

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN
RESEARCH REPORT

Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria

*Strategies of teaching and
learning of reading and writing in
primary education*

Violeta del Carmen Pérez Ruíz
Amílcar Ramón La Cruz Zambrano

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte

n° 21 julio-diciembre, 2014
ISSN 2145-9444 (electrónica)



GISELA SAVDIE

<http://www.giselasavdie.com/when-abstract-hits-concrete.html>

VIOLETA DEL CARMEN PÉREZ RUIZ

Licenciada en educación. Especialista en gerencia educativa. Especialista en metodología de investigación. Doctora en Innovaciones Educativa. Acreditada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología como Investigadora A. Docente de la Universidad Rafael Belloso Chacín (URBE), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Dirección: Urbanización Club Hípico Villa Solariega, Calle 73 A. Casa N° 1. Código Postal: 4001. vperezruz@hotmail.com

AMÍLCAR RAMÓN LA CRUZ ZAMBRANO

Profesor en educación técnica. Especialista en Gerencia Educativa. Doctor en Innovaciones Educativas. Acreditado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología como Investigador A. Docente de la Universidad Rafael Belloso Chacín (URBE), Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Tutor Docente a Distancia modalidad Virtual Universidad del Magdalena.

Dirección: Residencias Vista El Lago Boque 6, Apto. 3B, Parroquia Cristo de Aranza. Maracaibo. Venezuela. Código Postal: 4001. amilcalacruz12@gmail.com

FECHA DE RECEPCIÓN: 31 DE DICIEMBRE DE 2013
FECHA DE ACEPTACIÓN: 12 DE AGOSTO DE 2014

Este artículo muestra los resultados de un estudio cuyo propósito fue analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Primaria del Municipio Maracaibo del Estado Zulia en Venezuela. Sustentado en las teorías de González (2008), Mohammad (2006), Álvarez (2004), se enmarca en una investigación de tipo descriptivo, con un diseño no experimental transeccional de campo. Se utilizó la técnica de la encuesta, y como instrumento el cuestionario. La validez del instrumento se constató con la opinión de cinco expertos y su confiabilidad se obtuvo con el coeficiente de Alfa Cronbach, con un puntaje de 0.98. Entre las conclusiones obtenidas se puede mencionar que casi nunca se cumple con las estrategias metacognitivas de atención, comprensión, memorización, que el indicador repetición presenta debilidades, mientras que la organización y la elaboración son fortalezas en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, por lo que se recomienda aplicar talleres para el personal docente que faciliten estrategias sobre lectura y escritura.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, lectura, escritura, educación primaria

RESUMEN

ABSTRACT

This paper shows the results of a study, which aims to analyze the teaching and learning strategies for reading and writing in Elementary Education in Maracaibo (Zulia State, Venezuela). The theoretical framework was supported, basically, on González (2008), Mohammad (2006), and Alvarez (2004). The research was a descriptive one with a non-experimental, transactional field design. Data were collected through a survey by using a questionnaire validated by five experts. The reliability of the instrument was obtained by using Cronbach Alpha coefficient (0.98). Metacognitive strategies of attention, understanding, memorization are seldom used by teachers; the repetition indicator shows weaknesses; nevertheless, organization and elaboration are a strength in the teaching-learning strategies. From these results, workshops for teachers to facilitate literacy strategies are recommended.

Key words: teaching, learning, reading, writing, primary education

INTRODUCCIÓN

Educar a los estudiantes en el aprendizaje formal de la lengua escrita y favorecer significativamente el desarrollo de la expresión oral es una de las tareas más difíciles que enfrenta el docente a lo largo de su trayectoria profesional en el desarrollo de destrezas en lectura y escritura, sobre todo en los primeros grados de la educación primaria. Es pertinente recalcar, tal como lo señala González (2008) que la adquisición de estas prácticas es necesaria, pudiéndose considerar imprescindible para la asimilación de los conocimientos y el desarrollo de ciertas capacidades en las diversas materias del currículo.

Al respecto la UNESCO (2005) asevera en uno de sus informes:

El aprendizaje de la lectura y la escritura es un medio esencial para dominar las demás materias y es uno de los mejores instrumentos para formular previsiones sobre los resultados del aprendizaje a largo plazo. La lectura debe suponer un área importante a la hora de centrar los esfuerzos en la mejora de la calidad de la educación básica (p. 19).

En este sentido, se plantea la necesidad de implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que sean dinámicas, interactivas, protagonizadas por los propios estudiantes, en las que las técnicas y los recursos de aprendizaje representen centros de interés y elementos motivadores para los educandos, propiciando así ambientes escolares para la construcción y adquisición de nuevas formas de pensamiento. Todo ello, según Londoño (1990), se debe a que el docente pudiese no estar capacitado para desarrollar la lectoescritura a través de la utilización de estrategias metacognitivas que despierten la atención, comprensión y memorización de los estudiantes, o tal vez porque no aplica las estrategias de repetición, elaboración y organización de contenidos aprendidos.

Por otra parte, a pesar de los esfuerzos en la implantación de las reformas educativas en Venezuela, se viene observando un deterioro de la lengua, específicamente en lo que se refiere a la lectura y escritura. Para Duplá (2006), esta anomalía ha originado dificultades en el estudiante como plena ignorancia de las destrezas y habilidades indispensables para escribir de manera acertada; problemas complejos para los procesos de resumir, redactar, analizar e interpretar. Es de hacer notar que entre los problemas más graves de la crisis educativa está el escaso dominio de la lectura y la escritura.

