

# EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS INSTRUCCIONALES PARA IMPLEMENTAR EL EJE TRANSVERSAL LENGUAJE EN LAS DIMENSIONES: COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DEL TEXTO ESCRITO

Miriam Macías  
Sonia Bustamante  
UPEL- Miranda

## Resumen

La presente investigación tiene como propósito evaluar las estrategias instruccionales que aplican los docentes de la segunda etapa para implementar el eje transversal lenguaje en las dimensiones: comprensión y producción del texto escrito. Por la naturaleza del problema este trabajo se ubica dentro del tipo de investigación de campo a nivel descriptivo con carácter evaluativo. La información se obtuvo mediante la administración de una lista de cotejo y tres pruebas escritas de acuerdo con los objetivos del estudio, revisados y validados por cinco (5) expertos en cuanto a validez de contenido. La confiabilidad total del instrumento para medir la variable estrategias instruccionales fue de 0,90 y para los dirigidos a determinar la comprensión y producción del texto escrito fue de 0,79; 0,85 y 0,86; como resultado de la prueba piloto aplicada. La muestra estuvo constituida por doscientos diez individuos, diez docentes y doscientos estudiantes, pertenecientes a la segunda etapa de educación básica de la Unidad Educativa Nacional "Agustín Aveledo" durante el periodo escolar 2004 – 2005. Los datos obtenidos en relación con los objetivos de la investigación fueron sometidos a tratamiento estadístico, basado en frecuencias y porcentajes. Los resultados se presentaron en cuadros, con la finalidad de facilitar la comprensión de la situación problemática detectada. El análisis de los resultados permite concluir que las estrategias instruccionales aplicadas para implementar el eje transversal lenguaje son tradicionales y desarrollan en un cincuenta y uno por ciento la comprensión ubicándola en la categoría en proceso y en un treinta por ciento la producción del texto escrito situándola en la categoría iniciado. Finalmente, la experiencia de esta investigación abre un espacio para la reflexión sobre la necesidad de innovar las estrategias instruccionales para promover la formación de lectores autónomos y productores de textos coherentes.

**Palabras clave:** Eje transversal lenguaje; comprensión del texto escrito; producción del texto escrito.

## Abstract

The purpose of the research was to assess the instructional strategies applied by teachers in the second phase of Elementary School in order to implement the language transversal axis in the areas of : comprehension and production of written text. Given the nature of the problem the research was carried out as an assessment field research at a descriptive level. The information was gathered through the application of a comparison list and three written tests prepared in accordance with the objectives of the study. As far as content validity is concerned the research was reviewed and validated by five (5) experts. With regards to the reliability of the instrument to assess the variable: instructional strategies the result of the pilot test was: 0,90, and as regards to determining the comprehension and production of written text it was: 0,79, 0,85 and 0,86. The sample population consisted of two hundred and ten individuals, two hundred students and 10 teachers of the second phase of the Elementary School Unidad Educativa Nacional "Agustín Aveledo" for the school period 2004-2005. The data obtained for the research objectives was

given statistical treatment based on frequencies and percentages. The results were presented as tables in order to facilitate the comprehension of the problems detected. The analysis of the results allows us to conclude that the instructional strategies applied to implement the language transversal axis are traditional in nature and result in a 51% development of comprehension thus ranking it in the "in process" category, and in a 30% development of written text production ranking it in the "beginners" category. In conclusion, this research shows the need to reflect on the importance to innovate in the area of instructional strategies in order to foster the training of autonomous readers and coherent text producers.

**Key words:** language transversal axis; comprehension of the written text; production of the written text.

**Recibido:** 18/07/2006 **Aceptado:** 31/10/2006

### Introducción

La Reforma Curricular actual plantea la concepción de una educación integral, centrada en el desarrollo holístico del individuo, basada en el ser, para formar un individuo activo, dinámico, flexible y crítico; en el conocer, para que pueda asimilar y construir conocimientos; en el hacer, para que utilice de manera racional y adecuada objetos y materiales del entorno; y en el convivir, para que participe activa y conscientemente de las actividades comunitarias (Delors, 1997).

Para el logro de esta formación integral se requiere de una transformación en la planificación de la enseñanza. Este aspecto fue considerado en la reforma curricular, por lo que se adoptó la planificación de proyectos pedagógicos de aula. Igualmente se fusionaron las asignaturas con las áreas académicas y se estableció la transversalidad.

De este modo, se asume la transversalidad como un enfoque que permite la integración de la escuela con su contexto sociocultural, con la finalidad de favorecer la flexibilidad y la adaptación de los programas de estudio a las distintas realidades en las que se desarrollen. En este orden de ideas, los ejes transversales, "...constituyen una dimensión educativa global interdisciplinaria que impregna todas las áreas y que se desarrolla transversalmente a lo largo y ancho del currículo..." (Ministerio de Educación, 1997, p.5).

Los ejes transversales se convierten, entonces, en fundamentos para la práctica pedagógica al integrar las dimensiones del ser, el saber, el hacer y el convivir, a través de los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales presentes en todas las áreas del currículo. Estos ejes son: lenguaje, desarrollo del pensamiento, valores, trabajo y ambiente.

Específicamente, el eje transversal lenguaje ha presentado un enfoque comunicacional funcional que exige atender la variedad de usos lingüísticos que se manifiestan en situaciones concretas de comunicación.

Por otra parte, la aplicación de estrategias instruccionales tradicionales podría actuar en detrimento respecto a la formación de individuos capaces de comunicarse, producir y comprender textos escritos pues la misma concepción del Diseño curricular de 1997 exige una transformación total de aula para que el estudiante adquiera una actitud más comprometida y participativa de su aprendizaje.

Es por ello que, el objetivo de esta investigación consiste en evaluar las estrategias instruccionales que aplican los docentes de la segunda etapa de Educación Básica en la Unidad

Educativa Nacional Bolivariana "Agustín Avelledo", para implementar el eje transversal lenguaje en las dimensiones: comprensión y producción del texto escrito.

### **Eje transversal Lenguaje**

El Currículo Básico Nacional de Venezuela está concebido como una matriz interdisciplinaria bajo un enfoque holístico y sistemático que se sustenta en los denominados ejes transversales. Estos ejes permiten que los contenidos de las diferentes áreas se desarrollen dentro de la cotidianidad del aula y no como hechos aislados y sin contexto. De esta manera, la educación debe entenderse como un proceso de integración social, cultural y personal. Para Arteaga (2005) este diseño curricular tiene su fundamento en una filosofía humanista pues se centra "en el desarrollo del ser humano, en sus posibilidades de desarrollar su ser, en conocer el mundo que le rodea y a sí mismo, y el hacer para todos los que integran la sociedad" (p. 243).

Para el Ministerio de Educación (1997) los ejes transversales conforman una dimensión educativa global interdisciplinaria que "impregna todas las áreas y que se desarrolla transversalmente a lo largo y ancho del currículo" (p. 18). De modo que se asume la transversalidad como un enfoque que permite la vinculación de la escuela con su contexto sociocultural y garantiza la integración de todas las áreas. Se favorece, de esta manera, la flexibilidad y la adaptación de los planes y programas de estudio a las distintas realidades a nivel nacional.

En relación con el eje transversal lenguaje, el Ministerio de Educación (1997) afirma que es "un enfoque comunicativo funcional que propicia el uso adecuado de la lengua como instrumento de comunicación eficaz, obedeciendo a los fines fundamentales de las políticas educativas de formar lectores autónomos y productores de textos creativos" (p. 33). Por otra parte el enfoque comunicacional exige atender la variedad de usos orales y escritos que se utilizan en situaciones concretas de comunicación tales como: satisfacer necesidades, intercambiar ideas, expresar puntos de vista, manejar el lenguaje de normas e instrucciones, leer mapas, así como interpretar diferentes tipos de textos.

