martínez M. (1999) **El Paradigma Emergente. Hacia una Nueva Teoría de la Racionalidad Científica**. Barcelona, España: Gedisa
- Ministerio de Educación y Deporte (2005). *Bases curriculares*. Caracas: Noriega
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) **Sistema Educativo Bolivariano**. Caracas: Noriega
- Miras, M. (1993). **Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos**. Barcelona: Grao.
- Molina, M. (2010). Nuevos modelos evaluativos. Caracas: Omega
- Mora, Z (2008). **Desarrollo de la condición vocal en los niños**. Material mimeografiado.
- Morales, D. (2013). **Los viveros literarios**. San Cristóbal: IMPM
- Morles, A. (2000). **Comprensión Lectora en los Alumnos de Educación Básica**. Caracas: FUSR
- Pacheco, M. (2010). **Generaciones de la evaluación**. Caracas: Upel
- Pérez, G. (2004). **Investigación Cualitativa. Retos e instrumentos**. Tomo I *Metodos*. 3ª. Ed. Madrid: La Muralla.
- Ramírez, A. (2011). **La comprensión lectora de textos narrativos en los estudiantes del grado cuarto de básica primaria de la I.E Don Quijote del Municipio de San José del Fragua**. Trabajo Especial de grado publicado, Universidad del Amazonia. Florencia – Caquetá, Colombia. Recuperado:
[http://r.search.yahoo.com/_ylt=A0LEVi48umtYYIIAyo._eAx.;_ylu=X3oDMTByMG04Z2o2BHNIYwNzcgRwb3MDMQRjb2xvA2JmMQR2dGkAw--/RV=2/RE=1483483836/RO=10/RU=http%3a%2f%2fedudistancia2001.wikispaces.com%2ffile%2fview%2fLA%](http://r.search.yahoo.com/_ylt=A0LEVi48umtYYIIAyo._eAx.;_ylu=X3oDMTByMG04Z2o2BHNIYwNzcgRwb3MDMQRjb2xvA2JmMQR2dGkAw--/RV=2/RE=1483483836/RO=10/RU=http%3a%2f%2fedudistancia2001.wikispaces.com%2ffile%2fview%2fLA%2f)
- Restrepo, E. (2000). **Formación de lectores autónomos y escritores juveniles**. Colombia: Universidad de Antioquia
- Ríos P. (1999). *Desarrollo del pensamiento como eje transversal*. Revista Educación 181. Caracas
- Ritchie, J. y Clark, A. (1991). **Inferencias**. Material mimeografiado

- Rosenblatt, L (1996). ***El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y escritura***. Buenos Aires: Asociación Internacional
- Ruiz, A. (2007). ***Evaluación en el aula***. Bogotá: La Fe
- Ruiz, C. (1998). ***Instrumento de Investigación Educativa***. Barquisimeto: CIDEG
- Ruiz, C. (2008). ***Instrumento de Investigación Educativa***. 2ª. Ed. Barquisimeto: CIDEG
- Rumelhartm D. (1980). ***Teoría de los esquemas***. Chile: Universidad Santiago de Chile
- Sánchez, J. (2013). ***Evaluación de la comprensión lectora de los estudiantes***. Trabajo Especial de Grado para optar al título de Especialista en Evaluación Educativa. Rubio: IPRGR-UPEL
- Serrano, S. y Peña, J. Aguire, N. y Figueroa, J. (2002). ***Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas***. Mérida, Venezuela: Fe y Alegría y Universidad de los Andes.
- Silva, M. Toledo, D. y Alessandrino, M. (2012). ***La pedagogía tradicional y la perspectiva cognoscitiva***. San Cristóbal: ULA - Material mimeografiado.
- Silva, M. (2000). ***Un nuevo paradigma en educación***. Material para los participantes al taller “Un Nuevo Enfoque Didáctico en la Educación Superior. San Cristóbal. UCAB
- Silva, M. (2009) ***El proceso de construcción de la lengua escrita***. Material mimeografiado. San Cristóbal: Educator
- Smith, F. (1983). ***Comprensión de la lectura***. México: Trillas.
- Smith, F. (1990). ***Para darle sentido a la lectura***. 2º ed. Madrid: Visor
- Solé, L. (2000). ***Estrategias de lectura***. Barcelona: GRAÓ
- Stake, R. (1999). ***Investigación con estudio de casos***. Madrid: Morata
- Stracuzzi, S. y Martins, F. (2003). ***Metodología de la Investigación Cuantitativa*** Caracas: FEDUPEL
- Swinney, E. y Osterhout, I. (1991). ***Memoria Operativa y Producción de inferencias*** [Documento en línea]. Disponible:

www.researchgate.net/profile/Pilar_Iglesias/publication/. [Consulta: 2016, marzo 3].

