

**TECANA AMERICAN UNIVERSITY  
ACCELERATE DEGREE PROGRAM  
DOCTORATE OF EDUCATION IN HIGER EDUCATION**



**TEORÍA DE LA ACCIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA  
COMPRESIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

**Autora:** Adolfinia Bello de Rivas  
**C.I.:** 4.783.198

Por la presente juro y doy fe que soy la única autora de la presente Tesis Doctoral, y que su contenido es fruto de mi trabajo, experiencia e investigación académica.

Por the Academic Direction: Dr. Jesús Rivas Zabaleta  
Por Academic Staff: Dumilia Ruz de Rivas

**Caracas, julio de 2009.**

## ÍNDICE GENERAL

Dedicatoria.....	ii
Resumen.....	iii
Abstract.....	iv
Índice general.....	v
Introducción.....	8
<b>CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>11</b>
1.1. Planteamiento del Problema.....	11
1.2. Justificación de la Investigación.....	15
1.3. Objetivos.....	16
1.3.1. Objetivo General.....	16
1.3.2. Objetivos Específicos.....	16
1.4. Alcances y limitaciones del Estudio.....	16
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>17</b>
2.1. Marco Referencial y Antecedentes.....	17
2.2. Bases Teóricas.....	20
2.2.1. La Comprensión Humana.....	20
2.2.2. Dimensiones del Estudio.....	22
2.2.2.1. Dimensión Psicológica del Estudio.....	22
2.2.2.1.1. La Metacognición.....	24
2.2.2.2. Dimensión Lingüística del Estudio.....	26
2.2.2.2.1. El Estudio del Texto en el Nivel de Percepción y como Macroestructura.....	26
2.2.2.3. Dimensión Social del Estudio.....	27
2.2.2.3.1. La Comprensión de Lectura como práctica cultural.....	28
2.2.4. Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas.....	32
2.2.5. Teoría de la Acción de Argyris y Shön.....	33
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....</b>	<b>36</b>

3.1. Enfoque epistemológico de la investigación.....	36
3.2. Tipo de investigación.....	38
3.3. La muestra. Selección de los informantes.....	39
3.4. Diseño de la investigación.....	40
3.5. Selección y justificación del diseño.....	41
3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	42
3.6.1. Técnicas.....	42
3.6.1.1. Análisis de Contenido.....	42
3.6.1.2. Análisis del Discurso.....	44
3.6.1.4. Análisis de datos desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada De Strauss y Corbin.....	47
3.6.2. Instrumentos.....	50
3.6.3. Procedimiento.....	50
3.6.4. Criterios para el análisis e interpretación de la información.....	51
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....</b>	<b>52</b>
4.1. Análisis del Discurso.....	52
4.1.1. Unidades de análisis o macrocategorías.....	53
4.1.1.1. Tipo de material de lectura.....	53
4.1.1.2. Instrucciones a seguir en el proceso de lectura.....	54
4.1.1.3. Estrategias de lectura desarrolladas por los docentes.....	55
4.1.1.4. Actividades de comprensión de lectura.....	56
4.1.1.5. Elementos lingüísticos estudiados.....	57
4.1.1.6. Actividades de evaluación.....	58
4.1.1.7. Uso de tecnologías.....	59
4.2. Análisis de contenido o de los significados de los actores.....	63
4.2.1. Categorías de análisis.....	63
4.2.1.1. Comprensión de lectura.....	63
4.2.1.2. Actividades de lectura y comprensión de lectura.....	65

4.2.1.3. Evaluación de la comprensión.....	67
4.3. Interpretación de la acción docente desde la perspectiva del Pensamiento Complejo de Morin (2000).....	69
4.3.1. Los tres principios de la complejidad.....	71
4.4. Interpretación de la acción docente desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002).....	73
4.4.1. La descripción.....	74
4.4.2. El ordenamiento conceptual.....	75
4.4.3. La teorización.....	76
<b>CAPÍTULO V: TEORÍA DE LA ACCIÓN DOCENTE:</b>	
<b>TEORIZACIÓN.....</b>	<b>78</b>
5.1. Selección e interpretación de los conceptos y significados emergentes en el Análisis del Discurso y el Análisis de Contenido (primer momento de investigación).....	78
5.2. Selección e interpretación de la información recuperada, desde la Perspectiva del Pensamiento Complejo de Morin (2000) (segundo Momento de la investigación).....	85
5.3. Selección e interpretación de la información recuperada, desde la Perspectiva de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2000) (segundo momento de la investigación).....	87
5.4. Teorización de la Acción Docente: Formulaciones e Implicaciones.....	92
5.5. Representación crítica – comprensiva de la Acción Docente en la Enseñanza de la Comprensión de lectura Gráfico N° 1).....	94
<b>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES.....</b>	<b>95</b>
<b>CAPÍTULO VII: RECOMENDACIONES.....</b>	<b>97</b>
6.1. A nivel teórico y práctico.....	97
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>107</b>

## **DEDICATORIA**

A Dios, mi señor que no me abandona, y fortalece mi conciencia cristiana.

A la memoria de mi adorada madre, “mi muñeca”, Teodora Marcano de Bello, no tengo palabras para expresar mi gran amor y el profundo dolor por su ausencia. Mi corazón aún llora.

A la memoria de mi querido hermano Julián Alcides y mi amado padre Sergio Bello. Estarán siempre en mis pensamientos y oraciones.

A mis hijos Javier Orlando y Orlina José, como ejemplo de perseverancia y motivación para consolidar sus proyectos de vida.

**Adolfina**

# TEORÍA DE LA ACCIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

*Autora: Adolfina Bello de Rivas*

*Fecha: julio de 2009.*

## RESUMEN

El propósito de la investigación presentada es develar la acción docente en la enseñanza de la comprensión de textos en Inglés como lengua extranjera, en los estudiantes de Postgrado de la UPEL, del Núcleo Anzoátegui; a través de un estudio cualitativo de campo, de carácter descriptivo que permitió develar la “teoría explícita”, y la “teoría en uso” de los y las docentes en su praxis pedagógica cotidiana, a la luz de los postulados teóricos y referenciales de la “Teoría de la Acción Docente”, de Argyris y Schön, (1974) la “Teoría de la Acción Comunicativa”, de Habermas (1981) la “Ciencia del Texto” de Van Dijk (1999) el Constructivismo y las investigaciones más recientes del proceso de comprensión de lectura. La metodología utilizada se apoyó en el enfoque etnometodológico de Garfinkel (1967), específicamente en la derivación: etnometodología lingüística. Las técnicas para recolección y análisis de la Información fueron: (a) un Análisis de contenido y (b) un Análisis del Discurso, y por último un análisis de datos adicionales para la teorización bajo las perspectiva de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002) y el pensamiento complejo de Morin (2000) los: instrumentos dos entrevistas abiertas una dirigida a los docentes, y otra a los estudiantes. La muestra estuvo representada por 07 profesores y 03 estudiantes en un primer momento. Los hallazgos de la investigación evidenciaron en la “teoría en uso” que las y los profesores, en su mayoría, carecen de una formación teórica y metodológica que fundamente su praxis, en lo concerniente a estrategias de enseñanza de comprensión de lectura, lo que conduce a un reduccionismo metodológico y por consiguiente al fracaso académico de los estudiantes involucrados.

**Descriptor:** Teoría Explícita, Teoría en Uso, Comprensión de lectura.

# TEACHER'S PERFORMANCE IN THE TEACHING READING COMPREHENSION ENGLISH TEXTS AS A SECOND LANGUAGE

By: *Adolfina Bello de Rivas*  
*adolfinabello*

## ABSTRACT

This filed and descriptive research with the teacher's performance in teaching reading comprehension english texts as a second language to the postgraduate students at the UPEL, Núcleo Académico Anzoátegui, from a qualitative perspective. The main goal was to reveal the "Explicit Theory" and the "Performance Theory" in the teacher's pedagogical practice, based it on the "Teoría de la Acción Docente" by Argyris and Shön (1974), the "Teoría de la Acción Comunicativa", by Habermas, J. (1981), and the actually researches on reading comprehension texts. The methodology used was base on Garfinkel's etnomethodology, specifically linguistic etnomethodology. The data was examined using a content analysis and a discourse analysis throw an opening interview by using a non-structured questionnaire applied to actors involved: 07 teachers and 03 students. The results about the "Performance Theory" indicate that almost all the teachers haven't a theoretic and methodological knowledge to support their pedagogical practice, in order to use successful strategies in la comprehension texts, bringing out a methodological reductionism in their practices what leads in the academic failure of the students involved.

**Key word:** Explicit Theory, Performance Theory, Reading comprehension texts.

## INTRODUCCIÓN

La confrontación actual de nuevas tecnologías, enfoques y prácticas científicas con carácter globalizado, motiva y compromete a los docentes a forzar la producción y discusión de nuevas prácticas educativas, como alternativas de información y comunicación; desde una perspectiva lingüística, psicolingüística y sociolingüística que expliquen en este caso, la comprensión de lectura del texto escrito.

El estudio de las lenguas ha estado influenciado por las diferentes teorías y concepciones del hombre y de su aprendizaje. En este sentido, se observa una evolución teórica marcada por enfoques estructuralistas, constructivistas y sociolingüistas que fundamentan el aprendizaje del lenguaje, en general, y de lenguas extranjeras en lo particular. Para los objetivos de esta investigación resultó particularmente importante conocer el discurrir teórico-evolutivo de los precitados enfoques y teorías que subyacen en la praxis docente en la enseñanza del lenguaje, en líneas generales, y con énfasis en la comprensión de lectura de texto en Inglés como lengua extranjera. En consecuencia, nos presumimos indagar en la praxis docente, los elementos teóricos y, pragmáticos que expliquen la teoría de esa acción docente.

En cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera, y haciendo énfasis en la comprensión de lectura de textos en Inglés como lengua extranjera, se considera desde la perspectiva paradigmática sociolingüística, que para tal fin, se amerita de una nueva categorización y un nuevo sistema cognitivo, puesto que el aprendizaje de una lengua materna y una lengua extranjera, representan dos procesos distintos, en cuanto a que la última puede considerarse dependiente de la primera. Sin embargo, muchas investigaciones realizadas en el campo lingüístico, ponen al descubierto la similitud en los procesos mentales involucrados en la adquisición de ambas lenguas.

Es importante destacar, que dentro del paradigma cognitivo, el lenguaje representa una de las vías más accesibles para encontrarnos con los procesos cognitivos, y concretamente con el de la categorización. Profundizando en la cognición surgió la metacognición referida al conocimiento autoreflexivo de nuestras propias cogniciones. Buron, (1997) Este conocimiento está inmerso en los procesos mentales que se desarrollan para la comprensión humana, y parten del principio del reconocimiento y asignación de significados a lo cognoscente, por el hecho de existir entes conocibles y seres humanos capaces de conocer. En lo que respecta a la comprensión de lectura de textos, se activan operaciones mentales complejas, con la finalidad de re-crear mentalmente el texto, determinar la intencionalidad del autor, y utilizar el contenido para realizar nuevas tareas.



La necesidad de abordar la búsqueda y consolidación de alternativas de acción que orienten la práctica de los y las docentes en la enseñanza de la comprensión de lectura de textos en general, y en particular, de textos en Inglés como lengua extranjera, vincula a una segunda necesidad inmanente al mismo proceso, ésto es, conocer la “teoría de acción” Argyris y Shñn, (1989), de dichos docentes en sus dos dimensiones: la “teoría explícita”, es decir, lo que ellos y ellas manifiestan que hacen y la “teoría en uso”, que es la que realmente aplican en su praxis cotidiana, es la que se infiere cuando se observa la práctica.

En este sentido, el análisis de la acción docente se entiende como la conexión entre intención y acción a partir de una construcción de actos de conciencia en el plano de la intersubjetividad. Asimismo, la comprensión del lenguaje se constituye en la repetición de un proceso de socialización mediado por intereses individuales y colectivos; es decir, que la intersubjetividad garantiza la identidad, toda vez que en la relación entre individuos se da tanto lo inalienablemente individual como lo inevitablemente general, cuando se usa el lenguaje reflexivo.

De igual modo, se considera que, la teoría de la acción comunicativa puede cumplir la tarea de reconstruir en forma racional los supuestos pragmáticos ineludibles de la acción orientada al entendimiento, y de esta forma contribuir a fundamentar una teoría para la comprensión. La comprensión del lenguaje escrito, debe ser concebida como un instrumento para desarrollar capacidades de pensamiento y construir nuevos saberes, así como permitir al individuo organizar la percepción y la recepción de información para elaborar formas más complejas del pensamiento sobre la base de razonamientos lógicos sin tener que recurrir a la experiencia inmediata.

Por las razones expuestas, se puntualiza que, los docentes pueden y deben reflexionar sobre su saber desde su propia praxis, es decir, reflexionar desde la acción, considerando la complejidad del saber. En consecuencia, los docentes necesitamos plantearnos interrogantes dentro de la epistemología de la práctica que conlleven a conocer en qué consiste el modo de saber que emplean los profesionales competentes y en que sentido existe un rigor intelectual en la praxis profesional.

El grupo de sujetos seleccionados son profesores y estudiantes de postgrado de la UPEL, Núcleo Anzoátegui y para tal fin se constituyen en “los informantes clave” y debían reunir ciertos requisitos, establecidos bajo un conjunto de criterios que se presume dan validez empírica al estudio.

En líneas generales, el estudio señala un alto grado de complejidad, toda vez que involucra el plano subjetivo de los actores (docentes y estudiantes), y la autora investigadora; así como a sus mundos objetivos, subjetivos y sociales. En otras palabras, es un intento por conocer sus verdades, sus relaciones interpersonales y sus vivencias. Se considera más complejo aún, cuando trata la comprensión textual, que deriva en el

conocimiento de procesos mentales estudiados por la psicología cognitiva, y la “elaboración social de la información” (Van Dijk, 1997) estudiada por la psicología social y la sociología.

El propósito general del estudio, es develar la acción docente en el proceso de enseñanza de la lectura y la comprensión de lectura de textos en el idioma Inglés, como lengua extranjera. La investigación está organizada en secciones o capítulos. En el **Capítulo I**, se expone el Problema de Investigación con su planteamiento, justificación, objetivos, alcances y limitaciones. En el **Capítulo II**, se presenta el Marco Teórico contentivo de los antecedentes y las bases teóricas que guían la investigación: la comprensión humana, las dimensiones del estudio, la comprensión de lectura como práctica cultural, y las estrategias de comprensión de lectura de textos según la metodología ESP; así como, la Teoría de Acción Comunicativa de Habermas, y la Teoría de Acción de Argyris y Shön.

El **Capítulo III**, contiene el Marco Metodológico, conformado por un enfoque epistemológico de la investigación, el tipo de investigación, la muestra o selección de los informantes, el diseño de la investigación con su selección y justificación, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información con los análisis de contenido, del discurso y del texto, y por último, el análisis de datos desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin, con el propósito de develar la teoría de acción de los y las docentes cuando enseñan comprensión de lectura de textos en Inglés como lengua extranjera, y así lograr la teorización del estudio.

El **Capítulo IV**, tiene el propósito de presentar el Análisis e Interpretación de la Información, a través del análisis del discurso desarrollado en diferentes unidades de análisis o macrocategorías, el análisis de contenido o análisis de los significados de los actores presentado en tres categorías de análisis. Finalmente, se presenta un análisis de datos de distintos “corpus textuales”, utilizando algunas de las técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada desde la perspectiva de Strauss y Corbin (2002) con la finalidad de teorizar el estudio presentado.

El **Capítulo V**, explicita las Conclusiones a que se ha llegado en la investigación, con el fin de ofrecer ayuda para identificar las alternativas de solución al problema presentado, y luego examinar las consecuencias e implicaciones posibles de dichas alternativas, con el propósito de expresar las recomendaciones pertinentes, tanto a nivel teórico como a nivel práctico, en el **Capítulo VI**. Para concluir, se insertan las Referencias y Anexos respectivos.

## CAPÍTULO I

### EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

#### Planteamiento del Problema

El estudio de las lenguas ha estado influenciado por las diferentes teorías y concepciones del hombre y de su aprendizaje. En este sentido, se observa una evolución teórica marcada por enfoques estructuralistas, constructivistas y sociolingüistas que fundamentan el aprendizaje del lenguaje, en general, y de lenguas extranjeras en lo particular. Para los objetivos de esta investigación, resulta particularmente importante conocer el discurrir teórico – evolutivo de los precitados enfoques y teorías, que subyacen en la práctica docente en la enseñanza del lenguaje, en líneas generales y, con énfasis en la comprensión de lectura. Ésto obedece al hecho presumible, de que los estudiantes de Postgrado de la UPEL en el Núcleo Anzoátegui, adolecen de las herramientas básicas, en cuanto al manejo y conocimiento de estrategias de comprensión de lectura que le brinden la posibilidad de adquirir las competencias lingüísticas y comunicativas, para leer textos en Inglés con propósitos de investigación científica. En consecuencia, nos proponemos indagar en la praxis docente, los elementos que expliquen la teoría de esa acción docente.

Los **enfoques estructuralistas** del lenguaje se interesan en su forma, no en su significado. La tarea primordial era la ejercitación memorística de la gramática y el vocabulario, así lo ilustra Gleason, H. A (1965) cuando expresa que “el método de enseñanza de idiomas era el tradicional, basado en reglas gramaticales, vocabulario y ejercicios de traducción. Los profesores sabían poco de otros métodos y en todo caso, veían su tarea como una manera de preparar al alumno para leer literatura, lo más rápido posible” (p. 231). Este planteamiento refleja cómo es la acción de los docentes, cuyas prácticas develan un desconocimiento implícito y explícito del fenómeno lingüístico. Se analiza el lenguaje desde su perspectiva observable, medible e inferible, sin considerar los procesos mentales que intervienen en la adquisición del mismo, ni el contexto social, es decir, es netamente estructuralista. Esta perspectiva del estudio del lenguaje, encajaría muy bien con una de las características derivadas de la teoría positivista para las ciencias sociales: “la realidad es observable, medible y cuantificable” Pérez, G. (1998).

La **corriente sociolingüista** analiza el lenguaje dentro de la interacción social y categoriza y generaliza los rasgos del lenguaje dentro de su función comunicacional. Es decir, que los sociolingüistas plantean la existencia de una variedad de usos del lenguaje en contextos sociales determinados y, que esos usos son los que determinan ciertos rasgos, tales como: el estilo (formal o informal) el rol (profesor – estudiante, padre – hijo) y, el registro (lenguaje en relación al uso). Según Allen y Corder (1975) para conocer un lenguaje como medio social, necesitamos conocer aquellas convenciones de uso que controlan la selección de oraciones bien formadas, y apropiadas a una situación social determinada.

De este nuevo criterio acerca del lenguaje, surge la crítica al concepto de “competencia lingüística” por referirse al comportamiento individual del lenguaje, sin considerar sus variedades de uso y, se propone el concepto de “competencia comunicativa” de Hymes (1974), que sintetiza lo que el hablante necesita saber para comunicarse en forma significativa y apropiada al contexto. Ésto significa que el hablante debe saber qué decir, a quién, dónde y cuándo hacerlo. Entonces, se define la competencia comunicativa, como la habilidad de usar el lenguaje apropiadamente en un contexto cultural significativo. Este concepto engloba los dos planos primordiales del lenguaje: su sistema de reglas lingüísticas y, su sistema de reglas del uso, que circundan el acto de comunicación. Así lo evidencia Hymes (1974, ob. Cit.) cuando expone que, “hay reglas del uso, sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles” (p. 142).

En virtud de lo anterior, surge el “enfoque comunicacional”, a comienzos de los años setenta, cuyos principios básicos son derivados de la sociolingüística y la psicolingüística. El lenguaje es visto ahora en términos de lo que la gente quiera hacer con él, o lo que quiera transmitir. En consecuencia, el hablante – oyente puede detectar las restricciones sociales y situacionales a las que está condicionada el habla: tiempo y espacio, los participantes, el propósito, el tono o manera, el contenido, y el canal o medio. Cabe señalar que esta nueva concepción sociolingüista se vincula con una de las características más resaltantes del enfoque cualitativo, que define al individuo como “un sujeto interactivo, comunicativo, que comparte significados” Pérez, G. (1990, ob. Cit.).

Por otra parte, también se considera en el campo psicológico y filosófico, la forma que tiene el hombre de aprehender el mundo que lo rodea, por lo que surge la necesidad de conocer el aprendizaje de una lengua, como la adquisición de un nuevo sistema cognitivo. El cognitivismo según Fernández E. (sf) en Cifuentes (1994) “trae consigo una nueva consideración del lenguaje, en tanto, en cuanto sistema de comunicación basado en un conocimiento convencionalizado. Todo lenguaje representa en sí un sistema de conocimientos del mundo y de nosotros mismos” (p. 197). Es por ello que se forma una red muy vinculada de asociaciones y relaciones que conforman nuestras propias estructuras significativas, a nivel individual y colectivo del mundo que nos rodea. En este sentido, Habermas (1981) lo ilustra sabiamente al señalar que: “el mundo de la vida sólo se abre a un sujeto que haga uso de su competencia lingüística y

de su competencia de acción. El sujeto sólo puede tener acceso a él participando, al menos virtualmente, en las comunicaciones de sus miembros, y por tanto convirtiéndose a sí mismo en un miembro menos potencial” (p. 160).

En cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera, punto de interés particular del estudio, se considera, desde esta perspectiva paradigmática sociolingüística, que para tal fin se amerita de una nueva categorización y un nuevo sistema cognitivo, puesto que el aprendizaje de una lengua materna y una lengua extranjera, representan dos procesos distintos, en cuanto a que la última puede considerarse dependiente de la primera. Sin embargo, las investigaciones realizadas en el campo lingüístico, ponen al descubierto la similitud en los procesos mentales involucrados en la adquisición y aprendizaje de una lengua. En esta línea de pensamiento surge el paradigma cognitivo, que según Kuhn (1963) es como cualquier otro paradigma científico que está definido por una determinada concepción de su objeto de estudio, que en este caso es el lenguaje. Gardner (1988) añade que “se puede calificar esta corriente, dentro de la teoría lingüística como la consecuencia ineludible del progreso del conocimiento del sujeto cognitivo concebido biológica y fenomenológicamente” (p. 136).

La lingüística cognitiva representa una novedad investigativa, por cuanto proyecta la factibilidad de ampliar los horizontes e intereses del análisis lingüístico interpretativo del “por qué”. De esta manera, se consolidan las indagaciones propias de cada fenómeno lingüístico particular. Esta concepción ha sido ampliamente difundida en Estados Unidos, por representantes como Langacker (1973). Es importante destacar que dentro del paradigma cognitivo, el lenguaje representa una de las vías más accesibles para encontrarnos con los procesos cognitivos y concretamente, con el de la categorización. Profundizando en la cognición surgió la metacognición definida por Burón, J. (1997) como “el conocimiento y regularización de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales (p. 10). Este conocimiento autorreflexivo está inmerso en los procesos mentales que se desarrollan para la comprensión humana, que parten del principio del reconocimiento y asignación de significados a lo cognoscente, por el hecho de existir entes conocibles y seres humanos capaces de conocer. Específicamente en la comprensión de lectura de textos, se activan operaciones mentales complejas con la finalidad de re-crear mentalmente el texto, determinar la intencionalidad del autor, y utilizar el contenido para realizar nuevas tareas.

Por otra parte, el Constructivismo como Teoría de Aprendizaje, que explica el fenómeno lingüístico de la comprensión de textos, hace énfasis en los procesos mentales internos que intervienen en el aprendizaje, bajo un enfoque sistémico donde “el todo no siempre es igual a las partes”. (Piaget, la Gestalt Ausubel y Bruner). Esta teoría plantea una epistemología subjetivista, donde el aprendizaje se da por reestructuración, bajo un razonamiento inductivo.

Otra Teoría, que orienta este tipo de investigación es la “Teoría de Aprendizaje Social de Vygostsky”, en ella se da mayor importancia a la interacción social y al uso del lenguaje, que a la “comprensión del mundo” de Piaget. La ley fundamental propuesta por Vygostsky, presenta la “doble formación”, por considerar que todo conocimiento se adquiere dos veces: primero entre personas, interpersonal, y una segunda, intrapersonal.

La posición de Vygostsky (1995) guarda estrecha relación con la concepción sociolingüística del lenguaje, pues enfatiza la interacción social. Parafraseando a Eggen, P. y Kauchak, D. (1992) el punto crucial de la teoría de Vygostsky es “el uso del lenguaje”, no sólo para comunicarse con los demás, sino para guiar sus propias actividades. La aplicación de este enfoque en el desarrollo de la competencia comunicativa, para la comprensión de textos escritos en Inglés, compromete a los y las profesoras a mantener un grado de interacción entre los participantes y, entre éstos y el mismo profesor, para la asistencia o ayuda, cuando hayan límites de las habilidades para realizar tareas por sí mismo. Con respecto a ésto, Van Dijk (1997, ob. Cit.) argumenta que: cuando las macroestructuras, los marcos y las expectativas no tienen un papel en el complejo proceso de la comprensión textual... no aparecen en el marco (contexto) y son incompatibles con las expectativas ya construidas, se produce un “cortocircuito” en el proceso de comprensión. El texto se vuelve incomprensible, o bien se supone que se trata de una tontería o algo muy poco habitual”. (p. 201).

Por otro lado, El Aprendizaje Significativo de Pozo y Monereo (1999) tiene profundas implicaciones en cuanto a la comprensión de un texto, toda vez que argumenta que dicha comprensión “obliga a realizar múltiples procesos que deben darse conjuntamente, mediante los cuales integramos información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa” (p. 155). Esta aseveración concuerda con los planteamientos del enfoque constructivista del aprendizaje y del lenguaje.

Las consideraciones de tipo teórico señaladas, apoyaron el desarrollo de esta investigación en cuanto a señalar implícitamente cuál ha sido la orientación en la praxis docente, que subyace en las acciones. De igual modo, en el campo empírico actual, se han realizado investigaciones, utilizando tanto el enfoque metodológico cuantitativo como el cualitativo.

A lo largo de los planteamientos teóricos anteriores, se ha visto, en términos amplios, el desarrollo de teorías lingüísticas, psicolingüísticas y sociolingüísticas, así como las Teorías de Aprendizaje que se vinculan con el objeto de estudio de esta investigación y, en las cuales se basan o pueden basarse, las acciones docentes. Sin embargo, falta por descubrir qué es lo que se conoce, y qué es lo que se desconoce del fenómeno lingüístico estudiado, para atender y resolver el problema, es decir, encontrar las respuestas a las interrogantes, que seguidamente se plantean:

- ¿Cuáles son las características de las acciones de los docentes en la enseñanza de la lectura y la comprensión de lectura del idioma Inglés?
- ¿Cuál es el desempeño de los docentes para lograr en los estudiantes el aprendizaje de estrategias metacognitivas para la comprensión de textos en el idioma Inglés?
- ¿Cuál es la sustentación teórica de los actores, que subyace en las acciones de los docentes?
- ¿Cuál es la estructura teórica interna que emerge de las acciones de los docentes?

## **1.2. Justificación de la Investigación**

Abordar el aprendizaje de una lengua es una tarea compleja y difícil, más aún cuando se trata de una lengua extranjera, ya que son múltiples los factores que tienen incidencia, y variadas las razones históricas que pueden o no ser justificadas. En este sentido, el estudio en sí tiene un valor agregado, toda vez que implica una teoría de acción comunicativa que aborda la problemática de la racionalidad social, interpretando sus necesidades, y promoviendo una actitud reflexiva de la relación con los estándares de los valores culturales.

Esta investigación desde su perspectiva epistemológica involucra a otras disciplinas del saber, que pudieran nutrirse de sus hallazgos, en razón de que en el medio lingüístico, se reflejan las relaciones del actor con el “mundo objetivo”, el “mundo social” y el mundo subjetivo”, Habermas J. (1981, ob. Cit.).

Por otra parte, el idioma Inglés pertenece ahora al mundo. Es internacional. Es necesario. Es la vía más expedita para tener acceso a la información científica y tecnológica directamente de fuentes fidedignas. De ahí, la importancia de conocer la teoría de acción de los y las docentes, para registrar las posibles vinculaciones de los hallazgos encontrados, con los postulados de un aprendizaje significativo y una acción teleológica congruentes con las necesidades de la sociedad actual.

Los actores directamente involucrados en esta investigación, son los estudiantes de postgrado quiénes, también podrían beneficiarse con dichos resultados. Por cuanto se puede esclarecer cuáles son las estrategias de comprensión de lectura exitosas que promueven la adquisición de su competencia comunicativa en la lectura de textos en Inglés.

En relación con la dimensión epistemológica concerniente al análisis de diversas teorías y métodos relacionados con el objeto investigado, el estudio supone de una construcción y reconstrucción teórica de los supuestos, valores y creencias compartidas por el investigador y los informantes que hacen posible el consenso y el conocimiento cierto.

El diseño de esta investigación por ser de naturaleza cualitativa precisa de tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de indagación. Cada vez que surgió una necesidad no satisfecha se tomó una nueva decisión que cubrió tal necesidad. En este sentido, la investigación se convirtió en un proceso creativo y reflexivo, abierto al descubrimiento sin pretensiones de ser completo, definitivo o exhaustivo.

### **1.3. Objetivos de la Investigación**

#### **1.3.1. Objetivo General:**

Develar la acción docente en el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura de textos en Inglés, como lengua extranjera en los estudiantes de Postgrado del Núcleo Académico Anzoátegui de la UPEL.

#### **1.3.1. Objetivos Específicos:**

- Describir la acción docente en la enseñanza de la comprensión de lectura.
- Conocer la teoría de los actores (estudiantes y profesores).
- Descubrir los componentes teóricos en que basan los y las docentes sus acciones para enseñar la comprensión de lectura.
- Interpretar las estrategias de comprensión de lectura utilizadas por los docentes en su praxis.