Este eje considera tres dimensiones: a) comunicacional, b) comprensión y c) producción. El comunicacional se refiere a la transmisión verbal durante la interacción social mediante temas de interés enmarcados dentro de los problemas actuales en un intercambio educativo dedicado a temas relacionados con la familia, la escuela y la comunidad. La comprensión se orienta hacia la adecuada interpretación de textos orales y escritos; el disfrute de la lectura como medio de recreación; el respeto a las normas e instrucciones durante la participación en actividades lúdicas y laborales; el aprecio de la lectura en el contexto familiar y escolar en atención al rol de oyente y lector en la vida cotidiana. En la producción se consideran tanto la producción oral como la escrita; se busca de esta manera facilitar la interacción comunicativa cotidiana; la capacidad crítica al opinar sobre problemas del entorno; la capacidad creativa para expresar sus habilidades personales al producir textos orales y escritos coherentemente, al pintar, al dramatizar, entre muchas otras actividades (Ministerio de Educación, 1997).

Como se puede observar para implementar el eje transversal lenguaje se requiere la aplicación de estrategias instruccionales modernas y creativas que pueden ser diseñadas por los docentes o seleccionadas de una amplia gama presente en la literatura especializada; a continuación se describen algunas de las que han sido propuestas por diferentes autores tanto para la comprensión como para la producción textual.

## **Estrategias Instruccionales para Implementar el Eje Transversal Lenguaje en la Dimensión: Comprensión del Texto Escrito**

Las estrategias en la enseñanza del lenguaje son actividades organizadas que se realizan sobre una determinada información con la finalidad de discriminar lo relevante, bien para utilizarlo de inmediato o como fundamento para la adquisición de nuevos conocimientos (Díaz y Hernández, 2001). Entre las estrategias para orientar la lectura, tradicionalmente, se destacan: el parafraseo, las ideas principales, identificación de secuencias, comparaciones y contrastes, entre otras. *El parafraseo* consiste en reformular la información de manera equivalente, mediante el uso de sinónimos (semántico) o a través de un cambio en el orden de las palabras (sintáctico).

*La identificación de las ideas principales y la localización de los detalles* consisten en discriminar la idea que contiene la información más significativa o importante. Para ello, el docente debe ayudar a los alumnos a que distingan la idea que comunica la información más esencial y los detalles que la complementan.

El dominio de la destreza para *identificar secuencias* capacita al lector para comprender el orden de los eventos o de la información presentada en un párrafo. Los niños aprenden a comprender las secuencias irreversibles, que contienen eventos que pueden ocurrir en un solo orden, con mayor facilidad ya que es probable que hayan tenido experiencias previas en ese sentido.

La destreza para *identificar comparaciones y contrastes* permite percibir el contenido común y diferente en un párrafo. Las comparaciones y los contrastes son utilizados para que el lector tenga en su mente una clara imagen de algún evento que se desea describir.

*Seguir instrucciones*, por su parte, es una habilidad que capacita al lector para cumplir una serie de pasos en forma precisa y en un orden específico para lograr una meta o completar una tarea. Para aprender esta destreza los estudiantes deben comprender que cada paso de las instrucciones es importante y que éstas deben ser seguidas según lo indicado para obtener el resultado deseado.

Cairney (1996) considera de gran importancia los conceptos sobre la "zona de desarrollo próximo" de Vygotsky y el "andamiaje" de Bruner al proponer las estrategias para desarrollar la comprensión de textos. Entre las estrategias propone: (a) las narraciones en colaboración, (b) la baraja de textos, (c) las tramas narrativas, (d) la transformación de la narración, (e) las fichas de personajes, (f) la conversación con un personaje del texto, (g) la historia inacabada, (h) la entrevista a los personajes, (i) el sociograma literario y (j) puzzles de proyectos de procedimientos.

Las *narraciones en colaboración* tienen como finalidad que los alumnos creen sus propios relatos a través de la versión no textual de un texto ilustrado. Esta técnica utiliza el término "en colaboración" porque requiere la participación entre el autor y el niño. La actividad consiste en presentar un cuento ilustrado sin texto y luego compartir la narración original con los niños. Una vez que terminan de leer, se les solicita que elaboren sus propias versiones. Luego, cada estudiante lee el relato elaborado y lo comparte con los demás lectores. Esta estrategia ofrece a los niños la oportunidad de crear significados, al hacerlos más conscientes de la estructura del relato y del desarrollo de los personajes.

La *baraja de textos* es una técnica que requiere cortar un texto en trozos, (empleando divisiones lógicas basadas en el significado) y presentar un segmento a cada niño integrante de

un pequeño grupo conformado por 4 ó 6 miembros para que lo reconstruyan. Para establecer esta estrategia se suele seleccionar un texto que posea entre 200 y 500 palabras. Se recorta en segmentos lógicos que se pegan en una cartulina que luego se le entrega a cada integrante del grupo. A continuación se les solicita que traten de reconstruir el texto. Esta técnica requiere que el lector cree el significado en el nivel del texto al establecer la estructura del relato que puede o no haberse aprendido intuitivamente a través de la experiencia en la literatura.

Las *tramas narrativas* demandan la elaboración de un esquema del texto con suficiente información para comprobar el recuerdo de un relato que haya sido construido y almacenado en la memoria del niño. Su objetivo es ayudar a los alumnos a construir un conocimiento coherente del texto.

La *transformación de la narración* requiere que dos estudiantes reconstruyan y presenten juntos un relato a un público. Ambos crean accesorios visuales concretos para apoyar la lectura del texto. Esta técnica trata de estimular la creación de significados.

Las *fichas de personajes* estimulan a los niños para que consideren los rasgos de la personalidad de los personajes del texto y establezcan las relaciones entre los mismos.

La *conversación con un personaje del cuento* se basa en que los pequeños elaboren un diálogo con un actor del libro leído, con el objetivo de que traten de comprender su forma de pensar y hablar.

La *historia inacabada* consiste en proporcionar a los niños el principio de una historia para que la continúen hasta que se les indique que la pasen a otro niño para continuarla.

Las *entrevistas a los personajes* colocan a los alumnos en situaciones en las que deben entrevistar a un personaje, para que se vean obligados a reflexionar sobre las cualidades que éste posee y su forma de pensar.

El *sociograma literario* trata de que el lector construya un sociograma en el cual muestre todos los personajes de un relato y las relaciones entre ellos con la finalidad de que aprecie y comprenda mejor el texto.

*Puzzles de proyectos de procedimientos* consiste en proporcionar al lector un conjunto de acciones o pasos a seguir para realizar una tarea. Una forma de iniciar esta técnica puede ser proponer un día de juegos. Para ello los alumnos traen al colegio los juegos que prefieran, los comparten con los compañeros por unos treinta minutos para que les expliquen cómo se realizan los mismos. A continuación el docente expone las instrucciones concretas del juego.

Todas las estrategias presentadas por Cairney (1996) exigen del trabajo en grupo, la construcción de un conocimiento coherente y la utilización de otras formas para construir significados.

Para Cassany, Luna y Sanz (2001) otras estrategias para desarrollar la comprensión de la lectura son las siguientes: (a) predicción, (b) inferencias, (c) ideas principales y (d) llenar espacios en blanco.

La *predicción* se refiere a la capacidad de suponer qué ocurrirá: cómo será un texto, cómo continuará o cómo puede acabar. Se sugiere que el docente la ejercite con preguntas: ¿cómo puede continuar?, ¿qué pasará?, ¿cómo te imaginas el personaje, el paisaje u otros aspectos?

La *inferencia* es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado de una palabra desconocida considerando el contexto gramatical o los conocimientos culturales.

Las *ideas principales* refieren a la idea temática del texto. El docente puede propiciarla a través de preguntas: ¿de qué trata el texto?, ¿qué dice el texto?

Los *textos con espacios en blanco* (cloze) se usan como técnica para fomentar la comprensión. Para ello se han de utilizar textos completos o fragmentos significativos, los espacios en blanco pueden ser palabras o frases. Se puede facilitar la actividad al dar soluciones en una lista aparte.

Solé (2000), por su parte, clasifica las estrategias instruccionales para la comprensión de la lectura en tres grupos: (1) antes de la lectura, (2) durante la lectura y (3) después de la lectura.