Por esta razón, para dar una nueva visión del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en Venezuela, se profundiza en el Proyecto Nacional Simón Bolívar, 2007-2013, específicamente en el Enfoque Suprema Felicidad, en cuanto a adecuar el sistema educativo al modelo productivo socialista, incorporando las tecnologías de la información y comunicación.

Esta situación puede ser causada porque los docentes no suelen utilizar estrategias de enseñanza y aprendizaje metacognitivas ni de procesamiento para el desarrollo de la lectura y escritura. Asimismo, puede deberse a que los docentes siguen apegados a utilizar métodos tradicionales, renunciando al plan de la enseñanza de la lectura y escritura, o tal vez, es la falta de conocimiento y experiencia en la aplicación de los procedimientos o propuestas para enseñar la lectura y la escritura a los niños.

Esta situación se hace evidente en el Estado Zulia, más específicamente en el Municipio Maracaibo, en las instituciones de educación primaria, en las que se observa que la lectura en los primeros grados se sigue enseñando de manera tradicional, es decir, utilizando estrategias de enseñanza y aprendizaje como la lectura de

cuentos, escritura de copias extensas, dictado de palabras o textos sencillos, recortado y subrayado de palabras en textos.

Por otra parte, pareciera que el docente hace caso omiso de juegos didácticos que promuevan la atención de los estudiantes, así como la captación de ideas; en pocas ocasiones enfatizan el subrayado o la formulación de preguntas; tampoco hay cabida para generar respuestas que activen la memoria; y no se promueve lo suficiente la repetición de lo aprendido hasta que el alumno logre aprenderlo.

Por lo anterior, es preciso que los docentes pongan en práctica estrategias de enseñanza y aprendizaje metacognitivas, como latencia, comprensión, memorización, así como estrategias de repetición, elaboración y organización, imprescindibles para el desarrollo de la lectura y la escritura.

En consecuencia, para colaborar en la solución del problema, diseñamos un proyecto de investigación que pretendió analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en educación primaria del Municipio Maracaibo del Estado Zulia, Venezuela.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Estrategias

Son muchos los investigadores que han explicado qué son y qué supone la utilización de las estrategias, pero para analizarlas con más profundidad se considera relevante definir las de acuerdo con diversos autores. Para Coll (1986), el término estrategia "es un procedimiento para el aprendizaje o un conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de una meta"; Nisbet y Shucksmith (1987) plantean que "son las secuencias integradas de procedimientos o

actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimiento".

Para Monereo (1999), estrategia se define como "una guía de las acciones que hay que seguir", es decir, son procedimientos que sirven como medio para realizar una actividad y permiten a las personas lograr determinada meta, empleadas de manera consciente, pues de lo contrario se pierde el efecto esperado. En función de todo lo antes expuesto, las estrategias son consideradas formas específicas de organizar los recursos (tiempo, pensamientos, habilidades, sentimientos, acciones) para obtener resultados consistentes al realizar algún trabajo y siempre están orientadas hacia una meta positiva.

Entonces se puede decir que las estrategias son procedimientos utilizados para ayudar a los estudiantes a conseguir las metas propuestas, pero sin duda son muchas las clasificaciones de los tipos de estrategias que se han elaborado fundamentadas en un sinnúmero de investigaciones de tipo empírico y aplicadas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estrategias de enseñanza

Para Mora (2009), las estrategias de enseñanza se definen como el conjunto de decisiones que toma el docente o facilitador para orientar la enseñanza con el objetivo de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se presentan como orientaciones generales acerca de cómo enseñar el contenido de la lectura, considerando que se quiere que los alumnos comprendan.

Asimismo, Díaz Barriga (2002) define las estrategias de enseñanza como el procedimiento que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendiza-

jes significativos. Por tal motivo, las estrategias de enseñanza son los procedimientos que el docente debe utilizar de modo inteligente y adaptativo, con el fin de ayudar a los estudiantes de educación primaria a construir su actividad adecuadamente en la lectura y escritura, y así, lograr los objetivos de aprendizaje.

Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje tienden a ser un conjunto de actividades, técnicas y medios, debidamente planificados de acuerdo con las necesidades de los estudiantes (a los que van dirigidas dichas actividades) y tienen como objetivo facilitar la adquisición del conocimiento y su almacenamiento, así como hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Según Díaz Barriga (2002), son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para que el estudiante aprenda significativamente y solucione problemas. Se puede decir de manera general que las estrategias de enseñanza y aprendizaje son una serie de operaciones intelectuales y emocionales que el docente utiliza y el alumno desarrolla para aprender, con las cuales puede organizar sus actividades de aprendizaje.

Asimismo, Campos (2003) hace referencia a una serie de operaciones cognitivas que el estudiante lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información y pueden entenderse como procesos o secuencias de actividades que sirven de base para la realización de tareas intelectuales que se eligen con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y transferencia de la información o conocimientos.

A partir de las consideraciones precedentes, se pueden definir las estrategias de enseñanza y aprendizaje como procesos de toma de decisiones en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir una demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa. Así, las estrategias metacognitivas y de procesamiento permiten al estudiante reflexionar y regular su proceso de aprendizaje.

En este sentido, los docentes deben estar formados para emplear dichas estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como para evaluarse continuamente en su aplicación, de forma que puedan hacer ajustes que permitan garantizar el aprendizaje significativo de los estudiantes. En nuestra opinión, las estrategias de enseñanza y aprendizaje son operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje, por lo que representan un carácter intencional, es decir, un plan de acción que el educando pone en marcha a la hora de aprender.

Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas tienen una doble dimensión: control y conocimiento. Para González (2008), son aquellas que están relacionadas con la comprensión que el sujeto tiene de sus propios procesos de conocimiento, y con el control de esas mismas técnicas, las cuales deben tenerse en cuenta al existir una apropiada simbolización del aprendizaje. Entre estas estrategias se encuentran: la atención (meta-atención), comprensión (meta-comprensión) y memorización (meta-memoria).

Mohammad (2006), a su vez, señala que la metacognición es el autoconocimiento consciente de la tarea, el tema, el pensamiento y el control ejecutivo de los procesos cognitivos relacionados.

Esta referencia tiene que ver con la conciencia y comprende la capacidad para intervenir y reflexionar sobre los propios procesos cognitivos del estudiante. Por otro lado, Álvarez (2004) afirma que "son las que apoyan los procesos cognitivos, desde una dimensión especial: la conciencia del propio proceso cognitivo y la autorregulación propia". Es decir, que es el conocimiento que una persona desarrolla sobre su propio conocimiento, el control que ejerce sobre su proceso cognitivo y la posibilidad de autorregularlo.

Desde este contexto, los investigadores comparan las apreciaciones de González (2008) quien señala que son aquellas que están relacionadas con el conocimiento que el educando tiene de sus procesos de aprendizaje y con el control de esos procesos. Es decir, las estrategias metacognitivas son consideradas como un constructo que hace referencia al conocimiento, control y coordinación deliberada de las operaciones cognitivas ejecutadas durante la actividad de aprendizaje en educación primaria.

En este panorama, parece necesario enseñar a los estudiantes de un modo explícito y sistemático estrategias de aprendizajes que les lleven a aprender más y mejor con el mismo o incluso menor esfuerzo; de allí la importancia de la utilización de estrategias metacognitivas que permitan el desarrollo del aprendizaje. En función de lo expuesto, la fase de atención permite seleccionar estímulos e ignorar otros, por lo que es fundamental tratar de reducir las posibles interferencias. La atención depende en gran medida del interés o motivación y del control de las emociones (alegrías, preocupaciones, tristezas). Las emociones también pueden llegar a bloquear la mente.

En todo este proceso formativo se necesita cierto grado de atención para que se pueda producir

realmente el aprendizaje; a ese respecto, Calvo (2006) la define como aquella capacidad que posee un individuo para centrarse de forma persistente en un estímulo o actividad concreta; en tal sentido, se trata de un mecanismo que permite seleccionar los estímulos que resulten más positivos o interesantes, con el propósito de facilitar la ejecución de una tarea concreta, o bien ignorando aquellas que no resulten de interés. En sí misma, la atención no es un concepto, sino que aglutina un conjunto diverso de fenómenos e implica una variedad de procesos que se desarrollan para lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para los investigadores de este trabajo, la atención es entendida como el mecanismo que controla y regula los procesos cognitivos para captar información importante del contexto en el cual se desenvuelve el educando en las instituciones educativas de educación primaria del Municipio Maracaibo. Por otra parte, la función cognitiva de la meta-comprensión, de acuerdo con González (2008), se refiere al conocimiento de las variables relacionadas con la comprensión significativa de los contenidos del aprendizaje. En este aspecto, la función de control involucra la organización de las tareas del aprendizaje de acuerdo con las pautas establecidas por la experiencia mental reflexiva: planificar, regular y evaluar.

Por su parte, Mohammad (2006) señala que comprender es la capacidad de pensar y actuar de manera flexible frente al conocimiento. Las metas de comprensión son concebidas como grandes propósitos que actúan a manera de hilos conductores para mantener el interés y la motivación del estudiante. Es decir, que comprender tiene que ver con la manera de actuar y pensar en relación con los conocimientos que posea la persona.

Nosotros compartimos las apreciaciones de Mohammad (2006) quien señala que la comprensión es la capacidad que tiene el educando de pensar y proceder ante los conocimientos que tiene. Es decir, que la comprensión se refiere a la capacidad del estudiante de educación primaria del Municipio Maracaibo de pensar y actuar frente a sus conocimientos.

Seguidamente, como tercera estrategia metacognitiva está el proceso de la memorización; consta de estas fases: input, que es la entrada de la información a través de los sentidos; almacenamiento y rememorización. Las dos primeras fases son automáticas, mientras que la tercera a veces tiene fallas debido a que la rememorización es aleatoria si las dos primeras fases han sido pasivas. Por otro lado, el flujo de absorción de la fase de almacenamiento es constante y si llega demasiada información el cerebro no la puede absorber de forma apropiada.

El proceso de memorización, se sustenta en tres fases: registrar, retener y recuperar, lo que implica que mientras mejor se registre la información, más fácil resultará su memorización, se retendrá por más tiempo y se recuperará mejor cuando se necesite.

Es primordial trabajar bien la información: ser conscientes de lo que se está haciendo, prestar la máxima atención, evitar interferencias (otras informaciones que estamos recibiendo al mismo tiempo, por ejemplo, ruidos del ambiente, imágenes, sensaciones corporales) que distraen la atención. En la fase de reconocimiento intervienen diversos factores: atención, motivación, capacidad de análisis, creatividad, pensamiento lógico, dominio de las emociones y relajación.

Al respecto, Ocaña (2007) señala que las estrategias de memorización son procedimientos que

ayudan a un mejor recuerdo de la información recibida. Es decir, que la memorización permite, a través de diversas operaciones mentales, recordar la información obtenida. Para Álvarez (2004), la memorización se refiere al proceso que implica poner en la memoria un contenido nuevo mediante el registro, el almacenamiento y la fijación de la información.

En otras palabras, la memorización es un procedimiento a través del cual se pone cierto contenido en la memoria para fijar la información. Para los investigadores de este estudio, el proceso de memorización implica la sucesión del registro, almacenamiento y fijación de la información que realiza el educando en el nivel de educación primaria, para de esta manera recuperar espontáneamente la información o reconocerla.