#### **Alcances y limitaciones del Estudio**

Esta investigación se circunscribe a presentar sólo aquellos elementos de tipo teórico y metodológico que son relevantes o están directamente relacionados con el fenómeno lingüístico abordado; toda vez que por su misma ontología, es decir la naturaleza compleja del mismo, (estudio interdisciplinario y transdisciplinario), sería imposible considerar todos y cada uno de los factores de incidencia en la enseñanza de la comprensión de textos reflejada en la acción docente.

En este sentido, el alcance de esta investigación se concretó en la interpretación de las unidades de análisis: estrategias de enseñanza de comprensión de lectura, actividades de lectura y comprensión, evaluación de la comprensión y uso de tecnología, entre otras, que emergieron de los corpus textuales y testimonios que representan la acción docente, recuperadas de las entrevistas abiertas.

Asimismo, el estudio se abordó algunos elementos de sus dimensiones lingüística, psicológica y social.



## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1. Antecedentes de la Investigación

El estado del arte del fenómeno estudiado indica que las investigaciones en el campo educativo, y particularmente en el campo lingüístico, se han desarrollado más ampliamente fuera de nuestras fronteras geográficas, siendo Venezuela, presumiblemente, uno de los países menos afortunados en esta materia. Pero, en la actualidad, se percibe una toma de conciencia en nuestras Universidades, donde se gesta la concreción de investigaciones serias con planteamientos teóricos que están en sintonía con los avances científicos. Algunas investigaciones sobre el tema revelan que en la Universidad Simón Bolívar de Venezuela, Rodríguez (1995) realizó un estudio sobre la relación entre el conocimiento metacognitivo y la comprensión de lectura. Los resultados evidenciaron la existencia de una relación relevante entre el conocimiento metacognitivo de los lectores y su nivel de comprensión de lectura en Inglés como lengua extranjera.

Parodi (1992) investigó, la estructura textual y las estrategias de lectura, y obtuvo resultados que evidencian dos aspectos fundamentales para este estudio: el tipo de texto a ser utilizado en la praxis educativa para lograr la plena comprensión de lectura y, cómo abordar las diferencias individuales de los alumnos buenos y malos comprendedores.

Ramírez, Z. y Chacón, C. (2007) realizaron un interesante estudio a cerca de la “Promoción de la lectura significativa de textos en Inglés en el Noveno Grado de Educación Básica”, en la Universidad de Los Andes, en Venezuela, donde a través de una experiencia pedagógica colaborativa para generar actitudes favorables hacia la lectura significativa de textos en inglés, con un grupo de estudiantes del noveno grado de Educación Básica, pudieron demostrar en sus hallazgos la necesidad de promover actitudes favorables hacia la lectura significativa a partir de las habilidades lectoras de los estudiantes en su lengua materna, a través del aprendizaje cooperativo. Cabe señalar, que a pesar de que este estudio no está directamente vinculado a nuestra investigación por tratarse de estudiantes con características e intereses distintos (adultos, aprendizaje volutivo) y niveles del sistema educativo diferentes (nivel superior, postgrado) existe una vinculación implícita desde el punto de vista cognitivo referido a las experiencias

previas que hacen posible compartir los conocimientos con el grupo y enriquecer los esquemas cognitivos; conocimientos previos que son una condición sine qua non, para para lograr la comprensión del texto y por ende el aprendizaje significativo.

Las consideraciones anteriores son claramente sustentadas por las investigaciones de Pozo y Monereo (1999) con respecto al aprendizaje significativo, el cual según los autores tiene profundas implicaciones en cuanto a la comprensión de un texto, toda vez, que dicha comprensión “obliga a realizar múltiples procesos que debe darse conjuntamente, mediante los cuales integramos información léxica, sintáctica, semántica, pragmática, esquemática e interpretativa” (p. 155)

Casa, M. (2008) desarrolló una relevante investigación titulada: Causas Pedagógicas del Nivel de Comprensión de Lectura en los Estudiantes de las Instituciones de Educación Superior (IES) encontrando que existe en este nivel de educación una serie de factores que obstaculizan la comprensión de lectura: deficiencias en la decodificación, escasez del vocabulario, escasez de conocimientos previos, problemas de memoria, carencias de estrategias de lectura, formación docente y predominio del método tradicional de lectura. Este estudio puntualiza el carácter multidisciplinar de los fenómenos lingüísticos, y en nuestro caso se visualiza la misma condición de complejidad ontológica del fenómeno estudiado.

Otro estudio igualmente vinculado con la investigación desarrollada es la de Partido, M. (2007) investigadora del Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad de Veracruz, quien abordó: “La Lectura y Práctica Docente: Un Acercamiento”. En ella determinó, que la lectura es un tema recurrente cuando se trata de problemas educativos referentes a la problemática cultural de una sociedad, debido a que es un hecho de construcción social, es decir, un fenómeno sociocultural, donde se entrelazan la relación: pensamiento-lenguaje-realidad. En este sentido, su interés fue analizar la práctica docente con relación a la lectura enfatizando el papel del docente en la realización del acto de lectura. Los hallazgos revelaron que: a) el papel del docente tiene un fuerte influencia sobre la forma cómo los estudiantes consideran la lectura como forma de aprendizaje b) en la enseñanza de la comprensión de lectura, no se ha integrado ningún procedimiento para apoyar al lector a que relacione la información obtenida a partir del texto con sus experiencias, con otras palabras: El docente debe centrar su atención en las habilidades y procesos que permitan al lector extraer claves del texto y relacionarlas con sus experiencias previas. Por tanto, concluye que la profesión docente exige una amplia gama de aptitudes, actitudes y conocimientos que se emplean e integran en una diversidad de conocimientos sociales y culturales que el docente debe poseer, así como elementos afectivos y sociales necesarios en su praxis.

Por su parte, Brito, N. y Dos Santos A. (2005) se interesaron en la “Comprensión de lectura en universitarios cursantes del primer año en distintas carreras”. El objetivo que verifican el nivel de comprensión de lectura en estudiantes de primer ingreso, a

través del instrumentos cloze tradicional, evidenciándose la existencia de problemas en cuanto a la habilidad de lectura en universitarios, quienes carecían de la autonomía deseada en el aprendizaje. El Test Cloze generó elementos indispensables para apoyar los programas de práctica pedagógica.

Por último, Rivera, S. (2007) en su investigación: “Tendencias y enfoques contemporáneos del proceso de enseñanza de comprensión de lectura: hacia un enfoque sistémico”, enfatiza que las tendencias histórico-didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras, en Iberoamérica, se han orientado hacia los componentes que conforman la unidad de conciencia y actividad, que dan como resultado el dominio de las habilidades lingüísticas y/o comunicativas en la lengua extranjera. El análisis histórico de los métodos de enseñanza-aprendizaje revela que cada uno de ellos han sido utilizados en forma pura o ecléctica, ha servido de aporte en alguna medida a la enseñanza de lenguas extranjeras y condicionaron el origen del enfoque comunicativo, el cual abre un abanico de variadas propuestas que se proyectan en tres corrientes: la estructuralista, la funcional y la sociolingüista.

Es evidente que el estudio del proceso de lectura y la comprensión de textos ha sido exhaustivamente analizado tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera, desde diversas orientaciones teóricas, por lo que pareciera ocioso insistir actualmente en la importancia de la lectura en la formación de estudiantes en todos los niveles; sin embargo, la abundante producción teórica existente no ha tenido el impacto esperado y necesario en el campo educativo, toda vez que se continúa observando serias dificultades en el manejo del lenguaje escrito, y en consecuencia los fracasos académicos atribuidos a estos problemas.

Rasekh y Ranjbary (2003) de la Universidad de Texas y la Universidad de Ciencia y Tecnología de Irán, respectivamente, realizaron la investigación del entrenamiento de estrategias metacognitivas para el aprendizaje del vocabulario. El resultado demostró que el entrenamiento con estrategias metacognitivas explícitas tienen un efecto positivo y significativo, en cuanto al aprendizaje del vocabulario de la lengua extranjera.

Las apreciaciones de la investigadora en su labor docente, fundamentan la comprensión de lectura como un fenómeno lingüístico que debe ser abordado como un proceso cooperativo de interpretación, donde convergen y se entrelazan las cogniciones y metacogniciones en relación con el texto, las relaciones interpersonales, y las vivencias propias del hablante, para lograr un acuerdo en los significados, y luego, en sus planes de acción.

## **2.2. Bases Teóricas**

### **2.2.1. La comprensión humana**

La comprensión humana parte del principio del reconocimiento y asignación de significados a lo cognoscente. La esencia misma del ser humano es la comprensión, para la aprehensión del mundo que lo circunda. Parafraseando a Gómez, L. (1988) es una manera personal de “salirse de sí mismo” y “penetrar” la llamada realidad, más allá de las apariencias, sea como una manera de atraerla hacia sí, “re-creándola” en el interior de cada sujeto. La comprensión es la que hace llegar al conocimiento y, a través de éste, el hombre progresa y cumple sus diferentes roles individuales y colectivos.

Desde nuestro interior reflexivamente, se acude al lenguaje para transmitir esos pensamientos. Las lenguas que se han desarrollado culturalmente son meritorias, porque por medio de ellas los seres humanos expresan sus sentimientos, construyen textos, describen la realidad y trascienden en la historia de la humanidad; por tanto, el texto es una creación del ser humano.

Para Habermas, J. (1981, ob. Cit.) la comprensión es “todo proceso de entendimiento que tiene lugar sobre el tratado de una precomprensión imbuida culturalmente. El saber de fondo permanece aporomático en su conjunto. Sólo la parte de ese acervo del saber, que los participantes utilizan en la interacción, y tematizando en cada caso para sus interpretaciones, queda puesto a prueba” (p. 145). En este sentido, el autor, explica la tarea de interpretación o comprensión, como un proceso, que siempre estará impregnado de un acervo cultural, manifestado como conocimiento previo, que media dicha interpretación.

Dentro de las nociones de comprensión, del mismo autor se encuentra la de “precomprensión”, referida a las actitudes de la conciencia moderna que están imbuidas en la “comprensión occidental del mundo”, pretendiendo establecer la “universalidad” de dicha comprensión.

De igual modo, explica los procesos de entendimiento como la interpretación para obtener definiciones que deben ser reconocidas intersubjetivamente. Por tanto, plantea los conceptos de los “tres mundos” que actúan como un “sistema de coordenadas”, donde los hablantes integran en un sistema los conceptos del mundo objetivo: “conjunto de todas las entidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos; mundo social: conjunto de todas las relaciones interpersonales legítimamente reguladas, y mundo subjetivo: como totalidad de las vivencias del hablante, a las que éste tiene un acceso privilegiado” (ob. Cit. P. 144). Con estas nociones el autor pretende incluir en la interpretación, la visión del mundo externo del participante, su mundo interno y su mundo compartido, necesarias para interactuar y dar

validez a sus manifestaciones. Es decir, que el acto de entendimiento parte de un proceso cooperativo de interpretación.

Por otra parte, el mismo autor, plantea que el modelo comunicativo de acción, no equipara la acción y la comunicación, toda vez que el lenguaje como medio de comunicación sirve para el entendimiento entre los participantes, pero cada participante dirige sus propias acciones dependiendo de sus metas propuestas; es lo que el autor denomina la **acción teleológica**, es decir, las decisiones que toman los participantes dependiendo de sus intereses para desarrollar sus planes de acción.

La comprensión también es vista como un método que nos permite interpretar el significado de la acción social, por tanto, la comprensión está impregnada y obedece a una subjetividad y una intersubjetividad dentro de un contexto cultural.

Los planteamientos de Habermas, J. (1981, ob. Cit) contextualizan la comprensión como un acto de entendimiento de un proceso cooperativo de interpretación, donde las definiciones pueden ser reconocidas entre los sujetos, dentro de un contexto cultural que explica las acciones humanas. El punto de coincidencia se concreta en la racionalidad social impregnada de los estándares de valores que implican la comprensión de la realidad. En otras palabras, la subjetividad, y la intersubjetividad se imbrican en un contexto cultural para dar sentido a las interpretaciones, y por ende a la comprensión de la situación.

De igual forma Gómez, L. (1988, ob. Cit) también coincide con Habermas, toda vez que afirma que el hombre cumple sus diferentes roles individuales y colectivos cuando logra el conocimiento a través de la comprensión. Tales roles están enmarcados dentro de sus comprensiones subjetivas (individuales) e intersubjetivas (colectivas), y esta intersubjetividad está mediada por un contexto cultural donde las acciones humanas están impregnadas de estándares de valores. (pp. 89-96)

Interpretando a Vygotsky (1995) existe implícitamente una comprensión intersubjetiva referida a los **“conocimientos previos del lector”**; porque estos conocimientos son bloques de información almacenados en la memoria que se originan de la interacción del sujeto con la realidad y con los otros sujetos en un contexto cultural compartido.

Vygotsky (1995, ob. Cit) en sus conceptos de: habla interna, instrumentos psicológicos y zona de desarrollo próximo; refleja una concepción de comprensión, compartida por Habermas, J. (1981, ob. Cit), en el concepto de “habla interna”, se refiere al “habla egocéntrica” para uno mismo, (es la subjetividad a la cual nos referimos anteriormente) y el habla comunicativa, habla para los demás (la intersubjetividad). Además, el mismo autor distingue entre el significado de la palabra, y el sentido de la palabra. Este último depende del contexto del habla. En este sentido, el autor se refiere a

la comprensión intersubjetiva que se da en el contexto cultural. En el concepto de “instrumentos psicológicos”, como construcciones que denominan la cognición individual, se puede equiparar al mundo interior o subjetivo del participante, planteado por Habermas (1981, ob. Cit.). La “zona de desarrollo próximo”, alude al lugar donde los conceptos espontáneos y desorganizados de un niño”, se encuentran con la sistematización y lógica del razonamiento adulto. Ésto se relaciona con la capacidad de razonamiento que reflejan los adultos al comprender la realidad dentro del contexto cultural o “mundo social”, y desarrollar sus acciones teleológicas.

Por otra parte, Van Dijk (1997) en “La Ciencia del Texto” también plantea la comprensión como una actividad que corresponde a la psicología social, es decir, que coincide con el mundo social de Habermas para la comprensión de la realidad; y lo expresa claramente al señalar que: “los hombres son individuos sociales: no sólo hablan para expresar sus conocimientos, deseos y sentimientos, sino que hacen que la comunicación tenga lugar en una interacción social, donde el oyente, pretende ser influido de alguna manera por el hablante.” (p. 21) Como se puede observar, los autores señalados coinciden en una premisa en común: el aspecto social del lenguaje para lograr la comprensión.

Las consideraciones anteriores tienen repercusión en el campo educativo, y en particular, en el proceso de comprensión, debido, a que al conocer el papel que juegan las informaciones de los hablantes en cuanto a conocimientos previos, intereses y planteamientos concretos de sus acciones, eventualmente, se puede orientar el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura, tratando de averiguar los conocimientos que los hablantes ya poseen, y cómo se insertarían nuevos conocimientos.

En concordancia con el objetivo fundamental de este estudio, abordaremos la comprensión de la lectura desde sus dimensiones: psicológica, lingüística y social. Es decir, se hará referencia a las implicaciones cognitivas (procesos mentales para la comprensión), lingüísticas (el estudio del texto, en el nivel de percepción y como macroestructura) y, las sociales (para conocer el contexto cultural de la comunicación).

## **2.2.2. Dimensiones del Estudio:**

### **2.2.2.1. Dimensión Psicológica:**

El proceso de comprensión de la lectura es complejo por cuanto involucra diversos factores que pueden afectarlo, ya sea posibilitando dicha comprensión o limitándola. De acuerdo a Puente, A. (1991) “la interpretación está condicionada por dos factores: a) los conocimientos previos del lector y b) los procesos cognitivos desarrollados. Existe además, otros condicionantes vinculados al texto y contexto (p. 17). Los conocimientos del lector, se constituyen en los conceptos o bloques de información que están organizados y almacenados en la memoria a largo plazo. Estos

conocimientos previos del lector se activan y facilitan la comprensión, o por el contrario, pueden obstaculizar el acceso al mensaje. En la medida que exista mayor diversidad de conocimientos acumulados en la memoria, mayor será la posibilidad de encajar los conocimientos nuevos, dentro del bloque de conocimientos acumulados y por ende, el logro de la comprensión textual. Cabe advertir, que tanto la estructura de los conocimientos previos, como la de los nuevos, deben incluir los dominios lingüísticos básicos lexicales, anafóricos y referenciales del lenguaje. Ésto es: la competencia lingüística del lector.

Por otra parte, los procesos cognitivos desarrollados por el lector, durante la lectura, también condicionan la comprensión. Éstos incluyen: a) la concentración del lector en el material escrito, b) la discriminación entre las ideas principales y los detalles, c) el reconocimiento perceptivo de los grafemas d) la codificación del mensaje, e) la búsqueda de la información almacenada en la memoria permanente y f) los recursos metacognitivos con que cuenta el lector. A manera de ilustrar el último proceso, el metacognitivo, podríamos aludir al caso concreto de esta investigación donde la autora debe tener conciencia de que esta tarea le exige un esfuerzo mayor, de reflexión que por ejemplo, elaborar para sus estudiantes unos ejercicios escritos, donde la tarea sea, identificar en una oración, la palabra que denote una acción. Evidentemente, en el primer caso, deberá planificar las acciones cognitivas apropiadas para garantizar el éxito.

El planteamiento que precede puede estar vinculado con el concepto de acción teleológica expuesto por Habermas (1981, ob. Cit), al afirmar que “el actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado, eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicándolos de manera adecuada... “apoyada en una interpretación de la situación” (p. 122)”. Los medios más congruentes”, equivaldrían en este caso, a los recursos metacognitivos utilizados por los actores (profesores y estudiantes), en el proceso de reflexión, cuando buscan las rutas idóneas para lograr el conocimiento del fenómeno estudiado, a través de una decisión entre las alternativas de acción.

Continuando con la dimensión psicológica de la comprensión de la lectura, es importante señalar que las investigaciones actuales, según Hall, W. S. (1989) se guían por cuatro supuestos importantes: a) la destreza lectora depende de la compleja interacción de diversos procesos cognitivos, lingüísticos y perceptivos; b) la lectura es un proceso interactivo; c) nuestra capacidad para procesar información textual, se ve restringida por las limitaciones de nuestra propia capacidad procesadora de información; y d) la lectura es estratégica. (p.p. 44, 157-161).

El primer supuesto, referido a la complejidad del proceso lector, al involucrar elementos cognitivos, lingüísticos y perceptivos; pretende explicar el proceso de lectura desde la diversidad de disciplinas que dan cuenta de tal fenómeno. Por ejemplo, la perspectiva cognitiva estudia los procedimientos de control, es decir, cómo se procesa la

información. La perspectiva lingüística se interesa por la estructura gramatical, la fonología, la morfología y la semántica de la lengua.

El segundo supuesto, que tipifica a la lectura como un proceso interactivo, se refiere a que en el proceso de lectura intervienen tanto el aspecto semántico, cognitivo del texto, como la interacción social. El tercer supuesto, plantea las restricciones de nuestra capacidad para procesar información, toda vez que estamos limitados por la cantidad de información que podemos percibir de una sola vez, la rapidez del movimiento de nuestros ojos, y el número de unidades de información que podemos almacenar en la memoria a corto plazo Hall, W. S. (1989 ob.cit.).

En el último supuesto, “la lectura es estratégica”, el mismo autor explica que los procesos de comprensión se dan en dos niveles: uno bajo, tal como la decodificación y uno alto que le permite al lector apto, actuar intencionalmente regulando y supervisando su propia comprensión, por tanto, se considera que es una lectura estratégica. De cara a este último planteamiento, se analizarán cuáles son esos procesos que un lector apto, ejecuta deliberadamente cuando procesa información, es decir, sus estrategias metacognitivas.

#### **2.2.2.1.1. La Metacognición:**

La metacognición aparece por primera vez en el año 1970, asociado al psicólogo J. H., Flavell y sus colaboradores, sin dársele mayor importancia quizás, debido a la gran receptividad que tuvo en el ámbito educativo el “Instructional Design” de Gagné R. (1974). Sin embargo, el proceso de metacognición es de vieja data, Piaget para el año 1976 había presentado un pequeño estudio acerca de la capacidad de introspección de los niños para relatar los pasos para resolver un problema de matemáticas. También, Vygotsky en el año 1984 señalaba que los adultos somos capaces de dirigir nuestras operaciones mentales, controlar su curso y canalizarlas hacia el fin perseguido, Peronard (1996).

Por su parte, (1997, ob. Cit.) define la metacognición como “el conocimiento y regulación de las propias cogniciones y de nuestros procesos mentales” (p. 10). A veces prefiere llamarla “conocimiento autoreflexivo”. Este conocimiento autoreflexivo puede conducir al éxito en la comprensión de lectura, y más allá, el éxito en las acciones educativas.

La llegada de los enfoques constructivistas en la enseñanza y el aprendizaje, dieron cabida a la metacognición como una concepción epistemológica, asumida como un tema central de la psicopedagogía y, entendida como la capacidad de “conciencia reflexiva”.



Para algunos psicólogos como Humphrey (1983), la metacognición significa una nueva “reconquista de la conciencia”. Es una observación interna, es considerar lo que hacemos al pensar en lo que hacemos, es aprender a aprender. Los metacognitivos diferencian dos campos de estudio: a) el evolutivo, referido al que posee el alumno acerca de su cognición y b) la autorregulación, que es la que ejerce cuando realiza una tarea. De esta manera, se evidencia el desarrollo de una capacidad en el ser humano, primero, de explicar el comportamiento de otros y luego su propio comportamiento. Esta idea es curiosamente ilustrada por el mismo Humphrey (1983 ob. Cit.) al expresar: “...si los imanes hubiesen necesitado ejercer la física para sobrevivir, o los volcanes la geología, como el hombre o la mujer necesitan ejercer la autoconciencia, probablemente ahora serían conscientes de sus actos”. (p. 27)

Existe una variedad de conceptos de metacognición, que en la mayoría de los casos evidencian fronteras imprecisas al ser definidas desde el campo particular de la filosofía, la pedagogía y los socioculturalistas, o los que apuestan a una epistemología de abstracción reflexiva. Por tanto, se hace necesario clarificar las orientaciones que prevalecen en estas concepciones:

Primera, desde el paradigma cognitivo, se considera que los procesos cognitivos se producen de forma automática y ocurren en un plano no accesible a la conciencia, por eso, no se pueden controlar, ni regular conscientemente estos procesos, ello sería algo “ilusorio”. La segunda posición se refiere al “metacognocimiento” (que es la conciencia de los procesos que se utilizan para conocer) porque se presume que hay límites de nuestro pensamiento, que impiden avanzar para descubrir las causas ocultas de nuestras ideas.

La tercera orientación está representada por el “introspeccionismo clásico” en psicología. Parafraseando a Churchland (1984) se puede ser consciente de lo que se piensa y de los mecanismos del pensamiento empleado; además se admite que lo que pensamos lo deseamos o lo que pensamos, o necesitamos, es realmente lo que deseamos, pensamos o necesitamos. Este tipo de conocimiento es denominado por Paris, Lipson y Wilson (1983) conocimiento “condicional” o “estratégico”, por cuanto informaría al estudiante acerca de, bajo qué condiciones resultará oportuno aplicar uno u otro concepto, principio o procedimiento y de qué modo será preferible hacerlo.

Profundizando en lo anterior, la metacognición puede referirse a dos aspectos fundamentales: el conocimiento sobre los procesos cognitivos, y la regulación de los procesos cognitivos. El primer aspecto, según Flavell (1976, ob. Cit.) distingue: tres categorías de conocimientos: a) el conocimiento sobre personas, que puede ser intraindividual, interindividual y universal, y b) los conocimientos sobre estrategias. El segundo aspecto, la regulación de los procesos, identifica tres procesos fundamentales, de acuerdo a Brown (1987) estos son: a) la planificación que se manifiesta antes de la resolución de una tarea, para anticipar actividades b) el control, se realiza durante la

resolución de la tarea y c) la evaluación de los resultados al finalizar la tarea para determinar la eficacia de la estrategia utilizada.

En síntesis, los dos aspectos de la metacognición, considerados, son complementarios, el primero es el aspecto declarativo del conocimiento: “saber que” y el segundo, es el aspecto procedimental del conocimiento, “saber cómo”.

Con respecto al último planteamiento expuesto acerca de la metacognición, es conveniente añadir que a pesar de existir un consenso en cuanto a que la metacognición involucra los dos componentes antes mencionados, se evidencia una marcada discrepancia cuando se analizan estas dos categorías o componentes en sus subcomponentes.

#### **2.2.2.2. Dimensión Lingüística:**

##### **2.2.2.2.1. El Estudio del Texto, en el Nivel de Percepción y Como Macroestructura.**

Interpretando a Van Dijk (1997, ob. Cit.) el estudio del texto puede desarrollarse en tres enfoques que pueden centrarse en: el texto, (lingüística) la cognición (psicología) y la sociedad (las ciencias sociales). Sin embargo, la tendencia es hacer un estudio interdisciplinario donde se ponga al descubierto la “conexión transversal”, denominada por este autor: “la ciencia del texto.” Esta ciencia se ocupa de “describir y explicar las relaciones internas y externas de los distintos aspectos de las formas de comunicación y uso de la lengua, tal como se analizan las distintas disciplinas.” (p. 10) Desde esta perspectiva, se estudia el texto en su contexto local y global, social y cultural, al ser considerado “una práctica social en un contexto sociocultural” (p. 36).

Con respecto a las macroestructuras, es decir, la función global del texto, tienen un papel preponderante, al incluir el aspecto comunicativo de interacción, y por extensión el aspecto social. En otras palabras, la macroestructura de un texto es una representación abstracta de la estructura significativa global del texto; de ahí su importancia en la representación del texto en la memoria. Los hablantes evocan mejor las macroestructuras que las estructuras semánticas, tales como significados de palabras y oraciones. Los lectores o los hablantes utilizan todo tipo de información almacenada en la memoria, es decir sus experiencias previas que facilitan la comprensión textual.

En este último planteamiento, Van Dijk (1977, ob. Cit) concuerda con Puente (1991, ob. Cit) respecto a los conocimientos previos almacenados y organizados en la memoria. Este autor afirma que “una estructura de conocimiento rica y variada facilitará, el proceso de comprensión, mientras que una estructura pobre y uniforme interferirá en la comprensión y análisis el texto” (p. 18) De esta noción se derivan dos aspectos: a) la importancia de los conocimientos previos del lector a la hora de

enfrentarse a un nuevo texto, cuya complejidad puede ser derrotada o desentrenada al activarse en su memoria, la información almacenada que encaja o sustituye el nuevo conocimiento (o información) y b) la acción del docente o la docente al seleccionar textos partiendo de los más explícitos, o sea de aquellos cuyas macroproposiciones aparezcan explícitas, hasta llegar progresivamente a los más implícitos, en los que las macroproposiciones o ideas principales del texto se omiten o están implícitas.

Diversas investigaciones revelan que el conocimiento previo se activa cuando el lector es capaz de hacer un esquema donde explique la realidad que se describe. En otras palabras, se descifra el tema, el argumento y la solución o comprensión: “teoría de los esquemas”.

Actualmente, se considera que la lectura es interactiva e intencionada. Esa intención se encuentra tanto en el texto (intencionalidad del autor) como en el propio lector. Además, el lector trae al texto sus expectativas, sus conocimientos previos y sus antecedentes culturales para poder construir la interpretación del texto. En este sentido, se reafirma la función prominente de los conocimientos previos del lector en la comprensión del texto.

En conclusión, es importante hacer notar que es casi imposible fragmentar el estudio del lenguaje en sus dimensiones cognitivas, y sus perspectivas, lingüística y social, en forma aisladas, debido a que la naturaleza humana misma, lo impide al concebimos como entes bio-psico-sociales o integrales. La comprensión de lectura para la investigadora, significa un proceso de reconstrucción donde subyacen funciones mentales de percepción, bloques de información previa y el contexto cultural que media los significados para interpretar el material escrito.

### **2.2.2.3. Dimensión Social del Estudio:**

Como se ha expuesto, a la comprensión lingüística subyace una precomprensión imbricada culturalmente, y tal comprensión se da en las relaciones interpersonales que a su vez están legítimamente reguladas por la sociedad. En este sentido, las definiciones son negociadas por los sujetos implicados en el proceso cooperativo de interpretación. Por tanto, cada sujeto tiene la tarea de incluir en su interpretación, la interpretación que hace el otro, sin que ello signifique que surjan interpretaciones diferenciadas.

En el modelo comunicativo de acción, Habermas, J. (1981, ob. Cit), “el lenguaje es un medio de comunicación que sirve al entendimiento, mientras que los actores al entenderse entre sí para coordinar sus acciones persiguen cada uno determinadas metas”. (p. 145). Las metas son logradas en correspondencia con la acción teleológica de cada actor. Es decir, “el actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado, eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicándolos de manera adecuada” (p. 122). Entonces, la acción teleológica se refiere, concretamente, a

una decisión entre las alternativas de acción para lograr un propósito en una interpretación de la situación dada.

Por otra parte, el modelo comunicativo de acción, presupone al lenguaje como un medio lingüístico en que se reflejan las acciones de los sujetos; y, que sólo es importante desde el punto de vista pragmático, es decir, el uso práctico de oraciones que conduzcan al entendimiento, para relacionarse con el mundo; y de esta manera poder integrar su mundo social con su mundo subjetivo y su mundo objetivo.

En esta interpretación de la comprensión del mundo social, se pone de manifiesto implícitamente la intencionalidad del sujeto para lograr la comprensión, que el autor define como acción teleológica. Es de consenso general, que la lectura comprensiva es intencionada porque tanto en la persona que lee, como en el texto presentado hay conocimientos previos, toda vez que el lector trae al texto sus expectativas, y antecedentes culturales que determinan la comprensión. Aún más, se conoce que las personas de diferentes culturas, a la hora de su proceso de comprensión usan los elementos de su propia cultura para interpretar un texto. En conclusión, la comprensión desde el ámbito social, incluye elementos de intencionalidad aportada tanto por el sujeto social que interpreta, como por la intencionalidad del autor del texto que va a ser leído.

