

## **Efectos de un taller de creatividad en el pensamiento creativo de los participantes del Programa Nacional de Aprendizaje**

**Zulay Ortega<sup>1</sup>, Brizeida Mijares<sup>1</sup> y Maigualida Zamora<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Centro de Orientación y Promoción Integral, Núcleo LUZ-COL.  
zulayortegaotmail.com; bucaro@cantv.net.

<sup>2</sup>Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia.

### **Resumen**

La Orientación como disciplina puede definirse como un área de conocimiento enmarcado en las ciencias sociales, dirigida al desarrollo de las potencialidades del ser humano a través de la consulta y asesoría psicosocial en forma individual y/o grupal en cualquier etapa del ciclo vital. Bajo esta concepción se diseñó y administró un taller de creatividad con el propósito de determinar sus efectos sobre los niveles totales de creatividad de un grupo de estudiantes del Programa Nacional de Aprendizaje. Se desarrolló un diseño de investigación cuasi-experimental, con grupos experimental y control, apoyado en la investigación documental. La muestra no probabilística de tipo intencional fue de 80 participantes del programa mencionado, cohorte 2001-2003. El instrumento de medición fue el Test de Torrance de Pensamiento Creativo, Figural, Forma A. Se realizó una prueba de hipótesis para contraste o diferencia de media con varianza poblacional desconocida. El nivel de significación fue del 5%. Los niveles totales de las dimensiones fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración evidenciaron diferencias significativas a favor del mejoramiento del pensamiento creativo.

**Palabras clave:** Orientación laboral, diseño de programas, creatividad.

## *Effects of a Creativity Workshop on the Creative Thinking of National Learning Program Participants*

### **Abstract**

Counseling, as a discipline, can be defined as an area of knowledge included in the social sciences, aimed at developing the human being's potentials through individual and/or group consultation and psychosocial counseling at any time during the vital cycle. With this concept in mind, a creativity workshop was designed and applied with the purpose of determining its effects on total creativity levels for a group of students from the National Learning Program. A quasi-experimental research study was developed with experimental and control groups, supported by documentary research. The non-probabilistic, intentional sample had 80 participants from the aforementioned program, cohort 2001-2003. The measurement instrument was the Torrance Test for Creative Thinking, Figural, Form A. A hypothesis test was performed as a contrast or difference of means with unknown population variance. The significance level was 5%. Total levels for fluidity, flexibility, originality and elaboration dimensions showed significant differences in favor of creative thinking enhancement.

**Key words:** Job counseling, program design, creativity.

### **Introducción**

En las instituciones educativas de cualquier nivel se busca la excelencia de sus educandos así como la necesidad de lograr romper con el esquema tradicional que enfatiza el aprendizaje de los conocimientos a través de la memorización total. Se puede afirmar que es indispensable considerar la importancia de una educación que despierte la curiosidad y creatividad del alumno, buscando una visión integradora donde se pueda utilizar todo el cerebro, potenciar lo racional y estimular todo logro creativo que suele ser precedido por una buena dosis de pensamiento lineal.

Esto requiere de formación y desarrollo de las personas y demanda la aplicación de programas diseñados para potenciar la capacidad cerebral de los estudiantes, y a la vez que vinculen los estilos del pensamiento con los hemisferios cerebrales. Rogers (1961) enfatiza que para avanzar hacia la creatividad se debe perder rigidez y así descubrir el verdadero Yo de cada persona; es decir su realización, utilizando para tal fin estrategias que permitan su expresión en forma espontánea.

Consustanciados con las ideas de Rogers, desde el Centro de Orientación de la institución Organización de los Recursos y la Tecnología para el Aprendizaje se planteó dar respuesta a una demanda institucional: desarrollar la creatividad en los participantes del Programa Nacional de Aprendices y para ello se diseñó y administró un taller de creatividad; surgiendo así la interrogante que gestó un trabajo de investigación cuasi-experimental: ¿cuál es el efecto de un taller de creatividad en el pensamiento creativo de los participantes del Programa Nacional de Aprendices?

La finalidad de este artículo es socializar el proceso de construcción de la investigación y los hallazgos asociados a los efectos positivos que este taller tuvo en los participantes.

### **El contexto**

La empresa Organización de los Recursos y la Tecnología para el Aprendizaje (O.R.T. de ahora en adelante) surgió a partir de una premisa humanística en el desarrollo práctico, para asumir el reto de llevar a cabo una capacitación laboral que permitiese al ser humano su incorporación al mercado laboral, así como el desencadenar un proceso de educación permanente que se continuara durante toda la vida, para todo tipo de población necesitada de cualquier denominación.

La misión de O.R.T. es la capacitación de jóvenes a nivel de Educación Básica, Media, Técnica y Superior con énfasis en oficios y entrenamiento técnico, a fin de procurar su integración a la fuerza laboral del país. Su visión: constituirse en modelo eficiente de formación de recursos humanos, para producir cambios mediante la educación a través de la incorporación de avances científicos y tecnológicos con el propósito de mejorar las condiciones de vida de los hombres y de los pueblos.

Las especialidades y los oficios enseñados en las escuelas de O.R.T. corresponden a las exigencias evolutivas tanto de los países industrializados como aquellos en desarrollo en más de sesenta (60) países del mundo esparcidos por los cinco (5) continentes. En Venezuela, es una organización sin fines de lucro, que realiza actividades de índole educativa, vocacional, cultural y técnica. En el año 1996 O.R.T. concretó un esfuerzo en el modelo de entrenamiento humanizador con la firma de una alianza con el Centro Internacional de Educación y Desarrollo (C.I.E.D.,

de ahora en adelante), filial de Petróleos De Venezuela (P.D.V.S.A.) para la administración del Programa Nacional de Aprendizaje (P.N.A). Las sedes que trabajan con dicho programa están situadas en Anaco, Cabimas, Maturín, Morón, Paraguaná y, recientemente en, Caracas. En esta investigación el centro de atención fue la Sede Cabimas.

Tiene como propósito dar cumplimiento a la formación de aprendices del Programa Nacional de Aprendizaje que establece la Ley I.N.C.E. (Instituto Nacional de Capacitación y Educación), la cual plantea que los empresarios venezolanos, están en el deber de formar un porcentaje de aprendices según la cantidad de trabajadores que tengan, produciendo un impacto relevante sobre las comunidades, en particular en la sociedad venezolana.

Los aprendices del Programa Nacional de Aprendizaje pertenecientes al Convenio C.I.E.D.-O.R.T. de Venezuela, Sede Cabimas manifestaron un requerimiento, ¿cómo desarrollar a través del adiestramiento competencias que incidan en el oficio que han seleccionado? La formulación de este requerimiento surgió porque los aprendices tienen la dualidad de ser estudiantes y trabajadores de jornadas. En su desempeño los jóvenes deben solucionar problemas en forma creativa e inmediata, hacer sugerencias sobre los procesos instalados; como estudiantes necesitan adaptarse a un sistema de adiestramiento y evaluación donde el ingenio y la creatividad se evidencien en el método de aprendizaje aplicado: Aprender Haciendo.

Al no estar familiarizado el aprendiz, con las demandas ni con el método puede experimentar frustraciones acompañadas de reacciones asociadas a las mismas; es decir, la formación académica previa del estudiante que llega al Programa Nacional de Aprendizaje Convenio C.I.E.D.-O.R.T. de Venezuela, Sede Cabimas, es rígida y lineal y por lo general no reciben estímulos a través de estrategias que establezcan una relación entre la lógica, lo analítico, racional y la intuición, lo analógico, espacial; que lleve a descubrir las potenciales creativas que éstos poseen.

Lo expuesto anteriormente llevó a la formulación de ciertas interrogantes relacionadas con la creatividad y el pensamientos lineal y viso-espacial; las interrogantes formuladas fueron: a) ¿Permite la creatividad romper con los esquemas lógicos y lineales?; b) ¿promueve la creatividad el desarrollo del esquema viso-espacial?; c) ¿conoce el estudiante su ca-

pacidad creativa e innovadora?, d) ¿la utilización de técnicas específicas permiten estimular la creatividad?

De las interrogantes formuladas surgió el siguiente problema ¿cuál es el efecto de un taller de creatividad sobre el pensamiento creativo de los jóvenes que comienzan su formación académica-profesional, en el Programa Nacional de Aprendizaje Convenio C.I.E.D.-P.D.V.S.A-O.R.T. de Venezuela, Sede Cabimas?

El objetivo general que se pretendió fue el de determinar los efectos de un taller de creatividad en los niveles totales de pensamiento creativo en los grupos experimental y control de los aprendices del Programa Nacional de Aprendizaje, Convenio CIED-PDVSA-ORT de Venezuela, sede Cabimas.

Como objetivos específicos se establecieron: 1) Identificar los niveles iniciales de pensamiento creativo en los estudiantes de los grupos experimental y control a través de la aplicación del test de Torrance de Pensamiento Creativo, Figural, Forma A; 2) Identificar el grado de flexibilidad de pensamiento de los participantes al culminar un taller de creatividad; 3) Establecer el grado de fluidez de pensamiento de los alumnos que participaron en un taller de creatividad; 4) Explorar el grado de originalidad de pensamiento de los estudiantes después de haber vivenciado un taller de creatividad; 5) Definir el grado de elaboración de pensamiento de los alumnos luego de un taller de creatividad; y 6) Comparar los niveles iniciales y finales totales de pensamiento creativo de dos grupos de estudiantes, donde uno participó en un taller de creatividad y el otro no lo hizo.

En esta investigación se planteó la necesidad de echar bases en la gestión y estudio de las demandas de formación académica de los aprendices del programa ya citado, utilizando para ello técnicas diversas que les permitan mejorar y/o descubrir sus capacidades creativas, así como aplicarlas en la resolución de problemas académicos, personales y profesionales.

El estudio se delimitó en la Sede O.R.T. de Venezuela. Cabimas, Programa Nacional de Aprendizaje, turno Diurno, de los oficios Operador de Computadoras, Secretariado, Mecánica de Mantenimiento Petrolero y Electroinstrumentación Industrial, cohorte 2001-2003. A nivel teórico el estudio de la creatividad se sustentó en el concepto de creatividad emitido

do por Torrance (1974); el diseño y la administración de programas en orientación sobre las propuestas de Castejón y Zamora (2001).

## **Marco teórico**

La revisión teórica se inició con el reconocimiento de algunos antecedentes entre los cuales vale mencionar a: Borjas (1994), Rodríguez (1995), Mijares (1997) y Rojas (1997). La revisión de los autores mencionados permitió inferir que existe consenso para señalar que la creatividad puede desarrollarse en los participantes de diversas maneras: planes de formación, cursos formales a nivel académico, talleres, simulaciones, entre otras; cualquiera de estas opciones puede ofrecer respuestas a viejos problemas, tan viejos como la humanidad; sin embargo, todas ellas demandan ser diseñadas y sustentadas con bases teóricas científicas, razón por la cual se exponen en forma sucinta las utilizadas para el diseño, administración y desarrollo de la opción seleccionada: el taller.

### **Bases teóricas**

Para sustentar la investigación las bases teóricas se orientaron hacia el estudio de: el cerebro, pensamiento creativo, creatividad, técnicas creativas, la orientación y el diseño de taller como alternativa.

Siendo el cerebro humano el centro de aprendizaje, el órgano más importante del sistema nervioso, porque se encarga de recibir, relacionar, acumular y producir una gran cantidad de señales, signos, síntomas e informaciones necesarias para que ocurran todas las funciones de todo el organismo humano. Las investigaciones cerebrales realizadas por Rogers Sperry (1985) y Paul D. MacLean (1990), Gazzaniga y Priban (1978), Restok (1984) descubrieron el carácter de "capas de cebolla" del cerebro (citados en Beauport, 1993).

Paul MacLean, Director del Laboratorio de Evolución Cerebral y Conducta del Instituto Nacional de Salud Pública de California, desarrolló un modelo de estructura y evolución cerebral que llamó Teoría del Cerebro Triuno, es tres en uno, está integrado por tres cortezas: la corteza reptiliana o instintiva corresponde al cerebro básico, regula las funciones vitales y las necesidades básicas; la corteza límbica o de mamíferos

es también conocida como el cerebro del sentir o de las emociones, y la corteza intelectual o neocortex, la cual es el asiento del pensamiento.

Para las diferentes perspectivas que estudian el cerebro una de sus funciones medulares son el pensamiento y la creatividad; diversas teorías explican estos procesos; para los propósitos de la investigación se manejaron las teorías de Edward De Bono (1983; 1998), Paul MacLean (1990, citado en Beauport, 1993) y Torrance (1974).

De Bono (1983) afirma que la lógica trata de llevar a la persona a la solución de los problemas por el camino más directo, buscar sistemáticamente una sola respuesta, la famosa "buena respuesta", a través del pensamiento vertical.

De Bono (1998) distingue dos tipos de pensamiento: lineal o vertical y lateral, cada uno tiene elementos distintivos y en la práctica se complementan. El Pensamiento Lineal o Vertical ocurre de manera secuencial, por lo tanto, su característica principal es el orden, cada etapa debe justificarse y no es posible aceptar pasos equivocados.

El Pensamiento lateral se caracteriza por tener funciones de exploración, estimulación, liberación y de contraposición a la rigidez. Es evidente que este pensamiento resulta en la ruptura de patrones tradicionales y la producción de nuevos esquemas mediante un proceso de intervención que propicia el surgimiento de nuevas ideas y actitudes. Dada la importancia de estos dos tipos de pensamiento, ambos se debe aplicar en el proceso de aprendizaje ya que no son antagónicos, sino complementarios; se necesitan mutuamente.

Expuestos algunos teóricos sobre el pensamiento creativo; a continuación se mencionará algunos conceptos relevantes sobre Creatividad:

Williams (1973) ofrece una definición operacional de creatividad al afirmar que ésta es el proceso de crear, en gran medida, el desarrollo de las destrezas mentales para asociar o unir los elementos de información previamente adquiridos en nuevas y originales combinaciones.

Torrance (1974:8) la define como un proceso mediante el cual una persona se vuelve sensible a los problemas, definiciones, lagunas en el conocimiento, elementos perdidos, disonancias; identifica lo difícil; busca soluciones, adivina o formula hipótesis acerca de imperfecciones;

prueba o vuelve a probar esas hipótesis y, posiblemente, las modifica y vuelve a probar y finalmente, comunica los resultados.

Los niveles que intervienen en el proceso creativo, según Torrance, son cuatro: la fluidez, entendida como la producción de un gran número de ideas; la flexibilidad, referente a la producción de una gran variedad de ideas; la originalidad, definida como el uso de ideas que son inusuales y, por último, la elaboración, que atiende al desarrollo, adorno o embellecimiento de una ideas.

Según Woolfolk (1990:158) "la creatividad produce formas nuevas, originales, independientes e imaginativas de pensar o de realizar algo. Aunque con frecuencia asociemos el arte con la creatividad, cualquier tema puede abordarse en forma creativa".

En resumen, la creatividad es inherente a la naturaleza humana, pertenece como proceso a esta nueva concepción del mundo; sin ella no se hubieran podido descubrir y crear grandes avances para la humanidad. Aún más, teniendo todo individuo ese potencial lo importante es descubrirlo y hacerlo consciente.

En ese mismo orden de ideas, Sánchez (1992) señala que el pensamiento creativo surge como una alternativa, un nuevo paradigma, para analizar situaciones de forma diferente a la acostumbrada, empleando la información con que se cuenta, bien sea por experiencia vivencial o académica, pero con un enfoque diferente de acción.

En las últimas décadas han sido sugeridas una variedad de estrategias para mejorar la creatividad. En tal sentido Guilford (1977, citado por Mijares, 1997:50) propone algunas técnicas y tácticas, para aumentar la creatividad: a) hacer el problema más general, b) dividir el problema en subproblemas, c) hacer preguntas, d) no hacer juicios, e) realizar un esfuerzo externo, f) hacer una lista de atributos o características, g) forzar las relaciones, h) lluvia de ideas, i) realizar análisis morfológico, j) incubar, k) estar en estados alterados de conciencia y l) tener un criterio de evaluación. Estas estrategias se complementan unas con otras y, por lo tanto, se pueden usar individualmente y/o combinadas. Rodríguez (1985:83) señala que la creatividad se puede desarrollar y para ello se debe tomar en consideración: el ambiente, la formación de la personalidad y el empleo de técnicas específicas.

Para desarrollar la creatividad es conveniente recurrir a ciertas estrategias compuestas por métodos y técnicas. Las mismas deben ser concretas, donde se proceda valiéndose de pasos organizados para determinar objetivos. Continuando con la línea de pensamiento de que la mejor forma de aprender es haciendo, las estrategias utilizadas en el Taller diseñado para esta investigación facilitaron el pensamiento creativo. Entre los métodos y técnicas empleados se pueden nombrar las siguientes: lluvia de ideas, metáfora, los seis sombreros del pensamiento de De Bono, la sinéctica (técnica desarrollada por Gordon, citado por Mijares: 1997:57) la cual se basa en la analogía. Todos los métodos, técnicas y procedimientos indicados, tanto los sugeridos por Guilford (1977) como por Rodríguez (1985; 1995), Ramos (2006), De Bono (1993; 1998), Sánchez (1991) y Parra (2003) cumplen un mismo objetivo: promover, desarrollar y/o mejorar el pensamiento creativo, y así sentar las bases para solucionar problemas creativamente.

Complementando esta línea de pensamiento, Mijares (1997: 56) a su vez señala que existen diversos modelos de solución creativa de problemas que difieren en el número de pasos del proceso en sí. No obstante, Kathena (1984) los integró en cuatro pasos básicos: 1) Sentir y definir el problema, 2) Preparación, 3) Mecanismos de procesamiento, 4) Encontrar la solución al problema, con arreglo a criterios establecidos por el individuo. Más otros autores (Eberle, 1984; Parnes, 1976, 1977, citado en Amegan, 1993; Rodríguez, 1985, 1995) consideran que es necesario incluir un quinto y último paso para completarlo. Este paso sería el de implementar la solución encontrada.

Otra técnica empleada fue SCAMPER (Eberle, 1977, adaptado de Osborn, 1963, citado por Mijares 1997:58-59). La palabra se usa como una sigla; donde cada letra tiene una aplicación para el proceso de preguntar: Sustituye, Combina, Adapta, Modifica-Maximiza-Minimiza), Pon en otros usos, Elabora-Elimina, Reversa-Rearregla. La técnica fue diseñada para estimular la producción de ideas.

Partiendo de lo expuesto anteriormente es necesario incluir el cómo se integra el taller de creatividad en el servicio que presta el Centro de Orientación de la O. R.T., y así establecer su sentido.

## **Diseños y programas de servicios de orientación**

La Orientación es una disciplina ubicada en el campo de las ciencias sociales cuyo eje lo constituye el desarrollo de las potencialidades del ser humano mediante la consulta y asesoría psicosocial en cualquier etapa del ciclo vital de manera individual y/o grupal. A la vez, como servicio, ésta se asume como el conjunto de actividades que se emprenden para dar respuesta efectiva a los requerimientos del sistema humano, propiciando el desarrollo del mismo en el plano psicosocial. Es de hacer notar que el servicio es el medio a través del cual se cristalizan y operacionan los roles del orientador, realizando sus tareas desde las perspectivas de la gerencia de procesos y de la calidad de servicios.

El Orientador es un profesional cuyo propósito es generar el desarrollo de las potencialidades del individuo en cualquier campo de acción y guiarlo en su proceso de adaptación psicosocial ante los cambios evolutivos y eventos imprevistos. Partiendo de lo anterior, se le forma para diseñar, ejecutar y evaluar planes destinados a desarrollar las capacidades, prevenir y/o remediar situaciones de la persona, cuyo énfasis puede estar en las áreas: personal-social, académica, vocacional, laboral, recreativa-comunitaria; en cualquier etapa del ciclo vital, utilizando para ello estrategias individuales y grupales, prevaleciendo la acción educativa como guía para la intervención. El Orientador está capacitado para: diagnosticar, planificar, ejecutar, controlar y evaluar programas tendientes a propiciar el desarrollo y la eficiencia de los sistemas humanos con los que se involucre.

El diseño de programas y servicios en orientación, es un proceso a través del cual el orientador gerencia la prestación del servicio de asesoría y consulta psicosocial; este incluye tres tipos de planes: estratégico, operativo y de evaluación, a través de los cuales se cumplen las fases de a) exploración y evaluación del contexto, b) desarrollo, y c) evaluación y construcción del informe técnico cuyo objetivo es dar respuesta a los requerimientos del sistema propiciando su desarrollo.

En esta investigación el servicio se prestó a través de un taller de creatividad; el cual se presentó como una propuesta en las actividades de orientación; su función fue la de integrar al aprendiz en un proceso totalizante, que lo convierte en sujeto y objeto de desarrollo y que permitió fomentar en él una actitud creativa, emprendedora, y una conciencia crí-

tica y constructiva. Para reforzar todo ello y desde la captación de los estudiantes hasta su egreso y empleo, el Departamento de Orientación de O.R.T. se constituyó en una espina dorsal o eje del proceso con los participantes.

En este caso, el Taller de Creatividad reforzó el perfil de un aprendiz que pueda adaptarse a nuevas situaciones, a tomar decisiones adecuadas y/o a buscar alternativas de solución diferentes a un problema determinado. También tuvo por metas contribuir fuertemente con el desarrollo emocional y social del participante, aunado a una formación académica y profesional que permitiese en gran medida lograr un egresado integral conocedor de un oficio y desarrollado personalmente.

El taller de creatividad dictado a los aprendices del grupo experimental de los oficios Operador de Computadoras y Secretariado, tuvo una duración de 32 horas, distribuidas en seis (6) sesiones. El tiempo de aplicación del Instrumento fue de cuarenta y cinco minutos por cada sesión (pre y postest), este tiempo no se contabilizó en la ejecución del Taller de Creatividad.

El taller fue distribuido en seis (6) sesiones; las primeras cuatro de cinco (5) horas, la quinta sesión de ocho (8) horas y la sexta (6) de cuatro (4) horas. Para su desarrollo se consideró que “el conocimiento se construye, ya que esta generalizado el mito de que las personas lo descubren” (Silva y Avila: 1998, 18), premisa que se sustenta en el accionar del enfoque Constructivista, basado en que los educandos asuman una posición activa en el proceso, con la colaboración de un docente que debe mediar, facilitar, orientar o ejercer las funciones de instrucción que permitan alcanzar el desarrollo potencial del aprendiz. De allí que, con el Enfoque Constructivista aplicado en el Taller se esperaba lograr unos resultados que fuesen nuevos para los participantes y en donde el docente alcanzará los objetivos propuestos.

La enseñanza se basó en la experiencia “Aprender Haciendo”, característica del P.N.A. C.I.E.D.-O.R.T. de Venezuela, donde no se restringe al salón de clases o al taller, ni a la sede educativa, sino que abarca también el lugar de trabajo y la comunidad. La calidad de la experiencia que el aprendiz puede adquirir, más allá de la sede, favorece el crecimiento personal-profesional; donde la creatividad se plantea al participante como un valor, y se crea la necesidad de nuevos aportes y soluciones en

pro de una mejor calidad de vida. Es por ello que el aprendiz debe concientizar el potencial creativo que está en él, y entender que el mismo recae sobre su bienestar.

## **Metodología de la investigación**

El estudio tuvo un diseño de investigación cuasi-experimental con grupos intactos experimental y control, documental y explicativa. Se empleó el diseño con preprueba-postprueba y grupos intactos (uno de ellos control) (Hernández et al., 2006).

La población quedó conformada por los aprendices de la Cohorte 2001-2003 del Programa Nacional de Aprendizaje, Convenio C.I.E.D.-O.R.T. de Venezuela, constituida por 80 participantes, distribuidos en secciones diurnas, residenciados en la Costa Oriental del Lago. Los participantes fueron divididos en dos grupos intactos. El grupo experimental recibió el tratamiento consistente en seis (6) sesiones de técnicas para ejercitar la creatividad. El grupo control no recibió tal beneficio sino sus clases regulares.

La muestra fue no probabilístico, de tipo intencional. Se consideró como grupo experimental el compuesto por los aprendices de los oficios de Operador de Computadoras y Secretariado; el grupo control estuvo integrado por los participantes de los cursos: Electroinstrumentación Industrial y Mecánica de Mantenimiento Petrolero. La selección fue intencional en función del oficio y características internas del grupo como edades, sexo para asegurar la equivalencia de todos los grupos. El tamaño definitivo de la muestra estuvo determinado por el número de alumnos inscritos en las secciones seleccionadas.

El instrumento empleado para la medición de la variable pensamiento creativo y sus respectivas dimensiones fue el Test de Torrance de Pensamiento Creativo, Figural, Forma A (Torrance Tests of Creative Thinking, 1974).

Los coeficientes de confiabilidad de test-retest del instrumento reportados por su autor son bastante satisfactorios; se obtuvieron de un estudio con 54 estudiantes del 7mo. Grado coeficientes de .61, .36, .61 y .74 para fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, respectivamente (Torrance, 1974, p. 14).

En cuanto a la validez de contenido del instrumento empleado, las actividades seleccionadas para las pruebas figurales, tanto la Foma A como la B, se escogieron deliberadamente porque se cree que incluyen diferentes partes del universo de habilidades que se pueden legítimamente conceptualizar como del pensamiento creativo. Para asegurar la validez de contenido se realizó un esfuerzo consistente y deliberado para basar el estímulo de la prueba, las tareas de la prueba, las instrucciones, y los procedimientos de corrección sobre la mejor teoría e investigación disponible (Torrance, 1974).

### **Definición de las variables**

**Definición conceptual.** Sánchez (1992: 42) define al pensamiento creativo como la capacidad del ser humano de generar ideas fuera de patrones existentes, empleando la información disponible.

**Definición operacional.** Pensamiento Creativo será el producto de la medición de las dimensiones fluidez, flexibilidad, originalidad, y elaboración, tanto en forma general como individual a través de la prueba estandarizada de Torrance (1974) titulada: Test de Torrance de Pensamiento Creativo, Figural, Forma A.

Variable: Pensamiento Creativo

| Variable General     | Dimensiones  | Indicadores  |
|----------------------|--------------|--|
| Pensamiento Creativo | Fluidez      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Número de ideas manifestadas.</li><li>• Gran cantidad de soluciones</li></ul>                        |
|                      | Flexibilidad | <ul style="list-style-type: none"><li>• Respuestas variadas.</li><li>• Riqueza de categorías.</li></ul>                                      |
|                      | Originalidad | <ul style="list-style-type: none"><li>• Ideas nuevas u originales.</li><li>• Respuestas inesperadas.</li></ul>                               |
|                      | Elaboración  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Aumentar una idea.</li><li>• Completar imágenes con detalles significativos y reveladores.</li></ul> |

### **Sistema de hipótesis**

Se formularon las siguientes hipótesis:

**Ho1:** No existen diferencias significativas entre las medias en la dimensión de fluidez en el grupo experimental antes y después del tratamiento. **Hi1:** Existen diferencias significativas entre las medias en la dimensión de fluidez en el grupo experimental antes y después del tratamiento.

**Ho2:** No existen diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control en la dimensión de fluidez en el pretest de creatividad de Torrance, figural A. **Hi2:** Existen diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control en la dimensión de fluidez en el pretest de creatividad de Torrance, figural A.

**Ho3:** No existen diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control en la dimensión de fluidez en el post-test de creatividad de Torrance, figural A. **Hi3:** Existen diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control en la dimensión de fluidez en el post-test de creatividad de Torrance, figural A.

**Ho4:** No existen diferencias significativas entre las medias en la dimensión de flexibilidad en el grupo experimental antes y después del tratamiento. **Hi4:** Existen diferencias significativas entre las medias en la dimensión de flexibilidad en el grupo experimental antes y después del tratamiento.