Estrategias de procesamiento

Las estrategias de procesamiento son aquellas dirigidas a la organización, elaboración, integración y recuperación de la información. Al respecto, González (2008) plantea que son las que suministran las condiciones mínimas de funcionamiento para que el aprendizaje significativo se pueda producir. Las estrategias de procesamiento van dirigidas a la codificación, comprensión, retención y reproducción de materiales informativos. En la utilización de estas estrategias reside la calidad del aprendizaje, ya que una de sus funciones es favorecer el aprendizaje significativo.

Según Álvarez (2004), integran diversas habilidades o destrezas que incorporan procesos básicos y que han de ser planificadas, controladas y evaluadas por los procesos metacognitivos del aprendiz. En este sentido, las estrategias de procesamiento se refieren a las diversas habilidades que se incorporan por parte del aprendiz en el proceso metacognitivo.

Para Mohammad (2006), las estrategias de procesamiento de información permiten al estudiante transformar la información y organizarla de manera coherente y significativa. En este aspecto, las estrategias de procesamiento son las que permiten al estudiante constituir su aprendizaje de manera específica. Esto quiere decir que el procesamiento guía a los educandos de educación primaria a fin de obtener las condiciones de funcionamiento necesarias para la adquisición del aprendizaje significativo de la lectura y la escritura.

En función de lo expuesto, la estrategia de repetición, González (2008), tiene como propósito conservar vivo el material informativo en la memoria a corto plazo y transferirlo a la memoria a largo plazo. Las técnicas de repetición más utilizadas son preguntas y respuestas, predicciones, clarificaciones, parafraseos. Sin embargo, la repetición es una táctica necesaria para la conservación de los conocimientos, no es suficiente para lograr el aprendizaje significativo que depende, más bien, de las otras estrategias.

Para Camacho (2007), son aquellas que controlan los procesos de retención y memoria a corto y largo plazo, a través de técnicas, como copia, repetición, recursos nemotécnicos y conexiones significativas, entre otras. Vale decir que las estrategias de repetición son aquellas a través de las cuales el estudiante de educación primaria mejora la adquisición de la información ampliando la frecuencia de la reproducción de lo aprendido en la lectura y la escritura.

Seguidamente, la estrategia de la elaboración es una de las destrezas más eficaces y que más favorecen la mejora de los procesos de aprendizaje. Al respecto, González (2008) sostiene que es una actividad por la cual se añade algo: una información, una analogía, un ejemplo, a fin de acentuar el significado y mejorar el recuerdo de

lo que se aprende. Por lo general las estrategias de elaboración implican producir una frase que conecta dos o más palabras, o genera una imagen mental que se relaciona con dos elementos del contenido informativo.

Según Álvarez (2004), son las que tratan de unir los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria. Conecta los materiales de aprendizaje con conocimiento previos situándolos en estructuras de significado más amplias. Con estas estrategias se busca una relación, un referente o un significado común al material que debe aprenderse. Asimismo, Mohammad (2006) manifiesta que es una actividad en la cual se añade contenido a la información que se está aprendiendo con el objetivo de acentuar el significado y mejorar el recuerdo de lo que se aprende. Es decir, que las estrategias de elaboración permiten visualizar cómo se relaciona la nueva información adquirida con los conocimientos existentes en la persona, favoreciendo la recuperación del material.

Por consiguiente, la estrategia de organización, González (2008), trata de establecer relaciones según los elementos informativos previamente seleccionados. Es pues, una estrategia complementaria de la estrategia de selección. De esta manera, la organización del material informativo mejora el recuerdo tanto cuando se trata de textos narrativos como de textos expositivos. Por su parte, según Mohammad (2006), es la que trata de combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo. Se aplica para establecer explícitamente relaciones internas entre los elementos que componen los materiales de aprendizaje. Básicamente se dan dos formas de organización: (a) la que es inducida por el material y (b) la que es impuesta por el sujeto.

En la misma línea, Álvarez (2004) las define como la combinación de elementos informativos entre sí para formar un todo coherente y significativo. Establece conexiones internas, y entre más conexiones se pueden establecer entre los datos informativos, mejor se aprende y se recuerda la información. Mejora el recuerdo de los contenidos. Es necesario precisar que las técnicas de organización más utilizadas en educación primaria para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje son las espaciales, el árbol de organización, el mapa semántico y el conceptual.

METODOLOGÍA

Tipo y diseño de investigación

La investigación es abordada bajo el enfoque metodológico del paradigma positivista y se inserta en las características de los estudios de tipo descriptivo. El estudio corresponde a un diseño no experimental y de campo (Kerlinger, como se cita en Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Población

La población estuvo integrada por 99 sujetos que representan la totalidad de las unidades de estudio por lo que se considera un censo poblacional, definido por Palella y Martins (2010), como el estudio que aborda la totalidad de la población; por tanto, no trabaja sobre una muestra, sino sobre la población total.

Por tal motivo, la población quedó distribuida entre 9 directivos y 90 docentes que laboran en las instituciones Unidad Educativa Luis Guillermo Sánchez, Escuela Básica Arquidiócesana San Rafael y Unidad Educativa El Brillante, ubicadas en el Municipio Maracaibo del Estado Zulia – Ve-

nezuela, las cuales se distribuyen para el estudio investigativo tal como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Distribución de la población

Institución Educativa	Directivos	Docentes	Total
Unidad Educativa Luis Guillermo Sánchez	3	30	33
Escuela Básica Arquidiócesana San Rafael	3	32	35
Unidad Educativa El Brillante	3	28	31
Total	9	90	99

Técnica e instrumento, validez y confiabilidad

En este estudio de campo, según Hurtado (2000), la encuesta se presentó como la técnica más adecuada para recolectar la información. El instrumento que se empleó fue el cuestionario, el cual no es otra cosa que un conjunto de preguntas estructuradas, preparadas cuidadosamente sobre los hechos o aspectos que interesan en una investigación (Sierra, 1991). El instrumento quedó estructurado en 18 ítems para docentes y directores.