#### **2.2.2.3.1. Comprensión de Lectura como Práctica Cultural**

Es particularmente importante para este estudio, abordar y profundizar la comprensión de lectura, como aspecto fundamental para determinar los elementos que influyen en dicha comprensión, así como, las estrategias más apropiadas para el manejo de la información contenida en los textos de carácter científico en el idioma Inglés como lengua extranjera, utilizados por los estudiantes de postgrado.

El diccionario de la Real Academia Española (2001) define la comprensión, en una de sus acepciones, como la “facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas” (p. 411). Se trata entonces, en nuestro caso, de descubrir y desarrollar esa facultad y/o capacidad para penetrar en el texto y construir su significado, basándolo en las experiencias previas, los esquemas cognitivos, y los propósitos del lector. En este sentido, la comprensión es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto.

Asimismo, se considera importante señalar cómo ha evolucionado la concepción de comprensión y más específicamente la comprensión de lectura. Huey (1968), y Smith (1965) en Documento en Línea [1] han considerado la importancia de la comprensión para la lectura y se ocuparon de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto, llegando a determinar que tanto lo que hacían los lectores en el antiguo Egipto, en Grecia o en Roma, como lo que hacen actualmente para

extraer significado de un texto, es exactamente igual, sólo ha variado la concepción de cómo se da la comprensión (p. 1).

En los años 60 y 70 algunos especialistas en la lectura llegaron a la conclusión de que la comprensión se daba cuando se lograba la decodificación; sin embargo, a medida que los profesores avanzaban en las actividades de decodificación, se dieron cuenta que los estudiantes continuaban sin comprender el texto. Ésto condujo a que los profesores se preocuparan por hacer preguntas acerca del texto en forma no tan directa (no literales) para que los estudiantes pudieran inferir y analizar en forma crítica la información presentada en el texto.

Para la década de los 70 y 80, es cuando los investigadores del área de la enseñanza, la psicología y la lingüística se preocuparon en resolver el problema de cómo comprenden el sujeto lector, ésto, de acuerdo a Anderson (1978) y Spiro (1980, ob. Cit. P. 2).

Actualmente se conoce que en el proceso de lectura se utiliza una serie de estrategias para lograr la comprensión del texto que se lee. Algunos estudiantes a pesar de no conocerlas, las utilizan; otros estudiantes, las desconocen y tampoco saben cómo aprenderlas. En este último caso, es donde interviene la metacognición, entendida ésta, como el control que tiene el lector de sus destrezas o procesos cognitivos, y de la habilidad para darse cuenta de estos procesos a la hora de leer. Es decir, desconocen las habilidades metacognitivas, para controlar y regular el aprendizaje.

Existe varios enfoques para abordar el proceso de comprensión de lectura. El enfoque tradicional, concibe la comprensión como un conjunto de habilidades que hay que enseñar, siendo la más resaltantes la decodificación, la secuencia de acciones y la identificación de la idea principal y los detalles. Desde este enfoque, se visualiza la lectura como un proceso meramente mecánico donde se decodifica un conjunto de grafías y son pronunciadas correctamente, es decir, que se centra más en el aspecto fisiológico y mecánico del proceso de lectura para identificar los símbolos que van apareciendo; que en el proceso de abstracción mental que consiste en elaborar el significado de los símbolos visualizados para que ocurra la comprensión. El conocimiento de ese proceso mental interno, donde se da la comprensión del significado de la palabra es lo que comúnmente denominamos metacognición.

El enfoque actual del proceso de comprensión de lectura, es tipificado como una práctica cultural que consiste en “interrogar activamente al texto para construir su significado y, se basa en las experiencias previas del lector, los esquemas cognitivos y los propósitos del lector.

Desde esta perspectiva, conviene definir los elementos contentivos de esa “práctica cultural”. Para los fines de esta investigación, se define el **texto** como una

unidad coherente con sentido completo, presentada en forma escrita y de cualquier extensión. Los textos utilizados por los sujetos de la investigación: estudiantes de postgrado de la UPEL, Núcleo Académico Anzoátegui, en el curso Inglés Instrumental; son de carácter científico-humanístico, escritos en el idioma Inglés.

La **Práctica cultural**, se refiere a las actividades que realizan grupos determinados, en situaciones concretas. En este caso, la práctica cultural se concreta en el uso del lenguaje científico para la investigación de problemas específicos en el área de educación y más particularmente en los temas de investigación de los estudiantes de postgrado.

Las **experiencias previas**, aluden a la información almacenada en la mente del lector, y es lo que le permite relacionarla con la información que el autor presenta en el texto. Estas experiencias hacen posible compartir los conocimientos con el grupo y enriquecer los esquemas cognitivos; conocimientos previos que son una condición *sine qua non*, para lograr la comprensión del texto. Los esquemas cognitivos como estructuras que representan conceptos almacenados en la memoria, inciden en forma directa sobre la construcción del significado de los textos, porque ayudan a inferir a partir de ellos (conocimientos previos) para incorporar mejor los nuevos conocimientos. En otras palabras, los conocimientos previos condicionan de alguna manera la comprensión de lectura, toda vez que cuando se lee un texto, se requiere del conocimiento de determinados conceptos para entenderlo. Por esta razón, existen lectores que necesitan más conocimientos previos para llegar a la comprensión.

En conclusión, muchas de las investigaciones acerca de la comprensión han demostrado que los conocimientos previos de que dispone el lector determinan su comprensión del texto leído.

Los **propósitos del lector**: este aspecto representa el eje motivador de la lectura. El lector realiza la lectura con una intencionalidad que lo motiva a esforzarse por comprender un texto. Es decir, no lee por leer, sino para satisfacer sus necesidades comunicativas e informativas. Por esta razón, el propósito de un sujeto al leer influye directamente en su forma de comprender lo que lee, y determina dónde pondrá la mayor atención: atención selectiva.

Retomando el aspecto inicial con respecto a la comprensión de lectura, se considera relevante enfatizar que algunas estrategias metacognitivas, se consideran como una alternativa para promover en el estudiante el uso consciente, deliberado, sistemático y oportuno de las estrategias necesarias para el éxito académico porque en la medida que el estudiante tenga más control consciente sobre sus propias acciones cognitivas logrará un aprendizaje más efectivo. Ríos, P. (1991).

Las estrategias metacognitivas involucran dos aspectos puntuales: el conocimiento de los procesos cognitivos y la regulación de tales conocimientos. De igual manera, las estrategias cognoscitivas pueden ser clasificadas dependiendo del objetivo particular de las mismas. Particularmente, este estudio se interesa en las que están dirigidas a la comprensión de la lectura. Brown, Armbruster y Baker (1986) señalan que el proceso metacognitivo juega un papel fundamental en la comprensión porque involucra no sólo las cuatro variables y su interacción, sino también el control y los procesos de autorregulación. Las variables consideradas por los autores anteriores son: el texto, las tareas, las estrategias y las características del aprendiz.

La variable **texto**, tiene que ver con el nivel de dificultad, el grado de familiaridad y la estructura del material involucrado. La **tarea**, se refiere a los requisitos de aprendizaje que debe evidenciar el lector para almacenar y recuperar la información. Las **estrategias**, las constituyen las actividades que debe realizar el lector para almacenar información, y, por último **las características del aprendiz**, que se refieren a la habilidad, motivación o atributos que inciden en la comprensión y el aprendizaje. En cuanto a los procesos de autorregulación y control, los mismos autores clasifican estos procesos en: (a) clarificación de los propósitos de la lectura, (b) clarificación de las demandas de la lectura, (c) centrar la atención en ideas principales, (d) monitorizar las actividades realizadas para determinar el nivel de comprensión, esto involucrarse en actividades de generación de preguntas, (f) tomar acciones correctivas cuando se detecten dificultades en la comprensión y (g) evitar interrupciones y distracciones.

Por otra parte, en el aspecto metodológico de la comprensión de lectura, se aprecia que inicialmente las técnicas utilizadas para la enseñanza de la lectura en la Escuela Venezolana carecía de una reflexión e interés metodológico, reduciéndose la lectura inicial a “la fijación de una lección al alumno para ser estudiada en el hogar, con el propósito de “dársela” al docente al día siguiente, (Falcón, 2003). La tarea se concretaba al aprendizaje de las letras, silabeo o deletreo, lectura de palabras, de oraciones y finalmente el texto. Es decir, se comenzaba a enseñar las unidades menores sin significado hasta llegar a las unidades mayores (el texto). Esta situación cambió, con la llegada del movimiento renovador a la Escuela Venezolana cuando se introdujo el Método Global o Ideo-Visual decroliano, que se centraba en la lectura de textos completos, sin ser descompuestos en las unidades lingüísticas.

El Método Global de lectura, propuesto por Ovidio Decroly y Clestin Freinet, citado por Falcón (2003, ob. Cit. p. 50) tuvo escasa repercusión en las aulas, pues la práctica tradicional prevalecía. Decroly argumentaba que su método se fundamentaba en el principio de la globalización, que se concreta en la tesis del “sincretismo infantil, para explicar la percepción en el niño... el niño tiene una visión de conjunto que sólo percibe totalidades sin detenerse en partes o detalles” (Falcón, ob. Cit. P. 51).

A pesar del impacto que tuvo el Método Global de Decroly al contribuir a erradicar los métodos tradicionales de lectura, introduciendo estrategias de lectura significativa; se debe señalar que este método no contempla el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativa, ni los conocimientos previos del sujeto; que actualmente se consideran muy importantes porque si el lector no posee información relevante vinculada con el tópico de lectura, la comprensión es casi imposible de lograr.

Las investigaciones en el área de comprensión de lectura han revelado, de acuerdo a Poggoli (1991) la existencia de actividades de supervisión durante la lectura que son cruciales para la comprensión. Estas son: 1) el establecimiento de propósitos en la lectura, 2) la modificación de la velocidad de la lectura, 3) la identificación de los elementos importantes del texto, 4) la identificación de la lectura lógica del material, 5) el uso del conocimiento previo en la interpretación de la nueva información, 6) la evaluación del texto (claridad, consistencia, coherencia), 7) detección de fallas de comprensión, 8) el establecimiento y comprensión de estándares apropiados para determinar el nivel de comprensión.

#### **2.2.4. Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas**

Para Habermas (1981, ob.Cit.) los procesos de entendimiento se dan, como ya se ha dicho, en la interrelación de los tres mundos: el mundo objetivo, referido al conjunto de todas las identidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos, el mundo social, conformado por las relaciones interpersonales legítimamente reguladas y el mundo subjetivo, formado por las vivencias del hablante, que tiene acceso privilegiado a ellas. En el proceso de comunicación y comprensión, los participantes interactúan y tematizan sus interpretaciones, sobre el trasfondo del mundo social. Es decir, las definiciones de la situación son negociadas por los participantes involucrados. Entonces, desde esta perspectiva, se puede asumir que en la comprensión textual se da una interrelación entre el mundo subjetivo del lector, (la interpretación particular que él hace del texto) el mundo social mediado por la precomprensión cultural que tenga tanto de él como de los otros, y el mundo objetivo que son los enunciados verdaderos expuestos en el texto. En conclusión, la comprensión es un proceso que involucra tanto los factores internos del hablante o lector como los externos a su subjetividad.

En cuanto a la comprensión de un texto, la teoría de acción comunicativa, argumenta que el intérprete entiende el significado de un texto cuando reconoce por qué el autor hace determinadas afirmaciones. Es decir, que el intérprete debe conocer el contexto que utilizó el autor en el momento que escribió el texto, porque los componentes morales del acervo cultural del autor pueden estar presentes en el sentido del texto. “Un intérprete sólo puede aclarar el significado de una manifestación opaca si explica cómo pudo producirse esa opacidad” (p. 185) Este argumento utilizado por Habermas en cuanto a la opacidad cuando se interpreta un texto, se vincula y coincide con el concepto de metacognición de Ríos (1991, ob. Cit.). En él “engloba el control



consciente de los procesos cognitivos como la atención, la memoria y la comprensión” (p. 278).

En razón de ésto, el intérprete como agente comunicativo, debe presuponer lo que no entiende del texto, de lo contrario, se podría pensar que no ha interpretado el texto.

Por tanto, el concepto de acción comunicativa de Habermas, J. (1981, ob. Cit.) se refiere a la interacción de a lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que entablan una relación interpersonal” (p. 124). Este planteamiento alude a la comunicación que se da entre los actores para buscar entenderse, y poder ejecutar sus acciones a través de una negociación de definiciones que pueden ser consensuadas; por tanto, el lenguaje, en este proceso ocupa un lugar prominente.

Por otra parte, Habermas (1981, ob. Cit.) y Van Dijk (1997, ob. Cit.) coinciden en el elemento contexto de la comunicación. Para el primero, el mundo social, como conjunto de las relaciones interpersonales reguladas, interviene en el proceso de entendimiento del sujeto, pues existe una precomprensión cultural que los participantes utilizan para la interpretación del texto. Para el segundo, el texto “debería estudiarse como parte constitutiva de sus contextos...” el texto es una forma de la práctica social en un contexto sociocultural. Los escritores y los lectores además de personas individuales, son miembros de una cultura” (p. 35). Con los planteamientos expuestos de Habermas, se persigue hacer una reflexión preliminar acerca de algunos elementos contenidos en la teoría de acción comunicativa, que están ligados al propósito de esta investigación. Ésto es la comprensión textual a través del lenguaje como medio de comunicación que posibilita un consenso de acción entre los sujetos, que interactúan teleológicamente en un contexto cultural legítimo y normado que valida las acciones de dichos sujetos.

### **2.2.5. Teoría de da Acción: Argyris y Shön**

La teoría de acción de Argyris y Shön (1989-2005, ob. Cit.) concibe al ser humano como un individuo que planea sus acciones, las realiza y luego evalúa los resultados o consecuencias. Si los resultados responden a sus intenciones, las adopta, pero si son adversos a lo esperado, los modifica o trata de modificarlos. Esta perspectiva teórica implica entender la relación “pensamiento – acción”, de cara a los significados de las acciones y a las intenciones de los actores. El aspecto fundamental planteado en esta teoría se concreta en la aseveración de que toda conducta humana deliberada está intrínsecamente vinculada a una teoría de acción que la condiciona.

Cuando los actores diseñan sus acciones tratan de lograr la concreción de sus intenciones y por tanto controlan sus acciones para asegurarse de que obtendrán resultados positivos. En este proceso ellos construyen significados, y esas

construcciones son las que guían sus acciones que finalmente las validan sobre el ambiente, que por estar normado, implica la “ruta” para lograr los objetivos propuestos.

Los mismos autores exponen la Teoría de Acción en dos dimensiones: la teoría explícita, y la teoría en uso. **La Teoría Explícita**, se refiere a la que la persona adopta como explicación de su comportamiento. Es decir, lo que la persona dice que hace en determinada situación o lo que dice para explicar cierto comportamiento. **La Teoría en Uso**, es la que se observa, la que podemos inferir de las acciones concretas de los individuos. Estas acciones podrían o no coincidir con la teoría explícita. Con otras palabras, los autores plantean que los individuos generalmente funcionan con dos teorías distintas una que “predican” y otra que “practican”. La que predicen es la teoría explícita y la que practican es la teoría en uso, y que en la mayoría de los casos, esas dos teorías son incongruentes.

Con relación a lo expuesto, Argyris (1999, ob. Cit., pp. 79-80) tuvo una gran sorpresa al descubrir al comienzo de sus investigaciones con sus colegas que frecuentemente existía una discordancia importante entre la teoría que los individuos tenían en sus creencias, comportamiento y valores (teoría explícita) y la teoría que aplicaban habitualmente (teoría de uso). También descubre el autor que las conductas de los individuos pueden ser diversas, pero la teoría que usan para desarrollar esas conductas no varían porque cuando enfrentan una amenaza eluden y ocultan la elusión. Estas son las estrategias de acción de eludir y ocultar.

El precitado autor clasifica la Teoría-en-Uso en dos modelos. **El modelo I**, que “les dice a los individuos que modelen sus posiciones, evaluaciones y atribuciones de tal modo de impedir que se las evalúe y que se las verifique con la lógica de otras personas” (p. 81). **El modelo II**, son las teorías defendidas explícitamente. Entonces, el reto sería ayudar a los individuos a transformar las teorías explícitas en teorías-en-uso. Esta tarea incluye a los profesores y profesoras que enseñan estrategias de comprensión de lectura en Inglés, si el caso lo ameritara. De esta manera, podrían desarticular los mecanismos de defensa y crear sistemas de aprendizaje coherentes con los objetivos propuestos.

Para los propósitos de esta investigación se indagó la Teoría-en-Uso o la Teoría Implícita de la acción docente, en una muestra de profesores de Inglés. En el capítulo respectivo, se explicita la metodología utilizada en el estudio de campo que se llevó a cabo. En consecuencia, la teoría de acción sirvió de apoyo a esta investigación para explicar las acciones de las y los profesores en su praxis docente, cuando enseñen estrategias para la comprensión de lectura de textos escritos en el idioma Inglés, como lengua extranjera, así como generar los procesos de cambios deliberados que se originen de los esfuerzos para mejorar o modificar una situación presente en la práctica docente, y así se pueda explicar e interpretar la racionalidad en las acciones de los actores involucrados (profesores – estudiantes).

Finalmente, con los planteamientos y argumentos expuestos se pretende iniciar una reflexión teórica que sustente y valide una referencia paradigmática de esta investigación.

Otros autores como Parson y Shils (1968) conciben su teoría de la acción como la conducta de los organismos vivientes a partir de cuatro aspectos fundamentales: a) la conducta se orienta a la obtención de metas; b) tiene lugar en situaciones, c) esta regulada por normas y, d) supone esfuerzo, dirigido por la motivación. Al analizar la conducta de esta forma, los autores, la definen como acción. Argumentan además, que “cada actor posee un sistema de relaciones hacia los objetos conformado por las catexias (objetos deseados o no deseados) y las significaciones organizadas en los sistemas de orientación del actor. Estos sistemas están constituidos por un gran número de orientaciones específicas y, éstas a su vez son concepciones explícitas o implícitas, conscientes o inconscientes (p.p. 85-86).

De la perspectiva anterior de la teoría de la acción se puede inferir (y está ligado al propósito de esta investigación) que la acción docente estaría supeditada a las orientaciones específicas que cada autor (docente) tenga de acuerdo con sus fines, su percepción de la situación, y su “plan” explícito o implícito. Develar ese “plan” en forma implícita o explícita, es tarea obligada para conocer la acción docente concretada en las orientaciones específicas que rigen su “plan” particular en la enseñanza de la comprensión de lectura de textos en Inglés.

Finalmente, Habermas, J. (1981, ob. Cit) afirma que: “En las emisiones o manifestaciones lingüísticas se expresa explícitamente un saber; en las acciones teleológicas se expresa una capacidad, un saber implícito” (p. 24). El saber implícito al cual se refiere el autor, se relaciona con la teoría en uso de Argyris y Shön, y las concepciones explícitas o implícitas que orientan las acciones de los actores, expuestas por Parson y Shils.

## CAPÍTULO III

### MARCO METODOLÓGICO

#### 3.1. Enfoque epistemológico de la investigación

Con la finalidad de cumplir con el propósito general de la investigación planteada: indagar las diferentes teorías y enfoques que tienen como objetivo fundamental explicar el fenómeno lingüístico referido a la comprensión de textos escritos, en general, y en particular, textos escritos en Inglés, como lengua extranjera y, además como objetivo del estudio descubrir la teoría de la acción docente en el proceso de enseñar estrategias de comprensión de lectura; se abordó metodológicamente el estudio desde dos perspectivas: en primera instancia, la filosofía que subyace a las precitadas teorías, corrientes lingüísticas, enfoques y metodologías (enfoque epistemológico), y en segundo lugar, detallar los procedimientos tecno-operacionales: conjunto de métodos, técnicas y protocolos instrumentales para la recolección de la información requerida. Por tanto, se desarrollaron aspectos relativos al tipo de investigación y al diseño de investigación, en consonancia con los objetivos de este estudio.

Cuando se precisa analizar la realidad con el propósito de conocerla y develarla para mejorarla o modificarla, surge un modelo conceptual, que no es más que la representación que hace la mente, de dicha realidad, a partir de los datos observados. Dichos datos proporcionan conocimientos que pueden ser buscados, en el mismo conocimiento teórico, en el objeto o en el sujeto. Cuando el conocimiento se busca en el conocimiento, se sustenta en el enfoque del racionalismo crítico. En el caso de buscar el conocimiento en el objeto, se estaría en presencia del enfoque positivista, y por último, cuando se busca en el sujeto, el enfoque sería cualitativo. Esto se denominará opción paradigmática del estudio, y conlleva a la aplicación de una metodología determinada que responda al paradigma en cuestión.

En palabras de Pérez, G. (1998, ob.Cit.) la idea de paradigma se entiende como un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por un grupo de científicos, que implica metodologías determinadas (pp. 15-16). A esa visión de mundo, subyace una filosofía de pensamiento que esta vinculada a la realidad existente, con las

creencias y actitudes del investigador: es lo que se entiende por epistemología de la investigación referida al conocimiento que se busca, su origen y fuentes.

Por lo tanto, la investigación propuesta se inserta en el paradigma cualitativo para abordar desde su enfoque inductivo los planteamientos teóricos, con el propósito de llegar al conocimiento de cómo es la acción de los y las docentes del idioma Inglés cuando enseñan estrategias de comprensión de lectura, y cuáles son los elementos teóricos, tales como conceptos, definiciones, explicaciones, normas, sentimientos, aptitudes, creencias, que están presentes implícitamente en la “teoría en uso” de la acción de dichos docentes, que explique la acción y la teoría del fenómeno lingüístico estudiado.

La conveniencia de seleccionar el enfoque cualitativo para la consecución del presente estudio, radica en la naturaleza ontológica del mismo, toda vez que desde esta perspectiva, se puede dilucidar la construcción y comprensión del mundo circundante de la persona, y por ende, el desarrollo de su competencia comunicativa que hace posible la comprensión de los textos en general, y los escritos en la lengua extranjera, en particular en idioma Inglés. En consecuencia, la consideración de los elementos socioculturales en el aprendizaje de una lengua, conducirán a la comprensión de los elementos lingüísticos y sociolingüísticos que están imbuidas en los textos escritos, con la intencionalidad correspondiente.

En razón de lo planteado, se busca describir, interpretar y comprender el fenómeno estudiado, en su ambiente natural, partiendo de particularidades para establecer conceptos en cada caso, así como, ubicar en los hallazgos de las investigaciones realizadas en la especificidad del estudio propuesto, los datos descriptivos que expliquen la acción en el hecho lingüístico con todas sus singularidades.

La concepción socio-lingüística concibe al lenguaje como el medio para interactuar la gente, por lo que debe considerarse el contexto social donde ocurre. Esta perspectiva es válida cuando se trata de alcanzar fines sociales. Los lingüistas plantean una variedad de usos que son los que determinan ciertos rasgos, tales como el estilo, el rol, y el registro. Para Allen y Corder, P. (1995, ob. Cit) conocer un lenguaje como medio de interacción social amerita conocer aquellas convenciones de usos que controlan la selección de oraciones bien formadas, apropiadas a una situación social determinada.

En lo que respecta a la comprensión de lectura, existen múltiples y diversas investigaciones que van desde la comprensión humana en general para aprehender el mundo que nos rodea y llegar al conocimiento para satisfacer la esencia misma del ser humano; hasta llegar a los procesos metacognitivos que dan cuenta del conocimiento autorreflexivo que puede conducir al éxito de la comprensión de lectura y al de las acciones educativas. Las investigaciones en este campo, se han realizado desde varias

dimensiones: psicológica, lingüística y social, sin embargo, la tendencia actual es hacer estudios interdisciplinarios debido a la naturaleza del fenómeno lingüístico.

La comprensión vista desde su dimensión psicológica, involucra los procesos cognitivos y metacognitivos del lector. La dimensión lingüística se interesa por la estructura gramatical, la fonología, la morfología y la semántica, y la dimensión social, centra el interés en la interpretación que se da como resultado de las relaciones interpersonales reguladas legítimamente por la sociedad.

Por otra parte, en el campo de las teorías del aprendizaje, igualmente surge una nueva corriente de pensamiento, se trata del constructivismo, como enfoque del aprendizaje representado por la Gestalt, Piaget, Ausubel y Bruner. Hace énfasis en los procesos mentales internos que intervienen en el aprendizaje, bajo un enfoque sistémico: “el todo no siempre es igual a la suma de sus partes” Esta teoría refleja una epistemología subjetivista, donde el aprendizaje se da por reconstrucción, bajo un razonamiento inductivo.

El planteamiento constructivista anterior, señala elementos subyacentes a la competencia lingüística y a la habilidad para usar el lenguaje, sin embargo, no considera su aspecto social, para que el usuario construya una comprensión de su mundo circundante. El factor social es primordial en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera, por cuanto provee al estudiante de los elementos socio-culturales para entender los emplazamientos sociales de la cultura de la lengua extranjera.

La teoría de aprendizaje social de Vigotsky, incluye el factor social antes omitido. Según Pozo, J. y Monereo, C. (1999, ob. Cit.), se atribuye mayor importancia a la interacción social y, al uso del lenguaje que a la “comprensión del mundo” de Piaget. La ley fundamental propuesta por Vigotsky, presenta una “doble formación”, por considerar que “todo conocimiento se adquiere dos veces: primero entre personas (interpersonal) y una segunda vez, intrapersonal.

Tanto el constructivismo, bajo la premisa de razonamiento inductivo, como la perspectiva del sociolingüismo, y el conocimiento interpersonal e intrapersonal, de la Teoría de Aprendizaje social de Vigotsky; están vinculados con las características del enfoque cualitativo; debido a que la realidad está formada tanto por hechos observables y externos, como por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto, cuando interactúa con los demás.

### **3.2. Tipo de investigación**

La elección del tipo de investigación realizada, dependió de la concepción epistemológica y filosófica de la investigadora en relación con el fenómeno lingüístico estudiado, así como del objetivo del estudio del problema de investigación y las

preguntas formuladas. En consecuencia, se seleccionó una **investigación de caso de tipo descriptivo** bajo una concepción cualitativa. Autores como Christen, Jaramillo, Villaseñor y Zamudio (2000) definen la investigación de campo como “aquella en que el mismo objeto de estudio sirve como fuente de información para el investigador. Consiste en la observación directa y en vivo de cosas, comportamiento e personas, circunstancias en que ocurren ciertos hechos, por ese motivo, la naturaleza de las fuentes determina la manera de obtener los datos” (p. 18) [doc. En línea, 2].

Asimismo, la UPEL (2006) también define la investigación de campo como un “análisis sistemático de problemas en la realidad con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas o enfoques de investigación conocidos o en desarrollo” (p. 18).

### **3.3. La muestra: selección de los informantes**

En esta investigación cualitativa la selección de los informantes se hizo intencionalmente. Se seleccionó a un grupo de docentes que dictan la cátedra de Inglés Instrumental para los estudiantes de postgrado; en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, y los estudiantes a quienes dichos docentes imparten sus clases. Se seleccionó una pequeña muestra cualitativa de 10 informantes a la vez, 07 profesores y 03 estudiantes, la cual se consideró calificada e inédita, requisito éste indispensable para dar validez a la investigación. Cabe señalar, que dicha selección se hizo sólo bajo el criterio de la disposición de los informantes a cooperar voluntariamente, sin establecerse ningún tipo de compromiso administrativo con la Institución. De este modo se definió el perfil de los entrevistados.

La selección de las unidades de información se realizó con base en las teorías analizadas y a la propia experiencia de la investigadora, como docente en el área de lenguas extranjeras (Inglés), específicamente en la enseñanza de comprensión de lectura en el curso Inglés Instrumental.

La validez del estudio, es decir, su credibilidad, está determinada por el método de investigación, las teorías que guían el estudio, la información de viva voz de los entrevistados, y por último, el análisis de los datos que permite conocer los significados de los investigados y su contrastación, cuando emerja la teoría en uso de los informantes, para lograr la objetividad científica.

<b>Selección de los Informantes</b>			
<b>Informantes</b>	<b>Sexo</b>		<b>Total</b>
	<b>M</b>	<b>F</b>	
Docentes	02	05	07
Estudiantes	02	01	03
<b>Total</b>			<b>10</b>

### 3.4. Diseño de la investigación

El plan global de este estudio se adecuó a los propósitos de una investigación cualitativa, que ameritó la aplicación coherente de técnicas de recolección de datos y, de los análisis previstos para dar respuesta a los objetivos propuestos, así como, a las preguntas planteadas. Los objetivos de esta investigación condujeron a adoptar una serie de decisiones de índole teórica y metodológica para cumplir con la finalidad del estudio.

Se asume que la investigación cualitativa posee una diversidad metodológica donde cada enfoque o corriente mantiene sus propias formas de realizar la actividad de investigación, probablemente, debido a la ausencia de un orden preestablecido en las decisiones que se toman en cada una de las fases del proceso de investigación. Para este estudio, Rodríguez y Otros (1996) plantean que “en propuestas como la etnometodología no puede hablarse “strictu sensu” de un proceso de investigación, sino más bien del desarrollo de una serie de actuaciones más o menos consecutivas que permiten al investigador acercarse a la comprensión de lo estudiado. Los procesos al igual que los diseños de investigación cualitativos, a menudo emergen de la reflexión del investigador tras sus primeras aproximaciones a la realidad del objeto de estudio” (p. 76).

Las obras de Parsons, Shutz y el interaccionismo simbólico de Coulon (1995) reflejan las fuentes de la etnometodología, y son el origen de la obra precursora de Garfinkel (1967) “Studies in Ethnomethodology”, la cual se considera una ruptura radical con las formas de pensamiento de la sociología tradicional. “**La etnometodología**, según Rodríguez G. y Otros (1996, ob. Cit.) intenta estudiar los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y nuestras acciones a través del análisis de las actividades humanas. La característica distintiva de este método radica en su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas. Los etnometodólogos refuerzan la idea de que el mundo social está compuesto de significados y puntos de vista compartidos” (p. 50).