**Ho5:** No existen diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control en la dimensión de flexibilidad en el pretest de creatividad de Torrance, figural A. **Hi5:** Existen diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control en la dimensión de flexibilidad en el pre-test de creatividad de Torrance, figural A.

**Ho6:** No existen diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control en la dimensión de flexibilidad en el post-test de creatividad de Torrance, figural A. **Hi6:** Existen diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control en la dimensión de flexibilidad en el post-test de creatividad de Torrance, figural A.

**Ho7:** No existen diferencias significativas entre las medias en la dimensión de originalidad en el grupo experimental antes y después del tratamiento. **Hi7:** Existen diferencias significativas entre las medias en la dimensión de originalidad en el grupo experimental antes y después del tratamiento.

**Ho8:** No existen diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control en la dimensión de originalidad en el pre-test de creatividad de Torrance, figural A. **Hi8:** Existen diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control en la dimensión de originalidad en el pre-test de creatividad de Torrance, figural A.

**Ho9:** No existen diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control en la dimensión de originalidad en el post-test de creatividad de Torrance, figural A. **Hi9:** Existen diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control en la dimensión de originalidad en el post-test de creatividad de Torrance, figural A.

**Ho10:** No existen diferencias significativas entre las medias en la dimensión de elaboración en el grupo experimental antes y después del tratamiento. **Hi10:** Existen diferencias significativas entre las medias en la dimensión de elaboración en el grupo experimental antes y después del tratamiento.

**Ho11:** No existen diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control en la dimensión de elaboración en el pre-test de creatividad de Torrance, figural A. **Hi11:** Existen diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control en la dimensión de elaboración en el pre-test de creatividad de Torrance, figural A.

**Ho12:** No existen diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control en la dimensión de elaboración en el post-test de creatividad de Torrance, figural A. **Hi12:** Existen diferencias significativas entre las medias de los grupos experimental y control en la dimensión de elaboración en el post-test de creatividad de Torrance, figural A.

**Ho13:** No existen diferencias significativas entre las medias globales de las cuatro dimensiones de pensamiento creativo de los grupos experimental y control antes del tratamiento. **Hi13:** Existen diferencias significativas entre las medias globales de las cuatro dimensiones de pensamiento creativo de los grupos experimental y control antes del tratamiento.

**Ho14:** No existen diferencias significativas entre las medias globales de los grupos experimental y control después del tratamiento. **Hi14:**

Existen diferencias significativas entre las medias globales de los grupos experimental y control después del tratamiento.

**Ho15:** No existen diferencias significativas entre las medias globales del grupo experimental antes y después del tratamiento. **Hi15:** Existen diferencias significativas entre las medias globales del grupo experimental antes y después del tratamiento.

## Resultados

El estudio realizado permitió determinar la incidencia de un taller de creatividad sobre las dimensiones de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración del pensamiento creativo en participantes del Programa Nacional de Aprendizaje. Los resultados señalan que algunas de estas dimensiones se pueden mejorar mientras que otras permanecen sin modificación, aún cuando en los niveles totales se evidencian diferencias significativas a favor del mejoramiento de la variable pensamiento creativo cuando se hacen esfuerzos educativos para el logro de éste, como pueden observarse a continuación:

La evaluación global de las cuatro dimensiones (i.e.: fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración) entre los grupos experimental y control antes del tratamiento indicó que no existían diferencias significativas entre ellos, lo cual se traduce en que ambos grupos se encontraban en igualdad de condiciones antes de iniciarse el experimento ( $H013 > Hi13$ ). Las medias fueron de: 220,13 y 212,43, respectivamente (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Evaluación global de los grupos experimental y control antes del tratamiento

|                     | Pretest<br>Grupo Experimental | Pretest<br>Grupo Control |
|---------------------|-------------------------------|--------------------------|
| Media               | 220,13                        | 212,43                   |
| Desviación Estándar | 34,67                         | 27,82                    |

Los resultados del posttest entre en los grupos experimental y control después del tratamiento señalaron diferencias significativas al 5% entre ellos, tal como lo evidencian las siguientes medias: 248,18 y

210,12. Ello indica que el grupo experimental logró mejorar su habilidad de elaborar sus productos (ver Tabla 2).

**Tabla 2.** Evaluación global de los grupos experimental y control después del tratamiento

|                     | Postest<br>Grupo Experimental | Postest<br>Grupo Control |
|---------------------|-------------------------------|--------------------------|
| Media               | 248,18                        | 210,12                   |
| Desviación Estándar | 32,48                         | 23,9                     |

Finalmente, el grupo experimental en su evaluación global de las dimensiones que conforman la variable pensamiento creativo resultó favorecido con el tratamiento diseñado para tal fin al existir diferencias significativas entre los resultados obtenidos entre el pretest y el posttest. Es decir, las medias obtenidas antes y después del tratamiento entre este grupo fueron de 220,13 y 248,18, respectivamente ( $H_{i15} > H_{o15}$ ) (ver Tabla 3).

**Tabla 3.** Evaluación global del grupo experimental antes y después del tratamiento

|                     | Pretest<br>Grupo Experimental | Pretest<br>Grupo Control |
|---------------------|-------------------------------|--------------------------|
| Media               | 220,13                        | 248,18                   |
| Desviación Estándar | 34,67                         | 32,48                    |

Al concatenar los resultados obtenidos en la investigación y los objetivos general y específicos planteados en la misma, se observó que cada uno de ellos se logró a cabalidad. A fin de comprobar lo planteado a continuación se detallará en primer lugar el objetivo general y luego cada objetivo específico.

El objetivo general planteó la necesidad de “Determinar los efectos de un taller de Creatividad en los niveles totales de pensamiento creativo del grupo control y experimental de los aprendices del Programa Nacional de Aprendizaje. Convenio CIED-ORT de Venezuela Sede Cabimas”. El Taller de Creatividad fue diseñado para brindar al participante la oportu-

nidad de vivenciar su pensamiento creativo, latente o adormecido, de descubrir que tan creativos podían ser, y que de esa manera extrapolaran su experiencia a los diferentes contextos donde se desarrollen y que obtuvieran resultados lo más significativos posibles.

Este objetivo se cumplió por cuanto el estudio señaló que la mayoría de las dimensiones del constructo pensamiento creativo ya especificadas se pueden mejorar, modificar y hasta descubrir cuando se hacen esfuerzos educativos para que dicha incidencia sea efectiva.

El primer objetivo específico pretendió “identificar los niveles iniciales de pensamiento creativo en los estudiantes del grupo control y experimental antes de su participación en un taller de creatividad, a través de la aplicación del Test de Torrance de Pensamiento Creativo, Figural, Forma A”. El estudio comprobó que ambos grupos, control y experimental, estaban en igualdad de condiciones al no encontrarse diferencias significativas en los niveles de Fluidez, Flexibilidad, Originalidad y Elaboración.

El segundo objetivo específico intentó identificar el grado de fluidez de los participantes al culminar un taller de creatividad. Se encontró que el grupo experimental evidenció un aumento significativo en su nivel de fluidez. El estudio igualmente comprobó que tanto el grupo experimental como el control estaban en igualdad de condiciones al inicio del experimento, lo cual le dio al mismo un margen de seguridad importante. Al comparar ambos grupos en el posttest se evidenció que el grupo experimental se había beneficiado del Taller de Creatividad al aumentar su nivel inicial en dicha dimensión. En particular se demostró en el estudio que la dimensión fluidez puede mejorarse significativamente por medio de talleres y ejercicios que favorezcan el desarrollo de la misma.

El tercer objetivo se propuso establecer el grado de flexibilidad de los alumnos que participaron en un taller de creatividad. El estudio concluyó que en esta dimensión no se presentó un cambio significativo en el grupo experimental después de que los participantes estuvieran en un taller de creatividad. Es importante sin embargo resaltar que ambos grupos, experimental y control, estaban en igualdad de condiciones al inicio del experimento; ello le permitió a la investigadora asegurar la equidad entre los grupos. El resultado obtenido para este objetivo permite afirmar que la habilidad de las personas para producir variedad en las res-

puestas que emitan, en el cambio de un tema a otro, o en el uso de distintas estrategias es uno de los más difíciles de modificar, y comprueba lo que otros investigadores plantean acerca de la misma. Es decir, la dimensión de flexibilidad aparenta cierta impermeabilidad en el taller de creatividad. Quizás pueda deberse al número de horas que se empleó en esta intervención para la modificación de dicha dimensión.

El explorar el grado de originalidad de los estudiantes después de haber vivenciado un taller de creatividad fue el tercer objetivo específico planteado en el estudio. En el estudio se exploró los niveles iniciales y finales de los grupos experimental y control, y del grupo experimental antes y después del experimento. Los resultados indicaron que antes del taller ambos grupos estaban en igualdad de condiciones; es decir sus niveles de pensamiento creativo eran similares. Al concluir el taller los grupos se evaluaron con el mismo instrumento y se determinó que hubo aumento en la dimensión de originalidad de las ideas de los participantes del grupo experimental en contraste con las del grupo control, y que hubo un aumento significativo en ésta en el grupo experimental antes y después del tratamiento. Ello indica que el tipo de taller diseñado para este estudio ofrece una alternativa deseable para mejorar el pensamiento creativo en los individuos, lo cual corrobora los planteamientos realizados por diversos autores especialistas en creatividad.

En cuanto al cuarto objetivo específico, con éste se pretendió definir el grado de elaboración de los alumnos luego de un taller de creatividad. En este renglón se llegó a la conclusión que aún cuando el grupo experimental no demostró diferencias significativas en elaboración cuando se le comparaba consigo mismo, sí señalaba aumento en su elaboración con respecto al grupo control.

Se corroboró que la originalidad puede mejorarse en los participantes de un Taller de Creatividad. Igual situación ocurre con la dimensión elaboración. Partiendo de las investigaciones realizadas por Willings (1980; citado en Mijares, 1997:18), Williams (1973), Torrance (1974:8), CEDEPE (1996), Sánchez (1993, citado en Mijares, 1997), Woolfolk (1990:158), Guilford (1977, citado por Mijares, 1997:50), Rodríguez (1985: 83), se puede concluir que la variable pensamiento creativo se puede mejorar y/o desarrollar o estimular aún en aquellas personas que dudan poseer tal habilidad.

El sexto y último objetivo intentó comparar los niveles iniciales y finales totales de pensamiento creativo de dos grupos de estudiantes, donde uno participó en un taller de creatividad y el otro no lo hizo. Los resultados obtenidos señalan que el grupo experimental resultó favorecido con el Taller de Creatividad, ya que existen diferencias positivas significativas entre éste y el grupo control. Con ello se puede afirmar que un taller de creatividad puede mejorar y/o desarrollar, y hasta descubrir, las habilidades creativas de las personas. Ello confirma lo planteado por Rodríguez, Guilford, Torrance, entre otros.

## **Conclusiones y recomendaciones**

En tal sentido, es pertinente continuar con el taller de creatividad para todos los grupos del Programa Nacional de Aprendizaje, Convenio C.I.E.D.-O.R.T. de Venezuela, como parte de su formación cocurricular en los diferentes oficios que existan por cohorte, y se establezca como un módulo para cursar durante su inicio en el programa.

Se recomienda mayor número de horas para aplicar ejercicios que contribuyan a aumentar los niveles de pensamiento creativo: Fluidez, Flexibilidad, Originalidad y Elaboración; en especial la Flexibilidad, para ejercitar un pensamiento menos rígido, lineal o vertical y más lateral, ya que ello contribuirá en la ruptura de patrones lo cual puede resultar difícil, haciendo énfasis en el surgimiento de nuevas ideas o actitudes. El número a considerar pudiese ser de cuarenta (40) horas.

Es conveniente que se diseñe una segunda parte del Taller de Creatividad para ser aplicado en una fase avanzada de la formación Teórico-Práctico de adiestramiento, en la Sede O.R.T. de Venezuela, para consolidar los aprendizajes adquiridos y ganados. Dicho Taller de Creatividad pueda llevarse al núcleo de Instructores que laboran en la Sede a fin de que compartan las mismas vivencias de los participantes y las extrapolen sus actividades de aula en los módulos que dicten en el Programa Nacional de Aprendizaje, Convenio C.I.E.D.-O.R.T. de Venezuela, en Oficio respectivo.

Se sugiere que investigaciones como la actual se sigan llevando a cabo en otros ámbitos educativos a fin de reforzar y/o mejorar los procesos creativos en sus participantes.

### **Algo más que las estadísticas. Valor agregado**

El pretest y posttest de Torrance de Pensamiento Creativo, Figural, Forma A (Torrance Tests of Creative Thinking, 1974) fueron aplicados en tiempos simultáneos a los grupos control y experimental; este último grupo vivenció la experiencia del Taller de Creatividad. Al explicarles que participarían de un Taller de Creatividad se mostraron entusiasmados. Desde el inicio del taller y durante todo el desarrollo de éste se observó en los aprendices la disponibilidad para hacer los ejercicios aunque algunos deseaban ser perfectos y precisos; se insistió en que fueran más espontáneos y que una vez dadas las instrucciones hicieran lo que se les ocurriera aunque fueran ideas un poco "alocadas". La creatividad se considera una competencia genérica importante para los Oficios de Secretariado y Operador de Computadoras, cuya labor es dar respuestas con eficiencia y eficacia aportando resultados inmediatos, dando soluciones a problemas que día a día se le presentarán tanto en lo profesional; como en su vida personal.

Quienes poseían conceptos errados acerca de sí mismos y que se definían como no creativos luego verbalizaban su asombro antes todas las cosas que pensaron, crearon y vivenciaron. Al dictar el taller con la metodología hacer haciendo los participantes, construyeron sus propios conceptos a partir de sus experiencias previas. Al finalizar el Taller de Creatividad cada aprendiz estaba convencido de la necesidad de una actividad similar posterior debido a: los aprendizajes que lograron, el trabajo en equipo que les dio la oportunidad de mostrar cuál era su pensamiento creativo, el cual en algunos de ellos se encontraba adormecido y en otros se logró que lo desarrollaran aún más.

### **Referencias bibliográficas**

- Amegan, S. (1993). **Pedagogía activa y creativa**. México: Trillas.
- Beauport, E. de (1993). **Las tres caras de la mente**. Caracas: Galué.
- Borjas R, A.M. (1994). Holismo y Creatividad: El proceso de enseñanza-aprendizaje en el taller de diseño arquitectónico. (Tesis de Magíster). Universidad del Zulia.
- Castejón, H. y Zamora, M. (2001). **Diseño de Programas y Servicios en Orientación**. Maracaibo, Venezuela: Astrodata.
- CEDEPE. (1996). **Creatividad, Innovación y Productividad**. Caracas. Agua Fresca.

- De Bono, E. (1983). **Más allá de la competencia**. España: Paidós.
- De Bono, E. (1998). **Pensamiento Lateral**. España: Paidós.
- Eberle, R. (1977). **Scamper. Games for Imagination Development**. Buffalo, NY: DOK Publishers.
- Eberle, B. (1984). **Scamper on for creative imagination development**. Buffalo, NY: D.O.K Publishers.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2006). **Metodología de la Investigación**. (4ª ed.). México: Mc. Graw Hill.
- Kathena, J. (1984). **Imagery and creative iagination**. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Mijares, B. (1997). *Creatividad e imaginación creativa*. (Trabajo de ascenso) Cabimas: Universidad del Zulia.
- Parra D., D. (2003). **Creativamente**. Bogotá: Norma.
- Programa Nacional de Aprendizaje. (1999). **Perfiles de Competencias**. O.R.T. de Venezuela. Sede Cabimas.
- Ramos C., M. A. (2006). **Educadores creativos, Alumnos creadores: teoría y práctica de la creatividad**. Caracas: San Pablo.
- Rodríguez, M. (1985). **Manual de Creatividad. Los procesos Psíquicos y el Desarrollo**. México: Trillas.
- Rodríguez, M. (1995). **Psicología de la Creatividad**. Manual de Seminarios Vivenciales. México: Pax.
- Rogers, C. R. (1961). **El proceso de convertirse en persona**. Buenos Aires: Padios.
- Rojas, L.M. (1997). **Pensamiento creativo. Una visión holográfica de la organización**. Universidad Nacional Experimental "Rafael María Baralt".
- Sánchez, F. (1992). **La otra cara del pensamiento**. Formación.
- Sánchez de, M. (1991). **Desarrollo de las Habilidades del pensamiento**. México: Trillas.
- Silva, E. y Ávila, F. (1998). **Constructivismo. Aplicación en Educación**.
- Torrance, E.P. (1974). **Torrance Test of Creative Thinking**. Lexington, MA: Personnel Press.
- Williams, F.E. (1973). Is creativity an innovation in education? **Educational Trends**, 8 (1-4), 82-91.
- Woolfolk, A. (1990). **Psicología Educativa**. México: Prentice-Hall.

## Internacionalización de la Educación Superior

**Caterina Clemenza<sup>1</sup>, Juliana Ferrer<sup>1</sup>, Rubén Araujo<sup>2</sup>  
y Elizabeth Castro<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales,  
Universidad del Zulia. [caterinaclemenza@yahoo.es](mailto:caterinaclemenza@yahoo.es) ; [jumferrer@cantv.net](mailto:jumferrer@cantv.net).

<sup>2</sup>Núcleo LUZ-COL. [raraujove@yahoo.es](mailto:raraujove@yahoo.es).

<sup>3</sup>Facultad de Humanidades y Educación (LUZ). [lizcas8@gmail.com](mailto:lizcas8@gmail.com)

### Resumen

El presente artículo aborda la internacionalización de la educación superior, como una arista donde las universidades tienen nuevas oportunidades de vincularse a equipos de investigación, de atraer estudiantes y de beneficiarse con la presencia circunstancial o estable de académicos provenientes de otros países. Para abordar el objeto de estudio se llevó a cabo un arqueo biblio-hemero-gráfico, utilizando las técnicas de la investigación documental con un diseño bibliográfico. Entre las conclusiones se puntualiza que se hace necesario asumir la internacionalización de la educación superior como un proceso donde las universidades están obligadas a mejorar continuamente la calidad de los servicios que presta a la sociedad en el ámbito de sus funciones básicas: Docencia, investigación y extensión, integrando a todos los actores de la institución e involucrando los factores que conforman el sistema educativo y su interacción con el entorno cada vez mas competitivo.

**Palabras clave:** Internacionalización, educación superior, calidad institucional.

## *The Internationalization of Higher Education*

### **Abstract**

The present article approaches the internationalization of higher education as an edge ridge where universities have new opportunities to connect to research teams, attract students and benefit from the circumstantial or stable presence of academicians coming from other countries. In order to approach the object of study, a biblio-hemerographic search was carried out, using documentary research techniques with a bibliographical design. Conclusions emphasized the need to assume the internationalization of superior education as a process where universities are obliged to continuously improve the quality of the services rendered to society within the ambit of its basic functions: teaching, research and extension, integrating all actors in the institution and involving the factors that make up the educational system and its interaction with the ever-more competitive surroundings.

**Key words:** Internationalization, higher education, institutional quality.

### **1. Introducción**

Hoy día en un mundo globalizado deja de tener sentido la realización de esfuerzos aislados. Mientras las naciones y las organizaciones establecen normas estandarizadas para aumentar la competitividad, la eficiencia y facilitar intensas y variadas relaciones, se hace indispensable lograr una correlación entre la generación de riqueza y la generación de conocimiento, debido a la importancia de la segunda en la actividad económica actual. De aquí que se puede hablar de una educación superior contemporánea (Delgado 2004) en el contexto de una universidad interactiva que debería colocarse en una relación de productividad con su entorno empresarial y con la sociedad.

Delgado (2004) asume que la universidad contemporánea está contextualizada en la llamada sociedad del conocimiento y en el proceso de globalización. El conocimiento, la innovación y la capacidad de aprendizaje son tres aspectos complementarios del desenvolvimiento de la sociedad contemporánea y que se insertan en: la generación de nuevos avances científicos; la profunda transformación en el reparto de la actividad económica entre los diferentes sectores y la distribución de la población ocupada; la aceleración de la internacionalización económica y so-

cial; y el aumento del nivel de la educación y de la base de conocimientos en las sociedades consideradas avanzadas. Así, las instituciones que producen, administran y difunde conocimientos se convierten en estratégicas y pasan a formar parte de este sistema de poder mundial, quienes se interesan en instituciones como la Universidad, clave en ese nuevo esquema de relaciones que marcan el mundo contemporáneo.

En el caso de las universidades latinoamericanas y en especial la venezolana viven inmersas en un proceso de transición del paso de la sociedad industrial a la llamada sociedad del conocimiento. Este proceso involucra de manera activa a estas instituciones demandando de ellas nuevos conocimientos generados por disciplinas interconectadas en el mundo global; formas integradas de organización del conocimiento y el llamado nuevo humanismo científico-técnico (García, 1998); además de la reestructuración institucional en sus diversas modalidades. Dichos cambios toman como eje central el desarrollo de actividades para el conocimiento, lo cual choca con el modelo exageradamente docente adoptado por la mayoría de las universidades venezolanas (Casas, 1998).

Para García (2001), los desafíos que enfrentan hoy las universidades, son particularmente grandes, ya que el conocimiento se ha insertado en todos los espacios de la sociedad, hasta el punto de calificar a la sociedad actual como sociedad del conocimiento, de la información, del aprendizaje, sociedades en red, es decir sociedades con un alto valor educativo. Entonces, se está gestando un nuevo paradigma de universidad asociado a la globalización del conocimiento, con un mercado educativo sin fronteras, muy competitivo internacionalmente.

Se observa, entonces que la presencia de la globalización ha trascendido el ámbito meramente económico para ubicarse y consolidarse en todos los aspectos de la vida social. Adquiriendo diferentes connotaciones entre ellos se identifica la globalización del conocimiento, dando paso al concepto de educación global, la cual se asocia a la globalización cultural, social y ambiental. Para García (1996), la educación global es uno de los muchos términos que se emplea para resaltar la importancia de educar bajo una perspectiva planetaria. Este concepto enfatiza la interdependencia y la necesidad de plantear aspectos contemporáneos dentro de un contexto global.

En este paradigma de educación global, se entiende de acuerdo a García (1998), que la educación se inserta dentro de un modelo de desarrollo sostenible, caracterizado por una mayor calidad de sus procesos y productos; por el respecto a la diversidad cultural; por una nueva relación del hombre con la naturaleza; y por una mayor sensibilidad hacia los problemas de pobreza material, intelectual y ética.

Las universidades son particularmente las que están impulsando este aspecto, a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que les permite intercambiar con sus pares los diferentes avances en investigación y docencia que se están llevando a cabo, facilitando el surgimiento y consolidación de redes de investigación a distancia que trasciende las limitaciones de carácter físico.

Para que este paradigma de educación global se materialice se deben dar transformaciones en nuestras universidades donde se capten los cambios que están ocurriendo en el perfil ocupacional en todas las profesiones; se den innovaciones curricular en todas las áreas del conocimiento para construir perfiles interdisciplinarios que cubran el espectro de las necesidades de todos los grupos sociales; y se implante la cultura de la ética, basada en valores de solidaridad y justicia social (García, 1998).

Pensar en una Universidad inserta en un mundo global es poseer condiciones óptimas para su reconocimiento y legitimación social, donde se requiere transitar hacia esa sociedad del conocimiento, cuyos actores naturales forman parte de la actividad académica diarias, quienes al articular las funciones universitarias esenciales, son capaces de lograr el carácter universal del aprendizaje y el conocimiento, el reforzamiento de los procesos de integración universidad-sociedad y sobre todo las formas asociativas de participación, que abren espacio a los contextos innovadores del aprender a través de la creación de conocimiento.

Para que este proceso se logre, los miembros que forman parte de este sistema educativo deben ser activos y estar atentos a las señales de cambio que el entorno envía; por lo que se hace indispensable una ruptura de los paradigmas tradicionales, formando equipos equilibrados y cohesionados, desarrollando una cultura corporativa sustentada en valores como la calidad, innovación, credibilidad, y sobre todo seguridad y confianza, rasgos que harán coherente la relación de la institución, su vinculación e inserción a los mercados globales.

Esta inserción de la universidad en los mercados globales, lleva consigo el proceso de internacionalización el cual hace que se trasciendan las barreras locales, condicionada por los estándares de calidad, pertinencia y eficiencia que le permitirán la permanencia en su contexto; lo que determina la necesidad de redefinir y perfeccionar sus funciones con respecto a la formación y capacitación permanente del recurso humano, la investigación científica que sustenta esos cambios y los servicios que aporta a la sociedad en correspondencia con dicho desarrollo.

## **2. Globalización e Internacionalización de la Universidad**

La internacionalización es un fenómeno que trasciende lo económico y que impacta directamente en aspectos fundamentales de las vidas de las naciones, tales como la cultura, la educación, la política y en general, las visiones del mundo contemporáneo, el fenómeno de internacionalización que estamos viviendo va a tener un efecto importante sobre nuestra educación superior, es obvio que las universidades deben prepararse para afrontar una fuerte competencia. La calidad del servicio educativo debe mejorarse para que la educación que se ofrezca sea competitiva con la educación que se da en otros países (Yarzabal, 1997).

La educación ante la internacionalización, requiere un cambio actitudinal importante en las personas a la par de una modificación de políticas en las instituciones, especialmente en las educativas y en los gobiernos. La internacionalización constituye un instrumento básico como lo dice la UNESCO al permitir que las universidades de América latina y del Caribe produzcan mayores cambios cualitativos, como consecuencia de creciente papel estratégico concedido al orden internacional.

Corresponde distinguir las actividades internacionales, de cooperación o de intercambio de lo que es el proceso de internacionalización, que abarca aquellas actividades universitarias locales de docencia, investigación o extensión, sin perjuicio de las actividades propiamente internacionales tales como seminarios, congresos, intercambio estudiantil y de docentes, etc. Una universidad internacionalizada se enriquece de su constante vínculo con la comunidad académica internacional, al tiempo que enriquece a esa comunidad con sus propios aportes y su especifi-

cidad. La internacionalización es de este modo un fin en sí mismo y un medio para enriquecer al sistema universitario internacional y al propio país en el que está inserta la institución.

Para Larrañaga (2003), diferentes procesos en desarrollo, tanto a escala regional como planetaria, hacen que la dimensión internacional se vuelva especialmente relevante para la reflexión sobre sus fines, sus estrategias y sus actividades.

**Globalización universitaria.** El primero de esos procesos es el fenómeno de la globalización, entendido como una radical intensificación de la circulación internacional de bienes, capitales, personas, ideas, comportamientos y pautas de consumo, así como por una creciente y cada vez más rápida vulnerabilidad de las sociedades y economías locales a sucesos y decisiones que pueden producirse en puntos muy distantes del planeta. La globalización llega con una inmensa carga de oportunidades y de promesas, así como con una carga igualmente inmensa de riesgos y de amenazas.

La globalización universitaria, se produjo antes, y en ciertos sentidos con mayor intensidad, que la globalización en sentido lato. Desde hace ya varias décadas, el mundo universitario se ha caracterizado por una creciente circulación de personas por encima de las fronteras nacionales. Primero se produjo la competencia entre universidades para atraer a los mejores académicos de las disciplinas consideradas prioritarias. Luego se produjo la competencia por los estudiantes de postgrado, con el doble objetivo de captar fondos y de crear oportunidades para intensificar y reclutar a las figuras más prometedoras. Por último, la intensificación de la circulación de personas llegó a los estudiantes de grado, fenómeno que es hoy especialmente fuerte entre países de la Unión Europea.