Validez y confiabilidad

En esta investigación, la validez de contenido se determinó utilizando los procedimientos de juicio de expertos. Según Ruiz (1998), la validez de contenido es realizada por especialistas en el área de estudio, quienes determinan hasta qué punto los ítems de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se desea medir. Este procedimiento determina la validez de forma cualitativa.

Para llevar a cabo la validación de contenido se recurrió a la opinión de cinco expertos, especialistas y conocedores de la materia, quienes

revisaron los ítems en cuanto a la redacción, pertinencia de los objetivos específicos, indicadores y cada variable del estudio; se efectuaron las observaciones para realizar las correcciones necesarias; de esa manera se logra garantizar que el instrumento midió los aspectos relacionados con las variables, dimensiones e indicadores objeto de estudio y su relación con los objetivos de la presente investigación.

La confiabilidad, según Chávez (2007), "es el grado con que se obtienen resultados similares en distintas aplicaciones" (p. 203). Para determinar la confiabilidad, se aplicó una prueba piloto a 20 sujetos, con características similares a las de la población en estudio. Los resultados se analizaron a través e igualmente se tomó en cuenta el baremo de Ruiz Bolívar (ver Cuadro 2) para categorizar los resultados, luego de aplicada la fórmula del coeficiente de Alfa Cronbach:

$$R_{tt} = \frac{K}{K-1} * (1 - \frac{St^2}{St^2})$$

Donde:

r = coeficiente de confiabilidad

K = número de ítems

$\sum Si^2$ = sumatoria de la varianza de los ítems

St^2 = varianza de los totales

Sustituyendo los resultados obtenidos al aplicar los instrumentos, se tiene lo siguiente:

$$R_{tt} = \frac{18}{18-1} * (1 - \frac{16,16}{249,64}) = \frac{18}{17} = 1,05 (1-0,64)=1,05 (0,93)=0,98$$

Esta estimación de la confiabilidad arrojó como resultado para la variable estrategias de enseñanza y aprendizaje $r_{tt} = 0,98$, lo cual significa que el instrumento es altamente confiable, según el baremo citado a continuación referido por Ruiz (como se cita en Hernández et al., 2006).

Cuadro 2. Criterios de decisión para la confiabilidad de un instrumento

Rango	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

Fuente: Ruiz (como se cita en cita en Hernández et al., 2006).

Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para Hernández et al. (2006, p. 496), la distribución de frecuencias "es un conjunto de puntuaciones ordenadas con sus respectivas categorías", las cuales permiten determinar el comportamiento de los ítems, indicadores y variables.

Cuadro 3. Baremo ponderado para el análisis de las medias

Alternativas	Intervalo	Categorías
Nunca	1,00 – 1,75	Muy ineficiente
Casi nunca	1,76 – 2,50	Ineficiente
Casi siempre	2,51 – 3,25	Efectivo
Siempre	3,26 – 4,00	Muy efectivo

Fuente: Pérez & La Cruz (2013)

Análisis y discusión de los resultados

Los datos fueron organizados y procesados en una matriz de tabulación de doble entrada, aplicándoles un tratamiento descriptivo estadístico

mediante tablas de distribución de frecuencias relativas porcentuales (fr%) agrupadas por dimensiones y variables para obtener una organización de la información.

Variable: estrategia de enseñanza y aprendizaje

En la tabla 1 se observa en relación con el indicador atención, que el 37,1% de los directivos refirieron que casi nunca logran mantener la atención de los estudiantes, procuran orientar a sus educandos en la manera más fácil de aprender a concentrarse y utilizan métodos para lograr la atención. El 25,9% manifestó que casi siempre, el 18,5% restante señaló la alternativa siempre y nunca en relación con el planteamiento realizado. En cuanto a los docentes, el 42,9% refirieron que siempre lo hacen, otro 30,7% señaló la alternativa casi siempre, mientras que el 18,2% respondió que nunca en relación con el planteamiento realizado y un 8,2% opinó que casi nunca.

En cuanto a la media del indicador "atención" por parte de los directivos, fue de 2,44 ubicándose en la categoría ineficiente, mientras que en los docentes la media arrojada fue de 2,99 enfocándose en la categoría efectivo, de acuerdo con el baremo establecido en la investigación objeto de estudio. Lo anterior evidencia que según los directores, la atención casi nunca se utiliza como estrategia de enseñanza y aprendizaje; en cambio, en los docentes casi siempre se maneja.

Los resultados (de acuerdo con la opinión emitida por los docentes) difieren de los señalamientos de Mohammad (2006), quien plantea que las estrategias de atención favorecen el control o dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información relevante de cada contexto. Con base en lo expuesto, se puede inferir que las estrategias de atención aplicadas en las instituciones objeto de estudio no se dirigen a favorecer los procesos atencionales, y mediante ellos, el control o dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información relevante.