Tamayo y Tamayo, M. (2007). ***El proceso de la investigación científica***. México: Limusa

Toledo, D. (2010). ***Plan de actualización sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes de los alumnos dirigido a los docentes de aula y especialistas de la Escuela Bolivariana Borotá***. Trabajo especial de grado para optar al título de Especialista en Educación, mención Educación Básica. San Cristóbal, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2004). ***Manual de Trabajos de Grado de especialización Maestría y Tesis Doctorales***. Caracas: FEDUPEL.

Vázquez, C. Farías, M. y Costa, A. (2011). ***La lectura en las Aulas de Formación Docente***. Uruguay: Instituto de Formación Docente de Artigas

Vera, (2004) ***La Investigación Cualitativa***. [Disponible en: http://ponce.inter.edu/cai/.../lvera/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf]. [Consultado 2014, enero, 09]

Zayas, P. (2010). ***La Comunicación Interpersonal***. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.eumed.net/libros/2010f/879/Barreras%20en%20la%20comunicacin.htm> [Consulta: 2016, junio 14]

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

[ANEXO A]
[TEXTO INFORMATIVO – PREGUNTAS]

**MATERIAL PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN DE LOS TEXTOS
INFORMATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DE 1ER AÑO F DEL LICEO
NACIONAL MONSEÑOR BERNABÉ VIVAS DE SANTA ANA, ESTADO
TÁCHIRA LA LECTURA DE LOS ESTUDIANTES
CUESTIONARIO PARA EXPLORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL
TEXTO INFORMATIVO “LA AGRICULTURA”**

1.- Observe la imagen del texto



2. Observe la imagen del texto

- 1.1 ¿Qué observas en la imagen?
- 1.2 ¿Has tenido alguna experiencia en relación con la siembra?
¿Cómo ha sido?
- 1.3 ¿Qué actividades se realizan en la agricultura?
- 1.4 ¿Cuáles instrumentos se usan en la agricultura?
- 1.5 Describe algunos rubros que se siembren en el municipio Córdoba del Estado Táchira.

2- A continuación realiza la lectura y responde las siguientes preguntas

LA AGRICULTURA

Es el conjunto de técnicas y conocimientos para cultivar la tierra y la parte del sector primario que se dedica a ello. En ella se engloban los diferentes trabajos de tratamiento del suelo y los cultivos de vegetales. Comprende todo un conjunto de acciones humanas que transforma el medio ambiente natural, con el fin de hacerlo más apto para el crecimiento de las siembras. Las actividades relacionadas son las que integran el llamado sector agrícola. Todas las actividades económicas que abarca dicho sector tienen su fundamento en la explotación de los recursos que la tierra origina, favorecida por la acción del hombre: alimentos vegetales como cereales, frutas, hortalizas, pastos cultivados y forrajes; fibras utilizadas por la industria textil; cultivos energéticos; entre otros.

Tipos de agricultura

Los tipos de agricultura pueden dividirse según muy distintos criterios de clasificación:

Según su dependencia del agua:

- **De secano**: es la agricultura producida sin aporte de agua por parte del mismo agricultor, nutriéndose el suelo de la lluvia o aguas subterráneas.
- **De regadío**: se produce con el aporte de agua por parte del agricultor, mediante el suministro que se capta de cauces superficiales naturales o artificiales, o mediante la extracción de aguas subterráneas de los pozos.

Según la magnitud de la producción y su relación con el mercado:

- **Agricultura de subsistencia**: Consiste en la producción de la cantidad mínima de comida necesaria para cubrir las necesidades del

agricultor y su familia, sin apenas excedentes que comercializar. El nivel técnico es primitivo.