**Regionalización,** un segundo factor a ser especialmente tenido en cuenta es el proceso de regionalización en el que se ha embarcado nuestro país a partir de la creación del MERCOSUR. A pesar de sus marchas y contramarchas, este proceso está llamado a tener un fuerte impacto sobre nuestras sociedades. Y un dato especialmente significativo es lo que se suele llamar "MERCOSUR educativo" es el área en las que se han hecho mayores avances. Los acuerdos existentes no sólo han flexibilizado los procedimientos para legalización de títulos y de otras formas

de reconocimientos académicos (lo que tenderá en el mediano plazo a favorecer la circulación de estudiantes y académicos) sino que han comprometido a los países miembros a embarcarse en un proceso de acreditación que permitirá como nunca antes, acceder a información estandarizada sobre las fronteras y debilidades de los sistemas universitarios nacionales y de cada una de las instituciones que los componen (Larrañaga, 2003).

La **internacionalización** es el objetivo que incluye a las universidades, como también viene a ser un proceso que requiere de políticas activas de una sociedad cada vez cognoscitiva, en aumento de necesidades de un personal altamente calificado para dar solución a problemas y demandas sociales. En este sentido la educación superior no puede ignorar altivamente que el mundo del trabajo y toda la sociedad evolucionan cada vez más aprisa y lo fundamental que es establecer colaboraciones con el mundo del trabajo para responder a las necesidades de sus programas de enseñanza en función de la rápida evolución de los conocimientos, para desarrollar en ellos las competencias que requiere la sociedad en general (Sol, 1998).

Las universidades se colocan el imperativo de participar en la producción universal de conocimiento, de incorporar en los currículos de cada disciplina e interdisciplina el conocimiento de la interconexión mundial de los fenómenos sociales, ambientales, culturales, económicos y políticos. La internacionalización de las universidades tiene que ver con los contactos, con las relaciones académicas entre otras instituciones y centros de investigación (Lavanchy, 2000).

La dimensión internacional de las universidades se expresa a través de elementos con características propias y con una gran relación, la cual permite la educación internacional, educar así el recurso humano para adaptarlos a otros ambientes geográficos para interactuar con otras personas de otras lenguas y culturas, buscando de esta manera acciones a nivel extra nacional y búsqueda de estandarizaciones de los criterios para la calificación laboral y académica.

Este proceso, se acentuó notablemente en las últimas décadas. Sin embargo, en América Latina y el Caribe, ocurrió de forma desorganizada, con una evidente orientación al sur hacia el norte y no contribuyó significativamente al fortalecimiento de los sistemas de educación y de ciencia

y tecnología de la región. Por el contrario, el resultado final ha sido una importante y sostenida emigración de profesionales y científicos de altos niveles de formación académica desde la región hacia los países industrializados.

La educación superior en Venezuela, no escapa de estas dificultades que son comunes en América Latina, procesos de cambio, generado por la mundialización que incide en diferentes sectores y áreas, razón requerida para generar políticas y estrategias de transformación de los sistemas e instituciones en el ámbito internacional para alinearse al ritmo como avanzan los países desarrollados en las diferentes áreas científicas, tecnológicas y económicas, por esto es importante la internacionalización para complementar los vacíos en las diferentes áreas y sectores (Palomares, 2000).

Bajo la concepción moderna de conocimiento, las universidades deben abrirse en el marco de la demanda del mercado, en la generación de ideas e innovación tecnológica. Ya que, de manera cada vez más clara, a medida que pase el tiempo, nuestra Universidad no sólo estará en competencia con las demás universidades venezolanas sino también con al menos parte de las universidades de la región latinoamericana. Y esto significa también que tendrá nuevas oportunidades de vincularse a equipos de investigación, de atraer estudiantes y de beneficiarse con la presencia circunstancial o estable de académicos provenientes de otros países.

Para Sebastián (2005), la internacionalización se asocia con la calidad de la educación superior y con el prestigio de las instituciones. Los fundamentos de esta asociación se basan en la existencia de contenidos y métodos docentes actualizados e innovadores y en un reconocimiento y valoración institucional a nivel internacional. Sin embargo, el énfasis de la internacionalización de la educación superior se expresa fundamentalmente a través de la movilidad de los estudiantes, cuestión sobre la que se incide desde las instituciones, las organizaciones intergubernamentales y las agencias de cooperación, poniéndose en marcha numerosas iniciativas y programas. Además de incluir lo señalado anteriormente, se asocia con procesos y objetivos heterogéneos en los que se mezclan motivaciones culturales, educativas y económicas.

Existen diferentes modalidades, desde la simple exportación de paquetes docentes hasta programas de estudio conjuntos entre institucio-

nes nacionales y extranjeras a través de alianzas y consorcios. La educación transnacional puede responder a un gradiente muy variado de colaboración interinstitucional y de modalidades de estudio. La consideración por la Organización Mundial del Comercio (OMC) de la educación superior como un servicio exportable abre el camino a la posible liberalización de las fronteras para los servicios de la educación superior y a la aparición de nuevos proveedores de educación con una visión estrictamente comercial que entren en competencia con instituciones nacionales.

El grado de generalización de la educación transnacional es todavía limitado y puede considerarse como un fenómeno emergente en el conjunto de la educación superior. Se presencia es mayor en algunos campos temáticos, como la economía, la gestión y los idiomas y en determinadas especialidades del postgrado, principalmente maestrías y doctorados. Sin embargo, la ausencia de oferta o la escasa calidad de la misma en algunos países pueden incentivar el peso de la educación transnacional compensando carencias existentes o atendiendo a demandas reales o inducidas de nuevos estudios. Adicionalmente puede preverse un aumento de la competencia entre instituciones educativas. La educación transnacional plantea un nuevo ámbito de actuación para las legislaciones y los sistemas nacionales de evaluación y acreditación, así como introduce la cuestión de la acreditación de la calidad de los proveedores de servicios educativos que se imparten desde otros países.

Una modalidad de la educación transnacional pero que tiene sus particularidades es la educación a distancia, que tiende progresivamente a virtualizarse como consecuencia de los desarrollos en las tecnologías de la información y la comunicación, generándose novedosas prácticas para el proceso de aprendizaje. Esta modalidad de educación puede no requerir ninguna presencia física en un determinado país ni de la institución que la imparte ni de los alumnos respecto al país sede de la institución. La educación continua y para toda la vida puede ser una gran beneficiaria de la virtualización. Los programas virtuales suponen un nuevo campo para la regulación y la acreditación internacional, así como para el reconocimiento de los títulos.

La tercera visión de la internacionalización con relación a la educación superior implica la progresiva convergencia de los sistemas nacionales, facilitando la movilidad, el reconocimiento mutuo de los estudios

y de los diplomas. Esta visión se expresa en el caso de Europa a través del Espacio Europeo de Educación Superior que se define en la Declaración de Bolonia de 1999. La compatibilidad de los sistemas nacionales supone el establecimiento de procesos, criterios y métodos mutuamente aceptados de acreditación, la instauración de la confianza como principio y la cooperación como cultura, la homogeneización de los estándares de evaluación de la calidad para permitir comparaciones, la remoción de obstáculos a la movilidad de estudiantes, profesores y egresados, y el reconocimiento transfronterizo, mejorando la transparencia de los sistemas educativos.

### **3. Consideraciones finales**

Todos estos temas son de una gran complejidad práctica, pero probablemente definan la agenda futura de la evaluación y acreditación de la internacionalización de la educación superior. La responsabilidad política de la garantía de la calidad de la educación superior corresponde a los gobiernos y tiene crecientemente un alcance supranacional. Este escenario supone un aumento de la complejidad para los procesos de regulación y certificación de la calidad. Una de las cuestiones clave está en compatibilizar la vocación nacional de la mayoría de las instituciones de evaluación y acreditación, que a su vez suelen ser directa o indirectamente dependientes de los gobiernos nacionales, con una clara visión de la dimensión internacional de los procesos educativos.

La UNESCO recomienda que las respuestas de la educación superior a los continuos cambios de hoy deberán estar guiadas por tres principios rectores: *relevancia, calidad e internacionalización*. La relevancia se refiere al papel y el sitio que ocupa la educación superior en la sociedad, sus funciones con respecto a la docencia, la investigación y los servicios que de ellas resulten, así como en términos de sus vínculos con el mundo del trabajo en un sentido amplio, las relaciones con el Estado y el financiamiento público, y las interacciones con los demás niveles y formas del sistema educativo.

Una de las mayores restricciones del proceso de cambio y desarrollo de la educación universitaria la constituye el limitado financiamiento público. En este sentido, se subraya la necesidad que tienen las institu-

ciones de educación superior de hacer un uso más eficiente de sus recursos humanos y materiales, aceptando la rendición de cuentas a la sociedad. Siguiendo con la tendencia prevaleciente en muchos organismos internacionales, se insiste también en la necesidad de una búsqueda de fuentes alternas de financiamiento. Se advierte, sin embargo, del riesgo de una política que aleje al Estado de su función de financiar a las instituciones públicas de enseñanza superior, al presionarlas excesivamente por hallar fuentes complementarias de ingresos, la recuperación de costos y una interpretación estrecha por lograr la autosuficiencia institucional.

La internacionalización de la educación superior se expresa a través de diferentes manifestaciones, tanto al interior de los sistemas educativos: instituciones, contenidos docentes y procesos de aprendizaje, como en las relaciones entre sistemas, especialmente por la educación transnacional, la apertura de espacios educativos supranacionales y la consideración de la educación superior como un servicio objeto de exportación y de comercio internacional (Sebastián, 2005).

En cuanto a la calidad, se considera que su fortalecimiento y evaluación requieren de la participación activa del personal docente y de investigación. También la calidad de los estudiantes es motivo de preocupación ante la explosión de la matrícula, la diversificación de los programas de estudio y los niveles actuales de financiamiento. Asimismo, la calidad de la infraestructura académica y administrativa es crucial para el adecuado cumplimiento de las labores docentes, de investigación y de servicios, al igual que para el fortalecimiento de la cultura institucional. En lo referente a la evaluación de la calidad, se recomienda que ésta no se haga sólo con criterios financieros e indicadores meramente cuantitativos, sino tomando en cuenta los principios de libertad académica y autonomía institucional.

## Referencias bibliográficas

- Arrién Juan B. (1997). Calidad y acreditación: exigencias a las universidades. **En la educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe**, tomo I. Ediciones CRESALC/UNESCO. Caracas (Venezuela). Págs. 447-460.
- Casas, Miguel (1998). Hacia la transformación de la Universidad Venezolana. **¿Disfuncionalidad de un modelo universitario? En Cuadernos** del CENDES. Año 15. Enero-Abril. Caracas-Venezuela.

- Clemenza, Caterina (2005). La calidad en la educación universitaria como fundamento para fortalecer la competitividad institucional" Trabajo de Ascenso para la categoría de Titular. Universidad del Zulia. Maracaibo. Pags. 212
- Delgado, Juan (2004). **La transformación universitaria como respuesta a los cambios de la contemporaneidad**. Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones. Mérida (Venezuela).
- García, Carmen (1998). **Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina**. Centro de Estudios del Desarrollo-CENDES. Editorial Nueva Sociedad. Caracas-Venezuela.
- García, Carmen (2001). Algunas ideas sobre transformación universitaria". **Boletín de ASOVAC**, Cap. Caracas.
- González, Luis E. y Ayarza Herman (1997). Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. **En la educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe**, tomo I. Ediciones CRESALC/UNESCO. Caracas (Venezuela). Págs. 337-390.
- Larrañaga, Damaso (2003) Lineamientos generales para la internacionalización de la universidad. En [www.iesalc.unesco.org](http://www.iesalc.unesco.org)
- López, Francisco (1998).Gestión de calidad en educación. Hacia unos centros educativos de calidad. En <http://www.pnctic.mec.es>.
- Pérez Francisco (2004). La mejora de la competitividad: La contribución de las universidades. En **Memorias sobre la competitividad en la sociedad del conocimiento y las instituciones de ciencia y tecnología**. Valencia, España.
- Sebastián, Jesús (2005). La dimensión internacional en los procesos de evaluación y acreditación de la educación superior. En: [www.cna.gov.co](http://www.cna.gov.co)
- Sistema de Evaluación y Acreditación de la Universidades Nacionales (SEA) (2002). Consejo Nacional de Universidades (CNU). Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU). (Venezuela).
- UNESCO-IESALC (Instituto de Educación superior para América Latina y el Caribe) (2003). Observatorio de la Educación Superior de América Latina y el Caribe.
- Villarroel, César (1997). Calidad y acreditación latinoamericana para Latinoamérica. **En la educación superior en el siglo XXI. Visión de América Latina y el Caribe**, Tomo I. Ediciones CRESALC/UNESCO. Caracas (Venezuela). Págs. 607-631.
- Yarzabal, L. (1997). Hacia una conferencia mundial de la Educación Superior. En **Memorias del Encuentro Internacional del Plan de Transformación de la Educación Superior para América Latina y el Caribe**. Colombia.

# Diagnóstico de las competencias lectoras de textos técnicos en inglés del sector marítimo

**Nelson Curbelo<sup>1</sup> y Eugenia Di Bella<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Departamento de Idiomas, Universidad Marítima del Caribe.  
n\_curbelo@yahoo.com.*

*<sup>2</sup>Departamento de Teoría y Práctica de la Arquitectura y el Diseño,  
Facultad de Arquitectura y Diseño, Universidad del Zulia.  
eugeniadibella@gmail.com*

## Resumen

Esta investigación se planteó como propósito principal diagnosticar las competencias lectoras de entrada en Inglés Instrumental que poseen los estudiantes de las Maestrías de Transporte Marítimo y la Especialización en Comercio Marítimo Internacional, mención Derecho Marítimo y Negocio Marítimo, de la Universidad Marítima del Caribe (UMC). Los postulados teóricos se fundamentaron en los aportes señalados por Kavalaiauskiene (2005), Beke (2003), Solé (2001) y la consideración del Texto como Vehículo de Información (TAVI) de Dudley-Evans y St John (2001), entre otros. Bajo un enfoque de estudio de campo se procedió a aplicar una prueba diagnóstica para determinar el nivel inicial de comprensión lectora. Los resultados obtenidos permiten aseverar que el nivel de competencia lectora resultó básico en las destrezas simples e insuficiente para las más elaboradas. En conclusión, los estudiantes de postgrado necesitan desarrollar estrategias de lectura específicas para optimizar la comprensión lectora de textos técnicos en inglés de este sector.

**Palabras clave:** Comprensión lectora, modelo interactivo, texto como vehículo de información.

## *Diagnostic of Reading Skills for Technical English Texts in the Maritime Sector*

### **Abstract**

The main purpose of this research was to diagnose the Instrumental English reading comprehension skills of post-graduate students in the following programs: Masters Degree in Maritime Transport and Specialization in International Maritime Commerce and International Maritime Law at the Maritime University of the Caribbean. The theoretical framework consisted of contributions by Kavalaiauskiene (2005), Beke (2003), Solé (2001) and consideration of the Text as a Vehicle of Information (TAVI) stated by Dudley-Evans and St John (2001). Under a field study perspective, a diagnostic test was applied. Results show that the reading competence level for simple skills was basic, whereas the level concerning more elaborate skills was insufficient. In conclusion, post-graduate students need to develop specific reading strategies in order to optimize the reading comprehension level for technical texts in this area.

**Key words:** Reading comprehension, interactive model, text as a vehicle of information.

### **Introducción**

La importancia y universalidad del inglés como lenguaje común utilizado en el ámbito científico y tecnológico ha traído como consecuencia que la mayoría de las instituciones educativas a nivel superior de nuestro país incluyan el estudio del inglés como materia obligatoria en sus planes de estudio. Distintos motivos de carácter académico y laboral han hecho que este idioma se convierta en una herramienta imprescindible para poder estar actualizado con los últimos y principales acontecimientos que se suscitan a nivel mundial, en la era de la información y la comunicación que caracteriza a la sociedad del conocimiento actual.

Por su particularidad de lengua franca, el inglés se asume como la lengua por excelencia para establecer importantes relaciones vinculadas con el mundo empresarial, a la política, educación, medicina, viajes, turismo, entre otros. Dentro del sector marítimo, la Convención *Safe Of Life At Sea* (SOLAS), establecida por la Organización Marítima Internacional, se determina que por razones de seguridad en el mar, las comunicaciones y el lenguaje común de trabajo sea el inglés cuando las tripula-

ciones sean de procedencia multinacional. Por esta razón, la norma internacional *Seafarer Training Certificate for Watchkeeping 1/14* (STCW) instituye que el dominio del inglés debe ser tanto de forma oral como escrita para asegurar una coordinación efectiva de las actividades durante una emergencia.

Debido a lo antes expuesto, el énfasis del presente estudio recae en la comprensión escrita porque la mayoría de la información técnica y no técnica a bordo de las embarcaciones y en los entornos de comercio y derecho internacional se recibe de esta manera, lo que conlleva a considerar al proceso de lectura "como objeto de conocimiento en sí mismo y como instrumento necesario para la realización de nuevos aprendizajes" (Solé, 2001: 17).

Desde la perspectiva interactiva, Solé (2001) presenta la lectura como un proceso a través del cual se logra la comprensión del lenguaje escrito con dos conjuntos de factores y aportes. Uno de ellos es el texto, su forma y su contenido, mientras que el otro lo componen el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. De esta manera, se puede decodificar el mensaje de manera hábil, combinando las contribuciones que se hacen con los objetivos y las experiencias por parte del lector. Por ende, el docente que facilite el proceso de lectura debe considerar las necesidades específicas de cada lector, las destrezas lingüísticas involucradas y las competencias lectoras junto con los objetivos y propósitos que lo dirigen. Lo importante, de acuerdo con Corder 1991 (citado por Vez, 2000) es la participación del lector en un proceso complejo y dinámico que involucra al lector en una constante interacción con el texto para construir el significado.

En la otrora Escuela Superior de la Marina Mercante, ahora Dirección de Investigación y Postgrado de la Universidad Marítima del Caribe (UMC), se presenta la necesidad de desarrollar cursos de inglés con propósitos específicos, dada la naturaleza de los estudios de postgrado allí realizados y la gran cantidad de bibliografía en este idioma, para uso de los participantes de las Especializaciones y Maestrías que se dictan bajo el nombre de *Maestría en Transporte Marítimo y Especialización en Comercio Marítimo Internacional* con las menciones: *Derecho Marítimo y Negocio Marítimo*. Asimismo, existe el compromiso, como política de calidad de la institución, de mantener un alto nivel en sus servicios educati-

vos, por contar con un equipo de colaboradores motivados, permanentemente actualizados y comprometidos en el proceso de mejoramiento continuo.

La complejidad temática del sector marítimo (navegación, negocio internacional, operaciones portuarias, derecho marítimo internacional, protección ambiental) crea necesidades de comunicación que deben ser satisfechas. De allí que, los individuos tengan razones altamente específicas, académicas y profesionales para tratar de mejorar sus competencias en inglés. Ante estas necesidades, los participantes conciben este idioma como un medio para profundizar sus estudios de especialización o para desarrollar un papel social o laboral eficiente.

Por las razones antes mencionadas, los organismos e instituciones involucrados con el comercio marítimo se ven obligados, por sus mismas necesidades y requerimientos, a interpretar y manejar información técnica especializada en el idioma inglés. Esto obliga a los estudiantes de la UMC a optimizar su desempeño en este idioma y, muy especialmente, el proceso de comprensión lectora, a través del dominio de los textos y formas discursivas de la comunidad técnico-científica, para poder interactuar de manera efectiva dentro de ese medio, en aras de su formación académica y desempeño profesional.

En consideración a los planteamientos anteriores, el objetivo que se propuso alcanzar la presente investigación consistió en diagnosticar las competencias lectoras de entrada en Inglés Instrumental que poseen los estudiantes de las Maestrías y Especialización en el sector marítimo, de la UMC.

## **Consideraciones sobre el Inglés Instrumental**

El uso del idioma que requieren los estudiantes de la UMC se sitúa dentro de los fines específicos por circunscribirse al sector marítimo. Así lo plantea Delmastro (2000: 353), quien expone que “el inglés como idioma instrumental, o Inglés con Fines Específicos debe ser enfocado precisamente como lo indica su nombre: como un instrumento de trabajo”. De igual manera Mackay y Mountford (1978), precisan que en estos cursos hay dos características principales que influyen profundamente la metodología para la producción de materiales y la actividad en el aula.

En primer lugar, la asociación cercana de la enseñanza con propósitos específicos para participantes adultos y, en segundo lugar, el papel auxiliar importante que el inglés está llamado a desempeñar en tales casos. Así mismo, tales autores establecen que existen ciertos factores que influyen en el diseño de los cursos de Inglés con Propósitos Específicos o *ESP* (*English for Specific Purposes*, por sus siglas en inglés). Tales factores son sociológicos, lingüísticos, psicológicos y pedagógicos y abarcan una serie de aspectos a tomar en cuenta como: un estudio a fondo de las necesidades y fortalezas que presentan los alumnos que realizarán el curso; la adecuación de los contenidos en función del nivel y complejidad de las estructuras gramaticales que se deben manejar; el uso de los elementos comunicativos y funcionales, lo que se espera que desarrollen los participantes con el idioma adquirido y la determinación del plan de trabajo a seguir para lograr los resultados deseados.

En concordancia con las ideas de Mackay y Mountford (1972) y Delmastro (1992), cuando las necesidades de adquisición y desarrollo de una lengua están claros, en función de un área de conocimiento, los propósitos de aprendizaje se pueden definir en términos de los propósitos específicos (ESP) en los cuales se usará el idioma. Es decir, si será utilizado para leer informes científicos, investigaciones, proyectos ambientales marítimos o comunicarse con los técnicos navales pertenecientes a los diferentes astilleros del mundo de una manera eficaz. Este es el papel auxiliar esencial que cumple el idioma inglés, es decir, un factor motivacional en el cual la necesidad de una habilidad comunicativa se complementa con materiales especialmente diseñados según las necesidades de los estudiantes.

## **La lectura como proceso**

Investigadores como Solé (2001) definen la lectura como un proceso de interacción entre el lector y el texto, durante el cual hay un sesgo, ya que el lector lo enfrenta con unos objetivos o propósitos en mente. Estos propósitos son variados, él lo hace para buscar información, seguir unas instrucciones, entretenimiento, estudios y demás. De acuerdo con estas premisas, el acto de leer no es un proceso pasivo donde simplemente se toma el texto y se pasa a su comprensión, sino que implica una sucesión de eventos que concluyen en la comprensión lectora.

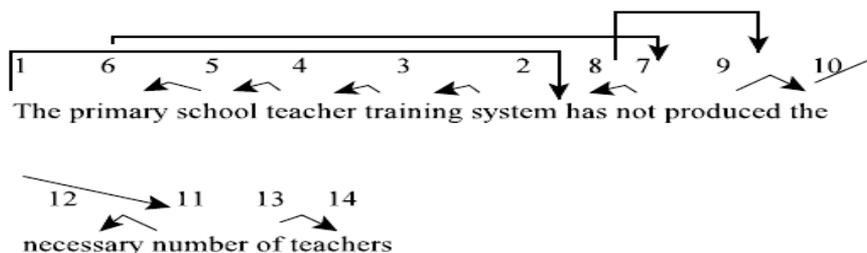
El caso de aprender a leer eficientemente es también de importancia capital en la segunda lengua, básicamente porque muchos estudiantes prefieren traducir palabra por palabra. Leer es una actividad cognitiva compleja y su desarrollo se puede visualizar bajo dos enfoques prácticos de lectura: extensiva e intensiva. La lectura extensiva desarrolla el reconocimiento de estructuras y una competencia general en el idioma, mientras que la lectura intensiva está relacionado con la comprensión detallada y la enseñanza de estrategias de lectura (Kavalaiauskiene, 2005).

Interpretando lo expuesto por Barnett (1989) se puede afirmar que la lectura es un proceso interactivo en el cual el lector establece un juego de ideas y predicciones en función de su referente con el texto, siendo el texto el elemento fundamental del proceso. Esta afirmación coloca al texto donde le corresponde, donde la intencionalidad, las destrezas cognitivas, el conocimiento en el idioma estudiado, las estrategias de lectura en su lengua materna y el conocimiento previo del lector desempeñan un papel fundamental en la comprensión del texto. Al comparar este planteamiento con el de Solé (2001), se observan coincidencias en el modo de concebir el proceso, no como un acto pasivo, sino más bien como un juego entre las interpretaciones que va haciendo el lector mientras desarrolla el acto de leer y las posibilidades que le brinda el texto ante sus ojos.

La comprensión lectora requiere de la realización de operaciones mentales como el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción y la comparación. Para comprender e interpretar la información escrita, se hace referencia al aspecto que se considera concluyente en la competencia lectora: la interpretación, como un elemento importante en el proceso de la comprensión lectora (Brown, 2001).

Siguiendo con lo planteado, Beke (2003) sostiene que de hecho, cuando se lee un texto en español, la mente procesa la información directamente proporcional a la forma como se presenta. En inglés, no obstante, se hace necesario que el lector de habla hispana preste mayor atención a la forma cómo se procesa la información, ya que las relaciones no son directamente proporcionales, especialmente cuando se trata de estructuras nominales complejas, "Aunque pareciera que la información en inglés se procesa como un «saltamontes», a primera vista enloquecido, estos «saltos» hacia adelante y hacia atrás tienen sus reglas,

cuyo desconocimiento constituye una de las causas principales del malentendido y de la malinterpretación" (Beke, 2003: 8). Dicha aseveración es ilustrada en la siguiente figura 1.



**Figura 1.** Procesamiento de la información (Beke, 2003). Traducción: *El sistema de entrenamiento de los maestros de escuela primaria no ha producido el número necesario de maestros.*

La figura 1 muestra el orden cómo la mente del lector procesa la información, en inglés, para ser comprendida en castellano. A medida que el ojo lee las palabras una por una y de izquierda a derecha, la mente las está procesando en un orden distinto al orden que tienen ellas dentro de la oración.

## Algunos modelos de procesamiento de la lectura

Barnett (1989: 20) establece lo siguiente sobre los modelos de lectura: "Aunque algunos modelos de lectura en primera lengua no pueden ser categorizados, aquellos a los que frecuentemente se refieren en la literatura de segundas lenguas están dentro de una de las tres categorías generales: *ascendente*, *descendente*, o *interactivo*." (Traducción de los autores).

En el modelo ascendente o *bottom-up*, el significado del texto se consigue, por parte del lector, con una motivación desde el exterior porque va reuniendo la información desde la partícula más pequeña hasta llegar al todo, por niveles o etapas, donde cada nuevo elemento va llevando al siguiente nivel hasta completar unidades de significado que se van juntando unas con otras a su vez para conformar el texto (Solé, 2001; Barnett, 1989). A pesar de que éste no cuenta con el apoyo de algunos expertos de lectura en el área, es muy utilizado por los aprendices cuyo dominio de la nueva lengua está aún desarrollándose y afianzándose.

Al modelo anterior le sigue la teoría psicolingüística de lectura de Goodman (1970) también conocida como Modelo Descendente o *top-down*. Ésta coloca la motivación en el interior del lector y apela a sus conocimientos previos a fin de poder hilvanar todo ese bagaje o repertorio de ideas que sobre el tema en cuestión posee el lector, a través de predicciones e inferencias que se confirman o modifican a medida que se avanza en el proceso de lectura para llegar al significado del texto. Este tipo de procesamiento es utilizado por los lectores que tienen un mayor dominio de la lengua que están aprendiendo y además cuenta con el apoyo de muchos docentes o colegas que elaboraron una gran cantidad de materiales didácticos con esta visión, entre quienes podemos mencionar a las profesoras Eddy Guédez (2004) y Miriam Hernández.