Tabla 1. Dimensión: estrategia metacognitiva

Indicadores	Alternativas (%)								Media	
	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Dir.	Doc.
	Dir.	Doc.	Dir.	Doc.	Dir.	Doc.	Dir.	Doc.		
Atención	18,5%	42,9%	25,9%	30,7%	37,1%	8,2%	18,5%	18,2%	2,44	2,99
Comprensión	11,1%	8,2%	25,9%	18,2%	40,8%	37,4%	22,2%	36,2%	2,26	1,98
Memorización	14,8%	6,7%	22,2%	24,1%	40,8%	32,2%	22,2%	37,0%	2,30	2,00
Tendencias	14,8%	19,3%	24,7%	24,3%	39,6%	25,9%	20,9%	30,5%	2,33	2,32
Interpretación del baremo	Ineficiente									

Fuente: Pérez & La Cruz (2013)

En cuanto al indicador comprensión, presentó como resultado que el 40,8% de los directores refirieron que casi nunca procuran que el educando comprenda los contenidos de aprendizaje a través de la interacción con el texto; utilizan el resumen para que el educando comprenda lo que lee y usan la inferencias para tratar de que el estudiante aclare los aspectos confusos de un texto, mientras que un grupo de 25,9% señaló la alternativa casi siempre, el otro 22,2% nunca y 11,1 % siempre en relación con este aspecto. En cuanto a los docentes, el 37,4% señaló que casi nunca, un 36,2% nunca, un 18,2% consideró la alternativa casi siempre y el 8,2% restante, siempre.

En referencia a la media del indicador "comprensión" por parte de los directivos fue de 2,26 ubicándose en la categoría ineficiente, mientras que en los docentes la media arrojada fue de 1,98 enfocándose también en la categoría ineficiente, de acuerdo con el baremo establecido en la investigación objeto de estudio. Esto evidencia que la comprensión nunca se aplica como estrategia de enseñanza y aprendizaje.

Partiendo de los resultados alcanzados anteriormente, se puede decir que los directivos y docentes difieren con la postura expuesta por Mohammad (2006), cuando señala que comprender es la capacidad de pensar y actuar de manera flexible frente al conocimiento. Las metas de comprensión se conciben como grandes propósitos que actúan a manera de hilos conductores para mantener el interés y la motivación del estudiante. Es decir, comprender tiene que ver con la manera de actuar y pensar en relación con los conocimientos que posea la persona. Por tanto, se puede afirmar que las estrategias metacognitivas de comprensión tal como las aplica el personal directivo y docente de las escuelas estudiadas resultan ineficientes como estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En referencia al indicador memorización, el 40,8% de los directivos se ubicaron en la alternativa casi nunca, reseñando con ello que no suelen estimular al alumnado en la manera de desarrollar con sus propias palabras el texto aprendido; consideran que para mejorar el estudio es importante fortalecer la memoria auditiva de los alumnos; casi nunca utilizan la visualización para memorizar la información; un 22,2% se ubicó en la alternativa casi siempre y nunca, lo cual refuta lo anteriormente planteado; otro 14,8% consideró la alternativa siempre. En cuanto a los docentes, el 37,0% señaló que nunca hacen referencia a los planteamientos emitidos; un 32,2% casi nunca; un 24,1% consideró la alternativa casi siempre y el 6,7% restante, siempre.

Al contrastar la media con el baremo establecido del indicador "memorización", el personal directivo se ubicó en 2,30 en la categoría ineficiente, mientras que en los docentes la media arrojada fue de 2,00 enfocándose en la categoría ineficiente. Este resultado evidencia la inexistencia de la memorización como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Los resultados divergen de los señalamientos teóricos de Álvarez (2004), quien manifiesta que es el proceso que implica poner en la memoria un contenido nuevo mediante el registro, almacenamiento y la fijación de la información. En otras palabras, la memorización es un procedimiento a través del cual se pone cierto contenido en la memoria para fijar la información.

Una vez analizados cada uno de los indicadores que componen la dimensión metacognitiva, el promedio alcanzado para los directivos fue de 39,6% para la opción casi nunca; el 24,7% en casi siempre; en la opción nunca se ubicó 20,9%; mientras que un 14,8% en siempre. Para los docentes, el promedio fue de un 30,5% en la opción nunca, el 25,9% en casi nunca, un 24,3% en casi siempre y otro 19,3% en siempre.

Asimismo, se pudo evidenciar que la media para la dimensión "metacognitiva" por parte de los directivos fue de 2,33 ubicándose en la categoría de ineficiente, mientras que en los docentes la media arrojada fue de 2,32, ubicándose en la categoría de ineficiente, de acuerdo con el baremo establecido en la investigación objeto de estudio.

Los resultados obtenidos en la dimensión "estrategia metacognitiva", en opinión de los docentes, no son congruentes con los postulados de González (2008); según él, "es aquella que está relacionada con el conocimiento que el sujeto tiene de sus propios procesos de conocimiento, y con el control de esas mismas técnicas. Esta debe tomarse en cuenta al existir una apropiada simbolización del aprendizaje."

En relación con la tabla 2, los resultados para el indicador repetición evidencian que el 37,1% de los directores señalaron que casi nunca utilizan la técnica de preguntas para que el educando procese la información; usan la estrategia de repetición para la retención de los conocimientos en sus alumnos, emplean el parafraseo como técnica para fijar el aprendizaje de los educandos, mientras que el 25,9% consideró la alternativa casi siempre y el 18,5% restante indicó las alternativas siempre y nunca. Entre los docentes, el 49,6% respondió que casi siempre, un 20,0%, siempre, un 15,9% opinó que nunca, mientras que el 14,5% restante, casi nunca.