Las estrategias antes de la lectura son las que se hacen previamente al primer contacto con el texto. Estas son: ideas generales, motivación para la lectura, objetivos, activación de conocimientos previos, establecimiento de predicciones y las preguntas. La idea general se refiere a la concepción que el docente tenga acerca de la lectura, lo que orientará el diseño de las experiencias educativas. La motivación para la lectura se remite a encontrar sentido hacia la actividad a realizar, es decir, lograr que el estudiante se interese por el tema que leerá. Los objetivos de la lectura se orientan hacia el ¿para qué leer? Los objetivos determinan cómo se sitúa un lector ante la lectura y cómo controla la consecución de los mismos. La activación de los conocimientos previos es el indagar en las experiencias y vivencias del lector, como condición indispensable para encontrar significación del texto. El establecimiento de predicciones antes de la lectura permite anticipar el contenido del texto a través de título, los subtítulos, los encabezamientos, ilustraciones, experiencias y conocimientos. El docente puede mediar la lectura al realizar preguntas sobre qué tratará el texto, qué propósito tiene el autor. También podría sugerir que identifiquen el tema a partir de un vistazo rápido por los títulos, subtítulos, ilustraciones. Toda esta información puede ser escrita en el pizarrón o en un papelógrafo para luego contrastar las ideas surgidas con la información aportada por el texto, se favorece de esta forma el muestreo. Igualmente, el docente puede estimular el uso de los mapas o redes semánticas, al anunciar el tema y solicitar a los estudiantes que elaboren una lista de palabras relacionadas con el texto.

Las estrategias durante la lectura permiten la confrontación de los esquemas con las ideas del texto. Por tanto, es de gran utilidad pedir 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 tales como asociaciones, imágenes, predicciones, inquietudes, dudas. Esta actividad ayuda a la construcción de sentido al formular preguntas y respuestas sobre información explícita e implícita que es necesario inferir. También contribuye a la comprensión, adentrarse en el texto y juzgarlo con espíritu crítico, formular hipótesis que se pueden rechazar o comprobar a medida que avanza la lectura; formular inferencias, deducciones y establecer relaciones entre unidades de información que pueden no estar explícitas en el texto.

Las estrategias después de leer tienen como propósito lograr una representación global e integrada de los contenidos del texto considerando lo que sabía previamente. El docente puede solicitar a los estudiantes que, una vez leído el texto, completen la tabla, indicando lo aprendido y lo que les falta. De esta forma, cada estudiante se hace consciente de sus propias elaboraciones y de sus ideas y experiencias para construir significados de la lectura. La aplicación de estas estrategias en el aula, ayuda a los estudiantes a leer de modo activo y a comprender variedad de

textos. Se trata de llevarlos a que construyan significados, a partir de la interacción permanente entre el texto, el lector y sus esquemas de conocimiento, que determinan lo que saben y lo que creen saber del tema para llegar a construir una representación mental de las ideas expresadas en el texto.

### **Estrategias Instruccionales para Implementar el Eje Transversal Lenguaje en la Dimensión: Producción del Texto Escrito**

Mediante la escritura se expresa, además, del conocimiento adquirido, el pensamiento, el raciocinio y la organización de ideas. Es por ello, que ésta debe ejercitarse en la práctica a través de una serie de estrategias.

Cassany (1989) indica que las estrategias básicas en cualquier proceso de producción de un texto escrito son las de composición. Éstas son: (a) la conciencia de los lectores; (b) la planificación; (c) la relectura; (d) la corrección y (e) la recursividad.

La *conciencia de los lectores* implica considerar las características de la futura audiencia del texto, las impresiones que se esperan provocar, las informaciones que se necesitan y la forma de presentarse al lector. La *planificación* requiere prever la estructura del texto, hacer esquemas frases que se escribirán después. La *corrección* es a habilidad de revisar y de retocar el texto afectando el contenido, las ideas expuestas y la ordenación con el objetivo de definir el contenido final del escrito. La *recursividad* permite reformular la estructura inicial del texto a medida que aparecen ideas nuevas. De esta forma, en la versión final del texto pueden encontrarse ideas que no estaban en los primeros borradores.

Cassany, Luna y Sanz (2001), además, proponen las siguientes técnicas de producción textual: (a) técnica del 1+1, (b) palabras, frases y redacción, (c) historia para manipular, (d) metáforas, (e) las cinco preguntas, (f) comentarios de una frase célebre, (g) dibujos e imágenes y (h) redacción de textos reales.

La *técnica del 1+1* consiste en imaginarse un objeto, un concepto o un ser nuevo a partir de la suma de dos conocidos y describirlo en una redacción. Por ejemplo ¿cómo podría ser un invento, que fuera la mezcla de una botella y un reloj?

La *técnica de palabras, frases y redacción* permite elaborar una redacción paso a paso, haciendo una lista de palabras, después un conjunto de frases con las palabras y finalmente, ordenar las oraciones para formar un texto.

La *historia para manipular* exige el rehacer una historia. Se puede continuar una historia ya empezada, buscar un principio para un final determinado, reescribir la misma historia variando algún elemento, escribir una historia que contenga un grupo de palabras escogidas al azar. Además del tema, la organización de la actividad y la interacción pueden dar mucho dinamismo a la creación de historias, ya que se puede trabajar por parejas, por grupos o en forma colectiva.

Las *metáforas* como técnicas de lectura consisten en la representación de un objeto, una persona o un tema, desconocido o nuevo, a través de comparaciones con cosas conocidas y próximas al alumno. Por ejemplo: Imagina que tienes que explicarle a Tarzán qué es un coche. Escribe qué le dirías, comparando un coche con cosas que él pueda conocer (animales y objetos de la selva).

La *técnica de las cinco preguntas* facilita la elaboración de un texto a partir de cinco interrogantes básicas sobre cualquier hecho: quién, qué, cuándo, por qué y dónde.

El *comentario de una frase célebre* permite comentar desde un punto de vista personal una idea que puede resultar polémica. Esta propuesta reflexiva invita al alumno a pensar y a argumentar sus opiniones.

Los *dibujos e imágenes* sirven de inspiración y recurso para los escritos al evocar situaciones graciosas o reveladoras. La técnica de *redacción de textos reales o verosímiles*, por su parte, busca crear situaciones de comunicación entre los alumnos como por ejemplo: escribir cartas, noticias, cuentos y artículos.

Por último, las técnicas propuestas por Domínguez (2000) son las siguientes: (a) escribir a partir de imágenes, (b) la hipótesis fantástica, (c) el binomio fantástico, (d) la escritura a partir de otros textos, (e) el relleno, (f) invertir el sentido y (g) la palabra insólita.

*Escribir a partir de imágenes* (fotografías, afiches, caricaturas o un simple trazo) permite que los alumnos describan a un personaje o lo que hace; narren lo que pasó antes o después de la escena. En la *hipótesis fantástica* se formula una pregunta ¿qué pasaría si...? e inmediatamente se introduce la hipótesis fantástica; por ejemplo: ¿qué pasaría si en Maracaibo todas las personas comenzaran a volar?

El *binomio fantástico* persigue estimular el pensamiento creativo y la narración de historias para ello se forman parejas de nombres entre los que no existen conexiones aparentes, luego los alumnos deben establecer relaciones entre las palabras, mediante una preposición. Por ejemplo, si el binomio fantástico fue rana-nube, se pueden establecer las relaciones siguientes: una rana en la nube; una rana de la nube; una rana sobre la nube; una rana con la nube y otras. Luego, a medida que van cambiando los nexos, el docente hace notar la variación del significado de la expresión, seguidamente los alumnos eligen una de las frases y escriben un texto sugerido por ésta. La *escritura a partir de otros textos* consiste en modificar el texto-origen, prolongándolo o dándole otro desenlace. La *técnica del relleno (cloze)*, por su parte, presenta un texto completo o un fragmento significativo donde se han eliminado algunas palabras o frases para que los estudiantes lo completen. El *invertir el sentido* de alguna fábula o historia conocida puede dar como resultado no sólo la parodia de una fábula, sino también el convertirse en el punto de partida de una narración libre. Finalmente, la *palabra insólita* presenta una serie de palabras claves de historias conocidas que hagan recordar un cuento clásico, pero se finaliza la lista con un término extraño e inusual, para que el alumno le dé un rumbo diferente a la trama y produzca escritos originales.

### **El Marco Metodológico**

La presente investigación se encuentra enmarcada en un diseño no experimental, de tipo investigación de campo. Asimismo, se inserta en el nivel descriptivo con carácter evaluativo. El propósito del nivel descriptivo es interpretar realidades de hecho: incluye descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos, del fenómeno, haciendo énfasis en cómo funciona en el presente (Palella Stracuzzi y Martins Pestana, 2003). El carácter evaluativo permite analizar la estructura, el funcionamiento y los resultados de un programa con el fin de proporcionar información de la cual se pueden derivar criterios útiles para la toma de decisiones en relación con su administración y desarrollo (Briones, 1991).