El tercer modelo: el interactivo, surge de la combinación de los dos anteriores. Concibe la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, donde los procesamientos ascendente y descendente se complementan el uno al otro, pues uno confirma o refuta las predicciones del otro. El modelo interactivo y la teoría de los esquemas han sido la génesis de un gran número de investigaciones y prácticas pedagógicas en el campo de lenguas extranjeras. Así como Solé (2001) enfatiza la predicción y la verificación como pasos fundamentales en el proceso de interpretación, Beke (2001) usa como apoyo y cita a Eskey (1986) en cuanto a los esquemas que intervienen en el proceso lector. Estos esquemas tienen que ver con los conocimientos previos almacenados en la memoria a largo plazo y los clasifica en dos: forma (lenguaje), sustancia (conocimiento previo) y la interacción continua entre ambos es lo que da como resultado la interpretación del texto. Esta interpretación no es sólo a nivel de los esquemas, sino que también implica la forma en la cual se interrelacionan lector-lectura.

## Proceso de comprensión lectora

Autores como Mackay y Mountford (1978), explican que el proceso de comprensión lectora se sustenta bajo estas dos premisas fundamentales:

- El proceso de pensamiento es igual en cualquier lengua.
- El pensamiento se forma y se formula con la ayuda de la lengua materna.

De todo lo antes expuesto, se puede resaltar que es necesario establecer la relación comprensión-interpretación, la cual se analiza de la siguiente manera: la comprensión y la interpretación son componentes de la competencia lectora que se complementan entre sí. Sin embargo, el primer lugar le corresponde a la comprensión como proceso de decodificación del mensaje, que se desarrolla progresivamente en la medida que el individuo va perfeccionando la comunicación en lengua extranjera. Tiene además, un doble carácter voluntario e involuntario, pues el dominio del código de la lengua hace que se pueda comprender cualquier mensaje escrito independientemente de los propósitos del lector (Delmastro, 1992).

Para la mayoría de los participantes en cursos de ESP quienes ya están instruidos en un idioma previo, la comprensión lectora consiste primordialmente en el desarrollo de estrategias de comprensión eficientes. Algunas estrategias se relacionan con los procedimientos intrínsecos y otras refuerzan los procesos extrínsecos. A continuación se mencionan las diez estrategias, señaladas por Brown (2001), a saber: a) identificar el propósito de la lectura; b) usar reglas gráficas y patrones para ayudarse en la decodificación intrínseca (para los participantes a nivel principiante); c) técnicas de lectura silenciosa efectivas para la comprensión relativamente rápida (para los niveles intermedio a avanzado); d) *skimming*; e) *scanning*; f) agrupamiento semántico; g) inferir; h) análisis de vocabulario; i) distinguir entre significados literal e implícito; j) destacar en los marcadores del discurso para las relaciones de proceso.

Lo que determina en realidad la manera en la cual el lector interpreta los mensajes constituye la finalidad de la lectura. Basado en este hecho Solé (2001) señala los objetivos de la lectura. Cada buen lector aborda la lectura bajo la perspectiva que más le conviene y adopta la estrategia pertinente para cada caso. Los casos serían tan numerosos como lectores existen y es por esto que propone objetivos genéricos que definen el propósito y la forma de enfrentar el proceso en cuestión. Aun cuando a continuación se presentan los más relevantes para este tipo de investigaciones, a los fines de la presente investigación, sólo se consideraron los dos primeros. Así, se tiene:

**Leer para obtener una información precisa:** Es el tipo de lectura que se realiza utilizando una estrategia conocida como "*scanning*" o

lectura detallada. Este tipo de lectura permite al lector obviar aquella información que no es de su interés, al pasar rápidamente sobre ella y detenerse sobre los puntos importantes para él, a fin de procesarlos. Esta habilidad que pertenece a la lengua materna y se traslada a cualquier otra, facilita en gran medida los procesos lectores en  $L_2$  y conlleva a optimizar los mismos en los participantes de cursos de ESP.

**Leer para obtener una información de carácter general:** En este tipo de lectura la estrategia utilizada es "*skimming*" o lectura superficial, pues permite realizar un vistazo general para crearse una idea sobre el carácter del texto. Esto enfatiza las prácticas de predicción necesarias en los procesos de lectura para optimizar la comprensión, sobre todo en  $L_2$ , partiendo de la experticia y conocimiento que posee un estudiante de postgrado para realizar predicciones sobre la afinidad del texto con el área de interés que lo induce a leer.

**Leer para aprender:** Para este tipo de lectura la estrategia a emplear no es única. El agrupamiento semántico que permite a los lectores organizar la información en mapas, esquemas o en resúmenes facilita la síntesis de los aspectos más relevantes a manejar. La lectura no se realiza una sola vez, sino que muchas veces el lector vuelve sobre el mismo pasaje para asegurarse de que los significados obtenidos tanto de las palabras como de las relaciones entre ellas sean correctos. El análisis de vocabulario y el diferenciar los significados literales e implícitos son indispensables en este proceso. Los estudiantes de  $L_2$  adquieren un dominio sobre términos poco familiares para ellos, a través del análisis de los componentes, por el uso de las claves morfosintácticas, de los contextos gramaticales y semánticos y de la asociación con los conocimientos previos que poseen.

**Leer para dar cuenta de que se ha comprendido:** Este tipo de lectura, aunque aparentemente fácil, requiere una atención significativa por parte del lector. Al leer en busca de respuestas para una serie de preguntas dadas, no necesariamente se tiene que llegar a comprender el texto que se procesa en su totalidad. Esta situación se presenta en muchos contextos académicos. La estrategia de la inferencia es importante para lograr este objetivo, pues permite leer entre líneas para extraer el significado implícito del texto y establecer las relaciones entre los pronombres y sus referentes.

En este sentido, los estudiantes de postgrado de la UMC requieren contestar exámenes cuyas preguntas están basadas en textos en inglés que contienen la información. Por esta razón, necesitan mejorar de manera sustancial el tiempo empleado para realizar la actividad y la pertinencia de las respuestas que se deben generar a partir del texto, en función de las interrogantes planteadas.

Lo anterior coincide con lo que exponen Dudley-Evans y St.John (2001) al hablar de tres etapas claves en el diseño y la enseñanza de un curso de lectura: la selección de los textos, la extracción y grabación de información y el uso de la información que se ha recolectado. A esto se unen dos grandes contribuciones al enfoque de la lectura para el Inglés Instrumental: una es el cambio del Texto como Objeto Lingüístico (*Text As a Linguistic Object*, TALO) al Texto como Vehículo de Información (*Text As a Vehicle of Information*: TAVI), donde la extracción de la información de manera rápida y acertada es más importante que los detalles del idioma.

La segunda contribución la constituye el reconocimiento de que la buena lectura requiere tanto de lenguaje como de destrezas. Alderson (citado por Dudley-Evans y St.John 2001) demostró que la pobreza en los resultados de la lectura en una lengua extranjera se debe en parte a que esta situación se presenta de igual manera en  $L_1$ , así como también a un conocimiento inadecuado de estructuras en  $L_2$ . Hay un umbral que es necesario alcanzar para poder transferir cualquier habilidad de una lengua a la otra. El Cuadro 1 muestra las diferencias entre las perspectivas TALO y TAVI.

## **Consideraciones sobre los textos técnicos**

El texto técnico es un tipo de discurso considerado como un registro del lenguaje (Parodi, 2005). Es decir, los idiomas varían como varían sus funciones: difieren dependiendo de las situaciones. El nombre dado a la variedad del idioma de acuerdo con su uso se denomina registro. Por ello, un registro es la utilización que cada hablante hace de los niveles de lengua existentes en el uso social de esa lengua. De aquí que se puede hablar de un registro técnico determinado por la forma cómo la comunidad de científicos y técnicos emplea la lengua en el ejercicio profesional y

**Cuadro 1.** Perspectivas TALO y TAVI

|   | TALO   | TAVI  |
|---|--|---|
| Principios que subyacen en la selección del texto | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los textos ilustran estructuras sintácticas.</li> <li>• Los tópicos son de interés general.</li> <li>• Los textos se escriben, modifican o re-escriben especialmente.</li> <li>• Se controla el vocabulario nuevo.</li> <li>• Los textos son graduados y cortos.</li> <li>• Los textos son seleccionados por los profesores.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los textos se escogen por su valor en relación con las necesidades de los estudiantes.</li> <li>• Se usa un rango de textos auténticos.</li> <li>• La graduación es a través de las tareas y el apoyo.</li> <li>• Los textos son de diferentes longitudes, con aumento de longitud.</li> <li>• Los textos son seleccionados no sólo por los profesores, sino también por los estudiantes y otros.</li> </ul> |
| Actividades preparatorias                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Casi ninguna.</li> <li>• Alguna traducción de vocabulario.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Siempre: importante como descubridores de dirección, para despertar el interés y para establecer el propósito.</li> </ul>  |
| Trabajando con el texto                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrado en el lenguaje y lo que se desconoce.</li> <li>• Centrado en detalle y comprender todas las oraciones y las palabras.</li> <li>• Preguntas sobre la sintaxis.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrado en la información y lo que se conoce.</li> <li>• Adivinar las palabras desconocidas.</li> <li>• Centrado en los enlaces entre el significado (función) y la forma.</li> </ul>   |
| Tipo de interacción enseñanza/aprendizaje         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Monólogo del profesor.</li> <li>• Centrado en el profesor: el profesor pregunta, el estudiante responde, el profesor evalúa.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes trabajan en grupos.</li> <li>• Inversión de papeles: los estudiantes hacen preguntas, se evalúan unos a otros, llegan a acuerdos.</li> <li>• Modelo de auto-estudio.</li> <li>• Centrado en el aprendiz y el aprendizaje*.</li> </ul>  |
| Actividades de seguimiento                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas de comprensión.</li> <li>• Ejercicios de gramática y vocabulario.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar la información: transferir, aplicación o extensión.</li> <li>• Aplicar técnicas.</li> </ul>   |

Fuente: Dudley-Evans, T. y M. J. St John (2001).

\*el término centrado en el aprendizaje no se utilizaba en esta época (1983).

según la situación comunicativa de los participantes en el acto de comunicación. Los textos con contenidos técnicos son de carácter divulgativo, definidos también por la intencionalidad, es decir, la intención del autor en transmitir la información especializada incluida en su discurso.

En su vida profesional, los sujetos objeto de estudio en esta investigación tendrán que manejar textos escritos en inglés con contenidos técnicos, los cuales son fuentes originales o primarias y que, por su estructura y función, son considerados por Hernández y Quintero (2004), entre otros, como textos expositivos. Ellos tienen como función primaria transmitir cargas informativas densas que requieren para su interpretación de estructuras cognoscitivamente simples. Estos tipos de textos son los más utilizados en los ámbitos académicos y con fines informativos, ya que se encuentran en los documentos o informes de seguridad marítima e innovaciones en esta misma área, por lo que es pertinente que se conozcan sus estructuras para poder identificarlos y así asegurar su comprensión.

En cuanto a las características que presentan los textos expositivos, se puede afirmar que no poseen un patrón de información definido. El mismo varía de acuerdo con el tipo de información que se maneje y a los objetivos que se persiguen con el mismo; en estos textos se exponen informaciones y se explican hechos. Hernández y Quintero (2004: 174) explican que “el autor suele proporcionar determinadas señales, claves para que el lector pueda extraer las ideas más importantes: esquemas, resúmenes, subtítulos, palabras claves, etc.” Dentro de esta tipología se pueden encontrar estructuras como problema-solución, causa-efecto, comparaciones, descripciones y argumentos.

## **Aspectos metodológicos**

La metodología desarrollada para el alcance del objetivo propuesto se orientó al tipo de investigación de campo, descriptiva y bajo la modalidad de un proyecto especial y con un diseño no experimental. La población estuvo constituida por la totalidad de los estudiantes de la Maestría de Transporte Marítimo y de la Especialización en Comercio Marítimo Internacional Mención Derecho Marítimo y Negocio Marítimo de la UMC de la cohorte 2006-1. Originalmente, la misma estuvo conformada por 44 estudiantes, sin embargo para el momento de la aplicación del instru-

mento sólo 36 participaron puesto que el resto no se encontraba en condiciones de presentarlo. La población, por ende, se comportó como muestra finita (Ramírez, 1991).

Para el logro del objetivo propuesto en la presente investigación, se diseñó y aplicó un instrumento evaluado por expertos en el área de la enseñanza del inglés, quienes suministraron la validez y la confiabilidad requeridas por todo instrumento de medición científica. Tal instrumento se identificó como prueba escrita Test I, el cual sirvió para diagnosticar el nivel de competencias lectoras de entrada en Inglés Instrumental que poseía la población objeto de estudio.

Esta prueba estuvo constituida por dos extractos de lecturas de comercio marítimo internacional y de legislación marítima internacional, con 30 preguntas de comprensión lectora, de selección múltiple. Se incluyó una respuesta adecuada y tres opciones inadecuadas que abarcaron dos de las dimensiones, según los objetivos planteados por Solé (2001). A saber, leer para obtener una información precisa (*scanning*) y leer para obtener una información de carácter general (*skimming*)

Los resultados obtenidos se clasificaron en tres categorías: *adecuadas*, *inadecuadas* y *no contestó*. Es importante resaltar que esta última opción se consideró como alternativa viable en el caso del análisis de los resultados ya que el investigador explicó a los participantes, en el momento de aplicar el instrumento, la opción de dejar en blanco la pregunta en el caso de no manejar la destreza requerida, dando así muestras de sinceridad y honestidad a los resultados obtenidos.

Estos resultados son presentados siguiendo el orden establecido por las dimensiones de la variable competencia lectora de entrada. Todo ello con el fin de proporcionar una organización lógica y formal al trabajo emprendido. El Cuadro 2 denominado Operacionalización de la variable, que se presenta a continuación muestra de manera resumida, los ítems incluidos en el instrumento de recolección de datos y los indicadores que se utilizaron para medir las dimensiones de la variable objeto de estudio de la presente investigación.

A fin de ofrecer una mejor visión de las preguntas utilizadas para diagnosticar las competencias lectoras de entrada de los sujetos tomados como muestra de la investigación, a continuación se presentan algunos ejemplos de las mismas, en el Cuadro 3. Tal como se mencionara an-

**Cuadro 2.** Operacionalización de la variable

| Variable   | Dimensiones   | Indicadores                    | N° de pregunta             |
|--|---|--------------------------------|----------------------------|
| Competencias lectoras de entrada en Inglés Instrumental que tienen los estudiantes de las Maestrías de Transporte Marítimo y la Especialización en Comercio Marítimo Internacional, Mención Derecho Marítimo y Negocio Marítimo de la UMC. | Localizar información específica para obtener información precisa.        | • Preguntas de información     | 1, 2, 3, 4, 16, 17, 18, 19 |
|  | Determinar el propósito y tópico o tema para obtener información general. | • Propósito<br>• Tópico o tema | 7, 22<br>8, 11, 23         |

**Cuadro 3.** Ejemplos de preguntas utilizadas para medir las competencias lectoras de entrada de las dimensiones seleccionadas

| Dimensión   | Ejemplo de pregunta utilizada  |
|---|--|
| Localizar información específica para obtener información precisa.        | De acuerdo a la información contenida en el texto, conteste las siguientes preguntas:<br>1. <i>¿Cuándo quiere la IMO que comience la implementación del ISPS?</i><br>A. <i>Inmediatamente</i><br>B. <i>Cuando estén listos los gobiernos</i><br>C. <i>Exactamente en la fecha establecida</i><br>D. <i>Poco tiempo después de la fecha establecida</i>   |
| Determinar el propósito y tópico o tema para obtener información general. | De acuerdo a la información contenida en el texto, conteste las siguientes preguntas:<br>11. <i>La idea principal en el párrafo 5 es:</i><br>A. <i>Tomar medidas y acciones correspondientes con suficiente tiempo de antelación.</i><br>B. <i>Tomar medidas y esperar al último momento para hacerlo todo a la carrera.</i><br>C. <i>Tomar acciones correspondientes y esperar hasta que el tiempo indique qué hacer.</i><br>D. <i>Tomar las acciones correspondientes y no hacer nada al respecto.</i> |

teriormente, estas preguntas abarcaron: a) leer para obtener información precisa y b) leer para localizar información general (propósito o tema información).

Tomando en consideración lo anterior, a continuación se presenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos.

## **Análisis de los resultados**

El análisis de los datos obtenidos mediante el instrumento antes descrito se realizó con la ayuda de la estadística descriptiva y los resultados se muestran en tablas y gráficos de barras. Además, con la intención de realizar el análisis correspondiente de los resultados sobre la base del diagnóstico se procedió a agruparlos según las dimensiones establecidas y sus respectivos indicadores, tal como se reflejaron en el instrumento.

### **Dimensión: Localizar Información Específica para Obtener Información Precisa**

Esta dimensión contó con un solo indicador: Preguntas de información que comprendieron ocho ítemes. Su diseño se realizó basándose en el objetivo planteado por Solé (2001) *leer para localizar información específica* o, con las propias palabras de la autora, *leer para obtener una información precisa* y que requiere centrar la atención sobre puntos esenciales necesarios para el lector, por lo que debe manejar estrategias que le permitan discriminar cuál es la información pertinente a sus intereses y cuál puede ser desechada. Dentro de esta gama de información se pueden conseguir fechas, lugares, datos específicos como cantidades, y demás, que se encuentran diseminados por todo el texto, pero se requiere de su ubicación para poder comprender y manejar con alto grado de precisión la información que se está procesando. A continuación se presenta la Tabla 1 para la interpretación y el análisis de la misma.

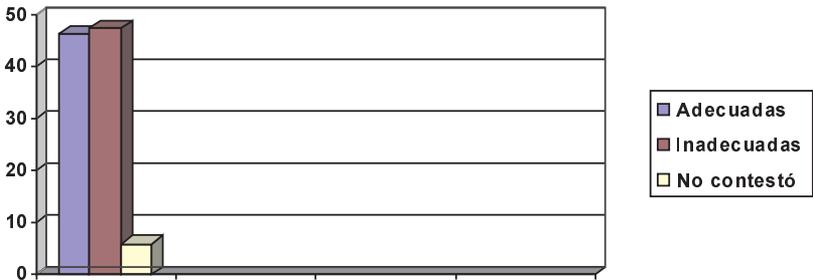
En la Tabla 1 se aprecian los resultados de la evaluación aplicada en base al indicador Preguntas de información, dentro de la dimensión *Localizar información específica para obtener información precisa*. Tomando como referencia la frecuencia relativa, se observa que el 46,53 % de las respuestas fueron adecuadas, mientras que el 47,57% resultaron inadecuadas y sólo un 5,90% de los participantes no contestó. Si se toman estos dos últimos, se obtiene que el 53,47% refleja poco dominio de esta

**Tabla 1.** Distribución de frecuencias del indicador: Preguntas de Información. Dimensión: *Localizar información específica para obtener información precisa*

| Ítem         | Adecuadas  |              | Inadecuadas |              | No contestó |            |
|--------------|------------|--------------|-------------|--------------|-------------|------------|
|              | Frecuencia | Porcentaje   | Frecuencia  | Porcentaje   | Frecuencia  | Porcentaje |
| 1            | 25         | 8            | 11          | 3            | 0           | 0          |
| 2            | 16         | 5            | 15          | 5            | 5           | 1          |
| 3            | 17         | 5            | 18          | 6            | 1           | 0          |
| 4            | 30         | 10           | 6           | 2            | 0           | 0          |
| 16           | 6          | 2            | 27          | 9            | 3           | 1          |
| 17           | 15         | 5            | 17          | 5            | 4           | 1          |
| 18           | 14         | 4            | 20          | 6            | 2           | 0          |
| 19           | 11         | 3            | 23          | 7            | 2           | 0          |
| <b>Total</b> | 134        | <b>46,53</b> | 137         | <b>47,57</b> | 17          | <b>5,9</b> |

destreza, la cual de acuerdo con Delmastro (1992) es una competencia elemental en  $L_2$ . Esto coincide con lo planteado por Solé (2001: 18) “enseñar a leer para obtener información precisa requiere enseñar algunas estrategias sin las cuales este objetivo no se va a poder conseguir.” Al relacionar esta afirmación con la enseñanza de  $L_2$  la destreza en cuestión es el *scanning*.

A continuación, se presenta el gráfico que ilustra los resultados arrojados por el indicador: Preguntas de información.



**Gráfico 1.** Indicador: Preguntas de información. Dimensión: *Determinar Propósito y Tópico o Tema para Obtener Información General.*

Las siguientes tablas, 2 y 3, contienen los resultados de los indicadores: Propósito y tópico o tema, respectivamente, de la dimensión *Determinar Propósito y Tópico o Tema para obtener Información General*.

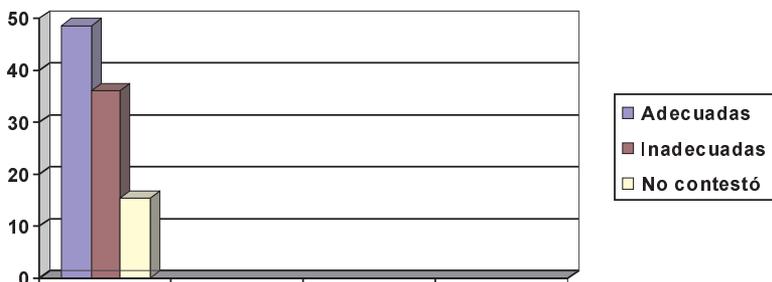
**Tabla 2.** Distribución de frecuencias del indicador: Propósito. Dimensión: *Determinar propósito y tópico o tema para obtener información general*

| Ítem         | Adecuadas  |              | Inadecuadas |              | No contestó |              |
|--------------|------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
|              | Frecuencia | Porcentaje   | Frecuencia  | Porcentaje   | Frecuencia  | Porcentaje   |
| 7            | 19         | 26           | 12          | 16           | 5           | 6            |
| 22           | 16         | 22           | 14          | 19           | 6           | 8            |
| <b>Total</b> | 35         | <b>48,61</b> | 26          | <b>36,11</b> | 11          | <b>15,28</b> |

En la Tabla 2, se refleja que el 48,61% de las respuestas acertadas está en oposición al 51,39% que comparten las respuestas inadecuadas y no contestó. Las respuestas inadecuadas tienen un porcentaje del 36,11% mientras que el 15,28% de las respuestas fueron dejadas en blanco. Esto demuestra la falta de la destreza que permite dar un vistazo general sobre el texto para determinar su contenido y, en caso de interés dedicarle una lectura más detallada al material. Dentro de la enseñanza de L<sub>2</sub> la estrategia utilizada es el *skimming* que proporciona un vistazo general. La utilidad de esta destreza es poder cubrir los textos en el menor tiempo posible para poder clasificar cuáles son de interés. No es necesario hacer una lectura detallada para saber qué es importante para el propósito actual de la lectura y qué no lo es (Solé, 2001).

Considerando lo expuesto por Delmastro (1992), se evidencia que las debilidades en L<sub>2</sub> se presentan cuando no hay dominio del idioma porque los aprendices sienten la necesidad de captar el total de lo que procesan de manera escrita. En su afán de entender todas las palabras que se consiguen en el texto, su lectura se vuelve más lenta y no le permite avanzar porque se vuelve detallada, dándole importancia a todo. Así, se les dificulta adquirir lo general para tener una visión de conjunto. De acuerdo con Chall (1998) (citado por Solé, 2001) este tipo de lectura es de orden más elevado y su aprendizaje, si llega a dominarse, continua de por vida.

El gráfico 2 ilustra los resultados del indicador: Propósito.



**Gráfico 2.** Indicador: Propósito.

La siguiente Tabla 3, muestra los resultados obtenidos del indicador: Tópico o tema.

**Tabla 3.** Distribución de frecuencias del indicador: Tópico o tema.  
 Dimensión: *Determinar propósito y tópico o tema para obtener información general*

| Ítem         | Adecuadas  |              | Inadecuadas |              | No contestó |             |
|--------------|------------|--------------|-------------|--------------|-------------|-------------|
|              | Frecuencia | Porcentaje   | Frecuencia  | Porcentaje   | Frecuencia  | Porcentaje  |
| 8            | 9          | 8,33         | 27          | 25           | 0           | 0           |
| 11           | 24         | 22,22        | 7           | 6,48         | 5           | 4,63        |
| 23           | 18         | 16,67        | 17          | 15,74        | 1           | 0,93        |
| <b>Total</b> | 51         | <b>47,22</b> | 51          | <b>47,22</b> | 6           | <b>5,56</b> |

La Tabla 3 que representa el indicador: Tópico o Tema, muestra los porcentajes de las respuestas adecuadas y de las inadecuadas las cuales son iguales (47,22%), con apenas un 5,56% que no contestó lo que coloca a ambas a la par. Esta destreza, conforme a lo que expone Solé (2001), corresponde a una lectura guiada por los intereses del lector y en esto difiere de las otras lecturas que se presentan en las demás dimensiones.

A diferencia del propósito que implica una intencionalidad por parte del escritor, el tema es más genérico, más evidente, por lo que generalmente es más fácil de determinar sin necesidad de procesar el texto de otras formas más complejas o completas. En lo que respecta a L<sub>2</sub>, Bar-

nett (1989) señala que para el reconocimiento del tema, el conocimiento previo juega un papel fundamental, pero en este caso en particular, teniendo en consideración el número de respuestas inadecuadas, se pone en evidencia, que el simple hecho de manejar la información en inglés bloqueó el conocimiento previo.

Seguidamente, se presenta el Gráfico 3 que mejor ilustra los resultados arrojados por la dimensión: Determinar propósito y tópico o tema para obtener información general.

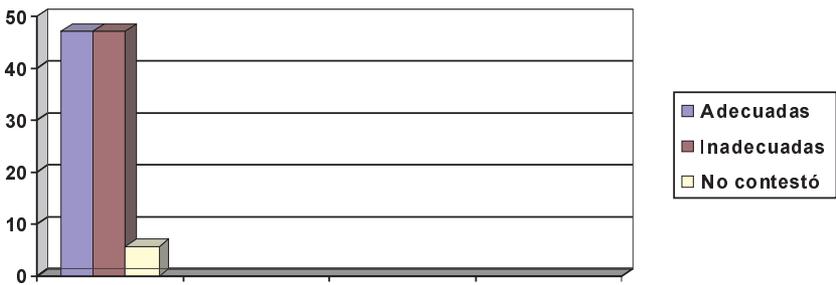


Gráfico 3. Indicador: Tópico o tema.

## A manera de conclusiones

Abordado el objetivo que se propuso alcanzar a través de la presente investigación, a continuación se presentan las conclusiones derivadas de este estudio:

1. Luego de analizada la dimensión: Localizar información específica para obtener información precisa, la cual contó con un solo indicador: Preguntas de información, se determinó poco dominio de una destreza fundamental básica en  $L_2$ . Esta deficiencia demuestra la carencia de la habilidad para aplicar la estrategia de *scanning*, evidenciando así, dificultad para realizar los ejercicios en los que se solicitó que ubicaran nombres, números o fechas, encontrar una definición o un concepto clave, o localizar ideas secundarias con el propósito de extraer una información específica sin tener que leer todo el texto.
2. En el análisis de la dimensión: Determinar propósito y tópico o tema para obtener información general, se trabajó con los dos indicadores que la componen. Los resultados muestran que los estu-

diantes no tuvieron la capacidad de hacer una lectura rápida para darle un vistazo general al texto y poder determinar su contenido. Es decir, un proceso de *skimming* que le proporcionara una idea general sobre la información que se desarrolla en el texto y la intención del autor. De igual manera ocurrió con el indicador: Tópico o tema, aunque el nivel de uso de la destreza por parte del lector es más fácil y necesita menos procesamiento del texto para consolidarla.

Por lo anteriormente expuesto y sobre la base de los resultados obtenidos en la presente investigación, se hace obvia la necesidad de implementar estrategias de lectura bajo los esquemas y fundamentaciones expresados en párrafos anteriores (método ascendente, método descendente y método interactivo), con la finalidad de coadyuvar a solventar de una manera significativa las situaciones de no conformidad presentadas en las situaciones de no conformidad presentadas, según las dimensiones anteriormente señaladas. Para tal fin se diseñaron estrategias y actividades, desde el punto de vista de ejercitación, utilizando textos del sector marítimo, permitiendo así, de manera significativa, la pertinencia de información y con el apoyo de los conocimientos previos del lector en su lengua materna, para fortalecer y potenciar las dimensiones en las que se observaron los inconvenientes.