De acuerdo a Coulon, H. (1995, ob. Cit.) el análisis de la conversación es el estudio de las estructuras y las propiedades formales del lenguaje, tomando en consideración aspectos básicos como éstos: a) la interacción está organizada estructuralmente, b) los



participantes cooperan en la interacción de acuerdo al contexto, c) los detalles de la interacción no pueden ser desechados. Es decir, que los datos conversacionales no deben ser transformados ni refinados. En este sentido, las estrategias conversacionales empleadas tanto por profesores como estudiantes pueden ayudar a esclarecer tanto las dificultades en la comunicación como, el diagnóstico de las habilidades de los estudiantes, su éxito o su fracaso.

En virtud de lo expuesto, existe un consenso, en cuanto a que, es la naturaleza del fenómeno que se estudia quien guía y orienta el proceso de indagación, y en consecuencia, la elección de un método u otro dependerá y se ajustará a ella misma. Por tanto, “los métodos de investigación surgen bajo las concepciones y necesidades de los investigadores que trabajan desde una disciplina concreta del saber, la utilización de los métodos concretos y las posibles cuestiones a tratar... consideramos el método como una forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta” Rodríguez G. y Otros (1996, ob. Cit. P. 40).

La concreción metodológica del estudio, requirió del desarrollo de actividades específicas tales como: a) la estructuración de tópicos orientadores mediante dos entrevistas abiertas, dirigida una a los docentes y otra a los estudiantes, para recoger la información, teniendo como base los postulados teóricos y enfoques revisados que orientaron esta investigación. B) Conversaciones con los informantes claves: estudiantes y profesores. C) aplicación y recolección de la Entrevista Abierta. D) Análisis de la información enmarcada dentro de un Análisis del Discurso, un Análisis de Contenido, y finalmente un análisis de los datos desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002) con el propósito de construir y hacer emerger la Teoría de la Acción Docente...

### **3.5. Selección y Justificación del Diseño:**

El diseño metodológico propuesto, se centró fundamentalmente en la corriente filosófica-epistemológica de la etnometodología de Garfinkel, que de acuerdo a Bisquerra (1989) pretende ser una reflexión sobre la construcción del saber social no basado en hechos. Por consiguiente, las prácticas discursivas de los individuos, se centran en la utilización del lenguaje en la práctica social. Además, se analiza cómo las personas mantienen un sentido de la realidad externa.

Una derivación de la etnometodología, es la **etnometodología lingüística**, la cual se orienta hacia el análisis del discurso, basándose no sólo en los contenidos culturales, ni en las reglas, sino también en los procesos de interpretación. Conviene señalar de cara a la finalidad de esta investigación, que la interpretación del discurso escrito (corpus textuales y/o testimonios) condujo a la comprensión de dichos textos, por lo que desde esta perspectiva, se encontraron hallazgos importantes.

La etnometodología, plantea los conceptos de indexicabilidad y reflexibilidad como características pertenecientes a la realidad social. La **indexicabilidad** se refiere a que todo significado depende del contexto. Es decir, que los significados son indeterminados cuando no están dentro de un contexto visible. Con respecto a la **reflexibilidad**, alude al acto del habla donde se construyen los significados con orden y racionalidad. Por tanto, la indexicabilidad es considerada como elemento lingüístico, y la reflexibilidad como elemento fenomenológico.

En concordancia con lo señalado, Garfinkel (1967, ob. Cit.) define la etnometodología como un estudio que trata de actividades prácticas y el razonamiento sociológico práctico. Por lo tanto, se vislumbra una vez más la vinculación directa de esta corriente epistemológica con el estudio realizado. Por consiguiente, se concluye que existe una relación de correspondencia entre las consideraciones e implicaciones epistemológicas, (lo filosófico y lo operacional), ontológicas y metodológicas analizadas, y la investigación desarrollada desde un enfoque cualitativo.

### **3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de la información:**

#### **3.6.1. Técnicas:**

##### **3.6.1.1. Análisis de Contenido**

Como consecuencia obvia del sentido desarrollo de la investigación, se aplicó algunas técnicas e instrumentos de investigación que se corresponden con el paradigma que rige el estudio, y que denota la dimensión empírica del mismo. En este sentido, se seleccionó la técnica análisis de contenido, porque ofreció la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso.

Las definiciones del análisis de contenido son múltiples. Las que se aproximan, desde nuestra perspectiva, al propósito de este estudio, son entre otras, la de Berelson (1952) citado por Pérez (1998, ob. Cit. Pp. 134-135) que la considera como “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, con el fin de interpretarlas” (p. 18). Por consiguiente, se describió objetivamente, y en forma sistemática las manifestaciones de los y las docentes que desarrollan estrategias de comprensión de lectura; con la finalidad de interpretar sus acciones, a través de entrevistas abiertas.

Holsti (1968, ob. Cit.) define el análisis de contenido, como “una técnica para realizar inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de características específicas de mensajes”. (p. 601) Desde esta orientación, se destaca la necesidad de hacer inferencias a partir de las manifestaciones de los docentes, con la finalidad de descubrir las acciones implícitas en su praxis educativa.

El fin último de la aplicación del análisis de contenido en esta ocasión fue: a) descubrir las tendencias en el contenido del discurso, b) identificar las intenciones de los actores (docentes) y, c) interpretar a la luz de las teorías orientadoras, las significaciones del hecho lingüístico relacionadas con la comprensión de lectura de textos.

El proceso para el análisis de contenido se concretó de acuerdo a lo señalado por Pérez, G. (1998, ob.Cit.P. 145) en: a) precisar el objetivo que se persigue. Éste fue descubrir la Teoría-en-Uso de los y las profesoras de Inglés en la enseñanza de estrategias de comprensión de lectura, b) definir el universo objeto de estudio. Es decir, delimitar lo que se va a estudiar. Se constituyó en los procedimientos, actividades, técnicas y estrategias para la comprensión textual. Con otras palabras, el desempeño del docente y las tareas que se desarrollan en el proceso de enseñanza y orientación, para comprender textos, y c) determinar las unidades de análisis. Es decir, los “núcleos” con significado propio que serán objeto de estudio. La precitada autora recomienda analizar las respuestas en forma especificadas. Para ello, es preciso dividir las expresiones que la conforman (unidades de análisis), con el fin de evitar la subjetividad propia de las respuestas globales proclives de ser interpretadas arbitrariamente por el investigador.

Desde este enfoque las unidades de análisis se desarrollan en dos categorías: las unidades de base gramatical, y las unidades de base no gramatical. En esta primera fase del estudio nos centramos en las unidades de base no gramatical.

El análisis de la comunicación de acuerdo a lo planteado distingue cinco unidades principales para analizar: la palabra, la frase, el tema, los personajes y las medidas de tiempo y espacio.

Evidentemente, lo que se persigue desde estas orientaciones es profundizar en lo que quiere transmitirnos el mensaje, y en lo que realmente transmite. Una vez cumplido este propósito, lo que convendría es según Krippendorff (1997): a) resumir y representar los datos para su mejor comprensión e interpretación, además de su posible relación con alguna decisión o decisiones que el investigador quiera tomar, b) descubrir en el interior de los datos las relaciones que el “ojo ingenuo” no podría discernir con facilidad, así como verificar hipótesis y, c) relacionar los datos obtenidos mediante el análisis de contenido con los que se pudieran obtener a partir de métodos o situaciones.

Las orientaciones precedentes tienen el propósito fundamental de iniciar con un panorama sencillo, y general en lo concerniente a la técnica de análisis de contenido que se utilizó para buscar en el contenido de las comunicaciones, la naturaleza del discurso y sus implicaciones en el campo educativo. Sin embargo, se requiere circunscribirnos a la especificidad de este estudio. Para ello, se parte del Análisis del Discurso, desde su concepción de discurso como acción, analizada por Padrón (1996) en el siguiente apartado.

### 3.6.1.2. Análisis del Discurso

En primer lugar, Padrón (1996, ob. Cit.) afirma que “toda acción puede describirse como una estructura relacional en que se interconectan determinados componentes según diferentes niveles y bajo condiciones particulares” (p. 64). En este sentido, el autor plantea dos aspectos de la Teoría de la acción: a) los componentes y relaciones elementales de la acción, y b) los niveles de la acción. Con respecto al primer aspecto, se señala la acción humana como una estructura de relaciones especiales donde se da una “situación inicial (So), una Situación Final Deseada” (Sn), una secuencia de Situaciones Intermedias ( $S_1, S_2 \dots S_{n-1}$ ) y una Situación Final Obtenida (Sn), (p. 65)

La “Situación Inicial” (So) se refiere al estado inicial de las cosas, observado por los actores (en este caso por la autora – investigadora), Generalmente, se observa situaciones problemáticas que pueden ser mejoradas o erradicadas y ésto constituye en el punto de partida para la investigación. La situación inicial observada (So) en nuestro caso se concreta en las carencias que muestran algunos estudiantes universitarios (investigadores por lo general), en relación con la comprensión de textos escritos en Inglés como lengua extranjera. Ello obstaculiza el manejo eficiente de la información científica directamente de fuentes fidedignas (textos en Inglés). Las particularidades de esta situación, someramente descrita, se encuentran explicitadas en el apartado que corresponde. Sin embargo, no se puede dejar de mencionar la repercusión de este problema en el ámbito académico, toda vez que es conocido, por otras investigaciones, que el manejo de la lengua extranjera puede asegurar el éxito en las investigaciones relacionadas tanto con los fenómenos lingüísticos propiamente dichos, como por investigaciones en otros campos de estudio, debido al gran volumen de información en el idioma Inglés. Estas aseveraciones son consecuencia del conjunto de conocimientos que se tiene, de las teorías, enfoques, constructos y aplicaciones metodológicas relacionadas con el fenómeno lingüístico que se estudia. Como lo expresa Van Dijk (1977, ob. Cit) “conjunto epistémico”, o sea, una cierta configuración cognitivo – actitudinal que traduce ciertas relaciones entre el individuo y la cultura a la cual éste está adscrito” (p. 66). En síntesis, el conocimiento que tenemos de las teorías, en este caso, nos conduce a valorar positivamente, el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas a través de estrategias para lograr la comprensión de lectura de textos escritos en Inglés.

Las deficiencias observadas, la repercusión del manejo de estrategias de comprensión de lectura, y la configuración cognitivo – actitudinal para la valoración de la situación en cuestión; es lo que constituye la denominada: Situación Inicial (So).

La Situación Final Deseada ( $S_{n\infty}$ ) es expuesta por el mismo autor de la siguiente manera: “Al lado de una So que funge como punto de partida, toda acción se orienta hacia el logro de una Situación final Deseada, es decir, de un nuevo o diferente estado de

cosas adecuado a un determinado marco situacional y al conjunto epistémico preexistente” (p. 66). Ésto significa que el actor para lograr la  $S_n\infty$ , debe seleccionar, entre un conjunto ideal de cosas, las mejores posibilidades; aquéllas que estén más a su alcance y puedan cubrir mejor las carencias detectadas.

Cabe señalar, que una vez develada la teoría de la acción docente a través del análisis de contenido, y examinado los resultados, se advierte que la Situación Final Deseada puede o no ser acertada en el caso que se estudia; pero al mismo tiempo esa situación ideal se constituye en los objetivos del actor (investigadora) para alcanzar las metas en este caso sería generar una teoría, dentro de un marco de selección y adecuación epistémica.

Continuando con las orientaciones del mismo autor, se presenta, en tercer lugar, la Secuencia de Situaciones Intermedias ( $\langle S_1, S_2, \dots, S_{n-1} \rangle$ ). Éstas se refieren a la secuencia de operaciones que se realizan en el curso de transformar la Situación Inicial ( $S_0$ ) en Situación Final Deseada ( $S_n\infty$ ). Las situaciones intermedias van acompañadas de la utilización de medios y recursos de acción que se vinculan a “técnicas e instrumentos”. Por consiguiente, se aplicó y diseñó rigurosamente los instrumentos para recoger la información que revela objetivamente las acciones reales de los actores (estudiantes, profesores y profesoras de Inglés, involucrados) y, si es el caso se interviene la praxis docente creando medios favorables (teóricos y prácticos) para reorganizar, modificar o transformar la situación observada (por ejemplo, las estrategias de comprensión textual que utilizan los docentes con sus estudiantes).

La secuencia de situaciones intermedias son de carácter recursivo, lo que significa que pueden ser repetidas dentro de un esquema estructural de acción. La recursividad es un elemento importante porque permite describir las acciones denotando la veracidad y rigurosidad de las mismas. Padrón (1996, ob. Cit.) lo plantea de este modo: “la recursividad conduce a la idea de redes integradas por marcos situacionales y conjuntos epistémicos, idea que permite imaginar la posibilidad de describir con cierto rigor sociedades y culturas enteras...” (p. 70)

Por último, la Situación Final Obtenida ( $S_n$ ), se refiere, parafraseando al autor, al producto terminal de una acción. A diferencia de la Situación Final Deseada ( $S_n\infty$ ), la  $S_n$  es de carácter real, y es lo que se evidencia al final de un esquema de acción; mientras que la  $S_n\infty$  es ideal.

Asimismo, los resultados del análisis de la información pueden reflejar dos cosas: si  $S_n$  es igual o mayor que  $S_n\infty$ , la acción fue exitosa. Pero, si  $S_n$  es menor que  $S_n\infty$  la acción es fallida. Hasta aquí, se ha analizado uno de los dos aspectos de la Teoría de la acción: los componentes y relaciones elementales de la acción. Seguidamente, se analizará los niveles de la acción.

De acuerdo a Padrón (1996, ob. Cit.) la estructura de los componentes y relaciones elementales de la acción pueden ser sistematizadas según los niveles de análisis. Por consiguiente, se analizaron los que están directamente relacionados con el objetivo fundamental de esta investigación. Estos son: el nivel de socialización, el nivel de sistematización, el nivel de declaración / ejecución, el nivel de valencia, y el nivel de relaciones entre acciones.

**“El Nivel de Socialización”**, se refiere a las acciones realizadas en las prácticas colectivas e institucionalizadas. Por ejemplo, la acción de los y las profesoras de Inglés cuando enseñan estrategias de comprensión de lectura, corresponde al nivel de socialización, por cuanto es de responsabilidad institucional y por ende colectiva. Entonces, se puede preconizar el análisis de la acción docente en su nivel de socialización.

**“El Nivel Sistematización”**, es típico del ámbito educativo, toda vez que se trata de una “rutina” de acción que pueden perfeccionarse con el tiempo y la repetición. Además, involucran las nociones de planificación y control que están presentes en las praxis rutinaria de los y las docentes. Por ejemplo, enseñar estrategias es una acción socializada y sistematizada.

**“El Nivel de Declaración / Ejecución”**, hace referencia a que las estructuras de acción son expresadas por los actores, y aunque ellos no las comuniquen, pueden ser vistas por otros actores, porque tienen un perfil observable. Padrón (1996, ob. Cit.) lo ilustra señalando que “dado que el ser humano tiene la capacidad de mentir, ocultar y tergiversar, ese perfil observable debe más bien concebirse como una estructura de apariencia, declarada o superficial, lo cual remite a una estructura de realidad, ejecutada o profunda” (p. 75). Por tanto, el nivel de declaración / ejecución, está ligado a la Teoría Explícita y la Teoría en Uso, propuesta por Argyris y Schön (1989, ob. Cit.), la cual ha sido analizada. Estas consideraciones nos remiten, una vez más, al empeño por conocer la Teoría-en-Uso de los actores.

**“El Nivel de Valencia”**, permite establecer la variación entre las acciones. Unas son consistentes en su estructura superficial, es decir, en la estructura aparente o declarada, y su estructura profunda (real o ejecutada). Estas últimas se denominan monovalentes. Las otras son inconsistentes en relación con las estructuras declaradas: son bivalentes. Por último está el nivel de relaciones entre acciones.

**“El Nivel de Relaciones entre Acciones”**, se ocupa de discernir las distintas relaciones entre acciones diferentes. Así se puntualiza, entre otras, las acciones en cadena (causa-efecto), acciones que están contenidas en otras acciones (inclusión y entrenamiento); acciones compatibles o incompatibles con otras (conjunción y disyunción). Con relación a estos planteamientos, se puede señalar en cada caso, posibles interrogantes que pueden ser respondidos a la luz del análisis del discurso

aplicado a los y las docentes de Inglés, y a los estudiantes. Dichas interrogantes deben orientar a la búsqueda de las especificidades y particularidades de la acción docente.

El gran conjunto de acciones que pueden ser analizadas en los términos expuestos, incluye un subconjunto de ellas, que se concretan en la expresión oral (hablar – escuchar) o escrita (escribir – leer) del lenguaje. Estas acciones son denominadas por Padrón (1996, ob.Cit.) “acciones discursivas” (p. 91). Para analizar este tipo de acciones, se amerita de una Teoría General del Texto, la cual la conceptualiza como un producto de las interacciones comunicacionales que refleja el resultado de operaciones pragmáticas, semánticas, sintácticas y físicas sobre los participantes o interlocutores, en una situación socio-espacio-temporal.

### **3.6.1.3. Análisis de datos desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002)**

Resulta indudable que el conocimiento y la comprensión adoptan diversas formas en el proceso de investigación, pero el fin último, debe ser siempre proporcionar, y difundir dicho conocimiento al servicio del ser humano; por lo que es importante estar conscientes del empleo de los métodos y técnicas apropiadas para generar resultados útiles a las realidades. En este sentido, se considera importante, conocer cómo la Teoría Fundamentada proporciona técnicas y procedimientos relevantes, en este caso para hacer emerger e interpretar las acciones de los docentes en su praxis cuando enseñan comprensión de lectura de textos.

La Teoría Fundamentada desde la perspectiva de Strauss y Corbin (2002) es un método que se basa en los datos para generar conocimientos, desarrollar mejor la comprensión y guiar en forma significativa la acción. En palabras de los autores: “la teoría fundamentada se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistémica, y analizados por medio de un proceso de investigación. La teoría emerge a partir de los datos” (p. 13). Esta teoría fue construida en sus inicios por los sociólogos Barney Glaser y Anselm Strauss (1967, 1987) y su característica principal es la fundamentación de conceptos en los datos, sin embargo, no desecha la creatividad de los investigadores por considerarla un aspecto esencial del proceso investigativo.

En concordancia con lo expuesto, se pudo identificar la vinculación o anclaje teórico existente entre la metodología de la Teoría Fundamentada y, el objetivo primordial de esta investigación, al hacer posible la construcción de la Teoría de Acción de los docentes, a partir de los datos expuestos en los “corpus textuales” sometidos a diferentes análisis, donde se revelan sentimientos, intenciones, verdades, vivencias, relaciones interpersonales, es decir, la acción teleológica de los actores involucrados.

Las formas de análisis de datos bajo la metodología de la Teoría Fundamentada se basan en la **descripción**, el **ordenamiento conceptual**, y la **teorización**, haciendo la

salvedad que éstos se construyen unos sobre otros y que la teoría incluye aspectos tanto de la descripción, como la del ordenamiento conceptual.

#### **4.3.1. La descripción**

La descripción como técnica de análisis de datos permite pintar con palabras una historia, un acontecimiento o hecho real o hipotético. En oportunidades, ese relato se hace de forma detallada y muy gráfica; pero teniendo siempre presente no devolverse para interpretar los acontecimientos, o explicar por que sucedieron unos hechos y otros no. Strauss y Corbin (2002, ob. Cit. (a)) argumentan que “aunque la descripción busca a menudo expresar credibilidad o retratar imágenes, también puede estar diseñada para persuadir, convencer, expresar y despertar pasiones. Las palabras descriptivas pueden llevar una carga de juicios morales, lo cual puede ser cierto...” (p. 20). Los mismos autores también señalan la importancia de comprender que la descripción se constituye en la base de las interpretaciones más abstractas de los datos y al mismo tiempo de la construcción de teoría, aunque igualmente refieren que en algunos casos no es así. De igual manera es preciso resaltar que la descripción en sí misma incorpora implícitamente conceptos que luego son develados.

De acuerdo a Wolcott (1994) citado por Strauss y Corbin (2002, ob. Cit. (b)) “la descripción no es teoría, pero sí es básica para hacer la teorización. En la teoría se extiende el análisis de manera que también incluya interpretaciones para explicar por qué, cuándo, dónde, qué y cómo suceden los hechos” (p. 20). En efecto, estas explicaciones teóricas se pueden validar a través de la recolección de datos adicionales bajo condiciones diferentes. En nuestro caso específico se analizaron nuevos datos bajo condiciones distintas, esta vez con, estudiantes egresados.

Ahora bien, la descripción como una forma de análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo, se centró tanto en el relato de los docentes para explicar a través de tópicos orientadores en una entrevista abierta, las actividades desarrolladas para enseñar la comprensión de lectura e textos en Inglés como lengua extranjera, haciendo una narración explícita de todo el proceso; así como en el relato de los estudiantes que recibían las instrucciones para desarrollar tales actividades de comprensión, bajo las condiciones institucionales y académicas exigidas por los y las docentes. La descripción que se presenta en el apartado correspondiente, se realizó desde tres dimensiones: con los docentes, con los estudiantes regulares (activos) y con los estudiantes no regulares (los egresados).

#### **4.3.2. El ordenamiento conceptual:**

Una segunda técnica de análisis desarrollada bajo la metodología de la Teoría Fundamentada es el **ordenamiento conceptual**, referido éste a la organización de los datos en categorías o muchas veces en clasificaciones dependiendo de sus propiedades y



dimensiones, y después el uso de la descripción para poder visualizar dichas categorías. El ordenamiento conceptual desde la perspectiva de Strauss y Corbin (2002, ob. Cit. esto) es definido como “la clasificación de acontecimientos y objetos en varias dimensiones explícitamente expresadas, sin que necesariamente se relacionen las clasificaciones entre sí para formar un esquema explicativo de gran envergadura” (p. 28).

Para concretar el análisis de los datos utilizando la técnica del ordenamiento conceptual, se organizaron (al igual que en el análisis de contenido y el análisis del discurso) en unidades de análisis o macrocategorías, y en categorías de análisis expresadas en preguntas clasificadas por diferentes dimensiones.

### **4.3.3. La teorización**

Por último, se presenta una tercera forma de analizar los datos, desde la concepción de la teoría fundamentada: **la teorización**, la cual denota la actividad de construir a partir de datos, un esquema explicativo que integre varios conceptos en forma sistemática y que indiquen las relaciones de unos con otros. Es importante señalar que construir teoría es una actividad muy compleja, por lo que se ha preferido usar el término “teorizar” para denominar esta actividad, debido a que la construcción de teoría es un proceso bastante largo que amerita no sólo de intuir un concepto, sino también concatenarlo en un esquema de logicidad y sistematicidad y muy explicativo. Strauss y Corbin (2002, ob. Cit. (d)) ilustran sabiamente este proceso al expresar que “por iluminadora o aún “revolucionaria” que sea la noción de teorizar, para que una idea llegue a ser teoría se exige que ésta se explore a plenitud y se considere desde muchos ángulos o perspectivas” (p. 24).

En el caso específico de este estudio, se realizó la teorización hasta llegar a las implicaciones de la teoría de la acción docente. Ello representa una actividad de investigación que condujo e implicó tomar decisiones a lo largo del proceso de investigación para conocer qué, cuándo, dónde, cómo y quién o quiénes y luego hacer inducciones para derivar las relaciones entre los conceptos.

En este sentido, se conoció, entre otras, la relación existente entre la “formación metodológica del docente” y la comprensión de lectura de textos en Inglés, lograda o no, por los estudiantes de postgrado del Núcleo Académico Anzoátegui de la UPEL.

Retomando el punto de partida de este apartado, referido a los distintos tipos de análisis del lenguaje, con el propósito de reconstruir la situación observada, es decir, reconstruir la acción docente propuesta en esta investigación, en el sentido de recuperar la realidad percibida; se concluye sucintamente lo siguiente: a) el análisis del texto se realizó con el propósito fundamental de conocer la estructura física y pragmática del lenguaje. B) El análisis del discurso se orientó a la búsqueda de los propósitos y fines, el

orden del discurso, y por último, el análisis de contenido, cuyo propósito radica en encontrar los significados, buscar intenciones, los conceptos que tiene la gente. Corresponde ahora, en este orden elegir los instrumentos que mejor se adecuaron a los objetivos específicos de este estudio. Nos referimos a la entrevista abierta (ver anexo N° 1).

### **3.6.2. Instrumentos**

El instrumento seleccionado para recuperar la información se concretó con la aplicación de una entrevista abierta a través de **un guión de entrevista** con tópicos orientadores donde los informantes claves narraron libre y espontáneamente la información requerida en los tópicos seleccionados para tal fin. Se elaboró dos instrumentos uno dirigido a los docentes y otro a los estudiantes.

Se aplicó la técnica de la **Entrevista Abierta** donde los entrevistados debían narrar su experiencia en su praxis docente, en lo referente a la enseñanza de la comprensión de lectura. Siguiendo los criterios de Padrón (1996, ob. Cit.) “la entrevista investigativa se ubica en la esfera académica de producción de conocimientos, y pertenece al género de los contextos institucionales o socializados ya que la ciencia y la producción de conocimientos conforman un estrato intersubjetivo (o sea, tiene carácter institucional) “El entrevistado, para este caso, interesa sólo en la medida en que pueda aportar información respecto a alguna realidad que no está directamente al alcance del investigador” (p. 176).

La entrevista en esta investigación estuvo dirigida a recuperar la información para conocer las herramientas que utilizan los docentes en la enseñanza de la comprensión de lectura, para comprender cómo ellos y ellas construyen los significados relacionados con lo establecido y normado en lo que concierne a comprensión textual. Es decir, interesa conocer su Teoría en Uso. En consecuencia, se consideraron los siguientes aspectos que luego se transformaron en unidades de análisis y/o categorías: tipo de material de lectura, instrucciones, estrategias de lectura, actividades de comprensión de lectura, elementos lingüísticos claves, evaluación, recursos tecnológicos y estrategias para enseñar el discurso escrito. Se sugirió además, la libertad de incluir cualquier otra información que reflejara la acción comunicativa de los y las docentes en su praxis.

### **3.6.3. Procedimiento**

El análisis se concreta con el desarrollo del siguiente proceso: como punto inicial se determinó el objetivo que se persigue; en segundo lugar se definió y delimitó el objeto de estudio, y por último se determinaron las unidades de análisis en categorías.

El objetivo que se persiguió, fue descubrir la Teoría en Uso de los y las profesoras de Inglés, en lo referente a la enseñanza de comprensión de lectura con los estudiantes de postgrado del Núcleo Académico Anzoátegui, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Ésto es el contexto de la investigación. Para la consecución del objetivo se elaboró un instrumento de recolección de información, basado en **una entrevista abierta**, desarrollada en una narración abierta, que incluye las estrategias, actividades y otras acciones ejecutadas por los y las docentes para tal fin (ver anexo 1).

Se define el **universo objeto de estudio**, como las acciones compuestas por los procedimientos, actividades, técnicas y estrategias desarrolladas por los docentes en su praxis. Estos aspectos se explicitan de acuerdo con las unidades de análisis desarrolladas, en los actos de habla (observación y audio) originales y en el relato de la entrevista de los actos del habla.

#### **3.6.4. Criterios para el análisis e interpretación de la información**

La interpretación de la información recuperada de la entrevista abierta, se sometió a los siguientes tipos de análisis: a) un análisis de contenido, para describir objetivamente el contenido de las manifestaciones de los informantes, para luego interpretarlas, b) un análisis del discurso interpretado por Padrón (1996, ob. Cit.) como una estructura relacional donde se da una Situación inicial ( $S_0$ ) una Situación Final Deseada ( $S_n$ ), una secuencia de situaciones intermedias ( $S_1, S_2 \dots S_{n-1}$ ) y una Situación Final Obtenida ( $S_n$ ), y c) un análisis del texto, bajo las consideraciones de Van Dijk (1997, ob. Cit.) relacionadas con los componentes de un contexto. Es decir, trata de la acción e interacción. Parafraseando al autor, la lengua cumple no sólo una función de la producción de enunciados, sino también la ejecución de una determinada acción social. En este sentido, cuando se ejecuta una acción ésta lleva consigo un propósito o una intención. Por tales razones, nos propusimos analizar las intenciones de los informantes cuando ejecutan acciones en su praxis docente.

## CAPÍTULO IV

### ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

#### 4.1. Análisis del Discurso:

Se utilizó el **análisis del discurso**, debido a que en este tipo de análisis se presenta la información recuperada en su forma natural, literal y textual, tal como fue expresada por los y las informantes. Para ello, se requirió agrupar la información en unidades de análisis. Al finalizar la transcripción de cada una de ellas, se presenta una reflexión con referencias en las teorías orientadoras, respecto del tipo de categoría presentada. Cabe destacar, que la investigación cualitativa, sugiere un proceso de construcción y reconstrucción, a partir de los datos observados, por lo tanto, los corpus textuales seleccionados, serán objeto de nuevos **análisis de contenidos**, con la finalidad de profundizar la descripción de las acciones, y la interpretación de la Teoría en Uso que emerge de dichas acciones comunicativas.

Con la finalidad de identificar el tipo de informante encuestado para este estudio, se caracterizaron en los siguientes: son siete (07) profesores (05 profesoras y 02 profesores), con más de diez años de experiencia laboral en área del conocimiento de Inglés como lengua extranjera. Todos pertenecen al Núcleo Académico Anzoátegui, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Los estudiantes son 02 de sexo masculino y 01 de sexo femenino, cuyas edades oscilan entre 25 y 45 años, participantes del curso de Nivelación del Subprograma de Postgrado: Maestría en Educación, Mención: Gerencia Educacional. A manera de codificar la información de los actores, se utilizaron las siguientes siglas: P (profesor), E (estudiante), NA (Núcleo Anzoátegui), 1-2-3-4-5-6-7 (Unidad de análisis o categoría estudiada), AD (Análisis del discurso), AC (Análisis de contenido). Por ejemplo: el informante (P<sub>1</sub>NA)<sup>1</sup>-AD, corresponde al corpus textual del profesor número 1, del Núcleo Académico Anzoátegui, de la unidad número 1 de análisis (tipo de material de lectura), del análisis el discurso.