### **Modelo de Evaluación**

El modelo de evaluación se seleccionó considerando las características de la investigación. Este modelo se encuentra enmarcado en la tercera generación o generación del juicio, bajo el



enfoque de evaluación curricular que apoya la toma de decisiones, de tipo de procesos. De hecho, si se tiene en cuenta que las estrategias instruccionales para implementar el eje transversal lenguaje están actualmente administrándose, se puede considerar que se ubican en la fase de proceso de acuerdo con el modelo contexto, insumo, proceso y producto, desarrollado por Stufflebeam (Casanova, 1999). En esta fase el evaluador intenta identificar las deficiencias en los procedimientos a objeto de determinar si están siendo implementadas de acuerdo a lo previsto y si los recursos disponibles son empleados eficientemente, con el objetivo de proveer información a los responsables de la toma de decisiones.

### **Población y Muestra**

En la presente investigación se trabajó con una población constituida por diez (10) docentes de aula, adscritos a la segunda etapa de Educación Básica en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana "Agustín Avelledo" y con trescientos ochenta (380) estudiantes inscritos durante el año escolar 2004 – 2005, a razón de treinta y ocho educandos por sección.

Para determinar el tamaño de la muestra se consideraron el tipo de investigación y ciertos parámetros probabilísticos. En relación con los docentes, no fue necesario seleccionar una muestra ya que sólo intervenían diez. En el caso de los estudiantes, por ser en su totalidad trescientos ochenta (380), se calculó la muestra mediante la fórmula para poblaciones finitas, presentada por Palella Stracuzzi y Martins Pestana (2003).

De esta forma, cada grupo conformado por treinta y ocho estudiantes quedó representado así:

$$38 * 0,526 = 20 \text{ estudian}$$

Asimismo, los estudiantes fueron elegidos mediante la técnica de muestreo al azar simple sin reposición

### **Técnicas e Instrumentos para la Recolección de Datos**

Las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron la observación directa estructurada mediante la lista de cotejo y tres pruebas escritas mixtas.

La técnica de la observación directa estructurada, según Palella Stracuzzi y Martins Pestana (2003) se realiza cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno a investigar mediante el uso de un instrumento técnico.

La segunda técnica utilizada fue la prueba que tiene como finalidad determinar el nivel de conocimientos de los estudiantes en una disciplina determinada, antes, durante o después de un período académico (Ruiz Bolívar, 2002)

### **Lista de Cotejo**

La lista de cotejo es un instrumento que consiste en la confrontación de una serie de características previamente seleccionadas en un contexto también preestablecido y permite al observador anotar si esa característica está o no presente (Palella Stracuzzi y Martins Pestana, 2003).

La lista de cotejo fue el producto de la operacionalización de las variables: estrategias instruccionales y eje transversal lenguaje. Dicho instrumento estuvo conformado por veintidós

(22) ítemes que tenían como finalidad establecer las modalidades y técnicas de instrucción, uso de recursos, organización de los contenidos, el tiempo, el grupo, el ambiente, entre otros factores que darían los insumos necesarios para clasificar a las estrategias instruccionales que aplican los docentes para implementar el eje transversal lenguaje. El instrumento se aplicó a diez (10) docentes adscritos a la segunda etapa de Educación Básica en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana "Agustín Aveledo", durante un lapso de seis semanas, comprendidas entre la primera y sexta del primer lapso académico del año escolar 2004 – 2005 con una frecuencia de una vez por semana para cada grado. Esto se traduce en seis (6) observaciones por docente y un total de sesenta (60) observaciones. Éstas fueron realizadas en forma individual durante un período de tiempo de cincuenta (50) minutos por clase.

Para la codificación de los datos obtenidos se utilizó el criterio de apreciación: Sí = 1, cuando el aspecto a evaluar está presente y No = 0, cuando se encuentra ausente. Las categorías establecidas de acuerdo con el puntaje obtenido son: constructivista, mixto y tradicional. El docente puede considerarse constructivista cuando el puntaje obtenido oscile entre 17 y 22 puntos, con un porcentaje comprendido entre 77% y 100%. Se considerará mixto, cuando este puntaje esté comprendido entre 11 y 16 puntos, con un porcentaje entre 50% y 76% y se le clasificará como tradicional cuando acumule entre 1 y 10 puntos, con un porcentaje entre 1% y 49%.

### **Pruebas Escritas Mixtas**

Para efectos de la investigación el instrumento de la prueba escrita mixta responde a la operacionalización de las variables comprensión y producción del texto escrito. Se elaboraron así tres pruebas que tenían como objetivo medir el nivel de la producción textual y de la comprensión de la lectura en los estudiantes de cuarto, quinto y sexto grado.

Cada instrumento utilizado tuvo dos partes. La primera contenía quince (15) ítemes dirigidos a determinar la comprensión del texto a través de los indicadores siguientes: anticipación, idea principal, identificación de paráfrasis, respuesta textual, inferencia, localización de información y seguimiento de instrucciones.

La segunda parte, estaba orientada a determinar las características del texto escrito a través de los indicadores referidos a la adecuación, coherencia, cohesión, corrección gramatical y variación

Los textos fueron seleccionados entre varias lecturas dirigidas a la segunda etapa de educación básica y luego adaptados por las autoras.

Específicamente para cuarto grado se seleccionó el texto *El parche* del autor Nicolái Nósov presentado por Rodríguez (2001). Para quinto grado, se utilizó el texto *Papagayos* presentado en el libro de lectura *Leo con Larene* de las autoras Casanova Díaz y Pérez Ventura (1997); y para sexto grado, se usó el texto *El estornudo en la curva* del autor Luigi Malerba, presentado en el libro *Fichas de comprensión lectora 6* de los autores Dávila y Alfonso (2000).

La escogencia de este material obedece a los criterios de selección de textos para la lectura propuestos por Zapata (1996) entre estas características se destaca el "... que hable de la realidad, que sea fantástico, con protagonistas de la edad del lector, alegre, de lenguaje sencillo, de los tiempos actuales y no muy descriptivo" (p.110). Igualmente, responde al esquema del pensamiento reflexivo característico del adolescente y a la naturaleza de las habilidades que se van a explorar (Izaguirre, 1992).

Las pruebas escritas mixtas fueron aplicadas durante la séptima semana del primer lapso académico del año escolar 2004 – 2005, a todos los estudiantes que conformaron la muestra. Estas fueron administradas en la biblioteca del plantel, bajo un ambiente agradable y libre de ruidos, en forma grupal, durante un tiempo de sesenta (60) minutos para cada sección. Se considera que estas condiciones favorecen la investigación porque permiten una mayor cantidad de preguntas respondidas. Para la codificación de los datos obtenidos se utilizaron escalas numéricas sobre la base de veinte (20) puntos por considerarse que los procesos de comprensión y producción del texto escrito son dos procesos diferentes pero interdependientes. Las categorías establecidas de acuerdo con el puntaje obtenido son: consolidado, en proceso e iniciado.

La categoría *consolidado* se obtiene mediante la acumulación de un puntaje comprendido entre dieciséis y veinte (16 – 20) puntos, con un porcentaje comprendido entre 80% y 100% y significa que el estudiante utiliza la mayoría de habilidades para comprensión y producción del texto escrito. La categoría *en proceso* se obtiene a través de un puntaje establecido entre diez y quince (10 – 15) puntos, con un porcentaje entre 50% y 79% y significa que el estudiante utiliza medianamente las habilidades para comprensión y producción del texto escrito. Finalmente, la calificación *iniciado* se logra al obtener un puntaje comprendido entre uno y nueve (1 – 9) puntos, con un porcentaje entre 1% y 49% y significa que el estudiante utiliza pocas habilidades de comprensión y producción del texto escrito.

### **Validez de los Instrumentos**

Para la Lista de cotejo se utilizó la validez de contenido a través del juicio de expertos, mediante una matriz para el análisis de información que contiene los criterios siguientes para cada ítem: congruencia, claridad, tendencia, pertinencia, relevancia y observaciones.