## Referencias bibliográficas

- Barnett, M. (1989). **More than meets the eye. Foreign language reading: theory and practice**, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Beke, R. (2001). "La Lectura de textos en Inglés por parte de estudiantes universitarios" **Akademós** Vol. 3 N° 1, enero-junio, pp. 35-58. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación y el Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. UCV.
- Beke, R. (2003). **Introducción a la lectura en Inglés**. Segunda Edición. Cuadernos de Postgrado N° 30. Caracas: Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, UCV.
- Brown, H. D. (2001). **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Delmastro, A.L. (1992) La Enseñanza del Inglés con Fines Específicos: Diseño de Cursos, Materiales y Metodología. Trabajo de Ascenso, Universidad del Zulia.

- Delmastro, A.L. (2000). "Syllabus Design for English for Specific Purposes: Theoretical Background." **Encuentro Educativo**. Vol. 7, Nº 3, pp. 351-381, Maracaibo: LUZ.
- Dudley-Evans, T. y M. J. St John (2001). **Developments in ESP: A multidisciplinary approach**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodman, D. (1970). Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. [Documento en línea] En: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/d\\_goodman](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/d_goodman). [Consulta: 2003, abril 19]
- Hernández, M. y Guédez, E. (2004). Influencia de la Aplicación Sistemática de Estrategias de Lectura en la Comprensión Lectora de los Estudiantes de Inglés Instrumental de Ciencias de la Salud. (Trabajo de Ascenso), Universidad de Carabobo.
- Hernández M., A. y Quintero G., A (2004). **Comprensión y Composición Escrita. Estrategias de Aprendizaje**. S/C: Editorial Síntesis.
- Kavaliauskienė, G. (2005). "Research into Reading-Writing Connections in English for Specific Purposes" en ESP World [Revista en línea]. En: [http://esp-world.info/Articles\\_4/Kavaliauskienė.htm](http://esp-world.info/Articles_4/Kavaliauskienė.htm). [Consulta: 2006, mayo 30]
- Mackay, R. y A.J. Mountford (1978). **English for Specific Purposes**, pp.2-20, London: Longman.
- Parodi, G. (2005). "La Comprensión del Discurso Especializado Escrito en Ámbitos Técnico-Profesionales: ¿Aprendiendo a Partir del Texto?" en **Revista Signos**. Vol. 38 Nº 58. Revista electrónica.
- Ramírez, T. (1999) **Cómo hacer un proyecto de investigación**. Caracas: Panapo.
- Solé, I (2001). **Estrategias de lectura**. España: Grao.
- Vez, J.M. (2000). **Fundamentos Lingüísticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras**. p. 193-240. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

## Concepción y práctica democrática de organizaciones sociales. Municipio Cabimas, Venezuela

**Egda Ortiz, Yaneth Rincón y Carlos Antequera**

*Coordinación de Postgrado e Investigación.*

*Núcleo Costa Oriental del Lago. Universidad del Zulia. Cabimas, Venezuela.*

*egda1478@yahoo.com ; yrincón@luz.edu.ve.*

### **Resumen**

El objetivo del presente artículo es analizar la relación entre la concepción y práctica democrática de organizaciones sociales del Municipio Cabimas, Estado Zulia. Se adelanta una revisión teórico-conceptual de la democracia, así como la realización de entrevistas dirigidas a representantes sociales de las nueve parroquias del municipio. Se encuentra que en Venezuela ha predominado una concepción mínima de la democracia desde 1958 junto a prácticas clientelares y populistas, y la crisis iniciada desde los ochenta ha propiciado la Reforma del Estado y el nacimiento de asociaciones de vecinos, junta de barrios y consejos locales en todo el país. El estudio de campo permite concluir en la identificación conceptual de los encuestados con los valores democráticos, especialmente con el valor de la libertad; así como la importancia de la participación para su práctica como organizaciones sociales y en su relación con los entes gubernamentales.

**Palabras clave:** Concepción y práctica democrática, organizaciones sociales, Municipio Cabimas.

## *Democratic Concept and Practice in Social Organizations*

### **Abstract**

The objective of this article is to analyze the relationship between democratic concept and practice in social organizations in Cabimas Municipality, Zulia State. The article offers a theoretical-conceptual review of democracy, as well as interviews carried out with social leaders from nine municipal parishes. In Venezuela, a minimum concept of democracy has predominated since 1958 together with clientelistic and populist practices, and the crisis begun in the eighties has propitiated reform of the State and the birth of neighborhood associations, assemblies and local councils throughout the country. The field study permitted concluding with the conceptual identification of the interviewees with democratic values, especially the value of liberty; as well as the importance of participation for its practice as social organizations and in its relationship with governmental entities.

**Key words:** Democratic conception and practice, social organizations, Cabimas Municipality.

### **Introducción**

En el presente artículo en el que se analiza la relación entre la teoría y práctica democrática en Venezuela, se hace una revisión teórico-conceptual de la democracia venezolana que se complementa con estudio de campo en el contexto de nueve parroquias del Municipio Cabimas del Estado Zulia. En las entrevistas realizadas a representantes de organizaciones sociales se indaga sobre la concepción y práctica democrática en tales organizaciones. Se adelanta una breve revisión teórica de la democracia en América Latina, y luego en Venezuela desde 1958 hasta la actualidad lo que se complementa con el estudio indicado. Finalmente se presentan los resultados y las conclusiones.

### **La democracia en América Latina.**

En América Latina existen diferencias por países respecto al concepto y operatividad de la democracia (Alcántara, 1992).

En la región se ha pasado de características mínimas y deficitarias de la democracia desde el origen de los sistemas políticos latinoamericanos, hasta la revalorización de las democracias luego de las experiencias autoritarias.

La revalorización de la democracia formal y minimalista desde la década de los ochenta significa la reivindicación de la política (Couriel, 1999).

Esta revalorización está basada en el sufragio universal, la vigencia del Estado de derecho y la garantía del respeto a los derechos humanos.

Aspectos relativos a la democracia han sido analizados mediante encuestas y estudios de campo. La Encuesta Mundial de Valores se ha diseñado para proporcionar una medida comprensiva de las áreas más importantes de preocupación humana, desde la religión a la política, la economía y la vida social. Desde hace una década las investigaciones pueden nutrirse de sondeos nacionales, así como de estudios internacionales; el Estudio Mundial de Valores se realizó por primera vez entre 1980 y 1983, y luego 1990-1991, 1995-1996 y 1999-2000.

Por su parte, el Latinobarómetro, es un estudio de opinión pública que se aplica anualmente en 18 países de América Latina representando a más de 400 millones de habitantes. Entre otros aspectos, el Latinobarómetro indaga sobre el desarrollo de la democracia. El informe que corresponde al año 2007 presenta los siguientes resultados en el punto referido a la democracia y la política respecto a Venezuela en particular, y el resto de los países latinoamericanos en general.

En general en América Latina, el apoyo a la democracia ha fluctuado entre 58% en 1995, 63% en 1997, 48% en 2001 y 54% en 2007. Por otro lado, el grado de apoyo a la democracia como mejor gobierno ha aumentado lentamente de 68% en 2002 a 72% en 2007; y la satisfacción con la democracia aumenta de 29% a 37% de 2004 a 2007, siendo el punto más alto en 1997 con 41% (Latinobarómetro, 2007).

Para el caso venezolano, el índice de la democracia respecto a la consolidación implica un incremento para la categoría alto con 53, el medio con 36 y el bajo con 10. En cuanto a las actitudes hacia la democracia cuenta con 67%; satisfacción con 59% correspondiéndole el segundo lugar luego de Uruguay con 66%; democracia como mejor sistema

de gobierno 83; y confianza en la democracia con 77 (Latinobarómetro, 2007).

También, el Informe presentado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en el año 2004 se dirige a una democracia de ciudadanas y ciudadanos; y en tal sentido, el desafío fundamental como se indica es el de consolidar la democracia en América Latina y el Caribe. El propósito apunta a la modernización del Estado, la reforma política, la gobernanza local y la adecuada inserción en la aldea global. Se prepara entonces el Informe sobre el estado de la democracia en América Latina, proponiéndose respuestas a las incertidumbres y cuestionamientos de la democracia latinoamericana, ya que “no hay malestar con la democracia, pero hay malestar en la democracia” (Caputo, 2004: 21).

En el Informe aunque se reconoce que se ha dejado atrás el autoritarismo, se señalan también déficit y carencias de la democracia latinoamericana, proponiéndose evaluar la democracia en América Latina “no sólo como régimen electoral, sino como una democracia de ciudadanos” (PNUD, 2004: 25).

En el informe se supera una concepción mínima de la democracia, y se acepta una definición amplia al apuntarse hacia una democracia de ciudadanos. Por ello se parte de cuatro argumentos centrales que son:

1) la democracia implica una concepción del ser humano y de la construcción de la ciudadanía; 2) la democracia es una forma de organización del poder en la sociedad, que implica la existencia y el buen funcionamiento de un Estado; 3) el régimen electoral es un componente básico y fundamental de la democracia, pero la realización de elecciones no agota el significado y los alcances de aquélla, y 4) la democracia latinoamericana es una experiencia histórica distintiva y singular, que debe ser así reconocida y valorada, evaluada y desarrollada (PNUD, 2004: 33).

Sin embargo, la realidad latinoamericana expone la democracia, la pobreza y la desigualdad ante el reto de construir y ampliar los derechos ciudadanos frente a las demandas sociales expresadas en democracia y libertad económica. Lo más resaltante se refiere al índice de democracia electoral que muestra progreso en elecciones democráticas de gobiernos y observación de otros indicadores de ciudadanía política; además progreso de reconocimiento formal de derechos civiles pero no acompañados por su vigencia efectiva, y ciudadanía social con pequeños avances y

agudas deficiencias. También se expresa la preferencia por la democracia ante otras formas de gobierno aunque no implique un claro y sostenido apoyo.

Los anteriores planteamientos permiten identificar el cambio en la base conceptual de la democracia por un lado, y por el otro, ubicar el caso venezolano en este contexto.

Tal cambio conceptual permite en opinión de Bobbio apelar a los valores ya que para tener ciudadanos activos es necesario tener ideales, los cuales han producido las reglas procesales de la democracia (Bobbio, 1986).

## **La democracia venezolana entre 1958-1998**

De manera resumida se expone a continuación, lo relativo a la concepción y práctica democrática durante este período.

El punto de inicio de la democracia venezolana de 1958 se expresa en el Pacto de Punto Fijo para mantener el orden democrático y frustrar todo intento golpista.

Tal compromiso fue visto en la región como un modelo ejemplar de conciliación política denominado según Tarry Kart “pacto fundacional” (Ramírez, 2002).

Los partidos sostuvieron un programa mínimo común para afianzar la democracia; y la orientación institucional para preservar la democracia caracterizó a los principales partidos AD y COPEI.

La Constitución de 1961, logró alto grado de consenso entre la mayoría de los sectores del país; la concepción democrática que se expresa en ésta es la de ser representativa, responsable y alternativa mediante el sistema de elecciones libres y de partidos.

Sin embargo, al aspecto participativo se le señalan limitaciones. José Enrique Molina que cita Pereira expresa que en Venezuela “la democracia ha estado basada exclusivamente en el modelo representativo liberal, el cual asigna autonomía a los representantes frente al electorado, de esa forma, la participación popular se limita casi exclusivamente a la elección de los gobernantes y no a la escogencia de las orientaciones políticas ni al control de la gestión (1985:183) (Pereira, 1998:47). También

Fernández Toro que cita Pereira, coincide en que la Constitución de 1961 no se señala el carácter participativo de la democracia venezolana.

En la Constitución aprobada en 1999, la participación se expone en forma repetida como un aspecto importante a lo largo de todo el cuerpo constitucional.

Respecto a la práctica democrática, se observan primero objetivos de preservación del régimen en los primeros años de instaurada la democracia, pero luego predominan los objetivos de poder e ideológico-programáticos.

En el corto plazo según Rey, no se trataba de maximizar la democracia, ni de maximizar la probabilidad de realización de valores con ella asociados, sino de maximizar la probabilidad de preservación de un mínimo (satisfactorio de democracia) (Rey, 1998:296).

Tanto los acuerdos políticos y la renta petrolera en lo económico resultaron esenciales en el mantenimiento del sistema democrático, así como el papel central desempeñado por el Estado.

Pero el papel del Estado en relación con la sociedad civil desde el proyecto de la generación del 28, es decir “el estatismo que aboga por el incremento de la participación de la población en las decisiones políticas, ha producido como una de sus consecuencias negativas, una sustitución y anulación de la iniciativa de la sociedad por el control del Estado” (De la Cruz, 1988).

También se creó el llamado “sistema populista de conciliación” sobre la base de acuerdos explícitos o tácitos; y para garantizar el apoyo de los grupos de interés o de presión se desarrolló un sistema de participación y representación de carácter semicorporativo, distinto y paralelo al estrictamente democrático con significado fundamentalmente privatista (Rey, 1991).

Existe diferencia respecto al populismo anterior a 1999, y el populismo del período de Hugo Chávez.

A diferencia del populismo democrático que fue común en Venezuela en los años posteriores al perezjimenismo, donde el populismo buscaba incorporar a las masas en los procesos de modernización de la época a través de las ofertas simbólicas y utilitarias, el populismo de la Revolución Bolivariana, que podemos calificar de radical, no persigue la incor-

poración sino la transformación del sistema para las necesidades de las clases desposeídas. Un ejemplo de esta transformación fue la Constitución de 1999 y todos los cambios institucionales que le sucedieron (Lacruz, 2006:163).

Otro aspecto a mencionarse es la concentración de poderes en el presidente y su liberalización de la disciplina partidista.

Alrededor de la práctica democrática y en el aspecto político, se intentó revertir la decadencia y mala calidad de la democracia según algunas características como: excesiva concentración y centralización de poderes en el ámbito nacional; ausencia de control de los representantes públicos; partidos altamente centralizados que monopolizaban todos los aspectos de la vida política; y algunos problemas político-electorales, y la ausencia de control sobre la financiación de los partidos políticos (Hidalgo, 2002).

De una relativa prosperidad económica y social entre 1964 y 1973, se hace luego vulnerable la economía con el agotamiento del modelo de desarrollo. Se inicia la crisis económica también social y política desde los años ochenta y noventa.

A finales de los setenta no sólo se inicia la crisis venezolana, también entran en ebullición fenómenos inéditos a nivel mundial como los conflictos estudiantiles, movimientos por la paz y también los movimientos sociales entre otros; como nuevas maneras de condensación de la sociedad que responden a nuevas contradicciones.

En el país, entre 1973 y 1993 se pasa de un bipartidismo atenuado al multipartidismo, y un agotamiento del proyecto populista entre otros aspectos por el aumento de las demandas sociales. Los sucesos de 1989 y 1992 han contribuido a la crisis política y de la democracia. Los partidos políticos y el Estado entran en crisis; y el inicio de la Reforma del Estado con la elección de gobernadores y alcaldes a finales de los ochenta.

Según de la Cruz los elementos de la crisis del Estado alrededor de los que se tejen las reivindicaciones del movimiento social son tres: la ineficiencia administrativa, la incapacidad de prestar servicios y el deterioro de la legitimidad incluyéndose aquí el Estado y los partidos políticos. Ante tal situación a finales de los setenta se materializó una reacción

de auto-organización especialmente en Caracas con las Asociaciones de Vecinos y las Juntas de Barrios (De la Cruz, 1988).

Las Asociaciones de Vecinos han evolucionado resistiéndose al desorden urbanizador y conformando un proyecto político de gran alcance, y que lo asocia a cambios políticos estructurales. Con la Federación de Asociación de Comunidades Urbanas (Facur) en 1971 se multiplican las agrupaciones vecinales. Logrando estos grupos ordenanzas y decretos presidenciales, y coordinación con otros movimientos adquieren carácter más universal, y con capacidad potencial para un programa urbano y político local, regional y nacional (De la Cruz, 1988).

Posteriormente Facur propone la reforma de la Ley Orgánica del Régimen Municipal, y la reforma del estado que implica trasladar numerosas funciones hacia los municipios.

En 1989 se promulga la Ley Orgánica de Régimen Municipal estableciéndose el municipio como “la unidad política primaria y autónoma dentro de la organización nacional”. También en la misma ley se establecen las parroquias con demarcaciones de carácter local creadas “con el objeto de descentralizar la administración municipal, promover la participación ciudadana y la mejor prestación de los servicios públicos locales”. El título X por otro lado, está dedicado a la participación de la comunidad respecto a la elección, utilización de servicios públicos municipales, participación en la gestión municipal y contribución en el pago de impuestos.

Como se mencionó en el mismo año de 1989, se inicia en el país la descentralización político-administrativa con la elección de gobernadores y alcaldes.

## **Concepción y práctica democrática desde 1999**

Sin embargo, los aspectos adelantados en lo político también se desarrollaban en paralelo a la crisis de los partidos políticos mencionada, así como el crecimiento de movimientos y líderes antipolíticos; de igual forma se profundizó la crisis económica y social con crecimiento de la pobreza. La elección de Hugo Chávez en 1999 se produce ante la propuesta de la Asamblea Constituyente, y con la profundización de la crisis en todos los aspectos mencionados.

El discurso y la práctica gubernamental se condensan entonces, en prácticas que han profundizado el descrédito de los partidos tradicionales, la antipolítica, el populismo, la violación del Estado de derecho y de los derechos humanos, prácticas todas ellas que han contravenido la democracia y que contribuyen a reducirla a su mínima expresión.

Sin embargo, el pueblo venezolano ya ha asimilado la democracia como valor; no ha perdido la voz, y quiere recuperar la obligación de ser escuchado, resistiéndose al vaciamiento de su contenido, y en tal sentido contribuyendo a su afianzamiento (Carrera, 2008).

En 1999 se aprobó la Constitución, en la que se refiere la participación, la ciudadanía, los derechos civiles y los derechos humanos, el poder municipal y ciudadano.

En concordancia con la Constitución del 99, también se han aprobado las siguientes leyes: Ley Orgánica del Poder Público Ciudadano (2001), Ley Especial de Asociaciones Cooperativas (2001), Ley de los Consejos Locales de Planificación Pública (2002), y la nueva Ley Orgánica del Poder Público Municipal (2005), entre otras; éstas paradójicamente resultan papel muerto ante el discurso y práctica antidemocrática gubernamental, no así respecto a la concepción y práctica de importantes organizaciones sociales en Venezuela.

La nueva Ley Orgánica del Poder Público Municipal de 2005, en su artículo 30 elimina la descentralización y en su lugar se refiere a la desconcentración como objeto de la gestión municipal por parte de las parroquias y entidades locales. El Consejo Local de Planificación Pública es referido en el artículo 110, como forma de integración entre el gobierno municipal y las comunidades. Y el título VI de esta ley en los artículos 253, 256, 261 y 280 se refiere a la participación protagónica en la gestión local, la formación ciudadana para las comunidades, los medios de participación y la descentralización de los servicios.

Las leyes mencionadas representan un avance legislativo en la materia, pero resultan parte de una moda que pasa una tras otra para darle paso a novedades de gestión y participación; es decir por orden de aprobación primero fue lo relativo al poder ciudadano, luego las cooperativas, después los consejos locales de planificación, y luego el nuevo poder municipal. La pregunta es la siguiente: ¿avanza la sociedad civil y / o el ciudadano y no así el gobierno y / o el Estado?, ¿logra el gobierno con su

discurso y práctica antidemocrática permear la concepción y actividad de las organizaciones sociales y / o de la ciudadanía?

Una diferencia básica entre las organizaciones sociales y las organizaciones políticas se refiere a la búsqueda del poder por parte de las segundas respecto a las primeras. Pero tal diferencia es también limitativa respecto a la política. Las organizaciones sociales buscan la participación y la solución de los problemas de la comunidad y de la sociedad.

En tal sentido, el recurso a la sociedad civil como condición y hasta como protagonista de los cambios democráticos abrió paso al reconocimiento prácticamente universal de los derechos individuales, civiles y políticos, en tanto requisitos indispensables de toda democracia digna de ese nombre (Salazar, 1999: 21).

La reivindicación de la sociedad civil evidenció el agotamiento de las modalidades de entender y practicar la política.

En Venezuela, el proceso descentralizador que se inició en 1989 trajo consigo el proceso de organización regional y municipal en el que se ubica el Estado Zulia y el municipio Cabimas que nos ocupa.

La constitución del Estado Zulia se aprueba en 2003, y en ella están contenidos principios fundamentales sobre la autonomía del Estado, el Estado descentralizador y el gobierno participativo. Además se desarrolla en los artículos 19, 30, 34 y 65 lo relativo a las formas de participación ciudadana, la descentralización Estado-municipio, y el derecho de participación entre otros aspectos.

El municipio Cabimas se funda en 1990; y comprende 9 parroquias que mencionamos: -Ambrosio, Germán Ríos Linares, Aristides Calvani, Jorge Hernández, San Benito, Rómulo Betancourt, La Rosa, Punta Gorda y Carmen Herrera. Estas parroquias están organizadas en asociaciones de vecinos, juntas parroquiales y consejos locales de planificación que buscan solucionar problemas de los vecinos y de la comunidad.

## **Referencias a otros estudios sobre la democracia**

En el país, existe el Banco de datos de opinión pública de la Universidad Simón Bolívar que adelanta sondeos y encuestas nacionales respecto a aspectos políticos y de la democracia.

La Red de Estudios políticos realizó el Estudio Mundial de Valores 2000 para Venezuela. Los autores Carrasquero, Vargany y Welsch refieren al respecto: la manifestación de creencia en los valores democráticos como compromiso y negociación, así como el descenso del interés por la política entre 1983 a 2000 de 61% a 24%; también la desconfianza interpersonal parece introducirse en organizaciones sociales en el marco de instituciones confiables como por ejemplo, las religiosas, generando espacios y oportunidades para hablar de política a pesar del bajo interés (Carrasquero y col., 2003).

Los autores mencionados también refieren el alto nivel de participación social que confirma la tesis de la transformación participativa de la cultura política. La población cree en la democracia como el mejor sistema político posible con un 92%, y el apoyo irrestricto a la democracia y la dura crítica al desempeño de los gobiernos. Venezuela ocupa la segunda casilla en cuanto a capital social, es decir lo referente a normas, instituciones y organizaciones que promueven la confianza y la cooperación entre la gente y la sociedad en general, como factor importante de la estabilidad democrática y el desarrollo social y económico, y la última casilla en términos de desarrollo humano.

Concluyen los autores que en Venezuela la cultura política y la sociedad son firmemente democráticas y sus fortalezas se encuentran en la formación de la capacidad social, lo que seguramente se intensificará; y ante la deficiencia de gobernabilidad se hace importante el protagonismo ciudadano (Carrasquero y col., 2003).

## **Metodología utilizada**

Ante estos antecedentes, la presente investigación realizó un estudio de campo en el municipio Cabimas del Estado Zulia, a través de la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a representantes de Asociaciones de Vecinos de las 9 parroquias que conforman el municipio. Se seleccionó una muestra intencional de 2 dos organizaciones por parroquia, incluyendo las parroquias rurales.

El cuestionario utilizado para las entrevistas sondeó los siguientes aspectos: opiniones sobre la concepción de la democracia, y los valores democráticos dentro de sus organizaciones sociales (asociaciones de ve-

cinos); calificación del sistema democrático venezolano y cómo contribuyen estas organizaciones sociales a elevar la calidad de la democracia.

Puede resaltarse la presencia de las organizaciones sociales mencionadas en las nueve parroquias visitadas en el Municipio Cabimas, que se reúnen periódicamente y trabajan para responder a la solución de los problemas de sus comunidades. En su mayoría se reúnen una vez a mes.

## **Presentación y discusión de los resultados**

En el análisis de la relación entre la concepción y práctica democrática de las organizaciones sociales del Municipio Cabimas, Estado Zulia se han logrado los siguientes hallazgos:

En primer término, en cuanto a la concepción de la democracia, la mayoría la conciben como un sistema asociado a las libertades individuales y colectivas, otros como un sistema ideal de gobierno. Esto indica que en la concepción democrática de los informantes, la democracia está asociada a los valores, principalmente al valor de la libertad. En este sentido, recordando a Bobbio (1986), la democracia va mucho más allá de las actividades realizadas cotidianamente, ya que para el logro de los ideales se hace necesario considerar la importancia de los valores fundamentales para el desempeño del sistema político.

Sobre este mismo aspecto, se pudo observar entre las respuestas que los entrevistados resaltan el aspecto de participación protagónica dentro de su concepción de democracia como reivindicativa para su práctica, ya que este aspecto fue marginado en la Constitución de 1960; al ser incluido en la Constitución de 1999, es asimilado por el pensamiento colectivo de estas organizaciones sociales. Esto es corroborado en los estudios de Carrasquero y col. (2003).

En lo referente a los valores democráticos, la libertad y la igualdad lograron (92% y 85%, respectivamente) como los valores tradicionales, y la participación alcanzó un 85%; tales porcentajes permiten reafirmar el planeamiento anterior. Los valores con los cuales menos se identifican son la fraternidad con un 43% y la tolerancia con un 57%, los cuales podrían explicar las limitaciones que presentan este tipo de organizaciones para negociar y resolver conflictos dentro de sus comunidades y en sus relaciones con los entes gubernamentales. Estas limitaciones indican la

presencia aún de prácticas instrumentales de corte populista y clientelar por parte de los mencionados entes. Esto refiere a la necesidad de formar ciudadanos en el logro de acuerdos y consensos a partir del fortalecimiento de los valores de la fraternidad y tolerancia.

En términos generales, se aprecia una elevada identificación por parte de las organizaciones consultadas respecto a los valores democráticos. Esto corrobora la evolución de los mismos en los sondeos de LatinoBarómetro, ubicándonos como país de arraigados valores democráticos. En palabras de Carrera Damas (2008) "El pueblo venezolano ha asimilado la democracia como valor".

En segundo lugar, en cuanto a la praxis democrática, las respuestas indican que los miembros de las organizaciones asocian la misma con actividades de participación, organización de la comunidad para la solución de problemas locales, la realización de jornadas y actividades asistencialistas, culturales y sociales; así como la concertación con los entes gubernamentales para la resolución de problemas. Llama la atención que la mayoría de las respuestas hace énfasis a que la organización tiene su razón de ser y practica la democracia centrándose en actividades de cooperación, de ayuda al vecino y solución de problemas locales a través de sus propios recursos y acciones y en menor medida, a través de la acción concertada con los entes gubernamentales que apunten a una concepción de política pública, esencial para el funcionamiento de la democracia, y como parte de una concepción integral de la democracia.

Este hecho se afianza al realizar la siguiente pregunta: ¿Cómo calificaría usted la democracia en su organización, vecindario y/o municipio? El 36% la calificó como buena y el 64% como regular. Al pedir la justificación de las respuestas, se observa que cerca de la mitad de los informantes manifiesta dificultades en la comunicación y concertación con los entes públicos. De igual forma, muestran la dificultad para llegar a acuerdos entre ellos mismos y que es difícil tomar decisiones para el bien de todos, lo que denota limitaciones para jerarquizar los problemas a atender. Como aspectos positivos, esbozan que en sus organizaciones se practica la participación y la libertad de expresión.

Sin embargo, la calificación mayoritaria de regular con un 64%, indica que hay deficiencias en la práctica democrática respecto a la construcción de ciudadanía, y respecto a la existencia y buen funcionamiento

del Estado. Esto apunta a una necesaria definición amplia de la democracia de ciudadanos como lo plantea el informe de PNUD (2004).