#### 4.1.1. Unidades de Análisis o Macrocategorías

##### 4.1.1.1. Tipo de Material de Lectura

*“El tipo de material utilizado siempre ha sido con elementos lingüísticos relacionados con la carrera que curse el alumno”... textos suministrados por el docente o tomados de TML lad.” Informante (P<sub>1</sub>NA)<sup>1</sup>-AD.*

*“El material utilizado consiste en su mayoría de lecturas técnicas con vocabulario acorde con el subprograma de los estudiantes. Las lecturas son fotocopias del material bibliográfico existente en la Biblioteca de la Institución o tomados de publicaciones periódicas (revistas, periódicos), o Internet.” Informante (P<sub>2</sub>NA)<sup>1</sup>-AD.*

*“Textos técnicos en Inglés pueden ser de tipos descriptivos, causa – efecto, comparación – contraste, etc.” Informante (P<sub>3</sub>NA)<sup>1</sup>-AD.*

*“El material de lectura por lo general es material auténtico de revistas, periódicos o diferentes fuentes bibliográficas de carácter técnico relacionada con el área de estudio de los participantes.” Informante (P<sub>4</sub>NA)<sup>1</sup>-AD.*

*“Tipo de material: Material auténtico, textos expositivos-descriptivos”.*  
**Informante (P<sub>5</sub>NA)<sup>1</sup>-AD.**

*“En mi caso particular utilizo material extraído de textos, revistas, periódicos o cualquier otro medio, que esté relacionado con lo que se quiere tratar.” Informante (P<sub>6</sub>NA)<sup>1</sup>-AD.*

*“Para realizar la clase se prepara material teórico y material de ejercicios. El teórico resume ciertos conocimientos que se asume fundamentan una mejor comprensión de los elementos TML ladotas cas del idioma y los procedimientos para comprender un texto. El material de ejercicios considera preguntas de aplicación directamente sobre los textos.” Informante (P<sub>7</sub>NA)<sup>1</sup>-AD.*

En la reflexión teórica – referencial se puntualiza que **el material de lectura** utilizado por los docentes con los estudiantes de postgrado, precisan de una selección previa, cuyo propósito fundamental es colocar al estudiante en sintonía con los avances científicos de su área de estudio. Es requisito institucional que se investigue en el área del subprograma de postgrado que se desarrolla. Las teorías vinculadas con la lectura presumen del éxito en la comprensión de lectura cuando el texto seleccionado reúne ciertas condiciones en su estructura interna y externa. La acción del docente o la docente tiene repercusión en el proceso de comprensión cuando selecciona textos partiendo de

los más explícitos, es decir, aquellos cuyas macroproposiciones aparezcan explícitas, hasta llegar a los más implícitos.

#### **4.1.1.2. Instrucciones a seguir en el proceso de lectura**

*“Después de realizar varias lecturas, el estudiante podrá dar en sus propias palabras un resumen oral.” Informante (P<sub>1</sub>NA)<sup>2</sup>-AD.*

*“Se explica el contenido a desarrollar en la clase, luego se entrega la lectura.” Informante (P<sub>2</sub>NA)<sup>2</sup>-AD.*

*“Se le indica al estudiante los pasos a seguir en la utilización de dicha o dichas técnicas (pre-lectura, lectura y post-lectura)” Informante (P<sub>3</sub>NA)<sup>2</sup>-AD.*

*“De acuerdo al tipo de material seleccionado se aplican las diferentes estrategias de lectura, si éste es adecuado para ello. Es decir, en los diferentes momentos de la lectura que son prelectura, lectura y postlectura.” Informante (P<sub>4</sub>NA)<sup>2</sup>-AD.*

*“Para activar los conocimientos previos y hacer un puente cognitivo se realizan algunas preguntas que induzcan el tema a tratar. Una vez que se tiene el título del texto se realizan varias actividades (algunas veces brain – storm, mapas conceptuales) y por supuesto se hace un estudio de la superestructura del texto (nro de párrafos y líneas del texto). Informante (P<sub>5</sub>NA)<sup>2</sup>-AD.*

*“El procedimiento es el siguiente: se hace entrega al grupo del material fotocopiado (en caso de algún artículo que no aparezca en el libro de texto) luego procedo a leerlo dos veces en Inglés, seguidamente ordeno a los alumnos leer nuevamente el contenido en silencio y procedo luego a la lectura individual de párrafos cortos.” Informante (P<sub>6</sub>NA)<sup>2</sup>-AD.*

*“luego de la explicación se procede a identificar y reconocer el contenido o la estructura, luego se procede a realizar preguntas relativas a la comprensión del mensaje del texto.” Informante (P<sub>7</sub>NA)<sup>2</sup>-AD.*

La reflexión teórica – referencial señala que las instrucciones dadas por los docentes para desarrollar el proceso de lectura reflejan la metodología utilizada en cuanto a las actividades, estrategias, material de lectura y otras acciones en el proceso de comprensión textual. Se trata de procedimientos sistematizados que revelan el conocimiento que tiene el profesor de la fundamentación teórica y metodológica del fenómeno lingüístico referente a la comprensión de lectura, así como las necesidades básicas de los lectores de herramientas que apoyen su aprendizaje. En este sentido, las instrucciones se convierten en decisiones que involucran elementos que van desde el tipo de material utilizado, hasta los procesos cognitivos y metacognitivos que forman

parte de la comprensión humana y específicamente de la comprensión de lectura. La especificidad y claridad de las instrucciones en este proceso deben incluir cómo la mente procesa la información visual recibida a través del texto escrito, en dos niveles: el reconocimiento e identificación de las palabras escritas, y la interpretación del texto, mediante los procesos mentales de “organización, focalización, integración y verificación”. Toda vez que el fin fundamental es la comprensión, entonces se precisa de que todos los elementos expuestos estén implícitos en las instrucciones dadas por los y las docentes.

#### **4.1.1.3. Estrategias de lectura desarrolladas por los docentes.**

*“Se exige que el educando identifique la idea principal y secundarias de las lecturas suministradas y responda en forma oral y escrita preguntas relacionadas. Además, el estudiante estará en capacidad de resumir y analizar.” Informante (P<sub>1</sub>NA)<sup>3</sup>-AD.*

*“Los estudiantes leen la lectura en inglés y luego revisan el vocabulario que no conocen, en el diccionario. Tratan de ubicar las realizaciones lingüísticas que el docente indique. Dan una versión preliminar de la traducción del texto en forma escrita, con la ayuda del profesor.” Informante (P<sub>2</sub>NA)<sup>3</sup>-AD.*

*“Si está en la fase de prelectura se puede seleccionar, por ejemplo, la técnica de “skimming” (vistazo rápido al texto) Se le indica al alumno que no debe utilizar diccionario sólo leer valiéndose del recurso de los cognados “cognates” y falsos cognados “false cognates” sin detenerse en las palabras desconocidas para obtener una idea general del texto. Luego se inicia la etapa de la lectura la cual consta de buscar palabras desconocidas con el uso de diccionarios técnicos. En la etapa final de postlectura (feed back) se puede utilizar el uso de la paráfrasis, resúmenes, y elaboración de mapas semánticos y/o mapas conceptuales”. Informante (P<sub>3</sub>NA)<sup>3</sup>-AD.*

*“Dentro de las estrategias de prelectura podemos citar: predicción a partir de títulos, subtítulos, cuadros, etc., lluvias de ideas, buscar información específica (scanning) formular preguntas previas cuyas respuestas pudieran estar presentes en el texto. En la lectura propiamente dicha se pueden citar, identificar el formato del texto, reconocer tópicos en párrafos, identificar ideas primarias y secundarias, identificar y señalar conectores que señalen la organización del texto, inferir significados.” Informante (P<sub>4</sub>NA)<sup>3</sup>-AD.*

*“Estrategias de lectura: Luego que se comienza con el texto, yo como profesora planifico varias actividades de acuerdo al texto, unidad o contenido a desarrollar, entre estas se pueden mencionar: Scanning (para buscar información detallada) Glosarios (de palabras realmente desconocidas) paráfrasis, inferencias de significados de*

*palabras desconocidas identificación de ideas principales etc. Cabe destacar que todo depende del extenso del texto.*” **Informante (P<sub>5</sub>NA)<sup>3</sup>-AD.**

*“La enseñanza de estrategias de lectura resulta difícil para el docente, por cuanto se carece de las herramientas básicas para tal fin.”* **Informante (P<sub>6</sub>NA)<sup>3</sup>-AD.**

*“Se realiza una lectura tipo skimming y luego scanning sin perderse la intención del autor del texto.”* **Informante (P<sub>7</sub>NA)<sup>3</sup>-AD.**

La reflexión teórica – referencial en cuanto a las **estrategias de lectura** utilizadas por los docentes precisan involucrar el conocimiento de diversos procesos cognitivos, lingüísticos y perceptivos, toda vez que es un proceso interactivo donde se deben mostrar la capacidad de procesar información textual. Por tanto, se amerita conocer los procedimientos de cómo se procesa la información, la estructura gramatical, la morfología y la semántica presentadas en el texto. De igual modo, se tendrá presente la interacción social como elemento subyacente en el propio texto. Se puntualiza, que la comprensión se da en dos niveles, el que corresponde a la decodificación y el nivel de regulación y control de su propia comprensión. Las estrategias metacognitivas involucran dos aspectos fundamentales, el conocimiento de los procesos cognitivos y la regulación de tales conocimientos. En este sentido, si los lectores poseen conocimientos acerca de cómo se da el proceso de comprensión, cuáles son los factores que afectan dicho proceso, cuáles son las estrategias de procesamiento de información, cómo se resuelven los problemas de comprensión, obviamente se daría el proceso de comprensión exitosamente. Ésto es lograr la “metacompreensión.”

#### **4.1.1.4. Actividades de Comprensión de Lectura**

*“Identificar idea principal y secundaria de las lecturas administradas.”* **Informante (P<sub>1</sub>NA)<sup>4</sup>-AD.**

*“los alumnos hacen la traducción del texto en forma escrita y a continuación se asignan ejercicios para verificar la comprensión de lectura.”* **Informante (P<sub>2</sub>NA)<sup>4</sup>-AD.**

“- *Debates*

- *Realización de preguntas – respuestas acerca de la lectura.*

- *Breves exposiciones acerca del tópico estudiado.*

- *Verificación de los ejercicios de comprensión de texto a través del uso del pizarrón.”* **Informante (P<sub>3</sub>NA)<sup>4</sup>-AD.**



*“Se realizan preguntas (Wh – questions) que requieran que el alumno busque información como por ejemplo: nombres, fechas. Entre otras actividades.” Informante (P<sub>5</sub>NA)<sup>4</sup>-AD*

*“Preguntas como la intencionalidad del autor, ideas principales, ideas secundarias, conclusión del artículo, intencionalidad del texto.” Informante (P<sub>7</sub>NA)<sup>4</sup>-AD.*

La reflexión teórica- referencial indica que las **actividades de comprensión de lectura** se realizan con la intención de verificar el grado de complejidad de la lectura, si el material utilizado es el más idóneo para cada caso, la activación de los conocimientos previos, y si ellos permiten la comprensión; así como descubrir que el acto de entendimiento se origina en un proceso cooperativo de interpretación. Otra consideración a la hora de tomar decisiones en cuanto al tipo de actividad seleccionada para la comprensión de lectura, se compila en tres aspectos fundamentales. La **planificación**, para anticipar actividades que promuevan la resolución de una tarea. El **control** que debe realizarse durante la resolución de la tarea, y la **evaluación** de los resultados para comprobar la eficacia de la estrategia utilizada. Brown (1987, ob. Cit.) Finalmente, la metacognición como “conocimiento autorreflexivo”, utilizado como actividad de comprensión, interviene en el proceso de lectura, por tanto se pondera su utilidad como estrategia de comprensión.

#### **4.1.1.5. Elementos lingüísticos Estudiados**

*“Elementos técnicos que contemple el programa.” Informante (P<sub>2</sub>NA)<sup>5</sup>-AD.*

*“Depende de la unidad del programa:*

- *Partes del habla: sustantivos, verbos, advverbios, adjetivos, prefijos, sufijos, etc.*
- *Tipos de oraciones: complejas, simples, compuestas.*
- *Uso de -ing.*
- *Tiempos Verbales.” Informante (P<sub>3</sub>NA)<sup>5</sup>-AD.*

*“De acuerdo al contenido de la unidad se le pide al alumno identificar partes del habla, cognados y falsos cognados, tiempos verbales.” Informante (P<sub>5</sub>NA)<sup>5</sup>-AD.*

La reflexión teórica – referencial acerca de los **elementos lingüísticos** estudiados y sus estrategias de aprendizaje, permite clarificar que los elementos lingüísticos comprenden una serie de palabras, frases, oraciones, proposiciones o párrafos que se pueden presentar en dos niveles: el nivel gramatical y el nivel no gramatical. Estos elementos o realizaciones lingüísticas son estudiadas como parte esencial en el discurso

escrito. Su selección depende de la naturaleza del tópico estudiado, del nivel de comprensión que se espera del estudiante y la complejidad de la estructura superficial, y la estructura interna del texto. Cabe preguntarse: ¿Conocen los docentes los indicadores y requerimientos en los niveles gramaticales y no gramaticales, que están inmersos en los textos seleccionados? ¿Cuáles son los criterios para seleccionar los elementos lingüísticos presentados en los textos?

Para los propósitos de comprensión de lectura de los estudiantes de postgrado en el curso de Inglés instrumental, se estudian elementos lingüísticos en el nivel gramatical propios del área de conocimiento del subprograma de postgrado. El vocabulario es técnico-científico. Las explicaciones gramaticales teóricas como estrategias de aprendizaje no ayudan mucho a la adquisición del vocabulario técnico. El nivel no gramatical, se ocupa del análisis profundo del texto, donde se dan las relaciones retóricas del discurso, así como la coherencia, concordancia y cohesión que dan sentido al texto.

#### **4.1.1.6. Actividades de Evaluación**

*“el estudiante da en sus propias palabras un resumen oral.” Informante (P<sub>1</sub>NA)<sup>6</sup>-AD.*

*“se asignan ejercicios para verificar la comprensión de lectura, los cuales se evalúan en forma oral y escrita.” Informante (P<sub>2</sub>NA)<sup>6</sup>-AD.*

*“Actividades de evaluación:*

- *Talleres*
- *Debates*
- *Evaluaciones individuales*
- *Exposiciones.” Informante (P<sub>3</sub>NA)<sup>6</sup>-AD.*

*“parafrasear las ideas del texto, analizar cuadros, tablas.” Informante (P<sub>4</sub>NA)<sup>6</sup>-AD.*

*“Algunas veces, les pido completar un mapa conceptual (cuando lo aplico en la etapa de pre-lectura o durante la lectura lo hago yo o pido completar en español), pero cuando es después o en la última etapa, se pide completarlo en Inglés. También se les puede pedir hacer un resumen. Ahora bien, en cuanto a las estrategias de evaluación se realizan talleres, exposiciones entre otras.” Informante (P<sub>5</sub>NA)<sup>6</sup>-AD.*

*“la evaluación se hace ordenando la redacción de párrafos que contengan el mismo vocabulario que aparece en el texto dado.” Informante (P<sub>6</sub>NA)<sup>6</sup>-AD.*

*“Si la actividad es comprensión de lectura se evalúa realizando preguntas como la intencionalidad del autor, ideas principales, ideas secundarias, conclusión del artículo, intencionalidad del texto. Preguntas relativas a la comprensión del mensaje, de lo que dice el texto.”* **Informante (P<sub>7</sub>NA)<sup>6</sup>-AD.**

La reflexión teórica – referencial indica que las **actividades de evaluación** se compilan en un bloque de tareas que pueden ir desde un simple reconocimiento de palabras claves en la lectura, hasta la interpretación de las macropropocisiones del texto, donde se suscitan las estructuras profundas “deep surface” del mismo. Evaluar la comprensión es una tarea compleja, por cuanto este proceso implica descubrir los bloques de información almacenados en la memoria del lector para ser vinculados con la nueva información presentada en el texto. También implica hacer emerger mediante actividades específicas, la visión del mundo externo del participante, así como su mundo interno y su mundo compartido. Por ejemplo, se puede lograr a través de una paráfrasis del texto presentado; o averiguando a través de preguntas dirigidas, los conocimientos que los participantes ya poseen del tópico presentado, y la manera cómo se insertarían los nuevos conocimientos. En este sentido, la evaluación de la comprensión textual se evidencia a través de ejercicios orales y/o escritos con textos cuidadosamente seleccionados para que los lectores pongan al descubierto su aprendizaje anterior, sus procesos cognitivos y los metacognitivos que se manifiesten en la comprensión de lectura. Es importante señalar que la evaluación de la comprensión debe incluir las variables texto, tareas, estrategias y, las características de los participantes, así como el control y los procesos de autorregulación, es decir, que el proceso metacognitivo, es un factor fundamental en la comprensión. Se concluye, que las actividades de evaluación de la comprensión de lectura, generalmente, constituyen en sí mismas estrategias de comprensión.

#### **4.1.1.7. Uso de Tecnologías:**

*“Se asignan ejercicios a los estudiantes donde tienen que buscar lecturas e información en Internet.”* **Informante (P<sub>2</sub>NA)<sup>7</sup>-AD.**

*“no se cuenta con recursos tecnológicos.”* **Informante (P<sub>3</sub>NA)<sup>7</sup>-AD.**

*“En cuanto al uso de tecnologías puedo decir, sin vergüenza alguna, que estoy en el pre-cámbrico (léase obsoleta) por cuanto no manejo ningún recurso de avanzada tecnológica al momento de trabajar las lecturas, y ésto es causado por: poco dominio de la informática, carencia de esta tecnología en las Instituciones de educación superior y muy poca preocupación (por no decir nula) por parte de los “gerentes educativos” por capacitar al personal en cuanto a tecnología se refiere.”* **Informante (P<sub>6</sub>NA)<sup>7</sup>-AD.**

*“Utilizamos Internet como “texto” de lectura específicamente aquellos trabajos de investigación y resúmenes que tengan que ver con el área de conocimiento en la cual*

*está formado el participante, ya que estos participantes tienen que realizar un trabajo de investigación. En el laboratorio de computación nos ubicamos en la búsqueda de información que sea relevante para el participante y su investigación.” Informante (P7NA)<sup>7</sup>-AD.*

La reflexión teórica – referencial en relación con los **sistemas de representación y transmisión con soporte digital** sostienen que éstos tienen supremacía sobre los datos transmitidos con elementos físicos, actualmente. Sin embargo, el uso de tecnologías digitales en la enseñanza y aprendizaje de estrategias de comprensión de lectura, conserva su espacio, tanto en el ámbito pragmático, como en el ámbito cognitivo. El uso racional de tecnologías nos remite a la utilización de medios y soportes donde converjan teorías y modelos de información y comunicación que pueden o no ser cónsonos con los objetivos y contenidos propuestos para nuestros fines. Por ejemplo, los “hipertextos” e “hipermedia”, son documentos no secuenciales compuestos de texto, audio e información visual; donde la habilidad del ordenador es buscar y recuperar datos e interconectar información relacionada, y de esta manera crear una malla de información. Para los estudiantes de postgrado, como investigadores, el uso de esta herramienta en forma racional y adecuada se puede convertir en una ganancia para sus estudios. Sin embargo, cualquier proyecto multimedia usado por los profesores en la enseñanza de estrategias de lectura, debe caracterizarse por contenidos educativos, tecnológicos y comunicativos singulares. Desde la dimensión educativa, corresponde seleccionar las teorías y modelos de la información y comunicación que se desean desarrollar. Desde la dimensión tecnológica, es muy importante considerar los medios y soportes elegidos, los saberes y recursos necesarios para la utilización de equipos informáticos y la calidad de los lenguajes comprometidos. Finalmente, desde la dimensión comunicativa nos interrogaríamos acerca de cuál es el papel y protagonismo que asumen los actores implicados, y si el uso de las TIC promueve la independencia de los actores o éstos se convierten en simples reproductores de información.

**El análisis de contenido** se utilizó debido a que esta técnica de investigación ofrece la posibilidad de investigar el contenido que se manifiesta en las comunicaciones de los informantes, descubrir las tendencias en el contenido del discurso, identificar las intenciones de los actores; descubrir los significados que comparten los actores para interpretarlos a la luz de las teorías orientadoras, y finalmente, porque permite hacer emerger o descubrir la teoría en uso de los actores (profesores y estudiantes).

Las aplicaciones y los tipos de análisis de contenido son múltiples. De acuerdo a Krippendorff (1997, ob. Cit): análisis de contenido pragmático, análisis de contenido semántico y análisis de vehículos – signos. Asimismo, enumera las múltiples aplicaciones de dicho análisis, entre otras, para identificar los propósitos de los informantes, y para verificar en qué medida el contenido de la comunicación cumple los objetivos propuestos”. (pp. 46-47).

Las otras orientaciones consideradas en el análisis de contenido desarrollado, son las propuestas por Argyris y Schön (1989, ob. Cit.) estos autores han estudiado sistemáticamente el problema de la relación: “pensamiento – acción”, bajo la concepción del hombre como un ser que diseña sus acciones para “lograr las consecuencias” que están en sus intenciones y controlar esas acciones para verificar si han sido efectivas.

Los precitados autores distinguen dos dimensiones en la Teoría de Acción: la Teoría explícita y la Teoría en Uso. La primera, como se explicó en apartados anteriores, es la que adoptan los seres humanos como explicación a su comportamiento, es decir, la que comunica cuando se requiere de una respuesta a su comportamiento. La segunda, es la que rige su conducta y se puede inferir de sus acciones concretas. Por lo tanto, estas dos teorías pueden ser coincidentes o divergentes. Estas coincidencias o divergencias surgen en el análisis de los significados de los actores cuando comunican sus acciones.

De igual manera, surgió del análisis de la teoría de la acción, elementos teóricos tales como conceptos, definiciones, explicaciones, causas, normas del grupo, actividades, procedimientos, creencias, valores, evaluaciones, carencias, temores, angustias, propósitos, principios. Sin embargo, el análisis se limitó a estudiar sólo algunos elementos teóricos, debido al complejo manejo del gran volumen de información que se debía analizar. Las respuestas encontradas en dichas manifestaciones permitieron la teorización de la acción docente.

Por otra parte, los planteamientos referidos al modelo comunicativo de acción, señalan que la acción no se equipara a la comunicación, debido a que las acciones las ejecuta el autor, en función de sus metas específicas y, el lenguaje sirve solamente de medio para entender la comunicación. Por tales razones, los autores ejecutan sus planes de acción en concordancia con sus intereses que están en juego. Es lo que se denomina la **acción teleológica**. Por consiguiente, corresponde ahora analizar las acciones teleológicas de los docentes en su praxis rutinaria. Cabe destacar que existe un “modelo estratégico de acción” Habermas, J. (1981, ob.cit) orientado a la acción para el éxito.

En concordancia con lo anterior, se pudo descubrir si las acciones de los y las profesoras que enseñan comprensión de lectura, estaban enmarcadas dentro del referido modelo de acción para el éxito, o si por el contrario, ellos y ellas persiguen sus fines en cuanto a condiciones de legitimación, acuerdos, o autopresentación. Seguidamente, se desarrolla el análisis de contenido bajo las orientaciones explicitadas, a los fines de interpretar e inferir las significaciones de los actores en un proceso de reflexión que promueva la acción de repensar, o reconstruir la realidad observada con el propósito de mejorarla o modificarla. Como lo expresa Maturana, H. (1996) “la reflexión, es un arte que debe aprenderse, y para aprenderse debe vivirse”.



## ANÁLISIS DEL DISCURSO

Unidades de Análisis o Macrocategorías	Tipo de material de lectura	Instrucciones a seguir en el proceso de lectura	Estrategias de lectura desarrolladas por los docentes	Actividades de Comprensión de Lectura	Elementos lingüísticos estudiados	Actividades de Evaluación	Uso de Tecnologías
<b>Informantes</b>	(P <sub>1</sub> NA) <sup>1</sup> -AD (P <sub>2</sub> NA) <sup>1</sup> -AD (P <sub>3</sub> NA) <sup>1</sup> -AD (P <sub>4</sub> NA) <sup>1</sup> -AD (P <sub>5</sub> NA) <sup>1</sup> -AD (P <sub>6</sub> NA) <sup>1</sup> -AD (P <sub>7</sub> NA) <sup>1</sup> -AD	(P <sub>1</sub> NA) <sup>2</sup> -AD (P <sub>2</sub> NA) <sup>2</sup> -AD (P <sub>3</sub> NA) <sup>2</sup> -AD (P <sub>4</sub> NA) <sup>2</sup> -AD (P <sub>5</sub> NA) <sup>2</sup> -AD (P <sub>6</sub> NA) <sup>2</sup> -AD (P <sub>7</sub> NA) <sup>2</sup> -AD	(P <sub>1</sub> NA) <sup>3</sup> -AD (P <sub>2</sub> NA) <sup>3</sup> -AD (P <sub>3</sub> NA) <sup>3</sup> -AD (P <sub>4</sub> NA) <sup>3</sup> -AD (P <sub>5</sub> NA) <sup>3</sup> -AD (P <sub>6</sub> NA) <sup>3</sup> -AD (P <sub>7</sub> NA) <sup>3</sup> -AD	(P <sub>1</sub> NA) <sup>4</sup> -AD (P <sub>2</sub> NA) <sup>4</sup> -AD (P <sub>3</sub> NA) <sup>4</sup> -AD (P <sub>5</sub> NA) <sup>4</sup> -AD	(P <sub>2</sub> NA) <sup>5</sup> -AD (P <sub>3</sub> NA) <sup>5</sup> -AD (P <sub>5</sub> NA) <sup>5</sup> -AD	(P <sub>1</sub> NA) <sup>6</sup> -AD (P <sub>2</sub> NA) <sup>6</sup> -AD (P <sub>3</sub> NA) <sup>6</sup> -AD (P <sub>4</sub> NA) <sup>6</sup> -AD (P <sub>5</sub> NA) <sup>6</sup> -AD (P <sub>6</sub> NA) <sup>6</sup> -AD (P <sub>7</sub> NA) <sup>6</sup> -AD	(P <sub>2</sub> NA) <sup>7</sup> -AD (P <sub>3</sub> NA) <sup>7</sup> -AD (P <sub>6</sub> NA) <sup>7</sup> -AD (P <sub>7</sub> NA) <sup>7</sup> -AD

### Nomenclatura:

**P** = profesor, **P<sub>1</sub>** = Profesor N° 1, **P<sub>2</sub>** = Profesor N° 2,...

**NA** = Núcleo Anzoátegui

( )<sup>1</sup> = Macrocategoría N° 1, ( )<sup>2</sup> = Macrocategoría N° 2,...

**AD** = Análisis del Discurso.

## 4.2. Análisis de Contenido o Análisis de los Significados de los Actores

### 4.2.1. Categorías de Análisis:

#### 4.2.1.1. Comprensión de lectura

##### 1.- ¿Cuáles son sus estrategias en la enseñanza de la lectura y de comprensión de lectura?

Algunos testimonios permiten tener una mejor idea de esta situación:

*“Se exige que el educando identifique la idea principal y secundarias de las lecturas y responde en forma oral y escrita las preguntas relacionadas”.* **Informante (P<sub>1</sub>NA)<sup>1</sup>-AC**

En el análisis inferencial se manifiesta un **reduccionismo metodológico** y conceptual de las estrategias dirigidas a activar o generar los conocimientos previos de los y las estudiantes, lo cual resulta fundamental para el aprendizaje en lo referente a la comprensión de lectura. Las estrategias para promover la vinculación entre los conocimientos previos y el conocimiento nuevo conducen a un aprendizaje significativo y se traducen en el éxito de la comprensión. Además, se aplican antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados. Generalmente se utilizan las estrategias de “organizadores previos y las analogías”. También se infiere la ausencia de estrategias metacognitivas que apoyen el proceso de comprensión.

Otro informante demuestra el dominio del proceso de lectura sugerida, generalmente, en las teorías referenciales que sustentan el mencionado proceso. Específicamente la activación de los conocimientos previos:

*“En el proceso de lectura, para activar los conocimientos previos y hacer un puente cognitivo se realizan algunas preguntas que induzcan el tópico o tema a tratar. Algunas veces utilizamos el brain-storm, mapas conceptuales, skimming”.* **Informante (P<sub>5</sub>NA)<sup>1</sup>-AC**

La misma docente amplía el conocimiento de estrategias de lectura cuando argumenta:

*“yo como profesora planifico varias actividades entre estas se pueden mencionar: scanning (para buscar información detallada) Glosarios, paráfrasis, inferencias de significados de palabras desconocidas... mapas conceptuales...”*

Con el análisis inferencial se evidencia el **uso de estrategias metacognitivas** en el proceso de lectura, así como una variedad de opciones metodológicas que el actor



utiliza para lograr en los estudiantes la comprensión de lectura. Se infiere el decisivo rol comprometido del docente con la concreción de los objetivos.

Existen otras demostraciones de reduccionismo metodológicos en cuanto al uso de estrategias de lectura y de comprensión de lectura:

*“se realizan preguntas (wh – questions). Informante (P<sub>5</sub>NA)<sup>1</sup>-AC*

Este análisis inferencial revela que las preguntas de información o “wh-questions”, constituyen uno de los elementos estratégicos para indagar la comprensión, no obstante, el complejo proceso de lectura y de comprensión de lectura, involucra elementos de tipo cognitivo, metacognitivo y socioculturales que requieren de la aplicación de diversas estrategias específicas para cada objetivo. Entre otras: según Díaz y Hernández, (2001, ob. Cit.) “discusión guiada, ilustraciones, preguntas intercaladas, señalizaciones, resúmenes, organizadores previos, analogías, mapas y redes conceptuales, organizadores textuales” (p. 148).