Para las pruebas escritas mixtas de igual forma se determinó la validez de contenido mediante el juicio de expertos. Los expertos fueron tres especialistas en lingüística y dos evaluadores. Para ello se les entregó una matriz para el juicio de expertos donde se encuentran la numeración de los ítems y los criterios de congruencia, claridad, tendencia, pertinencia, relevancia y observaciones.

### **Confiabilidad de los Instrumentos**

Para determinar la confiabilidad de los instrumentos se consideró la aplicación de la prueba piloto mediante la utilización de la versión final de éstos, así como los procedimientos adecuados para cada uno.

Para determinar la confiabilidad de la lista de cotejo, se utilizó el criterio de concordancia, según el cual dos observadores calificados con un mismo nivel de competencia, percibieron simultáneamente las estrategias instruccionales utilizadas por el docente en el desarrollo de la clase. Posteriormente, con los registros obtenidos se procedió a calcular el índice de confiabilidad entre observadores mediante la fórmula presentada por Hernández, Fernández y Baptista (2001)

Una vez aplicado el coeficiente KR20, las pruebas escritas mixtas obtuvieron los coeficientes de confiabilidad siguientes:

Prueba para cuarto grado = 0,79

Prueba para quinto grado = 0,85

Prueba para sexto grado = 0,86

Los coeficientes obtenidos en el cálculo de la confiabilidad de los instrumentos se ajustan a los requerimientos del estudio, ya que se obtuvieron niveles aceptables.

### **Procedimiento para Ejecutar la Investigación**

#### *Etapa I. Aplicación de la lista de cotejo*

La lista de cotejo se aplicó previa aprobación del docente, una vez por semana durante las primeras seis semanas de primer lapso académico correspondiente al año escolar 2004-2005.

#### *Etapa II. Aplicación de las pruebas escritas mixtas*

Las pruebas escritas mixtas se aplicaron previa autorización del personal directivo y docente y de los estudiantes que conformaron la muestra. Para ello fueron trasladados a la biblioteca del plantel, por ser un ambiente agradable y libre de ruidos. La aplicación de las pruebas se realizó por grado y sección, en horarios no simultáneos, durante la séptima semana del primer lapso correspondiente al año escolar 2004 – 2005. Tuvo una duración de 60 minutos para cada sección.

#### *Etapa III. Análisis de los Datos*

La metodología aplicada permitió recopilar la información requerida para realizar la investigación. Por tratarse de una investigación de campo a nivel descriptivo, las técnicas estadísticas utilizadas para procesar la información se basaron en la estadística descriptiva. Ellas fueron las siguientes:

*Tabulación de los datos en cuadros de tablas de distribución de frecuencias* para representar las frecuencias relativas ( $f_i$ ), las frecuencias absolutas ( $F_a$ ) y los porcentajes correspondientes (%) de cada ítem.

*Representación gráfica* para visualizar los porcentajes correspondientes a los ítemes (diagrama de barras).

El análisis de los resultados se realizó sobre la base de los porcentajes obtenidos en cada frecuencia relativa ( $f_i$ ) de las alternativas de cada ítem, con la finalidad de describir el comportamiento de los indicadores presentados en el nivel de medición de las variables. Los instrumentos suministraron información sobre cuatro variables: estrategias instruccionales, eje transversal lenguaje, comprensión y producción del texto escrito.

### **Resultados**

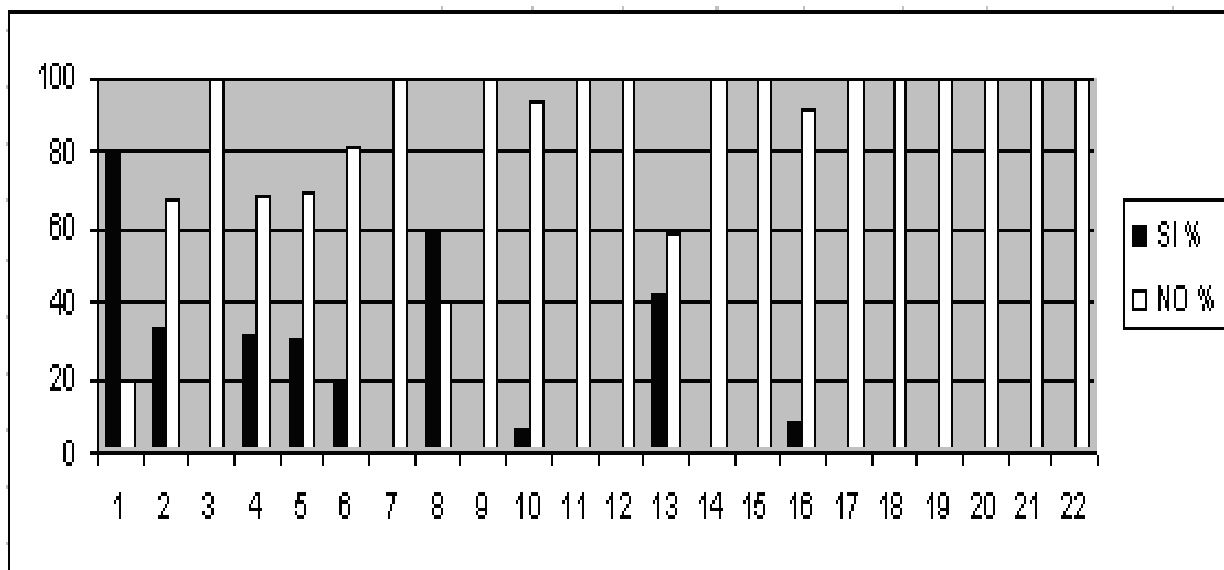
Los datos obtenidos se registraron en cuadros de frecuencia que contienen la frecuencia relativa ( $f_i$ ) y la absoluta ( $F_a$ ) y sus respectivos porcentajes. El análisis de la información se realizó utilizando el criterio estadístico basado en el porcentaje obtenido en cada frecuencia relativa de las alternativas de respuesta.

#### **Cuadro 1: Análisis de las Estrategias para implementar el Eje Transversal Lenguaje**

| Ítem N°                                 | SI  |    | NO   |     | TOTAL |     |
|---|-----|----|------|-----|-------|-----|
|   | Fi  | %  | Fi   | %   | Fa    | %   |
| 1. Temas actuales                       | 48  | 80 | 12   | 20  | 60    | 100 |
| 2. Formulación de preguntas             | 20  | 33 | 40   | 67  | 60    | 100 |
| 3. Resumen                              | 0   | 0  | 60   | 100 | 60    | 100 |
| 4. Interacción                          | 19  | 32 | 41   | 68  | 60    | 100 |
| 5. Inferencia                           | 18  | 30 | 42   | 70  | 60    | 100 |
| 6. Ideas principales                    | 11  | 18 | 49   | 82  | 60    | 100 |
| 7. Baraja de textos                     | 0   | 0  | 60   | 100 | 60    | 100 |
| 8. Lecturas, entorno escolar y familiar | 36  | 60 | 24   | 40  | 60    | 100 |
| 9. Narraciones en colaboración          | 0   | 0  | 60   | 100 | 60    | 100 |
| 10. Periódico                           | 4   | 7  | 56   | 93  | 60    | 100 |
| 11. Juegos                              | 0   | 0  | 60   | 100 | 60    | 100 |
| 12. Ambiente creativo                   | 0   | 0  | 60   | 100 | 60    | 100 |
| 13. Organización del contenido          | 25  | 42 | 35   | 58  | 60    | 100 |
| 14. Binomio fantástico                  | 0   | 0  | 60   | 100 | 60    | 100 |
| 15. Grupos pequeños                     | 0   | 0  | 60   | 100 | 60    | 100 |
| 16. Organización del tiempo             | 5   | 8  | 55   | 92  | 60    | 100 |
| 17. Composición                         | 0   | 0  | 60   | 100 | 60    | 100 |
| 18. Hipótesis fantástica                | 0   | 0  | 60   | 100 | 60    | 100 |
| 19. Palabra insólita                    | 0   | 0  | 60   | 100 | 60    | 100 |
| 20. Cloze                               | 0   | 0  | 60   | 100 | 60    | 100 |
| 21. Mapas conceptuales                  | 0   | 0  | 60   | 100 | 60    | 100 |
| 22. Comentarios de frase célebre        | 0   | 0  | 60   | 100 | 60    | 100 |
|   |     |    |      |     |       |     |
| Total                                   | 186 |    | 1134 |     | 1320  |     |
| Porcentaje                              | 14% |    | 86%  |     | 100%  |     |