En cuanto a la media del indicador "repetición" por parte de los directivos, fue de 2,44 ubicándose en la categoría ineficiente, mientras que en los docentes la media arrojada fue de 2,74 enfocándose en la categoría efectivo, de acuerdo con el baremo establecido en la investigación objeto de estudio. Estos valores evidencian debilidades de acuerdo con los directivos en el indicador repetición, es decir, casi nunca se cumple por parte de los docentes. Estos resultados contradicen los señalamientos de Ocaña (2007), quien la define como aquella que mejora el almacenamiento de la información mediante el aumento de la frecuencia de reiteración del material. Así que la repetición permite al estudiante mejorar o fijar la información a medida que aumente la frecuencia de uso del material de donde la obtiene.

En relación con el indicador elaboración, los resultados muestran que el 48,2% de los directores manifestaron que nunca propician la elaboración de textos para mejorar los procesos de aprendizaje, ni utilizan el ejemplo para mejorar el recuerdo de lo que se aprende, como tampoco la estrategia de elaboración para favorecer la recuperación del material; un 18,5% consideró que siempre y casi siempre, el 14,8% indicó que esto casi nunca sucede. Con respecto a los docentes, el 44,0% respondió casi siempre, el 24,1% restante indicó que siempre, un 21,9% se ubicó en la alternativa casi nunca y el resto con un 10,0% en nunca.

Tabla 2. Dimensión: estrategias de procesamiento

Indicadores	Alternativas (%)								Media	
	Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca		Dir.	Doc.
	Dir.	Doc.	Dir.	Doc.	Dir.	Doc.	Dir.	Doc.		
Repetición	18,5%	20,0%	25,9%	49,6%	37,1%	14,5%	18,5%	15,9%	2,44	2,74
Elaboración	18,5%	24,1%	18,5%	44,0%	14,8%	21,9%	48,2%	10,0%	2,07	2,82
Organización	40,7%	21,8%	3,7%	42,2%	51,9%	18,2%	3,7%	17,8%	2,81	2,68
Tendencias	25,9	22,0	16,0	45,3	34,6	18,2	23,5	14,5	2,44	2,75
Interpretación del baremo	Efectivo									

Fuente: Pérez & La Cruz (2013)

En cuanto a la media del indicador elaboración por parte de los directivos, fue de 2,07 ubicándose en la categoría ineficiente, mientras que en los docentes la media arrojada fue de 2,82 enfocándose en la categoría efectivo. Esto evidencia, en opinión de los docentes, que el indicador elaboración por parte del personal directivo sí se cumple.

Los resultados antes presentados por los docentes concuerdan con lo expuesto por Álvarez (2004), pues de acuerdo con él, la elaboración es la que trata de unir los materiales informativos relacionando la nueva información con la información ya almacenada en la memoria. Conecta los materiales de aprendizaje con conocimiento previos situándolos en estructuras de significado más amplias. Con esta estrategia se busca una relación, un referente o un significado común al material que debe aprenderse.

En cuanto al indicador organización, los resultados arrojaron que el 51,9% de los directores manifestaron que casi nunca aplican el mapa semántico para que el educando recuerde la información, ni combinan elementos informativos para lograr el aprendizaje significativo; tampoco se apoyan en textos narrativos para mejorar el recuerdo de lo aprendido, mientras que 40,7% señaló siempre, un 3,7% restante, casi siempre y nunca. Por su parte, el 42,2% de los docentes marcaron casi siempre, un 21,8%, siempre, 18,2 en casi nunca y 17,8% nunca.

Con referencia a la media del indicador organización por parte de los directivos fue de 2,81 ubicándose en la categoría efectivo, mientras que en los docentes la media arrojada fue de 2,68 enfocándose en la categoría efectivo, resultado que evidencia fortalezas en el indicador organización, es decir, casi siempre se cumple esta estrategia de enseñanza y aprendizaje.

Los planteamientos anteriores coinciden con lo que sostiene González (2008), quien trata de establecer relaciones entre los elementos informativos previamente seleccionados. Es pues, una estrategia complementaria de la estrategia de selección. Vale decir que la organización del material informativo mejora el recuerdo tanto cuando se trata de textos narrativos como de textos expositivos.

Una vez analizados los indicadores que componen la dimensión estrategia de procesamiento, el promedio alcanzado para los directivos fue de 34,6% para la opción casi nunca; un 25,9% en siempre, seguido de un 23,5% en nunca y 16,0% en casi siempre, mientras que para los docentes, el 45,3% se ubicó en casi siempre, otro 22,0% en siempre, el 18,2% en casi nunca y 14,5% en nunca. En lo referente a la media de la dimensión estrategia de procesamiento por parte de los directivos fue de 2,44 ubicándose en la categoría ineficiente, mientras que en los docentes la media arrojada fue de 2,75 enfocándose en la categoría efectivo. Todo esto evidencia, en opinión de los directivos, que el indicador repetición presenta debilidades, observándose fortaleza en los indicadores organización y elaboración.

Los resultados obtenidos en la dimensión estrategia de procesamiento de acuerdo con la opinión emitida por los directivos en la alternativa casi nunca, divergen de los señalamientos de González (2008), quien señala que son aquellas que suministran las condiciones mínimas de funcionamiento para que el aprendizaje significativo se pueda producir. La estrategia de procesamiento va directamente dirigida a la codificación, comprensión, retención y reproducción de materiales informativos. En la utilización de esta estrategia reside la calidad del aprendizaje, ya que una de sus funciones es favorecer el aprendizaje significativo.