En ocasiones el informante revela en su teoría de acción, carencias y creencias acerca del uso de estrategias en la enseñanza de la lectura y de la comprensión de lectura:

*“La enseñanza de estrategias de lectura resulta difícil para el docente por cuanto se carece de las herramientas básicas para tal propósito.” Informante (P<sub>6</sub>NA)<sup>1</sup>-AC*

Con el análisis inferencial se conoció, el grado de complejidad del proceso de comprensión, pues éste envuelve un amplio conjunto de teorías, constructos, enfoques y metodologías que implican un esfuerzo motivador para los profesores y profesoras de lengua. Es necesario el compromiso y rol del docente para apropiarse de las herramientas idóneas, que apoyen el proceso de comprensión de los estudiantes. En relación con las creencias, la manifestación del informante, es contundente cuando expresa que “resulta difícil para el docente enseñar estrategias de lectura”. Tal como lo expresa Morin (2001) “Los errores Intelectuales: nuestros sistemas de ideas (teorías, doctrinas, ideologías) no sólo están sujetos al error sino que también protegen los errores e ilusiones que están inscritos en ellos. Forma parte de la lógica organizadora de cualquier sistema de ideas el hecho de resistir a la información que no conviene o que no se puede integrar.” (p. 22). De esto, se infiere la falta de compromiso del docente con su mundo laboral.

Surge una situación inesperada. Una docente pretende dar a conocer explicaciones acerca de las estrategias de lectura. El contenido de su manifestación no permite el análisis del corpus textual como discurso, debido a que no se pueden establecer las relaciones semánticas de coherencia y concordancia, para decodificar el mensaje y lograr su interpretación.

*“La estrategia aplicada en una explicación teórica del contenido, que en momentos determinados se contrastan con elementos gramaticales y del lenguaje del Español.” Informante (P<sub>7</sub>NA)<sup>1</sup>-AC*

El análisis inferencial revela el **desconocimiento o distracción cuando se ejecuta una tarea**, dando resultados inesperados. El dominio del nivel gramatical y no gramatical del lenguaje es imprescindible en el docente, pues “no se puede enseñar lo que no se sabe”.

#### **4.2.1.2. Actividades de Lectura y Comprensión de Lectura**

##### **2.- Cuáles son las actividades que realizan los estudiantes para el aprendizaje de la lectura y la comprensión de lectura de textos en el idioma Inglés?**

Este pequeño corpus textual, devela la acción docente en forma explícita, en lo concerniente a su forma particular de orientar, a través de las actividades que deben desarrollar los estudiantes en clase para lograr la comprensión de lectura.

*“Se exige que el educando identifique la idea principal y secundarias de las lecturas suministradas.” Informante (P<sub>1</sub>NA)<sup>2</sup>-AC*

El análisis inferencial indica que los estudiantes ameritan del desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, por lo que se requiere que el docente facilite las herramientas necesarias para tal fin. Dichas herramientas se concretan en el desarrollo de actividades de lectura y de comprensión de lectura. La identificación de ideas principales y secundarias corresponde a la fase de lectura, no obstante, en la fase de prelectura, las actividades se encaminan al logro de la comprensión textual. Esta fase se considera definitiva para el proceso de comprensión, debido a que se sugiere que los estudiantes conozcan previamente los procesos metacognitivos que regulan su propia comprensión. El hecho de poder regular sus propias cogniciones produce una ganancia en el proceso de comprensión.

Las actividades de comprensión de lectura deben involucrar las relacionadas con el **texto**, que tienen que ver con el nivel de dificultad, y la estructura del material de lectura. Otras actividades se relacionan con la **tarea**, que se refieren a los requisitos de aprendizaje que deben conocer y evidenciar los lectores para almacenar y recuperar la información. Igualmente las estrategias son las actividades que realizan dichos lectores para almacenar la información presentada en el texto, y las características del lector, que aluden a su motivación para comprender. Las actividades para concretar los requerimientos anteriores se compilan en la clarificación de los propósitos de la lectura, la atención en las ideas principales, la generación de preguntas, las acciones correctivas cuando se presenten dificultades en la comprensión y por último evitar las distracciones e interrupciones.

El informante en este caso, realiza las actividades de lectura de la siguiente forma:

*“ordeno a los alumnos leer el contenido en silencio y luego la lectura individual de párrafos cortos...”* **Informante (P<sub>6</sub>NA)<sup>2</sup>-AC**

Con el análisis inferencial se visualiza, en esta manifestación del discurso escrito, los propósitos del docente al “ordenar” a los estudiantes la lectura en silencio. El propósito institucionalmente normado en el curso de Inglés Instrumental se centra en que el estudiante maneje, domine y comprenda significativamente, textos científicos – académicos escritos en el Idioma Inglés. Para ello, se requiere que los estudiantes conozcan elementos TML ladotas cas, el léxico, el mensaje, el propósito del autor, y darse cuenta de cómo influye su experiencia lectora en el idioma materno (conocimientos previos) en el aprendizaje del idioma extranjero (Inglés). La lectura silenciosa, individual corresponde a la fase de interpretación y extrapolación de la información.

Una docente resume sus actividades de comprensión, de la manera que se presenta a continuación:

- “ - *Debates*
- *Realización de preguntas – respuestas acerca de la lectura.*
- *Breves exposiciones acerca del tópico estudiado.*
- *Verificación de los ejercicios de comprensión de textos del uso del pizarrón.”*  
**Informante (P<sub>3</sub>NA)<sup>2</sup>-AC.**

En el análisis inferencial se denota procedimientos, propósitos y evaluaciones en el discurso del docente. El medio utilizado para la verificación de la comprensión es el físico (pizarrón). Se infiere la presencia de las fases de la lectura, aunque no fueron presentadas en el orden generalmente establecido. Las preguntas y respuestas deben ocupar el primer lugar, por corresponder a la fase de pre-lectura. También se reflejan las fases de lectura y de postlectura. Los postulados teóricos en esta materia proponen una secuencia lineal de actividades:

1. Lectura rápida para obtener la información general del texto, “Skimming”.
2. Lectura detenida “scanning” para obtener información específica o detallada del texto.
3. Distinción de ideas principales de las secundarias.

4. Reconocimiento de la estructura y vocabulario típico de las funciones retóricas de la especialidad estudiada (el subprograma que corresponda).
5. Identificación de los componentes principales del discurso escrito: Introducción, desarrollo y conclusión.
6. Reconstrucción de la información o ideas explícitas en el texto.
7. Reformulación de la información a través de la ampliación por sintetización del texto.
8. Entendimiento de la información implícita del texto a través de inferencias.
9. Distinción entre hechos, inferencias, u opiniones.
10. Evaluación de la información textual para conocer su validez.

#### **4.2.1.3.- Evaluación de la Comprensión**

##### **3.- ¿Qué resultados obtuvo en el aprendizaje de la comprensión de lectura?**

Para examinar las respuestas a la interrogante planteada se utilizó otro tipo de informante, con el propósito de comparar y contrastar la información de los docentes, con las de los estudiantes de dichos docentes: los Estudiantes de Postgrado de la UPEL, Núcleo Anzoátegui:

*“La reflexión en cuanto a la preparación por parte de los profesores en esta área es muy importante ya que nosotros como estudiantes vamos a recibir una serie de conocimientos y no siempre se dan como esperamos...”*

*“El profesor mayormente se aferra al estudio mecanizado: se limita a leer y nos pide que respondamos exactamente como está en los libros”, por eso es que a veces nos raspan, o no salimos tan bien. Pero quiero aclarar algo, ésto varía de acuerdo a los profesores.”* **Informante (E<sub>3</sub>NA)<sup>3</sup>-AC**

Según el análisis inferencial este testimonio revela la presencia de varios elementos que se conjugan en la praxis docente: a) formación del docente en cuanto al manejo de postulados teóricos y metodológicos en la enseñanza de la lectura y su comprensión. B) conocimiento de las características de los lectores, en cuanto a la habilidad, motivación o atributos que inciden en la comprensión y el aprendizaje. C) creencias del profesor en cuanto a lo que presume es lo mejor o más idóneo como estrategias de enseñanza de comprensión de lectura. D) sentimientos del estudiante. E) resultados del proceso de evaluación.

La formación docente en su área profesional y laboral, así como la actualización metodológica, constituyen un factor decisivo en su praxis, toda vez que la generación y transmisión del conocimiento se cultiva en dicha formación. Sin ánimos de intentar hacer una tipología o un perfil ideal del docente y su praxis (cuestión amplia y compleja) existe la inquietud por establecer algunos requisitos básicos inherentes al docente y a su praxis. Por ejemplo, conocer los procesos cognitivos implicados en la lectura y su comprensión: organización, focalización, integración, verificación. Conocer y desarrollar en los estudiantes la metacompreensión, a través de actividades donde dichos estudiantes adquieran conocimientos sobre el proceso de comprensión y los factores que influyen en él, y cómo utilizar estrategias para resolver problemas de comprensión, y la autorregulación.

Conocer las características de los lectores y su motivación favorece el proceso de intersubjetividad, compartido en el desarrollo de las actividades de comprensión de lectura, y promueve alumnos autónomos, creadores, y con capacidad de interpretación. Es necesario que los profesores estén al tanto de que la comprensión de lectura es un proceso psicolingüístico complejo que implica ir más allá de las ideas expuestas en el material escrito; que la intervención de factores psicológicos pueden obstaculizar o favorecer la comprensión.

El “estudio mecanizado” al cual alude el estudiante entrevistado, tiene repercusión en los resultados de su evaluación. Por ejemplo, una prueba escrita puede ser respondida de acuerdo al propósito evaluativo del docente. En caso de exigir respuestas “exactamente como está en los libros”, entonces el propósito es evaluar la capacidad memorística del estudiante a corto plazo, pues los bloques de información, o conceptos de los estudiantes al igual que cualquier otra persona, están organizados y almacenados en su memoria a largo plazo, por lo que sería casi imposible su evocación tal como se expuso en el texto. Más bien, esos bloques de información se activan y facilitan la comprensión, cuando existe una mayor diversidad de conocimientos previos donde se encajen los nuevos conocimientos. Por consiguiente, se infiere que la mecanización de los conocimientos obstaculizan el acceso al mensaje y su comprensión.

Profundizando en el análisis del contenido de la manifestación anterior, se descubre las intenciones del informante (estudiante) Su acción se concreta en la intención de recibir conocimientos desde su punto de vista, adecuados, y por tanto necesita controlar sus acciones para asegurarse de que obtendrá los resultados deseados. En este caso, los resultados deseados no dependen sólo de él, sino también de las acciones que realiza el docente para concretar sus propias intenciones. En este sentido, se conjugan y complementan las acciones del docente con las del estudiante; sus significados (construcciones), sus objetivos y propósitos. Interpretando a Habermas (1981) se trata de que las definiciones de la situación deben ser negociadas por todos los participantes involucrados, asumiendo la intervención de los tres mundos de los actores (profesores y estudiantes). El “mundo objetivo”, referido al conjunto de

identidades aceptadas como verdades. “El mundo social”, conformado por las relaciones interpersonales reguladas legítimamente, y el “mundo subjetivo” formado por las vivencias del hablante.

El testimonio presentado evalúa la acción docente.

*“Es un poco difícil hablar de resultados ya que la facilitadora no cumplió con los objetivos y por ende con el curso en general, aunque fue aprobado no obtuve un mayor aprendizaje al que ya teníamos.”* **Informante (E4NA)<sup>3</sup>-AC**

En el análisis inferencial del presente testimonio se distinguen al igual que el anterior, definiciones y evaluaciones que hace el estudiante de la acción del docente. Se devela en esta manifestación lingüística, la teoría – en – uso del docente. Se infiere sus acciones concretas, sin embargo, estas acciones podrían o no coincidir con su teoría explícita.

La praxis pedagógica se nutre de las construcciones adquiridas por el docente en forma explícita durante su formación profesional, y de la puesta en práctica de dichas construcciones o significados en el aula. Desde una perspectiva amplia del rol del docente, se puede afirmar que los profesores son mediadores entre los estudiantes y la cultura, debido al significado que asigna al currículo en general y al conocimiento que transmiten en particular. Evidentemente, la consolidación de este perfil profesional depende de la opción teórica y pedagógica que se tome, así como de los valores y fines de la educación con la que se compromete el docente. El docente de idiomas debe poseer condiciones especiales, y más aún cuando se trata de la enseñanza de una lengua extranjera, donde la comprensión configura el eje de la práctica pedagógica con todas sus posibles implicaciones.

Los profesores de lenguas extranjeras gozan de cierta libertad de intervención pedagógica para desarrollar estrategias de lectura que promuevan la comprensión de lectura en forma consciente y deliberada, por cuanto la información que se adquiere escolarizadamente es más compleja, es intencionada y deliberada, a diferencia de la lengua materna en la que los conocimientos más primitivos del habla se adquieren antes que los más complejos.

#### **4.3.- Interpretación de la Acción Docente Desde la Perspectiva del Pensamiento Complejo de Morin (2000)**

Las reflexiones que se presentan a continuación surgen de la necesidad de precisar el carácter ontológico del fenómeno lingüístico investigado, el cual se tipifica en un estudio inter y transdisciplinario complejo, que involucra distintas disciplinas del saber. Tanto la **acción docente**, como la **comprensión de textos suponen complejidad**

debido a que en ambas se dan interacciones, surgen elementos aleatorios, y se toman decisiones que conllevan a implicaciones congruentes o divergentes con lo esperado.

En consecuencia, este estudio requirió una interpretación desde varias dimensiones: psicológica, lingüística y social para dilucidar elementos claves en la comprensión de lectura de textos; así como, descubrir en la acción docente las intenciones y determinaciones implícitas y congruentes con sus mundos: a) objetivo (conjunto de todas las identidades sobre las que son posibles enunciados verdaderos: conocimiento científico). B) social (conformado por las relaciones interpersonales legítimamente reguladas) y c) subjetivo (formado por las vivencias del sujeto que tiene acceso privilegiado a ellas) Por consiguiente, se introduce el pensamiento complejo de Morin (2002) para conocer y reflexionar acerca del “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p. 32) Es decir, el estudio se presenta desde una perspectiva multidimensional e integradora.

El pensamiento complejo está orientado a desarrollar un paradigma de complejidad con el propósito de llegar a un conocimiento abierto, autocorrectivo e inacabado, pero sin oponerse a la especialización del conocimiento, sino más bien, para nutrirse de ellos y de otros posibles conocimientos. “El pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y finalmente cegadoras de una simplificación”, Morin (2002, ob. Cit. P. 22) Desde esta perspectiva, son obvias las implicaciones y aportes del pensamiento complejo a nuestra investigación.

Los **principios del pensamiento complejo**, se basan en a) la **distinción**, la cual entendemos como la visión de un conjunto de elementos integradas en un todo, es decir, “el todo está en la parte que está en el todo”. Por ejemplo, un idioma, se puede concebir como un todo, como un sistema integrado por códigos o unidades lingüísticas que al mismo tiempo forman el sistema total (el idioma en este caso), por lo tanto, el todo (idioma) está en la parte (unidad lingüística) y la parte (unidad lingüística) está en el todo (idioma) Aprender unidades lingüísticas aisladas carecería de todo sentido, se necesita el contexto para dar significado a la unidad lingüística (palabras, oraciones, proposiciones) dentro de un sistema total (contexto).

b) La **conjunción**, es opuesta a la disyunción o la especialización del saber la cual carece de reflexión. Con otras palabras, la disyunción conduce y es en sí misma la simplificación del conocimiento; en tanto la conjunción promueve la integración de nuevos conceptos, nuevas perspectivas TML ladotas y agrupadoras para dar sentido global a los fenómenos estudiados, y por último, c) la **implicación**, que es la resultante del proceso de distinción y conjunción donde se explican las vinculaciones o relaciones, y cobra sentido, el conocimiento descubierto en forma integrada.

**4.3.1.- Los tres principios de la complejidad son:** el dialógico, el de recursividad organizacional, y el hologramático. El “**principio dialógico**” “permite mantener la dualidad en el seno de la unidad, es decir asocia dos términos a la vez complementarios y antagonistas”, Morin (2000, ob. Cit. P. 105). El sentido de este principio se basa en dos aspectos que no son opuestos sino que se complementan y son necesarios uno para el otro; pero al mismo tiempo representan dos entidades distintas.

En el caso del proceso de comprensión de lectura de textos se visualiza claramente este principio, pues se dan dos procesos: **uno físico**, cuando el lector pasa los ojos por el material de lectura para ver los códigos lingüísticos, en este caso los grafemas: proceso de codificación, y otro **cognitivo**, cuando se activan los procesos mentales para decodificar los grafemas y apropiarse de la información contenida en el material de lectura. En este sentido, se percibe dos lógicas, una física y otra abstracta, sin posibilidad de existir una sin la otra.

El **principio de recursividad organizacional**, explica el proceso recursivo como, “aquel en el cual los productos y los efectos son al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce. Somos los productos de un proceso de reproducción que es anterior a nosotros, pero una vez que somos producidos, nos volvemos productores del proceso que va a continuar”, Morin (2000, ob. Cit. P. 106) En su acepción más general, la recursividad desmonta la idea lineal de causa-efecto, y promueve la retroactuación.

Vinculando el principio anterior con la acción docente se pone de manifiesto que el docente y su acción son productos de la reproducción de otros docentes. Cuando el o la docente enseñan, comprensión de lectura en este caso, generalmente, lo hacen reproduciendo o tratando de reproducir las técnicas y estrategias que le enseñaron sus docentes, quienes a la vez reprodujeron lo que a ellos se les habían enseñado. Esta acción cíclica, que en la mayoría de los casos no es reflexiva o constructiva, caracteriza ampliamente la acción docente. Las implicaciones derivadas de esta acción, repercuten en el éxito o fracaso de los y las estudiantes en el proceso de comprensión de lectura de textos.

Por último, el “**principio hologramático**”, está referido a la reproducción de cada una de las partes de un objeto físico en su propia forma original, la conceptualización de este principio es explicada por su autor desde el punto de vista biológico, al afirmar que: “en el mundo biológico, cada célula de nuestro organismo contiene la totalidad de la información genética de ese organismo”, Morin (2002, ob. Cit. P. 107). En este sentido, el autor hace una crítica tanto al **reduccionismo**, por considerar únicamente las partes sin el todo, como al **holismo** por considerar sólo el todo sin ver las partes. En el proceso de comprensión de lectura, el docente debe considerar no sólo los elementos de nivel pragmático, sino también los de nivel cognitivo y metacognitivo.



Desde esta perspectiva, la comprensión de lectura en su globalidad, depende de la interacción compleja de varios elementos: a) **las características inherentes al lector**, que incluyen sus actitudes, intereses, y conocimientos previos (como mínimo) b) **las características del texto**, determinadas por las intenciones del autor que presenta dicho texto ya sea en forma explícita o implícita, y c) **el contexto**, referido a las demandas específicas exigidas en el proceso, en este caso de tipo institucional, y la situación social, donde se dan las relaciones interpersonales que están legítimamente reguladas por la sociedad. Como se puede observar, cada uno de estos elementos deben ser estudiados y considerados al momento de desarrollar el proceso de comprensión. Hacer lo contrario, conduciría a un reduccionismo de elementos sustanciales, que a su vez conforman la base cognitiva y las decisiones metodológicas congruentes con la naturaleza multidimensional del fenómeno lingüístico abordado. Es decir, se produciría un reduccionismo metodológico en el proceso de enseñanza de comprensión de lectura.

Seguidamente, intentaremos formarnos una idea de cómo se explica la acción docente desde la perspectiva del pensamiento complejo, a través de un análisis inferencial aplicado a un testimonio extraído de la entrevista abierta. **Informante: (P<sub>8</sub>NA)<sup>4</sup>-APPC**. Las siglas en esta codificación corresponden a: P<sub>8</sub> = Profesor nro. 8, NA = Núcleo Académico Anzoátegui, ( )<sup>4</sup> = unidad de análisis nro. 4, que en este caso corresponde a la pregunta: ¿cuáles son las estrategias de lectura para lograr la comprensión? APPC = Análisis desde la **Perspectiva del Pensamiento Complejo**:

*“La lectura debe ser actualizada, por tanto se toman de Internet informaciones actualizadas de investigaciones como en el New York Times on line. Se trabaja la lectura entres tiempos, prelectura, lectura y post-lectura. Mediante la prelectura se trata de explorar lo mucho o poco que puedan saber o aportar los estudiantes acerca del tema leído. Seguidamente en la post-lectura el profesor trata que los estudiantes ubiquen los puntos gramaticales o lingüísticos correspondientes y que puedan ser observadas con facilidad en la lectura seleccionada”*  
**(P<sub>8</sub>NA)<sup>4</sup>-APPC.**

La acción docente reflejada en el testimonio anterior, da cuenta de varias situaciones: primera, **la decisión o elección** del docente en cuanto al material de lectura “actualizado” como la del “New York Times on line”. Evidentemente, la acción es una decisión, pero desde la perspectiva del pensamiento complejo”, la acción también es una apuesta, pero en la noción de apuesta está la conciencia del riesgo y la incertidumbre”, Morin (2002, ob. Cit. P. 113) lo que significa que el docente tendría que interrogarse y reflexionar acerca de si efectivamente ese material de lectura como textos académicos, reúnen los requisitos perceptivos y conceptuales acordes con el proceso de comprensión. En otras palabras, se preguntaría si los textos seleccionados van de los más explícitos, o sea de aquellos que tengan macroproposiciones explícitas, hasta llegar progresivamente a los más implícitos donde las macroproposiciones o ideas principales se omitan o estén

implícitas (ver lingüística pp. 21, 22 y 23) Esto con el propósito de evitar posibles frustraciones en los estudiantes que no hayan desarrollado estrategias metacognitivas para lograr la comprensión de lectura.

Segunda situación, el docente puntualiza la lectura en “tres tiempos, prelectura, lectura y post-lectura”. Esta acción nos remite y vincula a la complejidad del dominio de la acción, pues la “acción es muy aleatoria, muy incierta. Nos impone una conciencia muy aguda de los elementos aleatorios, las derivas, las bifurcaciones y nos impone la reflexión sobre la complejidad”, Morin (2002, ob. Cit. P. 114). Esta noción de conciencia de elementos aleatorios se percibe en el testimonio cuando el docente expresa que “se trata de explorar lo mucho o poco que pueden saber y aportar los estudiantes acerca del tema leído”. De hecho, el docente está consciente de la existencia de otros elementos que pueden ser útiles en el proceso de comprensión. El docente alude a la activación de los conocimientos previos que coadyuvan en el aprendizaje significativo, y por ende a la comprensión.

Una tercera situación observada, en el testimonio es “los puntos gramaticales o lingüísticos”, que señala el docente. Este es otro elemento, que consideró relevante en su acción. Se infiere que el docente conoce la existencia de los diferentes elementos que se conjugan y complementan en el proceso de enseñanza de la comprensión. Se podría afirmar que no se observa una visión tan simplificada o lineal del proceso de comprensión, por parte del docente entrevistado.

En conclusión, la acción docente debe ser estratégica, pues contempla un gran número de elementos aleatorios que pueden modificarla, o reconducirla. Con relación a esto, Morin (2000, ob. Cit. P. 13) desde su pensamiento complejo, argumenta que “la acción es estratégica. La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción”. Ampliar los escenarios de acción, es tener mayor claridad en el proceso de enseñanza de la comprensión, pero sin programar el descubrimiento sino ir construyendo tal comprensión, rechazando el pensamiento parcial y unidimensional.

#### **4.4. Interpretación de la Acción Docente desde la Perspectiva de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002)**

Para un segundo momento del análisis e interpretación de los datos, se consideró la perspectiva de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002) toda vez, que a lo largo del proceso investigativo, emergieron nuevas inquietudes por parte de la investigadora – autora, como actitud natural, de todo investigador en proceso de construcción y reflexión del conocimiento. En este caso es necesario la construcción de la Teoría de Acción Docente, como fin último de la investigación.

La metodología conocida como teoría fundamentada, fue construida originalmente por los psicólogos Barney Glaser y Anselm Strauss (1967-1987), y se refiere a “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis, y la teoría que surgirá de ellos guardaran estrecha relación entre sí” (Strauss y Corbin, 2000, p.13). Es decir, que desde esta perspectiva la teoría emerge a partir de los datos, y por ello, la gran posibilidad de lograr la comprensión del fenómeno lingüístico estudiado y proporcionar una guía importante para la acción docente en el proceso de comprensión de textos en Inglés, como lengua extranjera. No obstante, a la característica primordial de este método de fundamentar los conceptos en los datos. Autores como Sandelowski (1995) afirman que la creatividad de los investigadores también es un ingrediente esencial” (Strauss y Corbin, 2002 ob. Cit. P. 14).

Las formas de análisis de datos bajo esta metodología se concretan en tres criterios: a) la descripción, b) el ordenamiento conceptual y c) la teorización, los cuales se imbrican o subsumen unos entre los otros en el proceso de interpretación.

**4.4.1.- La descripción**, es la base de interpretaciones abstractas tanto de los datos, como de la construcción de teoría, por lo que se considera imprescindible para expresar lo que está ocurriendo y cómo está ocurriendo. Es decir, a través de la descripción conocemos qué están haciendo los sujetos en un escenario específico. Para los autores Strauss y Corbin (2002, ob. Cit. P. 28) describir es pintar, es contar una historia, a veces de manera muy gráfica y detallada sin **devolverse para interpretar** los acontecimientos o explicar por qué, ciertos acontecimientos ocurrieron y otros no”. Es importante precisar, que cuando se realiza la descripción de los hechos o de una actividad en particular, se debe evitar la interpretación subjetiva. En este sentido, se describen los datos tal y como fueron emitidos por los informantes en los diferentes “corpus textuales”, o testimonios.

Profundizando en el planteamiento anterior, se considera que “aunque la descripción busca a menudo expresar credibilidad o retratar imágenes, también puede estar diseñada para persuadir, convencer, expresar y despertar pasiones. Las palabras descriptivas pueden llevar una carga de juicios morales, lo cual puede ser cierto, no sólo con respecto a oraciones, sino a libros enteros, tal como sucede con las revelaciones o en libros que buscan transformar al prójimo”; Strauss y Corbin (2002, ob. Cit. P. 20). Es decir, que las descripciones pueden aparentar una objetividad no real. En efecto, incorporan conceptos implícitos sin que los sujetos sean conscientes de sus actitudes y sentimientos. Por esta razón, lo relevante de develar y desentrenar las actitudes, e intenciones de los y las docentes en sus acciones cuando enseñan comprensión de lectura. En síntesis, la descripción no constituye en sí la teoría, pero es imprescindible para la teorización.

A manera de ilustrar, cómo se operacionaliza una descripción bajo la perspectiva de la Teoría Fundamentada, tomaremos un “corpus textual” que represente una

descripción para ser analizado. El elemento a considerar es: **actividades de comprensión de lectura** propuestas por el docente.

*“Usualmente en el texto se hace inclusión de estructuras gramaticales explicadas durante la cátedra, con el fin de contextualizar justamente lo que está dando como contenido, en pocas palabras, se evita que el estudiante diga “Eso no lo dio en clase””. (P<sub>9</sub>NA)<sup>5</sup>-APTF.*

**Análisis:** la descripción anterior del proceso de las actividades que realiza el docente, informa acerca de un hecho que puede ser objetivo, debido a que se presenta lo que se está haciendo: “inclusión de estructuras gramaticales”, “contextualizar” y “se evita”. Sin embargo, aunque esta descripción sea muy básica, subyace en ella un propósito de quien está informando, que refleja la intención de su acción: ¿para qué describe? Para “evitar” que el estudiante diga: “eso no lo dio en clase”. Además, esa descripción está dirigida a un público específico, ¿quién va a ver la descripción? Se supone que lo leerán personas del mismo ámbito académico, por lo que, quien hace la descripción de una forma consciente o inconsciente hace una **selección** de lo que considera importante para este tipo de audiencia (ámbito académico).

**4.4.2.- El ordenamiento conceptual,** contempla la organización de los datos en categorías de acuerdo a sus propiedades y dimensiones; “es la clasificación de acontecimientos y objetos en varias dimensiones explícitamente expresadas, sin que necesariamente se relacionen las clasificaciones entre sí para formar un esquema explicativo de gran envergadura” (Strauss y Corbin, 2002 ob. Cit. P. 21).

El ordenamiento conceptual tiene por objetivo encontrarle sentido a los datos a través de la organización dentro de un esquema de clasificación que permita diferenciar entre las categorías, las subcategorías. Por ejemplo, una categoría pudiera ser: “¿cuáles son las estrategias de enseñanza de comprensión de lectura?” y, una subcategoría: el tipo de material utilizado en las actividades de comprensión de lectura. Luego, relacionamos la categoría con la subcategoría. Esto sería determinar: cómo influye el tipo de material utilizado, dentro de las estrategias utilizadas en la enseñanza de comprensión de lectura, en el proceso de comprensión de lectura de texto. El proceso descrito se fundamenta en la **codificación axial**, la cual según Strauss y Corbin (ob. Cit. P. 135) “es el acto de relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan éstas”; por lo que una categoría representa un hecho que se considera significativo para los informantes (docentes y estudiantes).

Los mismos autores afirman que una subcategoría también es una categoría, pero la diferencia es que la subcategorías responden a preguntas sobre los fenómenos sin representar al fenómeno per se.

El ordenamiento conceptual se presenta en las descripciones que usualmente se hacen de los acontecimientos. Volviendo a la descripción anterior (en el corpus textual), se puede observar que existe un ordenamiento conceptual cuando el informante (docente) expresa:...” se hace inclusión de estructuras gramaticales... “luego afirma, en segundo lugar, ... “con el fin de contextualizar...” Esto último, lo dice con el propósito de explicar por qué usa “las estructuras gramaticales”. En este contexto, cabe señalar, la importancia de hacer emerger los conceptos subyacentes en la descripción y por ende en el ordenamiento conceptual, para definir las propiedades y dimensiones que dan base a la construcción de la teoría, en este caso, teorizar la acción docente.