Fuente: Datos de la investigación

En el Cuadro 1 y el Gráfico 1 se reflejan los resultados de los veintidós (22) ítemes orientados a investigar las estrategias instruccionales utilizadas en la segunda etapa de educación básica para implementar el eje transversal lenguaje en las dimensiones: comprensión y producción del texto escrito. Como se puede observar sólo hay altos porcentajes en dos ítemes, proposición de temas actuales (ítem 1) y empleo de lecturas relacionadas con el contexto escolar y familiar (ítem 8). En el ítem 1, además, se pudo constatar que los docentes proponen temas relacionados con el consumo de drogas, alcohol, sexualidad humana, enfermedades de transmisión sexual, alimentación balanceada, ecosistema, actividades económicas de Venezuela. Del resultado obtenido en el ítem 1, un ochenta por ciento (80%) concuerda con lo sugerido en el eje transversal lenguaje por estar referidos a situaciones reales, al medio ambiente, a los riesgos para la salud, a situaciones de conflicto en la localidad. Luego, en el ítem 8, se detectó que las lecturas empleadas en un sesenta por ciento (60%) son cuentos, poesías, biografías y textos que giran en torno a personajes y hechos reales como la familia, la convivencia, la reproducción humana, el embarazo, la alimentación, lo cual concuerda con lo propuesto por el eje transversal lenguaje.



**Gráfico 1. Estrategias para implementar el eje transversal lenguaje de la segunda etapa de educación básica en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana "Agustín Avelado"**

Fuente: Datos de la investigación

También, se observó que se propicia en un porcentaje del treinta y tres por ciento (33%) la técnica de la formulación de preguntas (ítem 2) y la interacción (ítem 4) en un treinta y dos por ciento (32%); la técnica de las inferencias (ítem 5) en un treinta por ciento (30%); la técnica de las ideas principales (ítem 6) con un dieciocho por ciento (18%); el recurso del periódico (ítem 10) en un siete (7%); la organización de los contenidos de acuerdo con la secuencia adecuada (ítem 13) en un cuarenta y dos por ciento (42%) y la organización del tiempo considerando el ritmo de aprendizaje de los estudiantes (ítem 16) en un ocho por ciento (8%).

Estos resultados indican que se desestiman las sugerencias del eje transversal lenguaje, porque no se incentiva la evocación de ideas o experiencias relacionadas con el tema a través de interrogantes pertinentes. Asimismo el trabajo en el aula sigue centrado en el profesor, al dejar a los estudiantes un rol pasivo. También, las técnicas de la inferencia e ideas principales se emplean en muy bajo porcentaje. Se observó, igualmente, que el periódico se utiliza muy poco como recurso para promover la redacción de opiniones sobre un hecho social, se deja así de suscitar una actividad global y abierta, de respuesta divergente y adaptable a todos los temas. Del mismo modo, la organización de los contenidos de acuerdo a la secuencia adecuada, se realiza en bajo porcentaje. Por último, la organización del tiempo de acuerdo con el ritmo de aprendizaje de los educandos no se cumple, porque por lo general se utiliza la hora de clase tradicional.

En relación con los ítemes restantes se observó un porcentaje nulo hacia la alternativa positiva, lo que indica que no se utilizan las técnicas del resumen (ítem 3), la baraja de textos (ítem 7), las narraciones en colaboración (ítem 9), los juegos (ítem 11), el binomio fantástico (ítem 14), la composición (ítem 17), la hipótesis fantástica (ítem 18), la palabra insólita (ítem 19), cloze (ítem 20), mapas conceptuales (ítem 21) comentarios sobre una frase célebre (ítem 22), la organización del ambiente para promover la capacidad creativa (ítem 12) y los grupos pequeños (ítem 15).

Estos resultados reflejan que no se están incentivando las habilidades propuestas en el eje

transversal lenguaje tales como: (a) la participación efectiva del niño en actividades de comprensión y producción lingüística, (b) creación de significados a nivel del texto al construir la estructura del relato, (c) la creación de relatos propios a partir de un texto ilustrado, (d) el respeto de las normas e instrucciones en la participación de actividades lúdicas y laborales, (e) desarrollo del pensamiento creativo a través de la narración de historias, (f) composición de textos coherentes, (g) planteamientos de suposiciones que sirvan como punto de partida para escribir historias, (i) observación, análisis, síntesis, comparación, clasificación, entre otras, (j) redacción de un tópico utilizando mapas conceptuales, (k) reflexión, argumentación las opiniones, (l) el trabajo en equipo, las relaciones de compañerismo, la amistad, la responsabilidad y (m) la interacción entre los miembros del equipo.

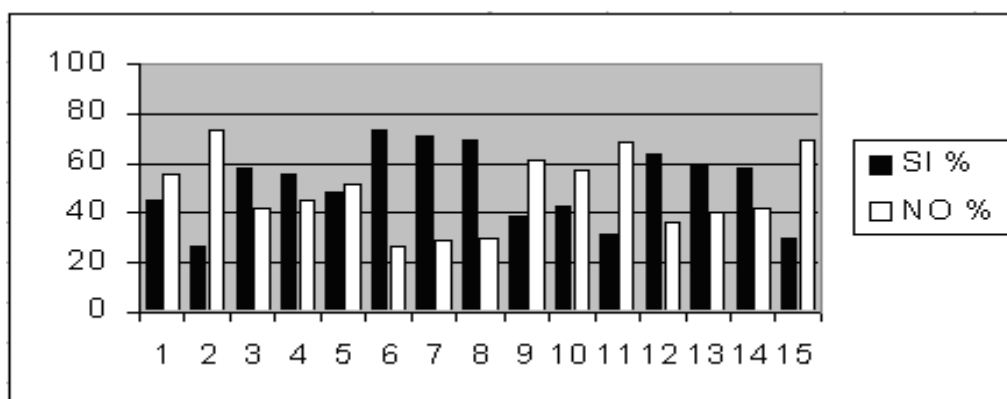
El porcentaje general obtenido en las alternativas de respuestas afirmativas es de un catorce por ciento (14%) y en las negativas es de un ochenta y seis por ciento (86%), lo que permite inferir que no se están utilizando las estrategias instruccionales existentes para implementar el eje transversal lenguaje, cuyo enfoque comunicativo funcional busca propiciar el uso adecuado de la lengua como instrumento de comunicación eficaz, que obedece a los fines fundamentales de la política educativa de formar lectores autónomos y productores de textos creativos. De hecho, las estrategias instruccionales utilizadas en la Unidad Educativa Nacional "Agustín Avelado" siguen siendo tradicionales, por estar centradas en el trabajo activo del docente como transmisor de conocimientos o facilitador de aprendizajes.

#### **Análisis:**

En el Cuadro 2 y el Gráfico 2 se reflejan los resultados de los quince (15) ítemes dirigidos a investigar la comprensión del texto escrito de los estudiantes. Los resultados generales ubican la comprensión de la lectura en el nivel medio pues se encuentra en proceso en un porcentaje de cincuenta y uno por ciento (51%), es decir, que de quince preguntas, los estudiantes respondieron correctamente un promedio de ocho, a pesar de que los textos utilizados fueron narrativos, por ser más fáciles de comprender, además de poseer una estructura más sencilla, lógica, familiar y predecible que los textos expositivos.