Tabla 3. Variable: estrategias de enseñanza - aprendizaje

Alternativas		Siempre		Casi siempre		Casi nunca		Nunca	
Población		Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc	Dir	Doc
DIMENSIONES		Fr%	Fr%	Fr%	Fr%	Fr%	Fr%	Fr%	Fr%
Estrategia metacognitiva	Prom Indicador	14,8	19,3	24,7	24,3	39,6	25,9	20,9	30,5
	Media (x)	Directivos= 2,33 Docentes= 2,32							
Estrategia de procesamiento	Prom Indicador	25,9	22,0	16,0	45,3	34,6	18,2	23,5	14,5
	Media (x)	Directivos= 2,44 Docentes= 2,75							
Promedio de la variable		20,4	20,7	20,4	34,8	37,1	22,0	22,1	22,5
Media (x) variable		Directivos= 2,39 Docentes= 2,54							
Categoría de la variable de acuerdo con el baremo		Directivos				Docentes			
		Ineficiente				Efectivo			

Fuente: Pérez & La Cruz (2013)

En relación con la tabla 3, los resultados para la variable estrategia de enseñanza y aprendizaje, demuestran que el 37,1% de los directores señalaron que casi nunca cumplen con la estrategia metacognitiva y de procesamiento; mientras que el 22,1% consideró la alternativa nunca, el 20,4% se ubicó en siempre y casi siempre. Para los docentes, el 34,8% respondió que casi siempre esto sucede, un 22,5% sostuvo que nunca, un 22,0% opinó que casi nunca, y un 20,7% respondió siempre.

La media de la variable por parte de los directivos fue de 2,39 ubicándose en la categoría ineficiente, mientras que en los docentes la media arrojada fue de 2,54 enfocándose en la categoría efectivo. Dicha estadística evidencia debilidades, según la opinión de los directivos, en la aplicación de la estrategia metacognitiva y de procesamiento.

Estos resultados contradicen los señalamientos de González (2008); para este autor, la estrategia de aprendizaje es un conjunto de procesamien-

tos o procesos mentales empleados por un individuo en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimientos. Es decir, las estrategias son los diversos métodos que utiliza el individuo para adquirir los conocimientos durante alguna situación de aprendizaje que se le presente en educación primaria.

CONCLUSIONES

Se formulan las siguientes conclusiones, en función del cumplimiento de cada uno de los objetivos específicos:

- Con respecto al objetivo 1: describir las estrategias metacognitivas utilizadas para la enseñanza y aprendizaje en Educación Primaria del Municipio Maracaibo del Estado Zulia, se constató, de acuerdo con la opinión de los directores y docentes, que casi nunca cumplen con las estrategias metacognitivas de atención, comprensión y memorización en las instituciones objeto de estudio. Es decir, no se logra mantener la atención de los es-

tudiantes en la impartición de la enseñanza, ni se procura que el educando comprenda los contenidos de aprendizaje a través de la interacción con el texto, así como tampoco se estimula la manera de desarrollar con propias palabras el texto aprendido.

- En cuanto al objetivo 2 relacionado con la identificación de las estrategias de procesamiento utilizadas para la enseñanza y aprendizaje en estudiantes del nivel de Educación Primaria del Municipio Maracaibo del Estado Zulia, se evidenció que el indicador repetición presenta debilidades, mientras que organización y elaboración son fortalezas en las estrategias de enseñanza y aprendizaje aplicadas en las instituciones objeto de estudio. Así que no se utiliza la técnica de preguntas para que el educando procese la información, en cambio, se propicia la elaboración de textos para mejorar los procesos de aprendizaje y se aplica el mapa semántico para que el educando recuerde la información.

REFERENCIAS

- Álvarez, T. (2004). *Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. Santander: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander.
- Calvo, M. (2006). *Introducción a la metodología didáctica*. España: Editorial Eduforma.
- Camacho, R. (2007). *Manos arriba: el proceso de enseñanza-aprendizaje*. México: S/T Editorial.
- Campos.net. (2003). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de www.camposc.net/Orepositorio/ensayos/00estrategiasenseaprendizaje.pdf
- Chávez, N. (2007). *Introducción a la investigación educativa*. (3ra ed.). Maracaibo, Edo. Zulia.
- Coll, C. (1986). *Psicología genética y aprendizaje escolares*. México: Siglo XX.
- Díaz Barriga, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Duplá, F. (2006). *Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- González, V. (2008). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. México: Editorial Paz.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Caracas: Sypal.
- Kenneth, J. (1992). *Las ciencias naturales en la educación básica*. México: Santillana.
- Londoño, L. (1990). *El analfabetismo funcional: un nuevo punto de partida*. Madrid: Popular.
- Mohammad, G. (2006). *Taller de lectoescritura en español: lecciones para maestros bilingües*. España: Lulu.com.
- Monereo, C. (1999). *Estrategias de aprendizaje en la educación formal. "Enseñar a pensar y sobre pensar"*. Barcelona: Rdebe.
- Mora, D. (2009). *Didáctica de las matemáticas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Colección Educación.
- Nisbet, J. & Shucksmith, J. (1997). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Ocaña, J. (2007). *Mapas mentales y estilos de aprendizaje (Estrategias de aprendizaje)*. San Vicente, Alicante: Editorial Club Universitario.
- Palella, S. & Martns, F. (2010). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Caracas: Fedupel.
- Plan Nacional Simón Bolívar (2007). *Primer Plan Socialista, PSSO Desarrollo económico y social de la nación 2007-2013*. Caracas.
- Ruiz, C. (1998). *Instrumentos de investigación educativa*. Barquisimeto: Cideg.
- Sierra, R. (1991). *Técnicas de investigación social*, (7ª ed.). Madrid: Paraninfo.
- UNESCO (2005). *Informe de seguimiento de la EPT. Educación para todos. El imperativo de la calidad*. París: Unesco.
- Woolfolk, L. (2006). *Psicología educativa*. Buenos Aires: Pearson.