**4.4.3. La teorización**, es el término usado para designar la actividad de construir teoría, debido a que construir teoría es un proceso complejo que amerita de un tiempo largo y una dedicación completa para explorar una idea, desde varias perspectivas. No obstante a ello, también se puede llegar hasta las implicaciones de una teoría (es la opción de este estudio) debido a que las formulaciones e implicaciones, según Strauss Corbin (ob. Cit. P. 24) “llevan a una actividad de investigación que implica tomar decisiones y actuar en relación con muchas cuestiones a lo largo del proceso de investigación: qué, cuándo, dónde, cómo, quién”. Lo que significa para esta investigación, descubrir: **¿qué** se investiga? La acción docente **¿cuándo?** En el momento de enseñar la comprensión de textos escritos en Inglés como lengua extranjera, **¿dónde?**, en el Núcleo Académico Anzoátegui, de la UPEL, **¿quiénes** son los involucrados en el proceso? Los estudiantes de postgrado, **¿cómo** se da el proceso? De aquí surgen las formulaciones e implicaciones propias de la teorización que se concretan en los distintos análisis que convergen en la teorización.

Para la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (ob. Cit. P. 25) “la teoría denota un conjunto de categorías bien construidas. Por ejemplo, temas y conceptos interrelacionados de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo...” Una vez que se logre relacionar con oraciones los conceptos develados, estos hallazgos pasan de ser un ordenamiento conceptual a constituirse en teoría. Es decir, que las teorías se derivan de un proceso de conceptualización que exige, cada vez más, de un mayor alto nivel de abstracción.

Es particularmente relevante para esta investigación resaltar, y es un hecho bien conocido, que en la investigación cualitativa se puede **validar una teoría** comparando conceptos y relaciones, y vinculándolo con los datos durante todo el proceso de determinar cuán bien responden esos datos, al examen que se les someten bajo la luz de las teorías orientadoras, en un análisis inferencial por ejemplo. En este mismo sentido, cabe señalar que cuando se analizan los datos para concretar el proceso de teorización, se busca de manera consciente, la acción o la interacción de los sujetos informantes en los conceptos revelados, por lo que se puede visualizar, los posibles cambios, secuencias o evoluciones; sobre todo, cuando se cambia el contexto o las condiciones. En el

segundo momento de la recolección de datos, para este estudio se cambió el contexto y las condiciones. Los entrevistados ya no pertenecían al grupo de profesores y estudiantes activos, sino a los que ya habían cursado la asignatura, por lo que ambos podían expresarse más libremente al no tener compromisos institucionales.

Cuando las condiciones y el contexto cambian como fue expresado en el párrafo precedente, el analista tiene la obligación de indagar por los patrones para responder a las contingencias que se le presenten. Otra manera de responder a los cambios en las condiciones, es relacionar los procesos con la estructura porque de esta manera también se vinculan los procesos con las categorías.

Goetz y Le Compte (2000) interpretan la teorización, citando a Glaser y Strauss (1967), Kaplan (1964) y Zetterberg (1966), de la siguiente manera: “la teorización es el proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas, y las relaciones entre ellas. Es indispensable en toda investigación y se usa para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos” (p. 174). Se puede apreciar en la interpretación de estos autores el énfasis que hacen para descubrir categorías abstractas. Pero, estos autores al igual que Strauss y Corbin, conciben la teorización como el proceso de explicar el cómo y el por qué de los fenómenos estableciendo vínculos y relaciones.

Aunado a lo anterior, los mismos autores señalan que las tareas formales en los procesos de teorización las constituyen: la percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación; estableciendo vínculos, relaciones y especulación. Cada una de estas tareas se subsume en la siguiente. (Goetz y Le Compte, 2000 ob. Cit.).

Otros autores coinciden en definir la teorización como el proceso de construir explicaciones. En palabras de Morse (2006) “la teoría se puede considerar como la fase de organización del análisis. En síntesis, es hacer una selección sistemática y “medirles” los modelos alternativos a los datos. Teorizar es el proceso de construir explicaciones alternativas y de cotejarlas con los datos hasta que haya una que los explique de una manera mejor y más simple” (p. 40). Esta definición plantea la construcción de explicaciones alternativas para explicar los conceptos contenidos en los datos, lo que demuestra la indagación profunda para la búsqueda de diversas explicaciones que pueden dar cuenta de los hechos, y así decidir cuál es el más apropiado o congruente con el fenómeno que se estudia.

En síntesis, se ha expuesto desde la perspectiva conceptual y metodológica de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin las posibles vinculaciones de ésta con la investigación desarrollada, centrándose en el análisis de los datos, el cual se operacionalizará y consolidará en el apartado que corresponde al mismo.

## CAPÍTULO V

### TEORÍA DE LA ACCIÓN DOCENTE: TEORIZACIÓN

Para realizar una aproximación a la construcción de la Teoría de la Acción Docente, como tarea fundamental en esta investigación, se presentarán los diferentes conceptos o “núcleos” con significados propios, inmersos en las unidades de análisis de base gramatical (lingüísticas) y en las bases no gramaticales (psicológicas, sociales).

Los criterios en sentido general, utilizados para hacer emerger la teoría de de la acción docente, se basaron principalmente en formular preguntas a los datos para crear vínculos entre ellos y establecer conceptos interrelacionados de una forma sistemática, y así pasar de un ordenamiento conceptual a la teorización, a través de un proceso de abstracción cada vez mayor.

En el proceso descrito, se identifican conceptos, creencias y valores contenidos en los datos. De igual manera, se identificaron las perspectivas de los informantes y su visión de la acción que describían. Tanto las acciones descritas, como las perspectivas de dichos informantes, fueron examinadas en un segundo momento, con datos complementarios en otros contextos; a través del uso del pensamiento lateral que hace posible este tipo de análisis. Adicionalmente, se hicieron conjeturas y falseamiento utilizando oraciones para vincular las causas o características de las experiencias y comportamientos de los informantes.

A continuación se presenta, una selección e interpretación de los conceptos y núcleos con significados propios, en las unidades de análisis que emergieron en los diferentes tipos de análisis realizados, y las posibles implicaciones propias de la teorización. Para ello se realizó, en primer lugar una **reducción** y ordenamiento de los datos, es decir, la **selección e interpretación** de los mismos; para luego establecer una visión más conceptual de la realidad estudiada y sus implicaciones.

Cuadro N° 1

Selección e Interpretación de los Conceptos y Significados en el Análisis del Discurso y el Análisis de Contenido (primer momento de investigación)			
Tipo de Análisis	Unidad de análisis y/o categoría	Corpus textuales/informantes	Conceptos y/o significados emergentes
Análisis del discurso	Tipo de material de lectura utilizado	<p><i>“Para realizar la clase se prepara material teórico y material de ejercicios. El teórico resume ciertos conocimientos que se asumen fundamentan una mejor comprensión de los elementos morfosintácticas del idioma y los procedimientos para comprender un texto. El material de ejercicios considera preguntas de aplicación directamente sobre los textos”</i> <b>Informante (P<sub>7</sub>NA)<sup>1</sup>-AD</b></p> <p><i>“El material de lectura por lo genera es material auténtico de revistas, periódicos o diferentes fuentes bibliográficas de carácter técnico relacionadas con el área de estudio de los participantes”. <b>Informante (P<sub>4</sub>NA)<sup>1</sup>-AD</b></i></p>	<p>Conceptos: Comprensibilidad (texto) Comprensión (lector)</p> <p>Vocabulario técnico Material auténtico</p>
	Estrategias de lectura desarrolladas por los docentes	<p><i>“Si se está en la fase de prelectura se puede seleccionar, por ejemplo, la técnica de “skimming” (vistazo rápido</i></p>	<p>Conceptos: Secuencia de lectura</p>



		<p><i>al texto) se le indica al alumno que no debe usar diccionario, sólo leer valiéndose del recurso de los cognados “false cognates” sin detenerse en las palabras desconocidas para conocer una idea general del texto. Luego se inicia la etapa de la lectura, la cual consta de buscar palabras desconocidas con el uso de diccionarios técnicos. En la etapa final de postlectura (feed back) se puede utilizar el uso de paráfrasis, resúmenes, y elaboración de mapas semánticos y/o mapas conceptuales”</i></p> <p><b>Informante (P<sub>3</sub>NA)<sup>3</sup>-AD</b></p> <p><i>“Los estudiantes leen la lectura en Inglés y luego revisan el vocabulario que no conocen, en el diccionario. Tratan de ubicar las relaciones lingüísticas que el docente indique. Dan una versión preliminar de la traducción del texto en forma escrita, con la ayuda del profesor”.</i></p> <p><b>Informante (P<sub>2</sub>NA)<sup>3</sup>-AD</b></p>	<p>Técnicas de lecturas usadas</p> <p>Conceptos: Lectura en idioma extranjero (Inglés) Traducción</p>
	<p>Actividades de evaluación de la comprensión</p>	<p><i>“El estudiante da en sus propias palabras un resumen oral”</i></p> <p><b>Informante (P<sub>2</sub>NA)<sup>6</sup>-AD</b></p>	<p>Conceptos: Paráfrasis resumen</p>

		<p><i>“La evaluación se hace ordenando la redacción de párrafos que contengan el mismo vocabulario que aparece en el texto dado”</i> <b>Informante (P<sub>5</sub>NA)<sup>6</sup>-AD</b></p> <p><i>“Si la actividad es comprensión de lectura se evalúa realizando preguntas como la intencionalidad del autor, ideas principales, ideas secundarias, conclusión del artículo, intencionalidad del texto. Preguntas relacionadas a la comprensión del mensaje, de lo que dice el texto”.</i> <b>Informante (P<sub>7</sub>NA)<sup>6</sup>-AD</b></p>	<p>Conceptos:</p> <p>Intencionalidad (texto, autor del texto)</p> <p>Jerarquización de ideas (principales, secundarias)</p> <p>Preguntas de comprensión</p>
	<p>Uso de tecnologías</p>	<p><i>“Se asignan ejercicios a los estudiantes donde tienen que buscar lecturas e información en Internet”</i> <b>Informante (P<sub>2</sub>NA)<sup>7</sup>-AD</b></p> <p><i>“En cuanto al uso de tecnologías puedo decir, sin vergüenza alguna, que estoy en el precámbrico (léase obsoleta) por cuanto no manejo ningún recurso de avanzada tecnología al momento de trabajar las lecturas...”</i> <b>Informante (P<sub>6</sub>NA)<sup>7</sup>-AD</b></p>	<p>Uso de Internet</p> <p>No uso de tecnología (en lectura)</p> <p>No manejo de recursos tecnológicos</p>

Análisis de Contenido	<p>¿Cuáles son sus estrategias en la enseñanza de lectura y de comprensión de lectura?</p>	<p><i>“Se exige que el educando identifique la idea principal y secundarias de lecturas y responde en forma oral y escrita las preguntas relacionadas”</i>  <b>Informante (P<sub>1</sub>NA)<sup>1</sup>-AC</b></p> <p><i>“En el proceso de lectura, para activar los conocimientos previos y hacer un puente cognitivo se realizan algunas preguntas que induzcan el tópico o tema a tratar. Algunas veces utilizamos el brain-storm, mapas conceptuales, skimming. Yo como profesora planifico varias actividades entre estas se pueden mencionar: scanning (buscar información detallada), glosarios, paráfrasis, inferencias de significados de palabras desconocidas... mapas conceptuales...”</i>  <b>Informante (P<sub>5</sub>NA)<sup>1</sup>-AC</b></p>	<p><b>Significados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reduccionismo metodológico.</li> <li>- Reduccionismo conceptual.</li> <li>- Ausencia de estrategias metacognitivas.</li> <li>- Enseñanza autocrática.</li> <li>- Proceso de enseñanza no interactivo.</li> <li>- Presencia de estrategias metacognitivas.</li> <li>- Pluralidad metodológica.</li> <li>- Conocimiento conceptual metodológico. y</li> <li>- Proceso de lectura interactivo.</li> </ul>
-----------------------	--	--	---

		<p><i>“La enseñanza de estrategias de lectura resulta difícil para el docente por cuanto se carece de las herramientas básicas para tal propósito”.</i> <b>Informante (P<sub>6</sub>NA)<sup>1</sup>-AC</b></p>	<p>Creencias acerca del proceso de enseñanza.</p> <p>Carencias metodológicas.</p> <p>Carencias de formación teórica y metodológica.</p> <p>Evaluación del proceso.</p>
	<p>¿Cuáles son las actividades que realizan los estudiantes para el aprendizaje de la lectura y la comprensión de lectura de textos en el idioma Inglés?</p>	<p><i>“Ordeno a los alumnos leer en el contenido en silencio y luego la lectura individual de párrafos cortos...”</i> <b>Informante (P<sub>6</sub>NA)<sup>2</sup>-AC</b></p>	<p>Actividades</p> <p>Carencias</p> <p>Procedimientos</p>
	<p>Evaluación de la comprensión de los estudiantes.</p> <p>¿Qué resultados obtuvo en el aprendizaje de la comprensión de lectura?</p>	<p><i>“La reflexión en cuanto a la preparación por parte de los profesores en esta área es muy importante ya que nosotros como estudiantes vamos a recibir una serie de conocimientos y no siempre se dan como esperamos...”</i> <i>“El profesor mayormente se aferra al estudio mecanizado: se limita a leer y nos pide</i></p>	<p>Carencia de formación conceptual y metodológica del docente.</p> <p>Desconocimiento del docente, de los propósitos institucionales en el curso Inglés Instrumental.</p> <p>&gt; Presencia de estudio</p>

		<p><i>que respondamos exactamente como está en los libros, por eso es que a veces nos raspan, o no salimos tan bien. Pero quiero aclarar algo, esto varía de acuerdo a los profesores”.</i>  <b>Informante (E<sub>3</sub>NA)<sup>3</sup>-AC</b></p> <p><i>“Es un poco difícil hablar de resultados ya que la facilitadora no cumplió con los objetivos y por ende con el curso en general, aunque fue aprobado no obtuve un mayor aprendizaje al que ya teníamos”.</i>  <b>Informante (E<sub>4</sub>NA)<sup>3</sup>-AC</b></p>	<p>mecanizado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Sentimiento de frustración y fracaso del estudiante.</li> <li>&gt; Resultado de la evaluación poco satisfactorias.</li> <li>&gt; Se establece diferencias entre las acciones de los docentes.</li> <li>&gt; Dificultad del estudiante para evaluar sus resultados.</li> <li>&gt; Ausencia de compromiso académico e institucional del docente.</li> <li>&gt; Insatisfacción del estudiante por los resultados obtenidos.</li> </ul>
--	--	--	--

Cuadro N° 2

Selección e Interpretación de la Información recuperada, desde la perspectiva del Pensamiento Complejo de Morin (2002) (segundo momento de la investigación)		
Testimonios	Análisis Inferencial	Principios de la Complejidad subyacentes
<p>Entrevistador: ¿Cuáles son sus estrategias de lectura para lograr la comprensión?</p> <p><i>“Bueno yo uso mucho ubicar la idea principal y las secundarias y después realizar un análisis crítico y después aplico exámenes escritos o lectura en voz alta de algún párrafo y se pregunta qué entendieron”</i> <b>Informante (P<sub>9</sub>NA)<sup>4</sup>-APPC</b></p> <p><i>“Las estrategias de comprensión de lectura propuestas se basan en los tres tiempos: prelectura (brainstorming, previewing) lectura (skimming, scanning, utilización de cognados, inferencias) y postlectura (resumen,</i></p>	<p>Se evidencia en primer lugar, el desconocimiento (implícito) del tejido de acciones e interacciones inherentes al proceso de comprensión, como un fenómeno multidimensional y por tanto complejo. La visión simplificada del proceso de comprensión se refleja en el uso reducido de estrategias para la comprensión. Esta visión, al mismo tiempo puede denotar el poco dominio del conocimiento especializado del docente, como parte integradora y de gran importancia del proceso global de comprensión.</p> <p>Por otra parte, existe la posibilidad de definir esta acción del docente como el producto de un proceso de reproducción. Con otras palabras, se generó una acción cíclica de lo que se aprende y se enseña, sin reflexión.</p> <p>La acción docente, en este caso, refleja su obligación a realizar diversos procesos para integrar en un solo conjunto, la información requerida por los estudiantes: léxica, sintáctica, pragmática e interpretativa.</p>	<p>Ausencia del principio del diálogo.</p> <p>Presencia del principio de recursividad rganizacional.</p> <p>Ausencia del principio hologramático.</p> <p>Presencia de los principios dialógico, de recursividad organizacional y hologramático.</p>

<p><i>análisis, interpretación, esquematización) Pero puede añadir que para que exista una buena comprensión tiene que existir una buena comunicación entre el profesor y el estudiante; es necesario crear un clima de respeto y de confianza (que el temor a cometer errores no amenace la comunicación y evite la comprensión”</i></p> <p><b>Informante (P<sub>10A</sub>)<sup>4</sup>-APPC</b></p>	<p>Otro aspecto descubierto en la acción de este docente es la consideración del elemento social del lenguaje para lograr la comprensión, al integrar el mundo social del estudiante, con su mundo objetivo. Esta distinción de los elementos pertenecientes a los diferentes mundos implícitos en la comprensión, develan su visión de los elementos de la comprensión integrados en un todo. “el todo está en la parte que está en el todo”. Por último, estas acciones del docente pueden ser producto de la reproducción de los docentes que lo enseñaron.</p>	
---	--	--

Cuadro N° 3

Selección e Interpretación de la Información Recuperada, desde la Perspectiva de la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2000) (segundo momento de la investigación)			
Criterios de análisis	Testimonio de la acción docente	Análisis	Significados Emergentes
Descripción	<p><i>“En primera instancia apoyo la idea de que si el estudiante es buen lector en el idioma materno, también lo será en el idioma extranjero, Inglés en este caso. Es por ello que lo primero que hago en clases es hacerles las preguntas para indagar cómo leen en Español”</i> <b>Informante (P<sub>1</sub>ATF)<sup>d</sup></b></p>	<p>La descripción de la acción del docente en el proceso de enseñanza de comprensión de lectura, informa acerca de lo que él <b>piensa</b> que es importante en el proceso de comprensión, por lo que hace <b>aseveraciones</b> y <b>comparaciones</b>, estableciendo similitud en las características de un buen lector en el idioma materno (español) y el idioma extranjero (inglés). Se evidencia una carga de <b>juicios teóricos y metodológicos</b> que pueden <b>convencer</b> y develan su acción.</p>	<p>Juicios acerca el proceso de enseñanza de comprensión.</p> <p>Tipos de lectores.</p> <p>Opción metodológica.</p>
	<p><i>“Considero que las actividades de comprensión de lectura que son estrategias o recursos que emplea el estudiante para comprender el significado de un texto para poder resolver las dificultades que encuentra para finalmente obtener la comprensión del texto que se le</i></p>	<p>La acción docente descrita refleja una serie de actividades que son desarrolladas por los estudiantes y no por el docente. El docente <b>expresa definiciones</b> de estrategias de comprensión de lectura de textos que pueden ser ciertas. Sin embargo, se evidencia</p>	<p>Definición de estrategias de comprensión</p> <p>Actividades de los estudiantes</p>



	<p><i>da a trabajar, como por ejemplo reconocer estructuras, utilizar su conocimiento previo sobre el tema que lee, parafrasear la parte de la lectura donde encuentra mayor dificultad” Informante (D<sub>2</sub>ATF)<sup>d</sup></i></p> <p><i>“Al comienzo del semestre se le pide a los estudiantes traer una lectura seleccionada con su especialidad con la finalidad de descubrir, qué o cuáles temas resultarían de interés durante el semestre y que le sirvan también en el transcurso de su carrera”. Informante (D<sub>3</sub>ATF)<sup>d</sup></i></p>	<p>la acción del docente en forma implícita, cuando describe las acciones ejecutadas por los estudiantes.</p> <p>Se describe la acción en las <b>instrucciones</b> dadas por el docente. Se observa la <b>selección</b> del material de lectura hecha por los estudiantes. El docente <b>expresa</b> su <b>posición académica</b> y <b>hace juicios</b> en cuanto a la importancia del material de lectura seleccionado por los estudiantes. Se evidencia el <b>propósito</b> del docente de <b>descubrir intereses</b> en sus estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Estrategias para resolver dificultades.</li> <li>&gt; Uso de conocimientos previos.</li> <li>&gt; Uso de paráfrasis.</li> <li>&gt; Reconocimiento de estructuras lingüísticas.</li> <li>&gt; Instrucciones de selección de material de lectura (estudiantes)</li> <li>&gt; Juicios para valorar material de lectura.</li> <li>&gt; Propósitos del docente.</li> <li>&gt; Descubrir intereses en los estudiantes.</li> </ul>
Ordenamiento Conceptual	<i>“En cuanto a la secuencia en el proceso de lectura, se hacen</i>	En este testimonio, la descripción de la secuencia del proceso de	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Organización de las acciones.</li> </ul>

	<p><i>estrategias de prelectura como por ejemplo: a) leer el título y escribir el tópico, b) escribir algunas ideas que el estudiante tiene acerca del tópico, c) discutir ideas con sus compañeros, d) brainstorming. Luego se aplican las técnicas de skimming, scanning, mapas mentales, extracción de ideas primarias y secundarias, resúmenes hacer referencias...</i></p> <p><b>Informante (D<sub>4</sub>ATF)<sup>oc</sup></b></p>	<p>lectura, sirve de base para el ordenamiento conceptual. Se observa la organización del proceso de lectura en subprocesos: las categorías y las subcategorías. El docente relata las actividades en un orden secuencial, dejando ver diferentes momentos en el proceso de enseñanza, así como, los diferentes elementos que participan en cada momento descrito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Diferenciación entre los procesos principales y los secundarios.</li> <li>&gt; Presencia de logicidad en el proceso de lectura.</li> <li>&gt; Pluralidad en el uso de estrategias de comprensión de lectura.</li> </ul>
	<p><i>“Previo a dar lectura al texto, se indaga de forma oral (preguntas) el conocimiento general sobre el tema de la lectura, esto con el propósito de predisponer al alumno acerca del tópico. Se le hace entrega del texto a los alumnos, ellos buscan vocabulario desconocido, lo marcan, lo investigan en su diccionario, luego se adapta al texto la terminología encontrada, se procesa el texto por completo, se aclaran dudas, si existen, y se procede dar respuesta a una serie de preguntas basadas</i></p>	<p>El ordenamiento conceptual que se presenta en la descripción de la acción, da cuenta de la presencia de ciertos elementos expresados unos de forma explícita y otros de forma implícita: a) cómo se da el proceso de lectura, comprensión de lectura: la secuencia del proceso. B) activación de conocimientos previos. C) contextualización del vocabulario. D) se evalúa la comprensión del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Secuencia del proceso de comprensión de lectura.</li> <li>&gt; Uso de estrategias metacognitivas.</li> <li>&gt; Contextualización de la información.</li> <li>&gt; Evaluación de la comprensión.</li> </ul>

	<i>en la lectura</i> ". <b>Informante (D<sub>5</sub>ATF)<sup>oc</sup></b>		
--	---	--	--

<b>Criterios de análisis</b>	<b>Selección de significados emergentes</b>	<b>Formulaciones e implicaciones</b>
<p><b>Teorización</b> como acto de relacionar categorías a subcategorías (sólo con los significados emergentes en los procesos de descripción y ordenamiento conceptual precedentes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Juicios a cerca del proceso de enseñanza de comprensión.</li> <li>&gt; Propósitos del docente</li> <li>&gt; Tipos de lectores.</li> <li>&gt; Uso de conocimientos previos.</li> <li>&gt; Opción metodológica.</li> <li>&gt; Definición de estrategias de comprensión.</li> <li>&gt; Actividades de los estudiantes.</li> <li>&gt; Estrategias para resolver dificultades.</li> <li>&gt; Selección de material de lectura.</li> <li>&gt; Diferenciación entre los procesos principales y los secundarios.</li> <li>&gt; Secuencia del proceso de comprensión de lectura.</li> </ul>	<p>La acción docente, que emergió de los análisis de los testimonios presentados, devela que el proceso de comprensión de lectura de textos en Inglés como lengua extranjera de los estudiantes de postgrado del Núcleo Académico Anzoátegui, de la UPEL; depende ampliamente de los juicios, creencias y formación teórica y metodológica que tenga cada docente en particular, en relación con el proceso de enseñanza que desarrolla. Esta idea que surgió de una perspectiva crítica – comprensiva, se fundamenta en los conceptos y significados emergentes.</p> <p>Los juicios o creencias que tienen los docentes referidos a qué consideran importante para el éxito en la comprensión, lo basan, en este caso, en el concepto de un buen lector; y equiparan, la condición del buen lector en ambas lenguas (materna y extranjera). Sin embargo, existe docentes que basan sus acciones en una pluralidad metodológica que se concretan en una secuencia de procesos descritos en diferentes momentos (prelectura – lectura – postlectura) e incluyen estrategias de base <b>lingüística</b> (tipo de material de lectura), <b>psicológicas</b> (activación de conocimientos previos, estrategias metacognitivas: para resolver dificultades) y <b>sociales</b></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Uso de estrategias metacognitivas.</li> <li>&gt; Contextualización de la información.</li> <li>&gt; Evaluación del proceso de comprensión.</li> </ul>	<p>(contextualización de la información) hasta llegar al proceso de evaluación de la comprensión. Por consiguiente, se devela la <b>acción teleológica</b> del docente entretejida en sus propósitos para enseñar la comprensión de lectura.</p>
--	---	--

#### 5.4. Teorización de la Acción Docente Formulaciones e Implicaciones

En el proceso de reflexión y construcción de la teoría surgieron varias interrogantes generativas para relacionar las dimensiones del estudio con los conceptos y significados implícitas en las categorías y subcategorías estudiadas. Estas fueron: a) cómo es la acción de los y las docentes que enseñan comprensión de lectura de textos en Inglés como lengua extranjera? B) Cuál es la teoría en uso de los y las docentes y si ésta promueve el éxito en la comprensión de lectura de textos. Y c) Cuáles serían las acciones más idóneas que deben desarrollar los y las docentes en el proceso de enseñanza de comprensión de lectura de textos en Inglés como lengua extranjera? Estas interrogantes se constituyeron al mismo tiempo en una guía preliminar para abordar el fenómeno lingüístico estudiado.

**El material de lectura** seleccionado por los docentes, en muchos casos, no reunían los requisitos institucionales preestablecidos, ni los de orden cognitivo. Ésto implica que dicho material no le permite a los estudiantes: a) hacer una representación global del contenido del texto a través de una elaboración de carácter semántico. B) hacer un orden funcional e los componentes del texto (superestructura) y c) reconocer a nivel pragmático la intencionalidad del autor en el texto y del lenguaje utilizado para expresar tal intencionalidad.

**Las instrucciones** para desarrollar el proceso de comprensión de lectura, en muchas oportunidades, se limitaban a ordenar ejercicios relacionales sólo con el nivel pragmático del proceso, lo que refleja la metodología utilizada por el o la docente. Se descubrió las carencias metodológicas y teóricas en cuanto al conocimiento de los procesos de organización, focalización, integración y verificación que están implícitos en las instrucciones. En los casos contrarios, las instrucciones condujeron a una mejor ganancia en la comprensión.

**Las estrategias de lectura** desarrolladas, se constituyeron en sí, en el núcleo central de la comprensión. Las diferencias observadas entre un docente y otro, marcaban el progreso o no en la comprensión; pues las referencias teóricas orientadoras incluyen procesos cognitivos, lingüísticos y perceptivos en el proceso de comprensión, visto como un proceso interactivo, donde la interacción social es un elemento subyacente de gran importancia, así como, la regulación de los procesos de comprensión, es decir la metacognición. La implicación directa en este caso es que el monismo metodológico develado, depende de la formación teórica y metodológica de los docentes.

Las **actividades de comprensión de lectura** desarrolladas por los estudiantes dan cuenta, al igual que las estrategias de lectura, del uso particular de cada docente en su acción cotidiana de enseñanza. Sólo en algunos casos, los estudiantes realizaban actividades de lectura utilizando material idóneo, y activando sus conocimientos previos referidos al tema planteado en el texto. Ésto implica que no todos los docentes conciben

el acto de entendimiento como un proceso que se origina en forma cooperativa de interpretación; donde la planificación del proceso debe conllevar a la anticipación de actividades que promuevan la resolución de la tarea. Asimismo, que existe un proceso de control que debe realizarse para monitorear cómo se está dando la comprensión durante la resolución de la tarea, y por último, que los resultados de la evaluación deben servirles para comprobar o verificar la eficacia de las estrategias utilizadas.

De igual manera, se pudo observar que los **elementos lingüísticos estudiados** en el proceso de comprensión, generalmente, se presentaron sólo los del nivel no gramatical que corresponden a la estructura interna del texto: “deep surface”. De lo que se infiere mayores obstáculos en el proceso de comprensión, al no considerarse las relaciones retóricas del discurso escrito, la coherencia, concordancia y cohesión como aspectos que dan sentido al texto.