#### **Cuadro 2: Análisis de la Comprensión del Texto Escrito de los Estudiantes de la Segunda Etapa de Educación Básica en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana "Agustín Avelado"**

| ítem N°                    | SI   |    | NO   |    | TOTAL |     |
|----------------------------|------|----|------|----|-------|-----|
|                            | Fi   | %  | Fi   | %  | Fa    | %   |
| 1. Anticipación            | 90   | 45 | 110  | 55 | 200   | 100 |
| 2. Idea principal          | 54   | 27 | 146  | 73 | 200   | 100 |
| 3. Paráfrasis              | 116  | 58 | 84   | 42 | 200   | 100 |
| 4. Paráfrasis              | 110  | 55 | 90   | 45 | 200   | 100 |
| 5. Paráfrasis              | 97   | 49 | 103  | 52 | 200   | 100 |
| 6. Respuesta textual       | 146  | 73 | 54   | 27 | 200   | 100 |
| 7. Respuesta textual       | 142  | 71 | 58   | 29 | 200   | 100 |
| 8. Respuesta textual.      | 140  | 70 | 60   | 30 | 200   | 100 |
| 9. Inferencia              | 78   | 39 | 122  | 61 | 200   | 100 |
| 10. Inferencia             | 86   | 43 | 114  | 57 | 200   | 100 |
| 11. Inferencia             | 62   | 31 | 138  | 69 | 200   | 100 |
| 12. Localización           | 128  | 64 | 72   | 36 | 200   | 100 |
| 13. de                     | 120  | 60 | 80   | 40 | 200   | 100 |
| 14. Información            | 116  | 58 | 84   | 42 | 200   | 100 |
| 15. Seg. de Instrucciones. | 60   | 30 | 140  | 70 | 200   | 100 |
| total                      | 1545 |    | 1455 |    | 3000  |     |
| porcentaje                 | 51%  |    | 49%  |    | 100%  |     |



**Gráfico 2. Comprensión del texto escrito de los estudiantes de la segunda etapa de educación básica en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana "Agustín Aveledo". Variable: comprensión del texto escrito.**

De las habilidades estudiadas la idea principal (ítem 2) resultó ser la más difícil con veintisiete por ciento (27%) de respuestas positivas y la más fácil fue la respuesta textual (ítems 6, 7 y 8) con porcentajes de setenta y tres por ciento (73%), setenta y uno por ciento (71%) y setenta por ciento (70%), respectivamente. Otras habilidades en las que presentaron dificultad fueron las inferencias (ítems 9, 10 y 11) con porcentajes de treinta y nueve por ciento (39%), cuarenta y tres por ciento (43%) y treinta y uno por ciento (31%) respectivamente; el seguimiento de instrucciones (ítem 15) con un porcentaje de un treinta por ciento (30%) y la anticipación (ítem 1) con un cuarenta y cinco por ciento (45%). Estos resultados reflejan poca práctica en estas habilidades. La identificación de paráfrasis (ítems 3, 4 y 5) y la localización de información (ítems 12, 13 y 14) se encuentran en porcentajes de 58%, 55% y 49% para los primeros y en 64%, 60% y 58% para los segundos, por lo que se infiere que la habilidad de localizar información fue más fácil para los estudiantes que parafrasear.



En consecuencia, las habilidades de comprensión del texto escrito que presentaron un porcentaje superior de respuestas positivas fueron la de respuesta textual y localización de información, lo cual es predecible, ya que las estrategias instruccionales utilizadas en la segunda etapa se basan en preguntas preestablecidas, las lecciones marcadas en el libro de texto y la copia.

### Análisis

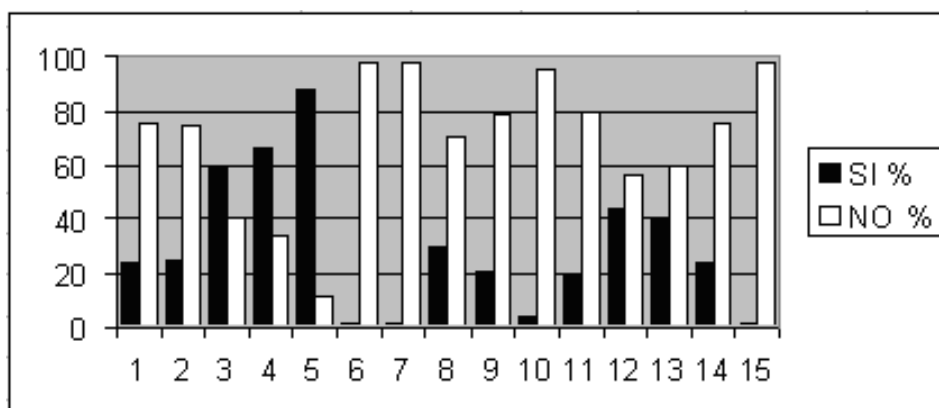
El Cuadro 3 y el Gráfico 3, referidos al análisis de los quince (15) aspectos dirigidos a evaluar la producción del texto escrito de los estudiantes de la segunda etapa de educación básica en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana "Agustín Avelado", reflejan que la producción textual se encuentra en la categoría de calificación *iniciado* por ubicarse en un porcentaje de treinta por ciento (30%), promedio inferior al cincuenta por ciento.

**Cuadro 3: Análisis de la Producción del Texto Escrito de los Estudiantes de la Segunda Etapa de Educación Básica en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana "Agustín Avelado"**

| ítem N°           | SI  |    | NO   |    | TOTAL |     |
|-------------------|-----|----|------|----|-------|-----|
|                   | Fi  | %  | Fi   | %  | Fa    | %   |
| 1. Margen         | 47  | 24 | 153  | 76 | 200   | 100 |
| 2. Sangría        | 50  | 25 | 150  | 75 | 200   | 100 |
| 3. Propósito      | 120 | 60 | 80   | 40 | 200   | 100 |
| 4. Introducción   | 132 | 66 | 68   | 34 | 200   | 100 |
| 5. Desarrollo     | 176 | 88 | 24   | 12 | 200   | 100 |
| 6. Cierre         | 3   | 2  | 197  | 98 | 200   | 100 |
| 7. Idea Principal | 3   | 2  | 197  | 98 | 200   | 100 |
| 8. Signos         | 60  | 30 | 140  | 70 | 200   | 100 |
| 9. Enlaces        | 42  | 21 | 158  | 79 | 200   | 100 |
| 10. Pronombres    | 8   | 4  | 192  | 96 | 200   | 100 |
| 11. Acentuación   | 39  | 20 | 161  | 80 | 200   | 100 |
| 12. Mayúsculas    | 88  | 44 | 112  | 56 | 200   | 100 |
| 13. Minúsculas    | 80  | 40 | 120  | 60 | 200   | 100 |
| 14. Oraciones     | 48  | 24 | 152  | 76 | 200   | 100 |
| 15. Vocabulario   | 3   | 2  | 197  | 98 | 200   | 100 |
|                   |     |    |      |    |       |     |
| total             | 899 |    | 2101 |    | 3000  |     |
| porcentaje        | 30% |    | 70%  |    | 100%  |     |

De las habilidades investigadas, las menos utilizadas fueron la presentación del cierre del texto (aspecto 6) con un dos por ciento (2%), desarrollo de la idea principal (aspecto 7) con un dos por ciento (2%), el uso del vocabulario (aspecto 15) con un dos por ciento (2%) y las anáforas (aspecto 10) con un cuatro por ciento (4%). Igualmente utilizan en bajo porcentaje la acentuación (aspecto 11) con un veinte por ciento (20%); los enlaces (aspecto 9) con un veintiuno por ciento (21%), el margen (aspecto 1) con un veinticuatro por ciento (24%); la sangría (aspecto 2) con un veinticinco por ciento (25%); los signos de puntuación (aspecto 8) con un treinta por ciento (30%), el uso de minúsculas (aspecto 13) con un cuarenta por ciento (40%) y el uso de las mayúsculas (aspecto 12) con un cuarenta y cuatro por ciento (44%). Además, los estudiantes demuestran poseer carencias en la estructuración del lenguaje, la gramática y pobreza

de recursos expresivos. Asimismo, se observó que las habilidades más utilizadas son el propósito definido del texto (aspecto 3) con un sesenta por ciento (60%), la introducción (aspecto 4) con un sesenta y seis por ciento (66%) y el desarrollo (aspecto 5) con un ochenta y ocho por ciento (88%)



**Gráfico 3** Producción del texto escrito de los estudiantes de la segunda etapa de educación básica en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana "Agustín Avelado". Variable: producción del texto escrito.