- **Agricultura industrial:** Se producen grandes cantidades, utilizando costosos medios de producción, para obtener excedentes y comercializarlos. Típica de países industrializados, de los países en vías de desarrollo y del sector internacionalizado de los países más pobres. El nivel técnico es de orden tecnológico. También puede definirse como Agricultura de mercado.

Según se pretenda obtener el máximo rendimiento o la mínima utilización de otros medios de producción, lo que determinará una mayor o menor huella ecológica:

Agricultura intensiva: busca una producción grande en poco espacio. Conlleva un mayor desgaste del sitio. Propia de los países industrializados.

Agricultura extensiva: depende de una mayor superficie, es decir, provoca menor presión sobre el lugar y sus relaciones ecológicas, aunque sus beneficios comerciales suelen ser menores.

Según el método y objetivos:

- **Agricultura tradicional:** utiliza los sistemas típicos de un lugar, que han configurado la cultura del mismo, en periodos más o menos prolongados.
- **Agricultura Industrial:** basada sobre todo en sistemas intensivos, está enfocada a producir grandes cantidades de alimentos en menos tiempo y espacio -pero con mayor desgaste ecológico-, dirigida a mover grandes beneficios comerciales.
- **Agricultura Ecológica:** biológica u orgánica (son sinónimos): crean diversos sistemas de producción que respeten las características ecológicas de los lugares y geobiológicas de los suelos, procurando respetar las estaciones y las distribuciones naturales de las especies vegetales, fomentando la fertilidad del suelo.

- **Agricultura natural:** se recogen los productos producidos sin la intervención humana y se consumen.

Características de la Agricultura

- Se basa en las técnicas agrarias desarrolladas durante el Neolítico.
- La agricultura de subsistencia está orientada para la supervivencia y para el autoconsumo. Obtener los alimentos necesarios para su supervivencia.
- Las técnicas de cultivo son rudimentarias: sus propias manos, con pocas herramientas y con animales.
- La explotación constante de las tierras, las técnicas de cultivo y la mala calidad de las semillas hacen que el rendimiento sea muy bajo. La población es pobre y está mal alimentada, casi no hay excedentes para llevar al mercado.

www.bdigital.ula.ve

Ventajas:

- Los incrementos en la producción, conjuntamente con la mecanización agraria han contribuido a la reducción de la población agraria, permitiendo que a medida que quedaban libres de las tareas del campo pudiesen incorporarse al sector industrial.
- Ésta es muy importante ya que permite una producción más acelerada de los alimentos en poco espacio y con los mismos beneficios nutricionales
- de la agricultura tradicional, al contrario con mayores resultados en productividad y tamaño, por lo cual esto beneficia a la alimentación de la población.
- Debido a los múltiples climas del planeta se podrán producir diferentes tipos de alimentos.

2. PREGUNTAS (Durante la lectura)

- 2.1 ¿A qué se refiere la palabra “subsistencia”?
- 2.2 ¿Consideras que la agricultura debe ser de subsistencia? ¿Por qué?
- 2.3 ¿Cómo cree que era la agricultura tradicional?
- 2.4 ¿A qué se refiere la agricultura ecológica?
- 2.5 ¿Qué valor tiene la agricultura natural?
- 2.6 ¿Por qué es importante la producción agrícola?
- 2.7 Identifica tres productos originados por la agricultura
- 2.8 ¿Por qué habrá una preocupación ambientalista en la agricultura?
- 2.9 A tu juicio ¿cuál agricultura es propia para la región de Santa Ana del estado Táchira? ¿Por qué?
- 2.10 ¿En tu opinión, cuál tipo de agricultura es más ventajosa?
- 2.11 ¿Cómo aprecias que está la agricultura en Santa Ana?

3. Una vez realizada la lectura, responde las siguientes preguntas:

- 3.1 ¿Qué importancia tiene leer sobre la agricultura?
- 3.2 ¿Por qué es necesaria la agricultura?
- 3.3 ¿Qué opinas de la agricultura que se produce en la comunidad dónde vives?
- 3.4 ¿Cuál aporte daría para mejorar la agricultura en Santa Ana del municipio Córdoba del Estado Táchira.