## **Conclusiones**

Diversos países en América Latina presentan variedad en la concepción y práctica democrática. El caso venezolano es excepcional y particular respecto a otros en la región. Sin embargo, comparte aspectos de características mínimas como el aspecto procedimental, y esta revalorización de la democracia formal y minimalista con la mayoría de los países.

En la actualidad, la consolidación democrática representa un desafío fundamental para la región al reconocerse los déficits y carencias democráticas pendientes ante lo que se acepta, una definición amplia que el PNUD reconoce como una democracia de ciudadanas y ciudadanos.

En Venezuela la consolidación democrática significa no sólo reconocer la existencia de la democracia mínima desde 1958, así como de prácticas populistas y clientelares, sino también el reconocimiento de una participación social limitada ante la constitución de 1961, el agotamiento del modelo de desarrollo desde los ochenta y la agudización de la crisis económica, social, política y de la democracia.

Paralelamente a la crisis, la sociedad venezolana se ha condesado mediante la aparición de asociaciones de vecinos y las juntas de barrios desde los setenta; así como se ha adelantado parcialmente la Reforma del Estado y la promulgación de leyes como la nueva Ley Orgánica del Régimen Municipal, entre otras, en la que se encuentra referencia a los Consejos Locales de Planificación Pública, y la importancia de la participación ciudadana.

El Estudio Mundial de Valores para Venezuela mediante la investigación de Carrasquero y col (2004), refiere un apoyo irrestricto a la democracia, así como una transformación participativa de la cultura política que confiere importancia al protagonismo ciudadano.

En el estudio de campo se evidenció la claridad que poseen los representantes de las organizaciones sociales (asociaciones de vecinos) en cuanto a la concepción democrática como sistema político fundamental donde se exaltan los valores de libertad, y como evolución que ha permitido en el marco de la constitución de 1999, la participación. En el pensa-

miento de los ciudadanos se supera la concepción procedimental de la democracia como sistema de elección de sus gobernantes; por lo que se concentran en mayor medida a la referencia al respeto de los derechos y libertades, destacándose la acción del ciudadano a través de la participación.

No obstante, en cuanto a la práctica democrática, falta aún concretar acciones por parte del colectivo tendientes a lograr una participación activa que les permita el logro de resultados como parte de las políticas públicas concertadas entre ellos en el marco de las reglas del juego democrático de negociación y concertación con los entes gubernamentales; de tal forma que estas acciones adelantadas como actores fundamentales del sistema político democrático den al traste con prácticas populistas y clientelares todavía vigentes que juegan al retraso de una democracia de ciudadanas y ciudadanos en el país, como así lo expone el PNUD en su Informe de 2004.

## Referencias bibliográficas

- Alcántara M. (1992). Democracias inciertas o democracias consolidadas en América Latina. **Revista Mexicana de Sociología.** 1, 205-233.
- Asamblea Constituyente de Venezuela (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta oficial no. 36860, 30 de diciembre. Venezuela.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2001). Ley Orgánica del Poder Ciudadano. Gaceta oficial no.37310, 25 de octubre. Venezuela.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2002). Ley de los Consejos Locales de Planificación Pública. Gaceta oficial no. 37463, 12 de junio. Venezuela.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2005). Ley Orgánica del Poder Público Municipal. Gaceta oficial no. 38204, 08 de junio. Venezuela.
- Bobbio, N. (1986). El futuro de la democracia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caputo D. (2004). Presentación La Democracia en América Latina Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos. Proyecto sobre la Democracia en América Latina. **Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.** Argentina.
- Carrasquero J., Varnagy D. y Welsch F. (2003). Cultura política, capital social y calidad de la democracia en Venezuela: un análisis comparado. **Politeia** 30. Disponible en: [www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_](http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_). (Consulta: 2008, abril 20).
- Carrera, G. (2008). Entrevista. Programa Aló Ciudadano, 24 de junio. Disponible en: [www.venezuelanoticia.com/archives4534-129k](http://www.venezuelanoticia.com/archives4534-129k). (consulta: 2008, junio, 23).

- Consejo Legislativo del Estado Zulia (2003). Constitución del Estado Zulia. Gaceta oficial extraordinaria no. 772, 13 de agosto. Venezuela.
- Couriel A. (1999). De la Democracia Política a la Democracia Económica y Social. Contreras C. (Coordinador): **América Latina en el siglo XXI. De la esperanza a la equidad**. Pp. 195-222. México.
- De la Cruz R. (1988). Venezuela en busca de un nuevo Pacto Social. Alfadil Ediciones. Venezuela.
- Hidalgo M. (2002). Liderazgo, reforma económica y cambio político en Venezuela, 1989-1998. Ramos A. (Editor): **La transición venezolana. Aproximación al fenómeno Chávez**. pp. 77-127. Venezuela.
- Lacruz T. (2006). Balance sociopolítico: una ciudadanía social inacabada. Maingon T. (Coordinadora): **Balance y perspectivas de la política social en Venezuela**. 111-184. Venezuela.
- Latinobarómetro (2007). Banco de datos en línea. Disponible en: [www.latinobarometro.org](http://www.latinobarometro.org). (consulta: 2008, enero 10).
- Pereira V. (1998). La democracia mínima de los venezolanos. **Politeia** 21, 45-62. Venezuela.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2004). Proyecto sobre la Democracia en América Latina. Argentina.
- Ramírez R. (2002). De una a otra modernidad política La experiencia venezolana de fin de siglo. Ramos A. (Editor): **La transición venezolana. Aproximación al fenómeno Chávez**. Pp. 163-193. Venezuela.
- Rey J. (1998). El futuro de la democracia en Venezuela. Venezuela.
- Rey J. (1991). La democracia venezolana y la crisis del sistema populista de conciliación. **Estudios Políticos (Nueva Época)** 74, 533-573. Venezuela.
- Salazar L. (1999). El concepto de sociedad civil (usos y abusos). Hengstenberg P., Kohut K., y Maihold G. (Editores): **Sociedad civil en América Latina: representación de intereses y gobernabilidad**. pp. 21-29. Venezuela.

# **Estrategias instruccionales para el aprendizaje de la representación gráfica de volúmenes. Hacia la creación de un sitio Web**

***Kostantze Elorriaga y Cecilia Naranjo***

*Departamento de Dibujo y Enseñanzas Generales, Ciclo Básico,  
Facultad de Ingeniería, Universidad del Zulia. Maracaibo, Estado Zulia .  
kelorriaga1@hotmail.com*

## **Resumen**

El objetivo primordial del presente estudio consistió en identificar las estrategias instruccionales utilizadas actualmente en el proceso de aprendizaje de la representación gráfica de volúmenes, en la cátedra Comunicación Gráfica y Dibujo de la Facultad de Ingeniería de LUZ, con el fin de analizar las ventajas que proporcionaría la creación de un sitio Web que complemente dicho proceso. Los aportes teóricos que fundamentaron la investigación fueron extraídos de los planteamientos de Brandt (1998), Bermúdez (1992), Díaz y Hernández (2001), Dorrego (1994), entre otros. Los mismos abordan tópicos relacionados con la definición de estrategias instruccionales, las causas de la diferencia de aprendizaje de cada alumno y la definición, características y efectividad de los recursos de aprendizaje. La metodología utilizada para alcanzar el objetivo propuesto fue de tipo documental y descriptiva. La población estuvo conformada por 586 estudiantes de la cátedra Comunicación Gráfica y Dibujo, calculándose una muestra estratificada de 238 sujetos, con muestreo aleatorio simple. Se utilizó la técnica de observación mediante encuesta, aplicándose un cuestionario simple con 19 ítems cerrados, con preguntas de tipo escala. Los resultados reportados indican que el aprendizaje sería totalmente significativo a través del uso de las tecnologías de información y comunicación. Por lo tanto, se concluye que es conve-

niente el aprovechamiento de los elementos multimedia que faciliten la comprensión de la representación ortogonal de volúmenes, tomando en consideración las potencialidades de la Web desde el punto de vista académico, la cual representaría una estrategia instruccional idónea y alternativa al proceso de enseñanza tradicional.

**Palabras clave:** Estrategia instruccional, representación ortogonal, sitio Web.

## *Instructional Strategies for Learning the Graphic Representation of Volumes. Towards the Creation of a Web-Site*

### **Abstract**

The main purpose of this study was to identify the instructional strategies currently used in the learning process for the graphic representation of volumes in the Graphic Communication and Drawing subject at the Engineering Faculty in LUZ, in order to analyze the advantages that creating a Web site would offer to complement that process. The theoretical contributions on which this research is based were extracted from Brandt (1998), Bermúdez (1992), Díaz and Hernández (2001), Dorrego (1994) statements, among others. These authors approach topics related to instructional strategies definition, the causes for differences in the learning process for each student, and the definition, characteristics and effectiveness of learning resources. The methodology used to reach the proposed objective was of a documentary and descriptive type. The population consisted of 586 students studying the subject Graphic Communication and Drawing, calculating a stratified sample of 238 individuals, by simple random sampling. The technique of observation through a survey was used, applying a simple questionnaire with 19 closed items using scale-type questions. Reported results suggest that learning by using information and communication technologies would be totally significant. Therefore, conclusions are that utilizing multimedia elements to facilitate comprehension of the orthogonal representation of volumes is advantageous, taking into consideration the potentials of the Web. From the academic viewpoint, this would represent an ideal instructional strategy, alternative to the traditional teaching process.

**Key words:** Instructional strategy, orthogonal representation, Web site.

## Introducción

La incorporación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en educación ha sido considerada una innovación en el aspecto educativo a favor del aprendizaje, aumentando la transmisión de información, especialmente en las instituciones de educación superior. En este sentido, la Internet facilita la obtención e intercambio de información a los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, docentes y estudiantes, quienes se desenvuelven en un ambiente en el cual la educación tiende a responder a las necesidades individuales, se trata de una educación centrada en el estudiante.

En consecuencia, un sitio Web representa una magnífica opción a nivel universitario como medio de obtención e intercambio de información; según Cabero, Barroso y Román (2001), el uso de las nuevas tecnologías en educación permite eliminar las barreras espacio temporales, a las que se ha visto condicionada la enseñanza. Además, continúan Cabero y col. (2001), en un futuro la educación tenderá progresivamente a responder a las necesidades concretas de los individuos.

En este contexto fue creada en la Facultad de Ingeniería de LUZ, la Sala de Computación Gráfica, con el objeto de adecuar la enseñanza del dibujo de ingeniería a las necesidades del futuro ingeniero, ocasionando una reducción de un 33% de las horas de clase teóricas de las asignaturas adscritas a la Cátedra Comunicación Gráfica y Dibujo.

Por esta razón, los docentes se han visto en la obligación de aplicar estrategias que le permitan completar el dictado del contenido programático, debiendo por su parte los estudiantes, adelantar la teoría individualmente de acuerdo con el material didáctico disponible. Este material es bidimensional y no facilita en ellos el desarrollo de su habilidad de razonamiento espacial, esencial en los profesionales de la ingeniería.

Algunas de las barreras que impiden la obtención de mejoras en la calidad y productividad de la enseñanza, son el uso inadecuado de recursos instruccionales. Estos ocasionan pasividad y falta de estímulo de los alumnos en la recepción de los contenidos, así como falta de adecuación de lo aprendido con los requerimientos de la sociedad actual.

Entre los contenidos de las asignaturas Comunicación Gráfica I y Dibujo, se encuentra la Representación Ortogonal de Volúmenes (ROV),

la cual requiere el desarrollo de la habilidad de razonamiento espacial, tan necesario en los estudiantes de ingeniería en el proceso de diseño y construcción. Ello permite manejar con mayor eficacia elementos de información, dibujos en dos (2) y tres (3) dimensiones, procesados por un conjunto de operaciones: análisis, síntesis, evaluación y decisión, para producir una salida específica que constituye parte del modelo de objeto requerido, dibujos en 2D y 3D (Burgos, Giles y Naranjo, 1995). De cumplirse estos objetivos, se propiciaría en el estudiante, iniciativas para percibir una realidad imaginaria, en el marco de la certidumbre para solucionar problemas específicos de ingeniería.

Se hace necesario para la verificación del cumplimiento de los requerimientos antes mencionados, realizar un estudio que identifique las estrategias instruccionales utilizadas actualmente en el proceso de aprendizaje de la Representación Ortogonal de Volúmenes (ROV) en la cátedra Comunicación Gráfica y Dibujo de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia. Este estudio permitirá analizar las ventajas que proporcionaría la creación de un sitio Web que complemente ese proceso.

## **Situación problemática y objetivos de la investigación**

La situación problemática que motivó el desarrollo de la presente investigación fue detectada a partir de diferentes entrevistas informales realizadas con los docentes de la cátedra Comunicación Gráfica y Dibujo. Las mismas, revelaron un conjunto de problemas relacionados con el bajo rendimiento académico, baja prosecución escolar y elevada deserción de estudiantes.

En efecto, según reportes de la Secretaría Docente del Departamento de Dibujo y Enseñanzas Generales, de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia, los porcentajes acumulados de estudiantes aplazados y sin información en los semestres, 1° y 2° de 2004, 1° y 2° de 2005 y 1° de 2006, corresponden a 22, 23, 31, 27 y 34% respectivamente. Esto representa una variación intersemestral del -1, -8, 4 y -7% respectivamente, observándose durante los semestres más recientes, un aumento de los porcentajes con respecto al 2004.

De la misma forma, los docentes entrevistados informalmente afirmaron que una de las áreas donde se presentan mayores dificultades, en cuanto al aprendizaje de los alumnos, es en el ámbito de la Representación Ortogonal de Volúmenes. Vale destacar que este tipo de representación permite al estudiante desarrollar la comprensión espacial, estableciendo una relación biunívoca entre los objetos tridimensionales y su representación bidimensional.

Así mismo, los profesores cuentan con recursos y medios instruccionales para el dictado de las clases, tales como, modelos en tres dimensiones, maquetas, retroproyectores, transparencias, como una manera de facilitar la comprensión del tema por parte de los alumnos, pero esto no es suficiente, y se refleja en los porcentajes de estudiantes aplazados y sin información que en los últimos años se han mantenido medianamente altos en la cátedra, según reportes de la Secretaría Docente del Departamento de Dibujo y Enseñanzas Generales, de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia (2006). De mantenerse tal tendencia, se podría incurrir a mediano y largo plazo, en la ausencia o bajo nivel de desarrollo del futuro profesional en competencias tan importantes para el desempeño eficaz de la ingeniería.

El reconocimiento de esta situación problemática ameritó realizar el estudio antes descrito, a fin de identificar los métodos de aprendizaje pasivos y activos, técnicas de aprendizajes de ensayo, de elaboración, de organización y recursos de aprendizajes, en los cuales deban emprenderse acciones y mejora. De allí la importancia y justificación del presente trabajo que busca realizar un estudio que identifique las estrategias instruccionales utilizadas actualmente en el proceso de aprendizaje de la Representación de Volúmenes, con el fin de analizar las ventajas que proporcionaría la creación de un sitio Web que complemente tal proceso. Para alcanzar tal análisis se planteó la siguiente interrogante:

¿Cuáles son las estrategias instruccionales utilizadas actualmente en el proceso de aprendizaje de la Representación Ortogonal de Volúmenes en la cátedra Comunicación Gráfica y Dibujo del Departamento de Dibujo y Enseñanzas Generales de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia?

Esta interrogante es aclarada a lo largo del presente estudio y para abordarla se trazó como objetivo primordial:

- Identificar las estrategias instruccionales utilizadas actualmente en el proceso de aprendizaje de la Representación Ortogonal de Volúmenes en la cátedra Comunicación Gráfica y Dibujo de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia, a fin de sustentar la creación de un sitio Web para su enseñanza.

## **Fundamentación teórica**

Los basamentos teóricos que sustentan la presente investigación están relacionados con los principales aspectos requeridos para identificar las estrategias instruccionales utilizadas actualmente en el proceso de aprendizaje de la Representación Ortogonal de Volúmenes. De tal manera que, esta fase teórica se inicia con el análisis de las diferentes definiciones de estrategias instruccionales, las distintas consideraciones que deben tomarse en cuenta para el análisis de las causas de la diferencia de aprendizaje de cada alumno y la definición, características y efectividad de las técnicas y los recursos de aprendizaje.

### **a. Estrategia instruccional**

Diferentes han sido las definiciones asignadas a las estrategias instruccionales a través de la detección de problemas que puedan suscitarse en el ámbito educativo. Dorrego (1994) define las estrategias instruccionales como el conjunto de eventos instruccionales diseñados para cada una de las fases del proceso de aprendizaje, en función del tipo de resultado a alcanzar, y de los procesos cognoscitivos requeridos para el procesamiento de la información. Son variadas las causas de las diferencias en el aprendizaje de cada alumno: inteligencia, personalidad, conocimientos previos, motivación. Sin embargo, está demostrado que una de las causas es la cantidad y calidad de las estrategias que los alumnos ponen en juego cuando aprenden.

Por otro lado, según el Manual del Docente de la tercera etapa de Educación Básica (1987), se entiende por estrategias metodológicas el conjunto de métodos, técnicas y recursos que se planifican dependiendo de las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las asignaturas, con el propósito de hacer mas efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con

este planteamiento, el docente debe observar y estudiar constantemente el proceso para facilitar la aplicación de estrategias metodológicas adecuadas, el aprovechamiento de los métodos, las técnicas y los recursos, procurando generar nuevas formas de aprendizaje según lo observado, ajustándolas a la realidad y los intereses de los aprendices.

Por su parte, Díaz y Hernández (2001) plantean las estrategias de aprendizaje como procedimientos que un aprendiz emplea para realizar un aprendizaje significativo, de manera consciente, controlada e intencional. Asimismo, señalan que estas estrategias se caracterizan por tener una aplicación controlada y no automática, necesitando de una toma de decisiones, ejecución de la actividad previa de planificación y control de su ejecución; necesidad del dominio de las secuencias de acciones y técnicas; por último, la aplicación de las estrategias de aprendizaje requiere la selección inteligente por parte del aprendiz, de los recursos y capacidades de que disponga.

Para Díaz y Hernández (2001), el uso de las estrategias de aprendizaje dependerá del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen, de su finalidad y del tipo de técnicas particulares que se usen conjuntamente. Además, Coll (1990, en Díaz y Hernández, 2001: 30), señalan que es el alumno el responsable último de su propio aprendizaje, convirtiéndose en un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre e investiga, lee o escucha la exposición de alguien más.

En función de lo expuesto anteriormente, y para los fines de esta investigación, se definirá la estrategia instruccional como el plan que sirve de guía, orienta y lleva a la práctica las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se parte de los objetivos propuestos y se organizan acciones orientadas al logro de los mismos mientras que, la estrategia de aprendizaje se conceptúa como el proceso mediante el cual el alumno elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje.

## **b. Métodos de aprendizajes**

El método referido al proceso de enseñanza aprendizaje, es planteado por la Universidad Nacional Abierta, en el Curriculum II (1982, en el Manual del Docente de la tercera etapa de Educación Básica, 1987: 30), como el camino, o el modo de enseñar y aprender. Según Nerici (1985, en

el Manual del Docente de la tercera etapa de Educación Básica, 1987:30), los métodos son procedimientos generales aplicables a varias asignaturas, abarcan aspectos generales de la acción didáctica y representan un conjunto de pasos, que van desde la presentación del tema hasta la verificación del aprendizaje. Los métodos pueden implicar el uso de un conjunto de técnicas.

Del mismo manual se tiene que, de acuerdo con las actividades que los alumnos ponen en práctica durante el proceso de aprendizaje, el método puede ser:

- Pasivo: el docente realiza todas las actividades durante el desarrollo de la clase mientras los alumnos reciben y aceptan pasivamente los conocimientos suministrados por él.
- Activo: es aquel en el cual el alumno participa en las actividades de clase, pudiendo también conducirla. El docente pasa a ser un guía del proceso.

### **c. Técnicas de aprendizaje**

Las técnicas son medios específicos usados en una asignatura particular, son procedimientos didácticos que ayudan a realizar una parte del aprendizaje, utilizando recursos didácticos para que éste sea efectivo. Las técnicas de aprendizaje son actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, como por ejemplo: repetir, subrayar, esquematizar, realizar preguntas, deducir, inducir, entre otras; éstas pueden ser utilizadas de forma mecánica (Nerici, 1985, en el Manual del Docente de la tercera etapa de Educación Básica, 1987:30),

Las técnicas centradas en el alumno pueden ser socializadas o individualizadas. Entre las primeras se encuentran todas aquellas que requieren la participación de grupos de alumnos, como el debate, la discusión, la tormenta de ideas, dramatización, juegos didácticos, foro, panel o seminario. Por el contrario, las técnicas individualizadas se refieren a actividades que serán desarrolladas por cada alumno, como es el caso de llenado de guías y fichas o estudio dirigido. Estas técnicas permiten el trabajo independiente de los alumnos, promueven la adquisición de habilidades y hábitos de estudio eficaces. En este sentido, Brandt (1998), señala que el estudio es un trabajo que debe hacer el alumno, realizándolo por métodos que faciliten su eficacia; esto es lo que se pretende con

las técnicas de aprendizaje: alcanzar el máximo rendimiento con menor esfuerzo y más satisfacción personal.

Brandt (1998) analiza las siguientes técnicas de aprendizaje:

- **De ensayo:** implican la repetición activa de contenidos o centrarse en partes claves de él.
- **De elaboración:** implica hacer conexiones entre lo nuevo y lo familiar o conocido.
- **De organización:** agrupan la información para que sea más fácil recordarla. Implican imponer estructura al contenido de aprendizaje, dividiéndolo en partes e identificando relaciones y jerarquías.

Las técnicas de aprendizaje se relacionan con un tipo de aprendizaje para el que son propias; para un aprendizaje por asociación se aplicarán técnicas de ensayo, para aprendizaje por reestructuración, técnicas de elaboración o de organización.

Brandt (1998) explica que la simple ejecución mecánica de ciertas técnicas por parte de los alumnos, no es suficiente para aprender, se requiere planificar una secuencia de esas técnicas, dirigidas a un fin, lo que incluye la capacidad de evaluar una tarea, determinando la mejor forma de realizarla.

#### **d. Recursos de aprendizaje**

En general, los recursos instruccionales, en su sentido más amplio, son definidos por Briggs, Gagné y otros (1974, en Bermúdez, 1992:21), como todos aquellos medios utilizados con la finalidad de facilitar y mejorar la calidad del aprendizaje. Los medios educacionales incluyen las personas, las técnicas, los materiales, el equipo y los procedimientos para comunicar el mensaje didáctico y de esta manera facilitar el aprendizaje del que aprende.

Según Dorrego (1994), el medio instruccional se concibe como cualquier persona, dispositivo o material que transmita el mensaje requerido para el logro de un aprendizaje. De acuerdo con esto, puede consistir en la voz del profesor, o de cualquier otro participante en el proceso instruccional. Además, dispositivos como el pizarrón, materiales impresos o combinaciones de equipos y materiales, como en la televisión, cine y multimedia, también se conciben como medios o Recursos Instruccionales.

Por otro lado, el Manual del Docente de la tercera etapa de Educación Básica (1987) establece que los recursos para el aprendizaje se consideran como múltiples medios y vías que facilitan el logro de los objetivos, favoreciendo la participación activa de los educandos. De aquí que los recursos que se utilicen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dependerán de los objetivos, contenidos y métodos. Si éstos se planifican, permitirán que el aprendizaje sea significativo.

Se concluye que el medio instruccional es todo aquello con lo que cuenta el docente para transmitir la información, de modo que sea captada con mayor facilidad por el alumno, mejorando su capacidad de construir su propio conocimiento. Este representa el enfoque considerado para este estudio.

Para el diseño de un medio, Bermúdez (1992) acota que el mismo debe ser atractivo, capaz de despertar el interés y concentrar la atención del alumno. Según esta autora el mensaje que se desea transmitir debe tener una estructura y organización lógica, que permita al usuario alcanzar un aprendizaje correcto, desarrollando esquemas de pensamiento adecuados.

En este orden de ideas, Dorrego (1994) relaciona la efectividad del medio instruccional con la selección del mismo en base a: los objetivos a lograr según la categoría de aprendizaje, las estrategias instruccionales a ser utilizadas, los atributos del mismo medio, las características del contenido a ser transmitido y las características de los alumnos y docentes. Así mismo, Dorrego (1994) afirma que el uso de los recursos de aprendizaje facilita el logro de los objetivos y favorece la participación del estudiante, convirtiéndolo en un ente activo en el proceso.

Abordados los principales aspectos teóricos incluidos en la investigación, se postula como variable de estudio "Estrategias instruccionales utilizadas actualmente en el proceso de aprendizaje de la Representación Ortogonal de Volúmenes (ROV)". El cuadro de operacionalización de dicha variable se muestra en la Tabla 1.

Como puede observarse en la Tabla 1, los indicadores a ser medidos serán sujetos al diagnóstico de los estudiantes de la cátedra Comunicación Gráfica y Dibujo de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia. La selección de estos indicadores obedece a la importancia otorgada en la fundamentación teórica de la investigación. Los cuestionarios

**Tabla 1.** Operacionalización de la variable

| Objetivo  | Variable  | Indicadores   |
|---|---|---|
| Identificar las estrategias utilizadas actualmente en el proceso de aprendizaje de la Representación Ortogonal de Volúmenes en la cátedra Comunicación Gráfica y Dibujo del Departamento de Dibujo y Enseñanzas Generales de la Facultad de Ingeniería de LUZ | Estrategias instruccionales utilizadas actualmente en el proceso de aprendizaje de la Representación Ortogonal de Volúmenes | Métodos de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"><li>• Pasivos</li><li>• Activos</li></ul> Técnicas de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"><li>• Ensayo</li><li>• Elaboración</li><li>• Organización</li></ul> Recursos de aprendizaje |

utilizados para medir dicha variable se describen en la fundamentación metodológica que se detalla seguidamente.

## Fundamentación metodológica

La fundamentación metodológica de la presente investigación tomó las características de descriptiva bajo la definición de Hernández, Fernández y Baptista (1998), de campo según la definición de Bavaresco (1992) y Tamayo y Tamayo (2001), y transversal descriptiva según la definición de Hernández y col. (1998) y Sierra (1999).

El diseño de la investigación se clasifica como descriptiva debido a que, según Hernández y col. (1998), busca especificar las características del fenómeno que se analiza, midiendo las variables independientemente y con la mayor precisión posible, y de campo debido a que, según Tamayo y Tamayo (2001) será un diseño de campo cuando los datos se recogen directamente de la realidad y su importancia está en que permite asegurarse de las verdaderas condiciones en que se han obtenido los datos, lo cual facilita su revisión o modificación en caso de presentarse dudas. Por su parte Bavaresco (1992), señala que los estudios de campo o "in situ", se realizan en el sitio en que se encuentre el objeto de estudio, permitiendo al investigador conocer más profundamente el problema, de manera que pueda manejar los datos con mayor seguridad.

### **a. Población y muestra**

Según lo definido por Chávez (2001), la población o sujetos en la presente investigación, estuvo constituida por estudiantes inscritos en las asignaturas adscritas a la cátedra Comunicación Gráfica y Dibujo del Departamento de Dibujo y Enseñanzas Generales de la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia.

La población de estudiantes, representa un total de quinientos ochenta y seis (586) estudiantes, resultando una población finita, la cual según Sierra (1999), es aquella igual o inferior a cien mil (100.000) unidades. Asimismo, la población de estudiantes se cataloga como no accesible, lo cual consiste en que no es posible aplicar el instrumento a todos los sujetos. Se hace necesario el cálculo de una muestra, apoyando tal procedimiento en las razones expuestas por Sierra (1999), quien establece que en situaciones en las cuales la población no es accesible, debido a factores como el tiempo, los costos y la complejidad de las actividades correspondientes a la recogida, la clasificación y posterior análisis de los datos, se descarta la posibilidad en la práctica de abarcar individualmente en el estudio, a todas las unidades comprendidas por la población.