**Cuadro 4:** Análisis de las Estrategias Instruccionales para Implementar el Eje Transversal Lenguaje en las Dimensiones: Comprensión y Producción del Texto Escrito.

| Aspectos evaluados resultados                     | Estrategias instruccionales  | Comprensión del texto escrito   | Producción del texto escrito   |
|---|--|---|--|
| Porcentaje  | 14%  | 51%   | 30%  |
| Categoría de calificación                         | Tradicional  | Proceso   | Iniciado   |
| Estrategias utilizadas en mayor porcentaje (+50%) | Proposición de temas actuales<br>Lecturas relacionadas con el contexto escolar y familiar  | Respuestas textuales<br>Localización de información<br>Paráfrasis               | Propósito<br>Introducción<br>Desarrollo  |
| Estrategias utilizadas en menor porcentaje (-50%) | Formulación de preguntas<br>Modalidad de interacción<br>Inferencias<br>Ideas principales<br>Recurso del periódico<br>Organización de los contenidos y del tiempo | Idea principal<br>Inferencias<br>Seguimiento de instrucciones<br>Anticipaciones | Margen<br>Sangría<br>Cierre<br>Desarrollo de la idea principal<br>Signos de puntuación<br>Enlaces<br>Pronombres anafóricos<br>Acentuación<br>Uso de mayúsculas y minúsculas<br>Estructura de oraciones<br>Uso de vocabulario |
| Estrategias no utilizadas                         | Técnica del resumen<br>Baraja de textos<br>Narraciones en colaboración,  |   |  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | juegos, binomio fantástico, composición, hipótesis fantástica, palabra insólita, cloze, mapas conceptuales, comentarios sobre una frase celebre, organización del ambiente y grupos. |  |  |
|--|--|--|--|

En el Cuadro 4 se exponen los resultados obtenidos en los aspectos evaluados, referidos a las variables estrategias instruccionales, comprensión del texto escrito y producción del texto escrito. De acuerdo con los porcentajes obtenidos se observa que las estrategias utilizadas por los docentes se encuentran en concordancia con las habilidades de comprensión y producción que poseen los estudiantes. De igual manera, puede deducirse que el uso de estrategias tradicionales sólo permite desarrollar en un cincuenta y uno por ciento la comprensión del texto escrito y en un treinta por ciento la producción del mismo, ya que no se incentiva la comunicación de ideas previas, la creatividad, el trabajo grupal, la anticipación, la idea principal, las inferencias, el seguimiento de instrucciones, la cohesión, la coherencia, la adecuación, la corrección gramatical y la variación.

### Discusión y conclusiones

El objetivo general del presente estudio fue evaluar las estrategias instruccionales que aplican los docentes de la segunda etapa de Educación Básica en la Unidad Educativa Nacional Bolivariana "Agustín Avelado", para implementar el eje transversal lenguaje en las dimensiones comprensión y producción del texto escrito. Los resultados obtenidos evidencian un contraste entre lo que se aspira a través de este eje transversal y los logros detectados. Esto se puede asociar con el hecho de que para implementar un enfoque comunicativo funcional como aspira el Ministerio de Educación (1997) se requieren estrategias que permitan al estudiante participar directamente en actividades orientadas a desarrollar las diferentes áreas dentro de la cotidianidad del aula y del entorno social. En tal sentido se pudo determinar que las estrategias instruccionales que aplican los docentes están centradas en el trabajo activo del docente como un simple transmisor de conocimientos. Esto impide que las competencias lingüísticas de los estudiantes se desarrollen como una necesidad social lo que permitiría un intercambio real y funcional de las ideas tanto en la oralidad como en la escritura. De esta manera la aplicación del eje transversal lenguaje se mantiene en el marco de la escuela tradicional.

El análisis de los resultados permitió evidenciar, además, que los docentes, de acuerdo con lo propuesto en el Currículo Básico Nacional, proponen temas actuales y emplean lecturas relacionadas con el contexto escolar y familiar. No obstante, propician en bajo porcentaje estrategias novedosas que favorezcan la argumentación lógica y la coherencia del discurso como una propiedad inherente al ser humano.

La comprensión del texto escrito de los estudiantes se encuentra en la categoría en *proceso* lo que indica que aún no ha sido *consolidado* según su edad y el nivel educativo en el que se encuentran, mientras que la producción se ubica en la categoría de *iniciado* pues los estudiantes demuestran tener carencias graves de estructuración del lenguaje, de gramática y pobreza de recursos expresivos.

Las estrategias instruccionales utilizadas por los docentes están en concordancia con la comprensión y producción del texto escrito reflejada por los estudiantes, ya que son muy pocas las estrategias innovadoras y muchas las tradicionales.

En general, las estrategias instruccionales utilizadas en la segunda etapa para implementar el eje transversal lenguaje no se ajustan a lo sugerido en el Currículo Básico Nacional, por lo que permiten desarrollar sólo algunas habilidades para la comprensión y producción del texto escrito tales como: la paráfrasis, la respuesta textual, la localización de información, el propósito, la introducción y el desarrollo.

Se puede concluir, entonces, que las estrategias instruccionales se encuentran en oposición a lo establecido en el Currículo Básico Nacional en el cual se espera que el estudiante sea el constructor de su aprendizaje y el docente el guía del mismo.

Ante esta situación se recomienda difundir y promocionar entre los docentes de la educación básica las estrategias novedosas que existen para implementar el eje transversal lenguaje y crear conciencia de la importancia que reviste un ambiente estimulante en el aula pues permite integrar la cotidianidad con la lectura y la escritura como fuentes de conocimiento y placer.

### Referencias

- Arteaga, M. (2005). Modelo tridimensional de transversalidad. *Revista Investigación y Postgrado*, Año 20, N 2.
- Briones, G. (1991). *Evaluación de programas sociales*. México: Trillas.
- Cairney, T. (1996). *Enseñanza de la comprensión lectora*. (2ª. Ed.). Madrid: Morata.
- Casanova Díaz, M. y Pérez Ventura, C. (1997). *Leo con lareense*. Caracas: Lareense.
- Casanova, M. (1999). *Manual de evaluación educativa*. (5ª. Ed.). Madrid: La Muralla.
- Cassany, D. (1989). *Describir al escribir: ¿cómo se aprende a escribir?*. España: Piados.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua*. (7ª. Ed.). España: Graó.
- Dávila, L. y Alfonso, M. (2000). *Fichas de comprensión lectora 6º*. Caracas: Santillana.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (2ª. Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Domínguez, M. (2000). Enseñanza de la redacción: modelo lingüístico y estrategias creativas. *Educere*, 11, 181 – 186.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista (2001). *Metodología de la Investigación*. (2ª. Ed.). México: Mc Graw Hill.

Izaguirre, G. (1992). Educación Básica: el alumno (proceso evolutivo de su personalidad). Cuaderno CERPE n°13. Caracas: CICE.

Ministerio de Educación (1997). Reforma y transversalidad. Caracas: Autor.

Parella Stracuzzi, S. y Martins Pestana, F. (2003). Metodología de la investigación cuantitativa. Caracas: FEDUPEL.

Rodríguez, R. (2001). Enciclopedia Popular Deiba. Caracas: Deiba.

Ruiz Bolívar, C. (2002). Instrumentos de investigación educativa: procedimiento para su diseño y validación. Barquisimeto: CIPEG.

Solé, I. (2000). Estrategias de lectura. (Serie Lengua N°137) (11a. Ed.) Barcelona, España: Graó.

Zapata, P. (1996). Proceso al gramaticalismo: la aventura de leer y escribir. Madrid: Editorial Popular.

## **LAS AUTORAS**

### **Miriam Macias**

Profesora del área de lenguaje en la Escuela Básica. Magíster en evaluación Educativa del Instituto Pedagógico José Manuel Siso Martínez. Docente en ejercicio en diferentes niveles del sistema educativo nacional.

### **Sonia Bustamante**

Coordinador Nacional de Programa de Promoción y Difusión del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado, UPEL. Editora de las Revistas “Integración Universitaria” e “Investigación y Postgrado”. CONABA (2001 y 2004). Participante del Programa de Promoción al Investigador (PPI). Ganadora del Premio de la Labor Investigativa UPEL (2004). Instituto Pedagógico de Miranda

Instituto Ped Universidad Pedagógica Experimental

soniab@cantv.net

## **Datos de la Edición Original Impresa**

Macias M, y Bustamante S. (2006, Diciembre). Evaluación de las estrategias instruccionales para implementar el eje transversal lenguaje en las dimensiones: comprensión y producción del texto escrito. *Paradigma*, Vol. XXVII, N° 2, Diciembre de 2006. / 145-173