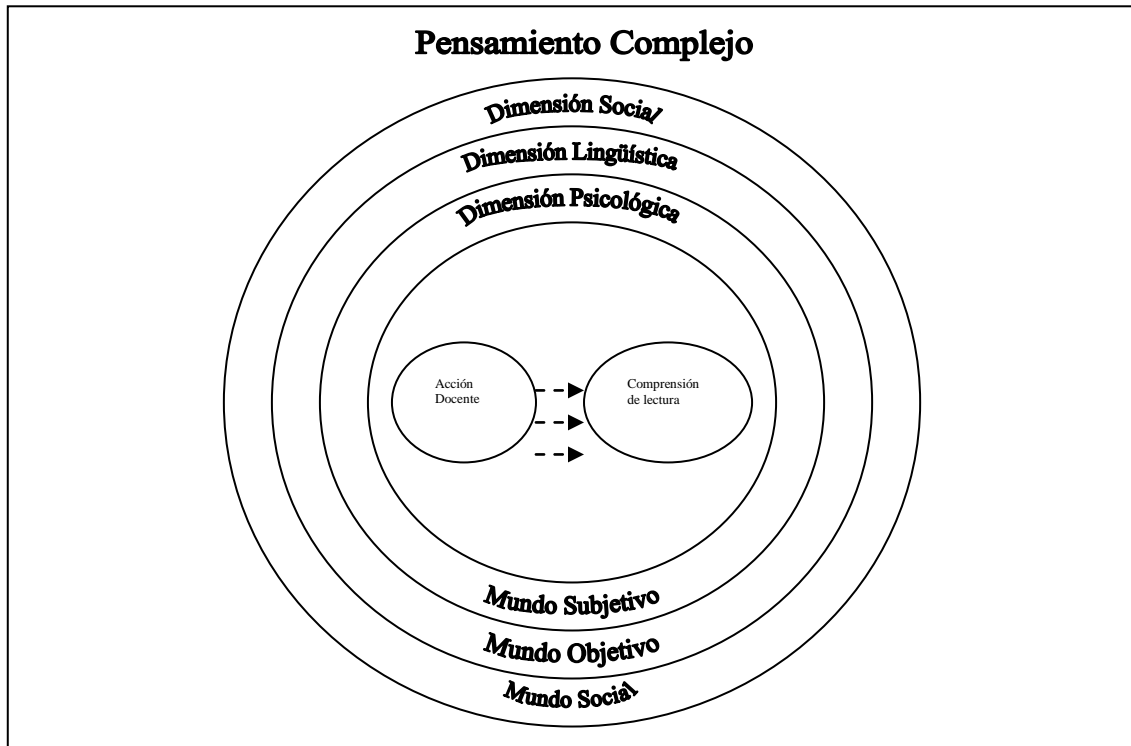
El **uso de tecnologías** en el proceso de enseñanza de comprensión de lectura en los estudiantes de postgrado es muy escasa, y sólo se limita a la búsqueda de textos en la INTERNET para luego ser utilizados en clase como material de lectura. El desconocimiento de las implicaciones que tiene el uso racional de los sistemas de representación y transmisión con soporte digital en el proceso de lectura, se traduce como un desaprovechamiento de herramientas a nivel pragmático y cognitivo que se sustentan en modelos de información y comunicación que podrían convertirse en apoyo del proceso de comprensión de lectura de los estudiantes involucrados.

Actualmente, soslayar el uso de tecnologías en el proceso de lectura y comprensión, minimiza las posibilidades de seleccionar y apoyarse en teorías y modelos de comunicación que promuevan la independencia de los usuarios (estudiantes y docentes) y reduzcan las probabilidades de convertirlos en simples reproductores o asimiladores pasivos de información. Sin embargo, no se trata de promover tecnofílicos, pero tampoco tecnofóbicos, sino de racionalizar y reflexionar acerca del uso de las TIC en el proceso educativo.

En conclusión, la acción docente reproduce las construcciones posibles y coherentes con su mundo social, así como comportamientos adversos o pocos usuales en su praxis cotidiana que en la mayoría de los casos se pueden conceptualizar en función de excusas y justificaciones.

### Gráfico N° 1

## Representación Crítica – comprensiva de la Acción Docente en la Enseñanza de la Comprensión de Lectura



## CAPÍTULO VI

### CONCLUSIONES

El análisis de los diferentes corpus textuales y de los testimonios, de las manifestaciones de los informantes, hizo posible capturar los significados de sus acciones, por encima de los intereses o prejuicios de la investigadora; en el sentido de que se valoraron dichos significados, a la luz de los postulados teóricos y referenciales donde se inscribe el fenómeno lingüístico estudiado, desde una perspectiva dialógica entre las manifestaciones de los actores informantes, y el “mundo objetivo y social” de la investigadora. A partir de estas consideraciones se concluye lo siguiente:

- ✓ La selección del material de lectura utilizado por los docentes en la comprensión de lectura no es considerado un aspecto fundamental en su praxis pedagógica, a pesar de estar establecido como requisito institucional que los estudiantes deben conocer y manejar tópicos científicos en las áreas de los subprogramas de postgrado que estén cursando. Además, las teorías vinculadas con la lectura y su comprensión sugieren el uso de textos muy explícitos al inicio del proceso, hasta llegar a los más implícitos. Por tanto, el docente debe revisar la estructura interna y externa de dichos textos.
- ✓ Las construcciones discursivas de los docentes convergen en que la metodología utilizada con los estudiantes, en relación con las instrucciones para operacionalizar las actividades y estrategias de lectura, varía de un docente a otro. En algunos casos se reflejó la formación teórica de los actores en este respecto; sin embargo, otros demostraron un reduccionismo metodológico sorprendente. En este último caso se desconoce que las instrucciones se convierten en decisiones que involucran elementos tan básicos como el tipo de material utilizado, hasta llegar a los procesos cognitivos y metacognitivos que forman parte de la comprensión humana, y más específicamente de la comprensión de lectura. Además, la especificidad y claridad de las instrucciones en el proceso de lectura debe incluir, cómo la mente procesa la información visual recibida a través del texto escrito, como se especificó en apartados anteriores.
- ✓ La teoría de acción de los docentes, refleja la creencia en la sistematización de la enseñanza.



- ✓ Persisten corpus discursivos que evidencian que las estrategias de comprensión de lectura utilizadas por los docentes dependen en gran medida de su formación y su dedicación. Se demostró que la mayoría de los informantes carecen de una formación metodológica que fundamente su práctica en lo concerniente a estrategias para la enseñanza de la lectura y su comprensión; o muchas veces están anclados en su obsolescencia pragmática. La discusión de fondo en este aspecto no es sólo metodológica, sino también epistemológica, pues se trata de la integración de métodos, estrategias, enfoques, actividades y perspectivas paradigmáticas que deben conocer y adoptar los actores en su praxis; de lo contrario se pone al descubierto el reduccionismo metodológico o algunas veces el “monismo metodológico”.
- ✓ En contraposición con lo anterior, otros docentes revelaron el dominio metodológico y epistemológico de las teorías referenciales que orientan el proceso de lectura y promueven una diversidad de estrategias de comprensión de lectura. Ésto demuestra el compromiso del profesor tanto con el currículo que práctica, como con los valores y fines de la educación.
- ✓ Respecto de las actividades que realizan los estudiantes para el aprendizaje de la lectura y la comprensión de lectura del idioma Inglés, se devela que los docentes no promueven el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, a través de estrategias que sirvan de herramientas para la concreción de tal fin. No se evidencia el desarrollo de actividades de comprensión de lectura por parte de los estudiantes. Estas actividades deben involucrar las relacionadas con el texto, la tarea, las estrategias y las características del lector.
- ✓ El testimonio de algunos estudiantes, en relación con los resultados que obtienen de su aprendizaje de la comprensión de lectura, evidencia su clara necesidad de conocer y operacionalizar estrategias de comprensión de lectura, que produzcan resultados satisfactorios en dicho aprendizaje. Pero como ya se ha dicho, este hecho, involucra otros elementos que están incluidos en el mismo proceso de aprendizaje. Ellos son: la formación teórica del docente, el conocimiento de las características de los lectores, y su compromiso con el currículo que practica.
- ✓ Concretamente se evidencia en la teoría en uso de los profesores, la aceptación de la teoría institucional, además de un convencionalismo en su praxis realizada rutinariamente, en la mayoría de los casos analizados.

## CAPÍTULO VII

### RECOMENDACIONES

La construcción de la teoría de acción docente permitió reflexionar acerca de algunas ideas importantes que pudieran ser pertinentes y coherentes con los conceptos develados, toda vez que se pretendió desarrollar un proceso de especulación y conjetura, así como, la verificación y selección de los conceptos explícitos e implícitos en los testimonios, para descubrir y poder hacer recomendaciones que reflejen “una manera de descubrir la insignificancia de lo significante y la significancia de lo insignificante”, Morse (2006).

Dado el carácter ontológico del fenómeno estudiando, respecto a la complejidad del mismo, se fusionaron las recomendaciones tanto a nivel teórico como práctico, pues el lenguaje es pensamiento que se traduce en acción y las acciones reflejan los conocimientos prácticos que subyacen en una teoría.

a) **Una selección previa del material de lectura** con los requisitos institucionales exigidos, en cuanto al uso de tópicos de investigación científica en los subprogramas de postgrados desarrollados. Los textos seleccionados para la enseñanza de la comprensión de lectura deben partir de los más explícitos en sus macroproposiciones a los más implícitos en su función retórica. B) Los profesores deben **conocer** los procedimientos de **cómo se procesa la información**, y los factores que afectan a este proceso. Asimismo, los procesos metacognitivos, la estructura gramatical, la morfología y la semántica del discurso escrito. C) Conocer y **aplicar los postulados teóricos** concernientes a la secuencia de los procesos de lectura: prelectura, lectura y postlectura, con sus especificidades e implicaciones. D) Se propone un **pluralismo metodológico** bajo las orientaciones de los postulados teóricos revisados, y las investigaciones más recientes referidas al proceso de enseñanza de comprensión de lectura. Por cuanto, el monismo metodológico prescriptivo restringe el progreso en las actividades de comprensión de lectura, por lo que se amerita de la creatividad intelectual del docente para reelaborar y reconstruir la manera tradicional de enseñar el proceso de comprensión de lectura de textos en Inglés como lengua extranjera, proponiendo un enfoque metodológico donde “todo sea válido”, sin importar transgredir patrones preconcebidos de enseñar en ambientes académicos formales. E) El docente puede **identificar las creencias y valores de los estudiantes** para conocer sus características sociales, y así vincularlas con el proceso de lectura como una práctica interactiva que se construye en

conjunto; debido a que el contexto socio-cultural es el lugar social donde esta actividad encuentra sus motivos. Es sabido, que en el ámbito académico universitario es donde se articula la actividad de lectura en la lengua extranjera, Inglés, con la construcción, producción y difusión del conocimiento científico en una determinada disciplina del conocimiento, en este caso el de la gerencia educativa. F) La **complejidad del proceso de comprensión** de lectura debe ser ampliamente conocido y concebido por los docentes, pues el fenómeno de la comprensión se da en un tejido de saberes indivisibles en cada operación lógica que se ejecute. Por tanto, se cree obligatorio el conocimiento cierto del paradigma de la complejidad, que rechaza el reduccionismo y la disyunción como operaciones lógicas para abordar los fenómenos sociales que ameritan de nuevas visiones y descubrimientos para reflexionar en la acción docente.

En este sentido, la comprensión del lenguaje escrito, debe ser vista como un medio para desarrollar y construir saberes nuevos, que deriven en un comportamiento humano donde cada individuo organice, perciba y reciba la información para acceder al plano más abstracto del razonamiento.

g) El **compromiso académico institucional** de los y las docentes va más allá del conocimiento de las abundantes producciones teóricas referidas a la temática investigada, pues a pesar de ellas, se sigue observando serias dificultades en el manejo de textos escritos en Inglés como lengua extranjera; lo que revela la complejidad de la situación e incluso la necesidad de buscar en nuestras acciones docentes, las razones de los fracasos académicos de nuestros estudiantes. Es decir, el compromiso debe comenzar por interrogarnos acerca de qué estamos haciendo y cómo debemos hacerlo, en función de repensar y reflexionar acerca de la situación en referencia.

Una idea final, al margen de las recomendaciones expuestas, es la de sugerir otros estudios futuros que permitan descubrir otras categorías y dimensiones, por ejemplo, estudiando otro grupo de estudiantes bajo otras condiciones, con la finalidad de recontextualizar la teoría que emergió en este estudio, en otras poblaciones donde sea aplicable.

Las aseveraciones anteriores conllevan a reflexionar, repensar y redefinir desde nuevas interpretaciones y perspectivas epistemológicas, la acción docente enmarcada dentro de la obligatoriedad de los que manejamos programas de estudios, capital humano y prácticas curriculares para garantizar la consecución de los objetivos y éxito académico de los estudiantes.

## REFERENCIAS

- Allen y P. Corder (1975) **Papers in Applied Linguistics**. Vol. 2 Oxford University Press.
- Alonso y González (1993) **Hacia una Nueva Pedagogía de la Lectura**. Colombia: Cerlalc.
- Amín, S. (1978): **El Desarrollo Lengual**. Ensayo Sobre las Formaciones Sociales del Capitalismo Periférico. Editorial Fontanella, S.A. Barcelona.
- Anderson (1978) y Spiro (1980) **Comprensión de Lectura**. [documento en línea (2)] Disponible en: [TML.rincondelvago.com/comprension\\_lectura](http://TML.rincondelvago.com/comprension_lectura).
- Aponte, C. (1995) **Reflexiones Sobre los Enfoques Epistemológicos del Proceso de Investigación y Evaluación Educativa**. Laurus. Revista de Educación Vicerrectorado de Docencia UPEL N 2 Año, 1995.
- Archibald, D. Y Otros (1982) **ESP Course Design: A Sistematizad Approach**. Editorial USB: Caracas By Equinoccio.
- Argyris, C. (1999) **Conocimientos Para la Acción**. Buenos Aires – Barcelona – México: Granica.
- Argyris y Shön (1989) **Participatory Action Research and Action Science**. Compared: A Commentary. *American Behavioral Scientist*. Vol. 32, 5: 612-623.
- Argyris y Shön, D. (2005) **Aprendizaje Organizacional**. España: Editorial Granica.
- Ausubel, D. (1983) **Psicología Educativa**. México: Editorial Trillas.
- Bernal, C. (2006) **Metodología de la Investigación**. México: Pearson Prentice Hall.
- Bernstein, B. (2000) **Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico**. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, Colección Seminarium.
- Bisquerra, R. (1989) **Métodos de Investigación Educativa**. Guía Práctica. España: Ceac.

- Brown, A. (1987) **Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other Mysterious Mechanism**. In F.E. Wernert and R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding Hillsdales New Jersey*: Lawrence Erlbaum Associates. (Trad. De la autora).
- Brown, A.L, Armbruster, B.B. y Baker, L. (1986) **The Role of Metacognition in Reading and Studying**. En J. Orasanu (Ed.), *Reading Comprensión: From research to practice*. Hillsdales, NJ: LEA.
- Burón, J. (1997) **Enseñar a aprender: Introducción a la Metacognición**: Bibao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Brooks, J y Brooks M. (1993) **In Search of Understanding the Case for Constructivist Classroom**, ASCD: Virginia.
- Cárdenas, A. Rodríguez A., Torres R. (2000) **El Maestro Protagonista del Cambio Educativo**. Cooperativa Magisterio. Bogotá.
- Cárdenas A, y Otros (2000) “**El Maestro Protagonista del Cambio Educativo**”. Aula Abierta. Editorial Magisterio: Colombia.
- Castells, M. (1999) en **Compendio de lecturas**. Aparici y otros.
- Charles M. Reigeluth (2000) **Diseño de la Instrucción. Teorías y Modelos**. Un nuevo paradigma de la Teoría de la Instrucción. Parte I. España: Aula XXI Santillana.
- Churchland, P. (1984) **Materia y Conciencia**. Madrid: Gedisa.
- Cifuentes (e.d) (1994) **Estudios de Lingüística Cognitiva I**. Departamento de Filología Española, lingüística General y Teoría de la Literatura. Universidad de Alicante.
- Clinton, B. (1997). **Panel of Educational Technology. Report to the President on the Use of Technology to Strengthen K-12**. Washington.
- Coffey y Atkinson (2003) **Encontrar el Sentido a los Datos Cualitativos. Estrategias Complementarias de Investigación**. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

- Coulon, H. (1995) **Etnometodología y Educación**. Barcelona: Paidós Educador.
- Díaz, F. Y Hernández, G. (2001) **Estrategias Docentes para una Aprendizaje Significativo**. Una Interpretación Constructivista. Mc Graw Hill: México
- Eco, U. (1992) **Los Límites de la Interpretación**. Barcelona: Lumen.
- Eggen, P. y Kauchak, Donald, D. (1992) **Educational Psychology: classroom conections**. Maxwell Macmillan International: New York
- Encarta (2001) **Política Social** “Enciclopedia Microsoft Encarta”. Microsoft Corporation.
- Falcón J. (2003) **La Enseñanza de la Lectura en Venezuela: de la escuela nueva al constructivismo y análisis del texto**. Caracas, Venezuela: UPEL.
- Flavell, J. (1976) **Metacognitive Aspects of Problem Solving In Resnick (Ed.) The Nature of Intelligence**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. (1979) **“Developmental Changes in Memorization Processes**. Cognitive Psychology. (Trad. De la autora).
- Flavell, J. H. (1979) **Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive – developmental Inquiry**. American Psychologist.
- Flick, Uwe (1998) **an Introduction to Qualitative Research**. SAGE Publications. London. Thousand oaks: New Delhi.
- Gardner, H. (1988) **La Revolución Cognitiva**. Argentina: Editorial Paidós.
- Gagne, R. (1974) **Essentials of Learning for Instruction**. New York: Holt. (Trad. De la autora).
- Galeano, E. (1988) **Las Venas Abiertas de América Latina**. 52ª edición. Montevideo 1970. Editorial Presencia Ltda.
- Garfinkel (1967) **Studies in Etnomethodology** en Rodríguez, G. y Otros (1996) **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Madrid, España: Ediciones Aljibe.

- Gleason, H.A. (1965) **Linguistics and English Grammar**. New York Holt, Rinehart and Winston, Inc. p. 231 (Trad. De la autora).
- Gómez, L. (1988) **Elementos Para un Marco Teórico de la Comprensión Textual**. La Comprensión Humana. Artículo Publicado en **Signos**, Vol. XXI N° 26 (pp. 89-96).
- Habermas, J. (2007) **La Lógica de las Ciencias Sociales**. Madrid: Tecnos (Grupo Anaya, S.A.)
- Habermas, J. (1981) **Teoría de la Acción Comunicativa**, I. España: Taurus.
- Habermas, J. 1981) **Teoría de la Acción Comunicativa**, II. España: Taurus.
- Hall, W. S. (1989) **Reading Comprehension** American Psychologist. American Psychological Association. (Trad. De la autora).
- Heller (1977) **Sociología de la Vida Cotidiana**. Barcelona, España: Península.
- Halliday, M (1978) **Language as Social Semiotic**. London. Edward Arnold LTD. (traducción de la autora).
- Holsti (1968) **Técnicas y Análisis de Datos**. En Pérez S. (1998) Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes II Técnicas y Análisis de Datos. Madrid: Edit: La Muralla, S.A. (ob. Cit. P. 135).
- Humphrey, N. (1983) **La Reconquista de la Conciencia**. Fondo de Cultura Económica, 1987.
- Hymes D. (1974) **The Ethnography of Speaking**. In: Language Culture and Society. Winsthop Publisher, Inc., p.76 (Traducción de la autora).
- Khun, T. (1963) **La Estructura de las Revoluciones Científicas**. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Krippendorff, K. (1997) **Metodología de Análisis de Contenido**. Teoría y Práctica. España: Paidós Comunicación.
- Langacker, R. (1973) **Lenguaje and its structure**. New York Harcourt, Brace. Janovinch Inc. P. 73 (Trad. De la autora).

- Martín, R. y Ahijado, M. (1999) **La Educación a Distancia en Tiempos de Cambios: nuevas generaciones y viejos conflictos.** Madrid: Ediciones de la Torre.
- Martínez M., M. (2002) **Cómo Hacer un Buen Proyecto de Tesis con Metodología Cualitativa.** En Candidus N° 21-22, mayo, junio, julio y agosto.
- Maturana, H. y Varela F. (2003) **El Árbol del Conocimiento. Las Bases Biológicas del Entendimiento Humano.** Buenos Aires: Lumen, editorial universitaria.
- Maturana, H. (1996.) **La Democracia es una Obra de Arte.** Cooperativa Editorial Magisterio. Editorial Presencia Ltda. Colombia.
- Monereo, C. y Otros (1994) **La Enseñanza y el Aprendizaje de Estrategias.** Formación del Profesorado en estrategias de aprendizaje. Barcelona: Grao.
- Monereo, C. (1995) **Enseñar a Conciencia: ¿hacia una didáctica metacognitiva?**
- Moñoz Giraldo, J. y otros (2001) **Cómo Desarrollar Competencias investigativas en Educación.** Bogotá: Aula Abierta, Magisterio.
- Morin, E. (2000) **Introducción al Pensamiento Complejo** Barcelona: Gedisa editorial.
- Morin, E. (1986) **Ciencia con Conciencia.** Barcelona, España: Editorial Anthropos.
- Morin, E. (2001) **Los Siete Saberes Necesarios de la Educación del Futuro.** Caracas: IESALC/UNESCO. Ediciones Faces/UCV.
- Morles, A. (1991) “**El Desarrollo de las Habilidades para Comprender la Lectura y la Acción Docente**” En Puente, A. (1991) *Comprensión de la lectura y acción docente.* Málaga, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Moreno, J. (2001) **Del Globalismo Excluyente a la Globalización Compartida.** El Tercer Milenio y los Nuevos Desafíos de la Educación: América Latina y el Caso Venezolano. Venezuela: Panapo.



- Morse, J. (2003) **Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa**. Colombia: Contus, Editorial Universidad de Antioquia.
- Padrón, J. (1996) **Análisis del Discurso e Investigación Social**. Temas para Seminario. Caracas: Publicaciones La Urbina.
- Paris, S. Lipson, M.; Wilson,, K. (1983) **“Becoming a strategic reader”**. Contemporary Educational Psychology.
- Parodi, G. (1992) **Estructura Textual y Estrategias Lectoras**. IX Seminario Nacional de Investigación y Enseñanza de la Lingüística. Universidad de Concepción, septiembre 1991.
- Parodi, G. (1993) **Comprensión Literal y Comprensión Inferencial: Estrategias Lectoras**. IV Ponencia Congreso de la Asociación de Lingüística Argentina (SAL) Mendoza, Argentina.
- Parsons, T. y Shils, E.A. (1968) **Hacia una Teoría General de la Acción**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Paz Sandín, M. (2003) **Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones**. Barcelona: McGraw Hill.
- Pérez Serrano, G. (1998) **Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes II** Técnicas y Análisis de Datos. Madrid: Edit. La Muralla, S.A.
- Peronard, M. (1996) **Experiencia y Conocimiento Metacognitivos**. Revista: Signos, 38-39, pp. 121-131.
- Picón Medina, G. (1994) **El Proceso de Convertirse en Universidad**. Caracas, Venezuela: Serie Investigaciones Educativas.
- Piaget, J. (1974) **La Prise de Conscience**. Paris: PUF (Trad. De la autora).
- Poggioli, L. (1991) Serie: **Enseñando a Aprender**. Fundación Polar. Venezuela.
- Pozo, J. y Monereo, C. (1999) **El Aprendizaje Estratégico**. España: Aula XXI, Santillana.
- Puente, A. (Dir.)(1991) **Comprensión de la Lectura y Acción Docente**. Madrid. Autor: Pablo Ríos Cabrera: Metacognición y comprensión de la lectura.

- Puente, A. Poggioli, L.; Navarro A. (1990) **Psicología Cognitiva: raíces, supuestos y proposiciones**. Caracas. Venezuela.
- Rasekh y Ranjbary (2003) **Metacognitive Strategy Training for Vocabulary Learning**. Texas University and Iran University of Science and Technology.
- Real Academia Española (2001) **Diccionario de Lengua Española**. Vigésima Segunda Edición. España: Espasa.
- Ríos, P. (1991) “Metacognición y comprensión de la lectura” En Puente, Aníbal (1991) **Comprensión de la lectura y acción docente**. Málaga, Fundación Germán Sánchez Ruizpérez.
- Rodríguez G. y Otros (1996) **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Ediciones Aljibe. Madrid, España.
- Rodríguez, M. (1995) **Relación entre el Conocimiento Metacognitivo y la Comprensión de Lectura**. Revista: Perfiles – Año 18, N° 2. USB. Venezuela.
- Rusque, M. (1974) **De la Universidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa**. Venezuela: Ediciones Faces / UCV.
- Sabino C., (1999) **El Fracaso del Intervencionismo: Apertura y Libre Mercado en América Latina**. Caracas: Panapo.
- Sandín, M. (2003): **Investigación Cualitativa en Educación Fundamentos y Tradiciones**. Madrid, España: McGraw Hill.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) **Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada**. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Torres, J. (2001) **Educación en Tiempos de Neoliberalismo**. Madrid: Ediciones Morata, S.J.
- Touraine, A. (1998) **¿Podremos Vivir Juntos? La discusión pendiente: El Destino del hombre en la Aldea Global: Fondo de Cultura Económica**. Argentina.

- UPEL (2006) **Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales**. 4ª edición, Caracas. Venezuela.
- Van Dijk, T. (1997) **La Ciencia del Texto**. Un Enfoque Interdisciplinario. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Vygostky, L. (1995) **Pensamiento y Lenguaje**. Cognición y Desarrollo Humana. Editorial Paidós.
- Wertsch, J. (1993) **Voces de la Mente**. Un Enfoque Sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor.
- Wolcott, H. (2003) **Mejorar la Escritura de la Investigación Cualitativa**. Colombia: Contus. Editorial Universidad de Antioquia.

#### WEBGRAFÍA

- <http://www.monografias.com/trabajos35/fundamentos-pedagogicos-lectura/fundamentos-pedagogicos-lectura.shtml#concl>
- <http://www.ux.mx/cpue/coleccion/N2526/pubmari.htm>
- De Brito Cunha, N. y Angeli Dos Santos, A. **Comprensión de lectura en universitarios cursantes del 1er año en distinta carreras**. Paradigma. [online]. dic. 2005, vol. 26, n° 2 [citado 18 octubre 2009], p. 99-113. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S1011-22512005000200006&nrmIng=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1011-22512005000200006&nrmIng=iso) ISSN 1011-2251
- Christen, Jaramillo, Villaseñor y Zamudio (2000) **Tipo de Investigación**. Documento en Línea. Disponible en: <http://www.mistareas.com.ve/tipodeinvestigacion/investigaciondecampo.htm> (fecha de consulta 15-09-2009).
- Huey (1968) y Smith (1965) **Evolución Histórica del Concepto de Comprensión de lectura**. [documento en línea] Disponible: <http://search.yahoo.com> Comprensión de lectura. Pedagogía. Aprendizaje. Lectura. Estrategias de Conocimiento. Habilidades. Estrategias de Lectura.

Metodología de Enseñanza. [HTML.rincondelvago.com/Comprensión Lectura.  
Html-93K] consulta: 27-09-2008.

- Lora, V. (2002) Un sitio en la Web. La www Historia\_Hipertexto\_Funcionamiento de la web-Sistemas de Búsqueda- Construcción de páginas Webs. Universidad de Córdoba. INTERNET: Disponible en: [Silver@Southlink.com.ar](mailto:Silver@Southlink.com.ar)
- Valls (1990) **Evolución Histórica del Concepto de Comprensión de Lectura** [documento en línea] Disponible en: [html.rincondelvago.com/Comprensión Lectura.html-93K] consulta: 29-09-2008.

## **ANEXOS**

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
NÚCLEO ANZOÁTEGUI**

**TÓPICOS ORIENTADORES PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN,  
MEDIANTE LA ENTREVISTA ABIERTA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES  
DE POSTGRADO DEL NÚCLEO ACADÉMICO ANZOÁTEGUI DE LA  
UPEL-IMPM**

**Barcelona, noviembre de 2007.**

**Instrucciones:**

Estimado Estudiante: La finalidad del presente instrumento es recopilar información concerniente al proceso de aprendizaje de estrategias de lectura utilizadas por el o la docente de la cátedra para la comprensión de textos escritos en Inglés. En este sentido, requerimos de su valiosa cooperación para tal fin, toda vez que dicha información es imprescindible para concretar una investigación a nivel doctoral. En consecuencia, acudimos a su sentido de solidaridad y cooperación, en cuanto a narrar explícitamente el proceso de comprensión de lectura, desarrollado en el curso de Inglés Instrumental. Asimismo, expresamos de antemano nuestro amplio agradecimiento.

Elementos a considerar:

- Tipo de material de lectura.
- Instrucciones que Usted debe seguir para desarrollar el proceso de lectura.
- Estrategias de lectura utilizadas por el docente que dicta la cátedra, y su secuencia.
- Actividades y/o acciones realizadas por el profesor o profesora para desarrollar la comprensión de lectura.
- Actividades y/o acciones realizadas por Usted para lograr la comprensión de textos escritos en Inglés.
- Elementos lingüísticos (tipos de palabras, expresiones, etc.) estudiadas.
- Actividades de evaluación aplicadas por el o la docente que dicta la asignatura.
- Tipos de tecnologías utilizadas en el proceso de comprensión de lectura.
- Aspectos puntuales de la comunicación entre el(la) profesor(a) y estudiante.
- Aspectos específicos referentes a las estrategias utilizadas por el o la docente en el proceso de aprendizaje del discurso escrito (por ejemplo, la gramática).

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
NÚCLEO ANZOÁTEGUI**

**TÓPICOS ORIENTADORES PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN  
MEDIANTE LA ENTREVISTA ABIERTA, DIRIGIDA A LOS PROFESORES  
DEL CURSO INGLÉS INSTRUMENTAL, DEL NÚCLEO ACADÉMICO  
ANZOÁTEGUI**

**Barcelona, noviembre de 2007.**

**Instrucciones:**



Distinguido(a) Colega: Con el propósito de obtener información acerca de su experiencia docente, en cuanto a la enseñanza de estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos en Inglés, solicitamos su valiosa cooperación para concretar una investigación. En tal sentido, requerimos de usted una narración explícita y pormenorizada de las estrategias, actividades y otras acciones desarrolladas para tal fin. Agradecemos de antemano su solidaridad, amplitud en la información y cooperación para consolidar la investigación propuesta.

Los elementos a considerar, entre otros, deben incluir:

- Tipo de material de lectura.
- Instrucciones a seguir en el proceso de lectura.
- Estrategias de lectura (secuencia del proceso).
- Actividades de comprensión de lectura.
- Elementos lingüísticos estudiados.
- Actividades de evaluación.
- Uso de tecnologías.
- Aspectos que considera en la comunicación profesor-estudiante, en el proceso de lectura.