Al aplicar la fórmula propuesta por Sierra (1999), la muestra de la población estudiantil quedó integrada por 238 alumnos.

### **b. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

En este estudio, el proceso de recolección de datos se realizó a través de la técnica de observación mediante encuesta. El instrumento básico de la investigación mediante encuesta es el cuestionario, el cual consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables, según la investigación, las cuales deben ser respondidas por los elementos de la población o la muestra del estudio. En la presente investigación se utilizó la modalidad del cuestionario simple.

El cuestionario simple diseñado en este estudio fue elaborado de acuerdo con el objetivo de la investigación, la variable y los indicadores. En él se utilizaron preguntas cerradas, las cuales contienen categorías o alternativas de respuesta preestablecidas, en ellas se presentan las posibles respuestas y los sujetos deben responder de acuerdo con las mismas.

Se utilizó un cuestionario simple dirigido a los estudiantes de la cátedra Comunicación Gráfica y Dibujo del departamento Dibujo y Enseñanzas Generales de la Facultad de Ingeniería de LUZ, conformado por diecinueve (19) ítems cerrados, con preguntas de tipo escala, con las opciones de respuesta: casi siempre, siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. El cuestionario está orientado a identificar las estrategias instruccionales utilizadas actualmente en el proceso de aprendizaje de la Representación Ortogonal de Volúmenes (ROV).

El instrumento fue sometido a un estudio técnico de validez por parte de ocho (8) expertos en Educación e Informática Educativa, quienes revisaron la pertinencia de los ítems con la variable e indicadores establecidos en el presente estudio. Una vez validado el instrumento de medición, el mismo fue sometido a una prueba piloto para determinar su confiabilidad. A continuación, el cuestionario fue aplicado a la muestra seleccionada de estudiantes. Los resultados arrojados por el instrumento se analizan y discuten seguidamente.

## Resultados

La información obtenida a través de los instrumentos de recolección de datos fue tabulada en una matriz de doble entrada, realizada en el programa SPSS. La matriz se estructuró en columnas y filas. En las columnas se colocaron los sujetos y en cada fila se colocaron los ítems para obtener una mayor confiabilidad en los porcentajes y de esta manera llegar a los resultados en forma inmediata. Paralelamente, los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario a los estudiantes, fueron analizados utilizando la estadística descriptiva, concretamente, distribución de frecuencias absolutas y relativas.

A continuación se presentan las tablas sinópticas con los resultados, según los indicadores derivados de la variable en estudio.

### **Resultados del indicador: Métodos de aprendizaje pasivo**

Se evidencia en la Tabla 2, altos porcentajes para las respuestas *siempre* y *casi siempre* en los ítems 1, 2 y 3 correspondientes a métodos de aprendizaje pasivo. En el primer caso, un alto índice de estudiantes, 49.6% manifestó mantenerse *siempre* atento en clase mientras el docen-

te realiza todas las actividades (ítem 1), un 40.3% indicó que *casi siempre* lo hace así y un bajo porcentaje: 10.1% afirmó que *algunas veces*. Ningún estudiante respondió *nunca o casi nunca* están atentos a la clase mientras el docente realiza todas las actividades.

**Tabla 2.** Métodos de aprendizaje pasivo

| Alternativa   | Ítem 1 |       | Ítem 2 |       | Ítem 3 |       | Tendencia (%) |
|---------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|---------------|
|               | FA     | FR(%) | FA     | FR(%) | FA     | FR(%) |               |
| Siempre       | 118    | 49.6  | 76     | 31.9  | 90     | 37.8  | 39.7          |
| Casi siempre  | 96     | 40.3  | 58     | 24.4  | 70     | 29.4  | 31.4          |
| Algunas veces | 24     | 10.1  | 84     | 35.3  | 58     | 24.4  | 23.3          |
| Casi nunca    | 0      | 0     | 12     | 5     | 18     | 7.6   | 4.2           |
| Nunca         | 0      | 0     | 8      | 3.4   | 2      | 0.8   | 1.4           |
| Total         | 238    | 100   | 238    | 100   | 238    | 100   | 100           |

En relación a si el estudiante formula preguntas cuando no entiende la exposición de los temas de la ROV por parte del docente (ítem 2), un 31.9% respondió que *siempre* ocurre así, un 24.4% *casi siempre* y 35.3% señaló que *algunas veces*. Para las opciones *casi nunca* y *nunca*, solo un 5% y 3.4% respectivamente.

Por último, cuando se consultó a los estudiantes acerca de si solicita al docente explicación sobre los contenidos de la ROV hasta comprenderlos (ítem 3), el 37.8% de ellos señaló que *siempre*, 29.4% *casi siempre*, 24.4% solo *algunas veces*; 7.6% *casi nunca* y un bajo 0.8% *nunca* lo solicita.

En resumen, las tendencias indican que un elevado porcentaje agrupa las opciones *siempre*, *casi siempre* y *algunas veces* (39.7, 31.4 y 23.3% respectivamente), lo que evidencia una actitud medianamente pasiva por parte de los estudiantes, con respecto a su atención pero también consultando dudas y solicitando explicación. Solo un 4.2 y 1.4% representan las tendencias para *casi nunca* y *nunca*.

Estas tendencias reflejan que el comportamiento de los encuestados no es totalmente pasivo. Conductas como estas no tienen cabida en la clasificación presentada por el Manual del Docente de la tercera etapa de Educación Básica (1987), en el cual las categorías de los métodos de aprendizaje activo y pasivo no reflejan un carácter intermedio en cuanto

al comportamiento del aprendiz. Por lo tanto, se sugiere la creación de clases que puedan rendir cuenta de este comportamiento intermedio, pudiendo reflejar la evolución en el aprendizaje, pasando de una conducta totalmente pasiva hasta llegar a una conducta totalmente activa.

### **Resultados del indicador: Métodos de aprendizaje activo**

Según se muestra en la Tabla 3, solo un 6.7% de los estudiantes manifiesta participar *siempre* en la resolución de problemas de la ROV en el pizarrón (ítem 4), un 16% *casi siempre* participa, *algunas veces* corresponde a un alto porcentaje, 32.8% y para *casi nunca* y *nunca* se tiene un 26.9% y 17.6% respectivamente. Se refleja aquí poca participación de los estudiantes.

**Tabla 3.** Métodos de aprendizaje activo

| Alternativa   | Ítem 4 |       | Ítem 5 |       | Ítem 6 |       | Tendencia (%) |
|---------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|---------------|
|               | FA     | FR(%) | FA     | FR(%) | FA     | FR(%) |               |
| Siempre       | 16     | 6.7   | 26     | 10.9  | 66     | 27.7  | 15.1          |
| Casi siempre  | 38     | 16    | 80     | 33.6  | 30     | 12.6  | 20.7          |
| Algunas veces | 78     | 32.8  | 96     | 40.3  | 66     | 27.7  | 33.6          |
| Casi nunca    | 64     | 26.9  | 28     | 11.8  | 18     | 7.6   | 15.4          |
| Nunca         | 42     | 17.6  | 8      | 3.4   | 58     | 24.4  | 15.2          |
| Total         | 238    | 100   | 238    | 100   | 238    | 100   | 100           |

A continuación se puede observar nuevamente que se repite el caso anterior: porcentajes mas elevados para las opciones medias, un 33.6% casi siempre y un 40.3% de los estudiantes señala que *algunas veces* participan en clase para dar su punto de vista (ítem 5), quedando la opción *siempre* con un bajo porcentaje de 10.9%, *casi nunca* un 11.8% y *nunca*, un 3.4%.

Por otro lado, un 24.4% de los estudiantes opina que *nunca* es necesario hacer exposiciones sobre la ROV en equipos de trabajo (ítem 6); un 7.6% señala que *casi nunca*, un 27.7% de ellos *algunas veces* y *siempre*, y un 12.6% *casi siempre*.

Las tendencias en la Tabla 3 muestran altos porcentajes correspondientes, en general, a las opciones *algunas veces*, *casi nunca* y *nunca* (33.6, 15.4 y 15.2% respectivamente), lo que evidencia poca participación

de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Un 15.1% es la tendencia de la opción *siempre* y para *casi siempre*, un 20.7%.

### Resultados del indicador: Técnicas de aprendizaje de ensayo

En la Tabla 4 se observa que sólo un 7.6% de los estudiantes *siempre* repasa los contenidos vistos antes del inicio de una nueva sesión de clases (ítem 7); otro 20.2% respondió que *casi siempre* repasa, un alto porcentaje, 42.9%, sólo *algunas veces*, el 19.3% *casi nunca* y el 10.1% *nunca* repasa.

**Tabla 4.** Técnicas de aprendizaje de ensayo

| Alternativa   | Ítem 7 |       | Ítem 8 |       | Ítem 9 |       | Ítem 10 |       | Tendencia (%) |
|---------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|---------|-------|---------------|
|               | FA     | FR(%) | FA     | FR(%) | FA     | FR(%) | FA      | FR(%) |               |
| Siempre       | 18     | 7.6   | 54     | 22.7  | 130    | 54.6  | 18      | 7.6   | 23.1          |
| Casi siempre  | 48     | 20.2  | 70     | 29.4  | 66     | 27.7  | 28      | 11.8  | 22.3          |
| Algunas veces | 102    | 42.9  | 90     | 37.8  | 30     | 12.6  | 76      | 31.9  | 31.3          |
| Casi nunca    | 46     | 19.3  | 18     | 7.6   | 10     | 4.2   | 56      | 23.5  | 13.6          |
| Nunca         | 24     | 10.1  | 6      | 2.5   | 2      | 0.8   | 60      | 25.2  | 9.7           |
| Total         | 238    | 100   | 238    | 100   | 238    | 100   | 238     | 100   | 100           |

Cuando se les consultó a los estudiantes si resuelven problemas relacionados con la ROV (ítem 8), la mayoría lo hace, reflejándose altos porcentajes: 22.7, 29.4 y 37.8% para las opciones *siempre*, *casi siempre* y *algunas veces*, respectivamente; mientras que pocos estudiantes opinaron que *casi nunca*, 7.6%, o *nunca*, 2.5%.

En cuanto a si copian el material de los temas a estudiar sobre la ROV (ítem 9), el más alto porcentaje, 54.6% corresponde a la opción *siempre*, disminuyendo un poco para la opción *casi siempre* con un 27.7% y un 12.6%, *algunas veces*. Los mas bajos porcentajes corresponden a las opciones *casi nunca*, 4.2% y *nunca*, 0.8%.

Por último, un reducido porcentaje, 7.6%, respondió que *siempre* repiten en voz alta los conceptos de la ROV (ítem 10), 11.8% *casi siempre*. Los porcentajes más elevados son: 31.9% de los estudiantes que *algunas veces* repiten en voz alta los conceptos, bajando un poco a 23.5% que *casi nunca* lo hace y 25.2%, *nunca*.

Las tendencias que se pueden observar en la Tabla 4 correspondiente a los ítems 7, 8, 9 y 10, revelan que la mayoría de los estudiantes ejecutan técnicas de aprendizaje de ensayo, con porcentajes medianamente altos: 23.1, 22.3 y 31.3% para *siempre*, *casi siempre* y *algunas veces*; solo el 13.6% de los estudiantes *casi nunca* aplica estas técnicas y un todavía menor 9.7% *nunca* lo hace.

Lo anterior refleja que más de la mitad del universo encuestado, aplican técnicas de aprendizaje de ensayo. De esta manera, según Brandt (1998) los estudiantes logran centrarse en partes claves del contenido programático, ayudándolos según Nerici (1985, en el Manual del Docente de la tercera etapa de Educación Básica, 1987), a realizar una parte del aprendizaje.

### **Resultados del indicador: Técnicas de aprendizaje de elaboración**

La Tabla 5 refleja el criterio de los estudiantes consultados en relación a las técnicas de aprendizaje de elaboración. En primer lugar, un alto porcentaje de los estudiantes, 45.4% opina que *algunas veces*, responden preguntas relacionadas con los contenidos nuevos y los previos (ítem 11), a otro 27.7% le ocurre *casi siempre* y un 21% señala que eso ocurre *siempre*; un pequeño porcentaje, 4.2% indica que *casi nunca* y solo un 1.7%, *nunca*.

**Tabla 5.** Técnicas de aprendizaje de elaboración

| Alternativa   | Ítem 11 |       | Ítem 12 |       | Ítem 13 |       | Tendencia (%) |
|---------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------------|
|               | FA      | FR(%) | FA      | FR(%) | FA      | FR(%) |               |
| Siempre       | 50      | 21    | 74      | 31.1  | 122     | 51.2  | 34.4          |
| Casi siempre  | 66      | 27.7  | 82      | 34.5  | 98      | 41.2  | 34.5          |
| Algunas veces | 108     | 45.4  | 66      | 27.7  | 18      | 7.6   | 26.9          |
| Casi nunca    | 10      | 4.2   | 12      | 5     | 0       | 0     | 3.1           |
| Nunca         | 4       | 1.7   | 4       | 1.7   | 0       | 0     | 1.1           |
| Total         | 238     | 100   | 238     | 100   | 238     | 100   | 100           |

Además se les consultó a los estudiantes si repasan los temas vistos cuando el docente les asigna trabajos que complementan los contenidos dictados en clase (ítem 12), a lo cual el 31.1% indicó que *siempre*, un

34.5% respondió *casi siempre*, el 27.7% solo *algunas veces*; para las opciones *casi nunca* y *nunca*, solo 5% y 1.7% respectivamente.

Finalizando con la Tabla 5, un elevado porcentaje, 51.2% opinó que *siempre* asimila mejor los contenidos cuando resuelve problemas de ROV (ítem 13), a otro 41.2% le ocurre *casi siempre* y solo a un 7.6% *algunas veces*. Ningún estudiante seleccionó las opciones *casi nunca* o *nunca*.

En las tendencias presentadas en la misma tabla se observa un 34.4% que *siempre* selecciona técnicas de aprendizaje de elaboración, otro 34.5% *casi siempre* y 26.9% *algunas veces*. Muy pocos, 3.1% y 1.1%, indicaron *casi nunca* y *nunca* respectivamente. Se perfila como tendencia de este indicador que, casi la totalidad del universo encuestado aplica técnicas de aprendizaje de elaboración logrando según Brandt (1998) hacer conexiones entre lo nuevo y lo conocido. De esta manera se cumple lo expresado por Díaz y Hernández (2001) cuando plantean las estrategias de aprendizaje como procedimientos que un aprendiz emplea para realizar un aprendizaje significativo de manera consciente.

### Resultados del indicador: Técnicas de aprendizaje de organización

La Tabla 6 muestra cómo respondieron los estudiantes en relación a las técnicas de aprendizaje de organización. En este orden de ideas, acerca de la elaboración de esquemas relacionando los contenidos (ítem 14), los consultados respondieron de la siguiente manera: 5.9%, *siempre*; *casi siempre* el 15.1%, 32.8% *algunas veces*, 22.7% respondió *casi nunca* y 23.5%, *nunca*.

**Tabla 6.** Técnicas de aprendizaje de organización

| Alternativa   | Ítem 14 |       | Ítem 15 |       | Ítem 16 |       | Tendencia (%) |
|---------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------------|
|               | FA      | FR(%) | FA      | FR(%) | FA      | FR(%) |               |
| Siempre       | 14      | 5.9   | 42      | 17.6  | 26      | 10.9  | 11.5          |
| Casi siempre  | 36      | 15.1  | 56      | 23.5  | 33      | 13.9  | 17.5          |
| Algunas veces | 78      | 32.8  | 59      | 24.8  | 60      | 25.2  | 27.6          |
| Casi nunca    | 54      | 22.7  | 25      | 10.5  | 58      | 24.4  | 19.2          |
| Nunca         | 56      | 23.5  | 56      | 23.5  | 61      | 25.6  | 24.2          |
| Total         | 238     | 100   | 238     | 100   | 238     | 100   | 100           |

A continuación aparecen los porcentajes referidos a la elaboración de algoritmos para resolver problemas de ROV (ítem 15), un 17.9% respondió *siempre*, el 23.5% *casi siempre* y el 24.8% *algunas veces*, lo cual refleja que la mayoría de los estudiantes por lo menos *algunas veces* elaboran algoritmos de resolución. Sin embargo, el 10.5% *casi nunca* lo hace y un elevado 23.5% *nunca*.

Otro aspecto consultado en relación a las técnicas de organización, es la elaboración de mapas conceptuales para el estudio de los elementos de un volumen (ítem 16), a lo cual el 10.9% manifestó que *siempre* los elabora, un 13.9% *casi siempre*, 25.2% solo *algunas veces*. Es de hacer notar que las opciones *casi nunca* y *nunca* suman el 50% (24.4 y 25.6% respectivamente).

Estos resultados muestran que la mayoría de los estudiantes consultados no aplica técnicas de aprendizaje de organización. Esto se observa en los altos índices para las opciones *algunas veces* (27.6%), *casi nunca* (19.2%) y *nunca* (24.2%). En cuanto a la opción *siempre*, fue seleccionada por el 11.5% y *casi siempre* un 17.5%.

Se observa que más del 60% del universo encuestado no aplica técnicas de aprendizaje de organización. Se refleja entonces que no ha sido considerado lo expuesto por Brandt (1998), el cual indica que se requiere planificar las secuencias de esas técnicas, y no solamente la simple ejecución mecánica de ciertas técnicas por parte de los alumnos para aprender.

### **Resultados del indicador: Recursos de aprendizaje**

Según se muestra en la Tabla 7, el 24.4% de los estudiantes consultados manifiestan usar *siempre* la computadora como complemento a las clases teóricas de la ROV (ítem 17), otro 21.8% lo hace *casi siempre* y un 28.6% *algunas veces*; un mayor porcentaje opinó que *casi nunca* usa la computadora (19.3%) y solo un 5.9% *nunca*.

A continuación se observan los porcentajes correspondientes al uso de guías preparadas por los docentes de la cátedra (ítem 18). A este respecto, el 34.5% de los estudiantes afirman usarlas *siempre* (un alto porcentaje); además, un 24.8% usa las guías *casi siempre*, estas dos opciones agrupan a más de la mitad de los estudiantes encuestados. El 23.9% respondió que sólo *algunas veces*, el 7.6% *casi nunca* y el 9.2% *nunca* usa guías de estudio.

**Tabla 7.** Recursos de aprendizaje

| Alternativa   | Ítem 17 |       | Ítem 18 |       | Ítem 19 |       | Tendencia (%) |
|---------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------------|
|               | FA      | FR(%) | FA      | FR(%) | FA      | FR(%) |               |
| Siempre       | 58      | 24.4  | 82      | 34.5  | 14      | 5.9   | 21.6          |
| Casi siempre  | 52      | 21.8  | 59      | 24.8  | 52      | 21.8  | 22.8          |
| Algunas veces | 68      | 28.6  | 57      | 23.9  | 88      | 37    | 29.8          |
| Casi nunca    | 46      | 19.3  | 18      | 7.6   | 54      | 22.7  | 16.5          |
| Nunca         | 14      | 5.9   | 22      | 9.2   | 30      | 12.6  | 9.3           |
| Total         | 238     | 100   | 238     | 100   | 238     | 100   | 100           |

Por último se indagó sobre la revisión de los temas de la ROV en libros relacionados con la asignatura (ítem 19). En este caso, se observa un bajo índice de revisión de la bibliografía por parte de los estudiantes, dado que sólo un 5.9% respondió que *siempre* lo hace y un 21.8% *casi siempre*; pero 37% sólo *algunas veces* y 22.7% *casi nunca*, para completar con 12.6% de los estudiantes que *nunca* revisan bibliografía relacionada.

En cuanto a las tendencias observadas en la Tabla 7, en general una mayoría de los estudiantes utiliza los recursos de aprendizaje consultados, en mayor o menor grado: 21.6% *siempre* usa las guías, computadora o libros, 22.8% *casi siempre*, 29.8% *algunas veces*, 16.5% *casi nunca* lo hace y un 9.3% *nunca*.

Esta tendencia, representada por más de la mitad del universo encuestado, utiliza los recursos de aprendizaje mencionados, facilitando el logro de los objetivos definidos por la cátedra. De esta manera se logra la participación activa de los alumnos según afirma Dorrego (1994).

## Conclusiones

Culminando la identificación de las estrategias instruccionales utilizadas actualmente en el proceso de aprendizaje de la Representación Ortogonal de Volúmenes en la cátedra Comunicación Gráfica y Dibujo de la Facultad de Ingeniería de LUZ, se concluye:

- En lo referente a los métodos de aprendizaje se puede afirmar que los estudiantes tienen una participación medianamente activa en su aprendizaje: aunque atienden a las clases impartidas por el docente

como entes receptores, asimismo realizan preguntas y solicitan explicación del material que no comprenden. Sin embargo, se observa una reserva de los estudiantes a participar en exposiciones grupales en clase o a resolver problemas en el pizarrón. Esta situación se evitaría con el uso de recursos multimedia que brinde la posibilidad de un aprendizaje más interactivo.

- En cuanto a las estrategias, los estudiantes aplican técnicas de ensayo y elaboración, representadas en las actividades que realizan para aprender los contenidos, entre ellas: repasar lo visto en clase, resolver ejercicios de Representación Ortogonal de Volúmenes, copiar los temas y responder preguntas relacionadas con los mismos. Haciendo referencia a actividades relativas a técnicas de organización, sólo algunos elaboran algoritmos y muy pocos elaboran mapas conceptuales o esquemas que relacionen los contenidos. La relación de los contenidos programáticos puede fácilmente lograrse a través de recursos audiovisuales que la estimulen. Entre estos recursos, se sugiere el uso de la computadora, específicamente un sitio Web.
- Es importante señalar que se manifiesta un elevado índice de uso por parte de los estudiantes, de los recursos de aprendizaje de los que disponen. Es decir, se usa la computadora, guías de estudio, bibliografía recomendada, entre otros. Si se contara con un sitio Web, el mismo representaría una opción adicional que recrearía el aprendizaje de la ROV, de una manera más dinámica.
- Por todas las virtudes que presenta el uso del computador como recurso de aprendizaje, se propone crear un sitio Web para complementar el aprendizaje, planteando que una aplicación multimedia unifica las piezas, haciendo posible que el estudiante controle su propio aprendizaje, construyendo el conocimiento a su ritmo y en dirección ajustada a sus necesidades.
- Este trabajo formaría parte de las bases fundamentales que servirán de soporte a la creación del sitio Web, antes descrito, promoviendo el desarrollo de la habilidad de razonamiento espacial en los estudiantes de la cátedra Comunicación Gráfica y Dibujo gracias a la utilización combinada de diversos medios tales como imágenes, texto, audio y animaciones.

## Referencias bibliográficas

- Bavaresco, A. (1992). **Proceso Metodológico de la Investigación**. Academia Nacional de la Ciencia. Caracas, Venezuela.
- Bermúdez, I. (1992). **Los Medios y el diseño de la instrucción**. Módulo del Taller Estrategias y Medios. Curso de Actualización y Perfeccionamiento Docente. División de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Brandt, M. (1998). **Aprender a aprender. Estrategias de aprendizaje**. (Documento en línea). Disponible: <http://www.edu.aytolacoruna.es/educa/aprender/estrategias.htm> (Consulta: 2004, Junio 5).
- Burgos, I.; Giles, K.; Naranjo, C. (1995). Modelo Gráfico basado en el Hipérgrafo Estructurado para las Disposiciones Espaciales en Arquitectura. Tesis de Maestría. División de Postgrado de Arquitectura. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- Cabero, J.; Barroso, J.; Román, P. (2001). **La influencia de las nn. tt. en los entornos de formación: posibilidades, desafíos, retos y preocupaciones**. Revista Electrónica Comunicación y Pedagogía (Revista en Línea), Nº 175. Disponible: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/Infnnntt.htm>. (Consulta: 2002, Junio 24).
- CHÁVEZ, N. (2001). **Introducción a la investigación educativa**. Maracaibo, Venezuela. Editorial La Columna.
- Díaz, F.; Hernández, G. (2001). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. México, México. McGraw Hill.
- Dorrego, E. (1994). **Modelo para la producción y evaluación formativa de medios instruccionales, aplicado al vídeo y al software**. Universidad Central de Venezuela (Documento en Línea). Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Informática Educativa. Lisboa. Disponible: [http://www.niee.ufrgs.br/ri-bie/CONG\\_1994/VOLUME\\_II/C20/II\\_72\\_84.HTML](http://www.niee.ufrgs.br/ri-bie/CONG_1994/VOLUME_II/C20/II_72_84.HTML). (Consulta: 2002, Julio 23).
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P. (1998). **Metodología de la Investigación**. México, México. McGraw Hill.
- Manual del docente de tercera etapa de Educación Básica. (1987). Ministerio de Educación. Oficina Central de Planificación y Presupuesto. División de Currículo. Caracas, Venezuela.
- Reporte Semestral del rendimiento Académico (2006). Departamento de Dibujo y Enseñanzas Generales. Facultad de Ingeniería de LUZ. Maracaibo.
- SIERRA, R. (1999). **Técnicas de Investigación Social**. Madrid, España. Editorial Paraninfo.
- Tamayo y Tamayo, M. (2001). **El proceso de la investigación científica**. México, México. LIMUSA. Noriega Editores.

## Las técnicas de la lectura para la adquisición del aprendizaje significativo

*Leida Marcano de Guanipa<sup>1</sup>, Joseabel Cegarra Conde<sup>2</sup>  
y Mercedes Ríos de Morales<sup>1</sup>*

*Departamento de Ciencias Humanas, Núcleo LUZ-COL,  
leidalino@cantv.net ; mercedesisabel@cantv.net.*

*Departamento de Ciencias Formales, Núcleo LUZ-COL.  
joseabelcegarra@hotmail.com*

### **Resumen**

El propósito del presente estudio fue detectar las técnicas de la lectura utilizadas por los estudiantes de Educación Especial del Núcleo LUZ-COL para la adquisición del aprendizaje significativo. La investigación se sustenta en las teorías Humanista, Cognoscitiva, Constructivista, Psicolingüística, Psicogenética y Conexionista. La investigación es de tipo no experimental descriptiva. Las técnicas utilizadas para el análisis de los datos fueron del tipo cuantitativas. En la prueba diagnóstica se pudo observar que los ejercicios de los ítems 2, 5, 6, 7, y 8, un 76,66% de los estudiantes no pudieron resolverlos. En la encuesta, alrededor de un 72,9% de los estudiantes contestaron comprender las técnicas de la lectura, sin embargo no las aplican con el objeto de adquirir un aprendizaje significativo.

**Palabras clave:** Técnica, lectura, aprendizaje significativo.

## *Reading Techniques for Acquiring Significant Learning*

### **Abstract**

The intention of the present study was to detect the reading techniques used by Special Education students in the LUZ-COL Nucleus for acquiring significant learning. The research was supported by humanist, cognitive, constructivist, psycholinguistic, psychogenetic and connectionist theories. The investigation was of a non-experimental, descriptive type; techniques used for data analysis were of the quantitative type. In the diagnostic test, it was possible to observe that 76.66% of the students could not solve the exercises in items 2, 5, 6, 7, and 8. In the survey, around 72.9% of the students said they understand reading techniques; nevertheless, they do not apply them with the intention of acquiring significant learning.

**Key words:** Technique, reading, significant learning.

### **Introducción**

Según Foucambert (1994) la lectura son signos escritos que componen un mensaje donde el lector, coordina el movimiento de los ojos para seguir las líneas de izquierda a derecha; esta actitud perceptiva lo conduce a dar un significado al texto escrito asociándolo entre sí, con un conjunto de experiencias pasadas. De acuerdo a Staiger (1979) la lectura es la palabra usada para referirse a una interacción por la cual, el sentido codificado por un estímulo visual, transforma lo percibido en la mente del lector.

Actualmente, en la escuela primaria, hoy llamada básica, no se enseña a experimentar una lectura significativa, y esta misma conducta inadecuada se ve en el ciclo diversificado. De tal manera, el estudiante va arrastrando esta deficiencia hasta la educación superior. Es posible que mucho del desinterés existente hoy en día en la lectura, se deba al manejo no conveniente de las herramientas básicas para su uso. Para Soto (1996), es necesario el mejoramiento de estos aprendizajes con la finalidad de garantizar la existencia en nuestro país de buenos lectores.

Por otro lado, el aprendizaje por la lectura, ha sido desde siempre un momento crucial e inicial del sistema educativo nacional. Es preciso

comprender el lugar que ocupa la lectura, no solo en la universidad, sino en la vida entera. La sociedad vive en la llamada era de la información, los medios electrónicos bombardean nuestros sentidos, con todo tipo de sonidos e imágenes. Sin embargo, a pesar del avance tecnológico alcanzado en nuestra sociedad; no importa cuanto crezca la pantalla de televisión o logren reducirse los radios portátiles; la lectura es, y siempre será una habilidad indispensable y, mientras mejor se lea, se aprenderá cada vez más. Cuando se es un buen lector, se abre un mundo de oportunidades, se ingresa en las mejores universidades, se tienen más ofrecimientos de trabajo y mejores estipendios. En realidad, cada lector es cuanto lee.

De acuerdo a Morles (1994), la realidad del actual sistema educativo reclama acciones solidarias que lo transfieran en el proceso de transformación social; ya que existe una queja unánime de por qué, la mayoría de los bachilleres que ingresan a los niveles superiores de educación y a su vez egresan de ella, no saben leer adecuadamente e inclusive al entrar al mercado laboral a desempeñar puestos de responsabilidad, tienen un rendimiento muy por debajo de las expectativas deseadas por dichas instituciones o empresas.

Asimismo, la lectura influye en los niveles de atención y concentración, un individuo que no lee desarrollará una atención dispersa, contrario a la persona asidua a la lectura, la cual amplía sus objetivos en la vida y la enriquece permanentemente. La lectura guarda relación estrechamente con la escritura, tanto que forma parte de un mismo proceso; pues la caligrafía según algunos autores se determina por falta de lectura en los individuos.

De lo anteriormente expuesto, a lo largo de la carrera de Educación Especial del Núcleo LUZ-COL, se ha observado que los estudiantes presentan un déficit en la lectura para la adquisición de los aprendizajes significativos, originando un bajo rendimiento en la mayoría. En este estudio se propone, a través de la observación directa y una prueba diagnóstica, contribuir con el crecimiento de la utilización de las diferentes técnicas de lecturas.

## **Objetivos de la investigación**

### **Objetivo general**

Detectar las técnicas de análisis de lectura utilizadas por los estudiantes de Educación Especial del Núcleo LUZ-COL.

### **Objetivos específicos**

- Analizar la importancia de la técnica de la lectura desde el punto de vista científico y educativo.
- Describir los antecedentes de los estudios previos en relación con la lectura.
- Comparar la técnica de la lectura desde los diferentes enfoques filosóficos.
- Identificar las técnicas de análisis de lectura utilizadas por los estudiantes de Educación Especial del Núcleo LUZ-COL.

## **Importancia de la investigación**

### **Importancia científica**

La lectura es la herramienta de primer orden en la adquisición de conocimientos, la recreación y la participación social. Hablar de la lecto-escritura como un proceso lingüístico según Smith (1999) dicho proceso presenta consideraciones útiles, en la adquisición de la lectura, no imponiéndole al estudiante situaciones, sino facilitándole el ambiente y los instrumentos que le ayudarán a ser un buen lector eficiente. De acuerdo al autor, los objetivos de la lecto-escritura deben ser primero iniciar la lectura comprensiva con significado y segundo completar el aprendizaje comprensivo y crítico de la lectura.

### **Importancia educativa**

El aprendizaje de la lectura es una de las técnicas más difíciles e importantes que debe dominar el estudiante. Aprender a leer, es un proceso complejo y delicado, asumir con toda responsabilidad su aprendizaje exige: sacrificio, esfuerzo y laboriosidad en el aprendizaje, amor y comprensión en todos sus actos para que la lectura sea aceptada con entu-

siasmo por todos los estudiantes. Aprender no es algo fácil; No es algo que se logre solo con leer y escuchar atentamente la clase. En el aprendizaje influyen diversos factores como motivación, interés, atención, actitud frente al estudio, capacidad para organizar el material de estudio, capacidad de comprensión, repetición y ejercitación. Aprender es adquirir conocimientos y con el ejercicio de éstos se logra el dominio de las habilidades (Ron, 1992; Ruffinelly, 1993).

## **Antecedentes de la investigación**

Mata (1993) ha realizado investigaciones sobre la forma cómo aprende el individuo, basándose en la psicolingüística y en la psicología genética de Piaget, aplicando una metodología basada en dichas teorías antes mencionadas, se puede establecer relaciones entre pensamientos, lenguaje y aprendizaje. Por otra parte, Goodman (1995), sostiene que leer tanto como escuchar, hablar y escribir, son procesos activos del lenguaje, donde los lectores ponen de manifiesto su condición psicolingüísticas funcionales.

En concordancia con el autor antes referido, el aprendizaje de la lectura no se reduce a conocer sonidos, palabras y oraciones del texto. Leer consiste en procesar lenguaje y construir significados donde el lector introduce a ese proceso activo y complejo una gran cantidad de información. Este autor además afirma que no hay diferencia de lectura entre un niño que está aprendiendo a leer y un adulto, pues existe un único proceso de lectura mediante el cual se extrae significado del texto para que el individuo construya el significado, debe estar rodeado desde el comienzo de una variedad de materiales de lecturas interesantes y de fácil comprensión para ellos.

De este modo, el programa de lectura se orienta en una perspectiva funcional del lenguaje, es decir, es un programa centrado en el uso y no en el lenguaje mismo. De esta forma el individuo comprenderá el propósito y la utilidad del aprendizaje y éste resultará más fácil para él. Dicho programa tiene un enfoque holístico donde se concibe el lenguaje de manera integral como un todo. Muchos autores consideran que si se aísla o se fracciona el programa de la lectura, se corre el riesgo de que el lenguaje no se entienda.

De acuerdo con la teoría psicogenética la cual el equipo de Villamizar (1993) ha fundamentado su investigación; el conocimiento se concibe como algo donde el individuo en proceso de aprender elabora, entrega y estructura un proceso constructivo relacionado con la actividad del sujeto cogniscente; es decir, el aprendizaje del individuo progresa en etapas o fases sucesivas. Cada fase se caracteriza por el conocimiento el cual él puede construir al interactuar con su ambiente. El orden natural del desarrollo de estas fases no se puede alterar, el proceso de aprendizaje debe seguir el orden de ese desarrollo cognoscitivo.

Así, es por ello necesario que la instrucción se oriente hacia el control del proceso mismo y no al de los procedimientos de la enseñanza. Según esta teoría, el aprendizaje de la lectura, es producto de una construcción activa que se realiza en etapas de estructuración del conocimiento. Conforme al anterior autor, ha realizado investigaciones y formulado propuestas pedagógicas específicas para la enseñanza de la lectura fundamentada en la teoría humanista y holística. Además, plantea la realización de un aprendizaje y sostiene que el individuo siendo niño empieza a leer antes de ir a la escuela.

Por otra parte, acorde a Lampe (1995), parte de la concepción de la lectura como una destreza compleja es producto de la integración de una serie de sub-destrezas, las cuales deben ser enseñadas a fin de que el sujeto las domine e integre para obtener una lectura eficiente. Estas sub-destrezas son fundamentalmente, las de identificación de la palabra y las de comprensión de lo que se lee; la enseñanza de la sub-destreza se orienta mediante la aplicación del método diagnóstico prescriptivo. Es muy importante mantener un enfoque ecléctico en el momento de aprendizaje, esto hará así reflejar diferentes posiciones y técnicas para la enseñanza de la lectura.

## **Teorías que sustentan la investigación**

### **Teoría humanista**

Esta teoría considera que cada individuo es único y por lo tanto debe ser estudiado dentro del campo de las ciencias humanas. El hombre es un ser libre y creativo que encierra en sí mismo el significado y razón de ser de sus actos. Nereci (1992) señala además la importancia desde el

punto de vista psicológico de la experiencia, la imaginación y los sentimientos de cada persona; dentro de esta corriente humanística existen prominentes investigadores entre quienes destacan, es el psicólogo Allport por sus estudios sobre personalidad.

Rogers (1993) propone una educación innovadora en cuanto a los fines de la práctica educativa, es decir, las relaciones docente-participante en el proceso educativo. El autor considera que la educación debe ser fundamentalmente, el resultado de una acción autodirigida; de ahí su postulación de un tipo de educación diferente, la cual denomina el aprendizaje centrado en la persona. La concepción "Rogeriana" plantea la necesidad de responder a la magnitud de los cambios y de los nuevos conocimientos los cuales, a diario se incorporan a todos los campos de la práctica educativa. Las características más resaltantes de esta concepción son:

- El proceso se centra en el sujeto que aprende.
- El interés pasa de la enseñanza al aprendizaje.
- Se propician las relaciones del grupo sin liderazgo (grupo de encuentro). Ello permite la comprensión de los sentimientos y del "yo" interno.
- La labor del docente pasa de la instrucción a la facilitación.

Dentro de los propósitos de una educación humanista se destacan:

1. La creación de mejores seres humanos o, en términos psicológicos, la autorrealización y la autotrascendencia.
2. La educación humanista se orienta hacia el pensamiento y no a la conducta.
3. En la educación del niño y en la del adulto, se propone la educación intrínseca.
4. La principal meta de la universidad ideal sería el "descubrimiento de la propia identidad y el descubrimiento espiritual".

### **Teoría cognoscitivita**

El aprendizaje es para la interpretación cognitiva, la captación de significados globales incorporados a la experiencia consciente del sujeto que aprende, en forma dinámica y estructurada. Según Ausubel (1979), aprender a leer es, para la interpretación cognitiva, aprender a percibir el

significado potencial de un escrito para luego relacionarlo con la estructura cognitiva y de esta forma comprenderlo. Este es un proceso que abarca múltiples niveles donde se construye el desarrollo psicolingüístico del hombre, ya que, inicialmente se transforma símbolos escritos en su equivalente hablado, pensado por el proceso de representaciones mentales y conceptuales, exigiendo así una especial actividad del cerebro; para que éste a través de un conjunto de cogniciones: actitud, motivación, disposición y percepción, actúe de forma positiva lográndose un aprendizaje significativo.

El enfoque cognitivo busca comprender cómo se procesa y se estructura en la memoria la información recibida, el aprendizaje es considerado un proceso activo ocurrido en el aprendiz el cual, puede ser influenciado por él, según y cómo procese la información. En cuanto a la lectura se han establecido las siguientes estrategias metacognitivas, donde se distinguen dos tipos de lecturas: leer para extraer significados (comprender) y leer para recordar (estudiar):

1. Clasificar los propósitos de la lectura.
2. Identificar los aspectos importantes de un mensaje.
3. Centrar la atención en el contenido principal y no en detalles.
4. Chequear las actividades que se están realizando para determinar si ha comprensión.
5. Generar preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo.
6. Tomar acciones correctivas cuando se detecten fallas de lectura.

En este sentido, cuando los adultos leen para extraer significados o comprender, consiguen clarificar confusiones del texto a través de su interpretación; pero cuando se lee para estudiar se involucra la actividad de leer para comprender y algo más, ya que, el estudiante debe concentrarse en la selección de las ideas importantes, utilizando estrategias de aprendizaje y evaluar su efectividad por medio de autopreguntas, durante el proceso de la lectura y usando macro-reglas para la comprensión, retención y evocación del conocimiento. De esta manera el estudiante toma conciencia de lo que sabe y no sabe, seleccionando ayuda de vocación apropiada, dirigiendo la búsqueda de reconocimientos en la memoria.

## **Teoría constructivista**

Algunos representantes de la teoría constructivista son: Piaget, Inhelder, Sinclair, Ausubel, entre otros; los cuales destacan que es imprescindible comprender la complejidad del aprendizaje humano, es decir, ¿Qué es?, ¿Cómo funciona?, y ¿Cómo se genera?. Esto es, la dimensión cognitiva de una permanente construcción a partir de la experiencia y del proceso de aprendizaje. Entre desarrollo y aprendizaje, es necesario establecer una relación dialéctica, no contradictoria, más bien como síntesis de operaciones, pues ambas se abarcan, se posibilitan y se transforman recíprocamente. El aprendizaje es tanto un factor como un producto de desarrollo. Es un proceso de adquisición en el intercambio con el medio, influido por estructuras reguladoras hereditarias al principio y posteriormente construidas con la intervención de pasadas adquisiciones.

En el mismo orden de ideas, existen dos elementos que explican el proceso de la construcción del conocimiento. La asimilación como proceso de integración de los nuevos aportes a las estructuras anteriores. La acomodación, reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación precedente. Ambos movimientos constituyen la adaptación activa del individuo que actúa y reacciona para recompensar las perturbaciones generadas en su equilibrio interno debido a la estimulación del medio.

Inhelder (1980) expone que en ningún conocimiento humano, las formas hereditarias muy elementales están preformadas, ni en la estructura constituida del sujeto, ni en la de los objetos. Al contrario, no hay un conocimiento definido como tal, sino un largo y continuo proceso de elaboración y reelaboración del conocimiento. Sin ser una mera copia figurativa de lo real sino coordinaciones de las acciones que el individuo ejerce al manipular y explorar la realidad objetiva. Además, Piaget (1986) expresa que la aprehensión de la realidad implica interacción entre el sujeto que conoce y el objeto por conocer, es decir, construir estructuras o estructurando lo real. Para el autor la interacción es esencial para el desarrollo del conocimiento, el cual se nutre por medio de las experiencias.

En conclusión, la teoría constructivista concibe al hombre como un ser capaz de construir su propio aprendizaje, a través de la asimilación o acomodando sus fuerzas internas a las necesidades del entorno. El hom-

bre se adapta al medio y así puede dominar el conocimiento, el cual reestablece o alcanza un equilibrio necesario para lograr un aprendizaje significativo, por ende, el conocimiento previo a la lectura, es un factor determinante en el proceso de construcción del conocimiento. Ese conocimiento previo hace que el estudiante sepa no sólo de que se trata el texto, sino también enriquece su estructura cognitiva, es decir, la forma en que está organizado su conocimiento, los instrumentos de asimilación de los cuales dispone y hacer uso de ellos en el momento en que se le exija.

De este modo, el conocimiento no se construye de una sola vez, sino por coordinación progresiva de los esquemas de asimilación, gracias a la capacidad de la estructura cognitiva de acomodarse a los nuevos esquemas, siempre y cuando sea suficientemente cercano a los ya construidos, para ser asimilables. Conforme a las teorías anteriormente planteadas por Piaget, las estructuras cognitivas son esquemas que establecen el pensamiento y lo definen expresándose a manera de asimilación y acomodación. La información que ingresa a la actividad intelectual, se conforma y establece por medio de la internalización de imágenes, de manera que se interpreta hasta transferirla. Por ende se hace necesario profundizar aún más en la transacción entre los conocimientos previos y el proceso triuno del cerebro.

### **Teoría psicolingüística**

La investigación psicolingüística desarrollada por Ferreiro (2000) y otros autores, respalda plenamente los planteamientos Piagetanos y de Sinclair, plasmados desde el punto de vista del aprendizaje de la lecto-escritura, en el sentido de que la relación existente entre la escritura silábica y los aspectos sonoros del habla no pueden ser “enseñados” a partir de la verbalización y la demostración reiterada. Esta relación no puede imponerse desde afuera, sino por el contrario, debe ser descubierta por el niño, y construida en virtud de determinados problemas confrontados por el sujeto al presentarse conflictos entre los esquemas formados (hipótesis del sujeto), con los hechos de la realidad y con los puntos de vista de sus interlocutores; estas situaciones de aprendizaje operan como un “amplificador” de las actividades del sujeto, suscitando elaboraciones correspondientes a niveles superiores.

Por otra parte, el enfoque psicolingüística también implica una perspectiva sociocultural del lenguaje y de su funcionamiento, donde es de gran relevancia las experiencias del niño dentro de su propia cultura, y la visión del sujeto como participante activo, personalizado y funcionando dentro de un proceso dinámico centrado en el infante.

### **Teoría psicogenética**

Cuyo máximo representante es Jean Piaget, planteada como el conocimiento del mundo se da a través de una constante interacción con él, donde se va otorgando significación a los objetos (comprendiendo las características y relaciones) y estructurando los instrumentos intelectuales. Ese aprendizaje es producto del proceso adaptativo y acomodación, el cual permite incorporar los datos de la realidad al esquema asimilado de carácter personal y a su vez se irán modificando como consecuencia de las perturbaciones que puedan aparecer. Estas perturbaciones pueden surgir por incompatibilidad (o contradicción) de esquemas que el mismo sujeto ha contribuido o porque algún dato de la realidad se resista a ser incorporado o interpretado con los esquemas disponibles; es decir, no se graba automáticamente lo que se proponen diseñar, siempre hay una actividad del sujeto y por ende, un componente interpretativo propio (Leal, 1991).

### **Teoría conexionista**

En psicología, esta nueva forma de estudiar y explicar la mente y la conducta recibe el nombre de conexionismo (aunque otros prefieren el término "neoconexionismo", para distinguirlo del antiguo conexionismo propuesto por Alexander Bain en la segunda mitad del siglo XIX, autor que también subrayó la importancia de las conexiones entre neuronas, y la investigación y experimentación fisiológica). Dado que para este paradigma el procesamiento y el almacenamiento de la información recae en amplios conjuntos de elementos simples (las unidades de las redes conexionistas), el modelo de procesamiento conexionista se llama también Procesamiento Distribuido en Paralelo (o PDP).

Este paradigma utiliza además redes neuronales para comprender y explicar la vida psíquica y la conducta. Las redes neuronales son conjuntos de unidades interconectadas masivamente capaces de procesar y al-

macenar información mediante la modificación de sus estados. Aunque la siguiente afirmación exigiría importantes precisiones, en general se puede decir que el psicólogo conexionista considera que ha explicado un fenómeno psicológico (el reconocimiento de formas, la producción de lenguaje, la memoria) cuando el modelo neuronal que construye se comporta del mismo modo que los seres humanos cuando realizan la misma tarea.

Además, no hay que olvidar que el conexionismo participa de una idea común con la psicología cognitiva clásica: para la psicología cognitiva (tanto la clásica como el conexionismo) la mente es un sistema capaz de procesar información, un sistema capaz de recibir señales de entrada, almacenar información y provocar información de salida a partir la información de entrada, la información almacenada y los mecanismos de cómputo. Dada esta suposición de que los fenómenos mentales y la conducta son consecuencia de elementos internos al sujeto, el conexionismo considera adecuada la explicación cuando la red que construye es capaz de realizar, a partir del vector de entrada, los distintos cálculos que provocan el vector de salida deseado.

Finalmente, conforme a la teoría del conexionismo o denominado también neoconexionismo, concibe el aprendizaje como una cadena de conexiones, la cual, estimula respuesta que condiciona la conducta de la lectura. En el lenguaje conexionista, las referidas conexiones pueden recibir el nombre de hábitos, nexos de estímulos respuesta o respuestas condicionadas.

## **Metodología**

### **Población y muestra**

La población corresponde a estudiantes de Educación Especial del Núcleo LUZ-COL, mayores de 18 años y con grado de instrucción tipo universitario. Está representada por 605 estudiantes de los diferentes semestre de la carrera. La muestra seleccionada para el desarrollo de esta investigación está representada por 100 estudiantes del subprograma de Educación Especial Núcleo LUZ-COL, 10 estudiantes por cada semestre. Fue seleccionada a través de un proceso aleatorio simple.

### **Instrumentos de recolección de información**

- Cuestionario. El instrumento utilizado en esta investigación es la encuesta tipo cuestionario que consta de 10 ítems, es de tipo cerrada dicotómica, porque tiene solo dos alternativas (Si y No). Se aplicó a la muestra de los estudiantes del subprograma de Educación Especial del Núcleo LUZ-COL.
- Prueba diagnóstica. Esta prueba diagnóstica está diseñada para obtener información en el área de lectura en los estudiantes de Educación Especial Núcleo LUZ-COL, para detectar las técnicas de lecturas utilizadas, dicha prueba incluye: resumen, subrayado, fichaje, pregunta, toma de apuntes, elaboración de esquemas, explicación de textos y lectura modificada.

### **Validez y confiabilidad de los instrumentos**

Para lograr la validez interna de los instrumentos: cuestionario tipo encuesta y prueba diagnóstica, se seleccionaron (10) especialistas del tema investigado, donde evaluaron e indicaron que los ítems presentaron coherencia, contenido, redacción, acorde con lo que se pretende medir. Dichos especialistas validaron los instrumentos coincidiendo que este reúne las condiciones necesarias para ser aplicado, resultando en una escala de Excelente a Bueno. En el cual se evidencia entre el 76% y el 100% de validez de los instrumentos aplicados (encuesta, 0.7587274%; prueba diagnóstica, 1.0776105).

Por otro lado, se calculó el grado de confiabilidad de los instrumentos, esto es para cada instrumento, expresado mediante un coeficiente de correlación; en este caso el de Pearson. El método para hallar el coeficiente de confiabilidad fue el de las dos mitades (Split-halves). Con base en los resultados obtenidos (100%) se concluye que los instrumentos aplicados tienen una confiabilidad de la forma: prueba diagnóstica 10.9925748; encuesta 1.8999994.

### **Resultados y discusión**

Una vez aplicados los instrumentos se procedió a tabular tanto la encuesta como la prueba diagnóstica mediante un proceso manual y en conjunto con el programa estadístico SPSS 10. Para el análisis e interpre-

tación de los resultados se utilizó la estadística descriptiva, representados a través de tablas de frecuencias con sus respectivos porcentajes. Las categorías de análisis de la encuesta que se seleccionaron fueron: si-no y para la prueba diagnóstica: correcto-incorreto. En este estudio el análisis e interpretación de los datos se hizo tomando en cuenta los objetivos implícitos en la investigación, con el propósito de obtener una visión general de la situación planteada de la encuesta y de la prueba diagnóstica.

Según la prueba diagnóstica, se puede notar que los ejercicios 2, 5, 6, 7, la mayoría de los estudiantes no lo pudieron resolver porque no sabían como hacerlo dando un porcentaje de 69,80%, y el 55% pudieron resolver los ejercicios 1, 3 y 4. En las encuestas la mayoría de los estudiantes contestaron que si conocen las técnicas de la lectura pero no las utilizan con el objeto de obtener un aprendizaje significativo. Sin embargo, plantearon la necesidad de estudiar “al caletre” y dedicarle más tiempo a ciertas materias, porque no saben como estudiarlas con la finalidad de aprobarlas, entre ellas destacan: Estadística, Anatomía, Psicolingüística, Gramática del Español, Sociología, Computación, Sistema Educativo, Evaluación de los Aprendizajes, Neurología, Audiometría, entre otras. En la encuesta, un 72,9% de los estudiantes encuestados contestaron de forma afirmativa en los diferentes ítems mientras que un 27,1% respondieron inversamente.

## **Conclusiones**

Conforme a los resultados obtenidos, se concluye que los estudiantes comprenden algunas técnicas de la lectura, sin embargo no las aplican en función de adquirir un aprendizaje significativo. Para mejorar la lectura a continuación se darán una serie de técnicas, sugerencias y ejercicios que le ayudaran a mejorar su velocidad, su comprensión lectora y su rendimiento como lector. Primeramente, utilizar la técnica de la lectura digital que consiste en ir con el dedo índice señalando la línea que vaya leyendo. Esto hace que se concentre más y que, según la velocidad con la que vayan pasando el dedo, aumentan la velocidad de la lectura. La lectura digital ayuda concentrarse en lo que hacen. Segundo, utilizar también la técnica de la lectura en ZIG-ZAG que consiste en ir a través de un texto leyendo aquello

que les interesa. Esta técnica es muy útil para buscar una palabra o una información y para la lectura superficial y exploratoria.

Además, se mencionan a continuación algunas sugerencias para optimizar el proceso de la lectura con la finalidad de fomentar el aprendizaje significativo:

1. No mover la cabeza cuando leas.
2. Practicar la lectura todos los días hasta que se convierta en un hábito.
3. Comprobar si tienes algunas de las disfunciones de la lectura y corrígelas progresivamente.
4. Realizar ejercicios para ampliar el número de palabras que puedan leer en cada fijación de la vista.
5. Usar un buen diccionario para ampliar tu vocabulario. Esto le ayudará a mejorar la velocidad y la comprensión lectora.
6. Leer activamente utilizando un lápiz para subrayar la más importante.
7. Buscar las ideas principales en el texto que lees.
8. Analizar los gráficos, las tablas, fotografías e ilustraciones. Esto ayudará a su comprensión.
9. Ajustar la velocidad lectora al texto y a la finalidad con el que lo leen.
10. Utilizar siempre que puedan los esquemas y los mapas conceptuales. Esto ayudará incrementar su comprensión y velocidad lectora.
11. Identificar aquellas palabras que preceden a la idea principal (además, más aún, también, de igual manera) o aquellas que expresan un cambio en las ideas o argumentos que se están exponiendo (sin embargo, no obstante, aunque, por el contrario) o aquellas que expresan síntesis o conclusión de todo lo expuesto anteriormente (en resumen, en conclusión, por consiguiente, por último, por tanto, así pues).

## Referencias bibliográficas

Ausubel, D. (1979). **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.** Editorial Trillas, México.

Ferreiro, E. (2000). **Cultura escrita y educación.** México.

Foucambert, J. (1994). **La lectura en cuestión.** Brasil.

- Goodman, K. (1995). **El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo**. México.
- Inhelder, B. (1980). **Psicología del Niño**. Editorial Morata, Madrid.
- Lampe, A. (1995). **El método diagnóstico prescriptivo en la enseñanza de la lectura**. Ediciones UPEL, Caracas. Venezuela.
- Leal de Roveló, A. (1991). **Iniciación de la lectura. Un enfoque psicodidáctico**. Ediciones de la Unidad de Publicaciones I.P.C, Caracas. Venezuela.
- Mata Guevara, L. (1993). **Aprendizaje significativo como línea de investigación**. Editorial Universo, Maracaibo. Venezuela.
- Morles, A. (1994). **La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la Educación Básica**. Editorial FUDEPEL, Caracas. Venezuela.
- Nereci, I. (1992). **Metodología de la enseñanza**. Editorial Kapeluz. México.
- Piaget J. (1986). **Seis estudios de Psicología**. Ediciones de Bolsillo, Barcelona. España.
- Rogers, C. (1993). **El proceso de convertirse en persona**. Paidós, México.
- Ron, F. (1992). **Cómo estudiar y superar problemas de lectura**. Editorial Patria, S.A., México.
- Ruffinelli, J. (1993). **Comprensión de la lectura**. Editorial Trillas, México.
- Smith, F. **Conversatorio. IV Colombiano y V Congreso Latinoamericano de lectura y escritura**. Bogotá. Colombia.
- Soto, A. (1996). **Técnicas de estudio**. Ediciones de la Biblioteca U.C.V., Caracas. Venezuela.
- Staiger, R. (1979). **Caminos que llevan a la lectura**. ENESCO, París. Francia.
- Villamizar, G. (1993). **La lecto-escritura en el sistema escolar Venezolano**. Editorial Cooperativa, Caracas. Venezuela.