



Influencia de las lecturas sensibilizadas de cuentos en el desarrollo de la capacidad inferencial

Yene Pilar Alvarez Paucar
Segundo Pio Vásquez Ramos
Yudith Yuly Concepción Godoy
Noimi Ruth Fonseca Livias
Ruth Inocencio Vargas

Influencia de las lecturas sensibilizadas de cuentos en el desarrollo de la capacidad inferencial

**Yene Pilar Alvarez Paucar
Segundo Pio Vásquez Ramos
Yudith Yuly Concepción Godoy
Noimi Ruth Fonseca Livias
Ruth Inocencio Vargas**

Influencia de las lecturas sensibilizadas de cuentos en el desarrollo de la capacidad inferencial



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
«Paz, Solidaridad y
Diálogo Intercultural»,
Universitat Abat Oliba CEU

Título original:
Influencia de las lecturas
sensibilizadas de cuentos en
el desarrollo de la capacidad
inferencial

Primera edición: 2021

© Yene Pilar Álvarez Paucar
Segundo Pio Vásquez Ramos
Yudith Yuly Concepción Godoy
Noimi Ruth Fonseca Livias
Ruth Inocencio Vargas
2021,

Publicado por acuerdo con los autores.
© 2021, Editorial Grupo Compás
Guayaquil-Ecuador

Grupo Compás es una editorial de la Universidad de Oriente desde el 2017, cada uno de sus textos han sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa del editorial. Este texto ha sido sugerido para su indexación en Latindex, Redib, ErihPlus, mediante ISSN 2600-5743 Folio 28701 Folio Único 24972 Centro de Acopio, Ecuador

El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

Editado en Guayaquil - Ecuador

ISBN: 978-9942-33-388-9



Cita.

Alvarez, Y., Vásquez, S., Concepción, Y., Fonseca, N., Vargas, R.(2021) Influencia de las lecturas sensibilizadas de cuentos en el desarrollo de la capacidad inferencial , Editorial Grupo Compás, Guayaquil Ecuador 78 pag

Capítulo I

Se considera a la comprensión de textos escritos como una de las tareas que plantea mayores dificultades a los estudiantes de los niveles educativos del sistema peruano. Las habilidades requeridas para comprender un texto escrito pueden ser enseñadas y aprendidas por medio de diversas estrategias. Pero antes de plantear cualquier estrategia de apoyo se requiere identificar cuáles son los problemas que enfrentan los estudiantes de diferentes edades y sectores sociales, ante un texto narrativo y en forma especial de la región Huánuco.

De acuerdo a los modelos cognitivos, la comprensión de un texto es un proceso dinámico de construcción de representaciones coherentes y de inferencias en múltiples niveles del texto y del contexto dentro de las restricciones impuestas por una memoria de trabajo de capacidad limitada (van den Broek, 1997).

Una de las causas de los estudiantes de primaria no lee porque muchos maestros no consideran los procesos individuales de textualización y comprensión lectora con que estos llegan a la educación secundaria. Es decir, en principio, suponen que los estudiantes llegan con dificultades de lectura y luego se la 'enseñanza' de la lectura; esta se sustenta, por ejemplo, en descifrar las grafías y la pronunciación de los sonidos que representan. Por otra parte, a nivel semántico, trazan la meta de que el estudiante repita lo que se le ha leído: nombres de personajes, circunstancias, hechos; rara vez admiten una idea disidente, que provenga de una elaboración mental propia. Asumen que el procesamiento personal que se aleja de lo esperado

es tangencial; como no responde a la actividad programada, no les resulta relevante, cuando, precisamente, esa podría ser una representación individual (comprensión) que permita una lectura eficaz y profunda, como consecuencia de una relación dialógica con el texto. Cuando esto ocurre, el maestro de primaria pierde la valiosa oportunidad de encauzar al niño en la lectura como un proceso lógico, significativo y placentero. Al no reforzar su comprensión personal, el niño no comprende el valor práctico de la lectura; la interpreta como una actividad para satisfacer requisitos de memoria y formatos de preguntas prediseñados (que enfrenta en los exámenes). El estudiante, desmotivado, queda perdido para la lectura; quizá, más tarde, la educación secundaria pueda recuperarlo, aunque será de un modo limitado. Durante su adolescencia, algunos alumnos regresan a la lectura en búsqueda de paradigmas o información, pero lo hacen con fines concretos: lectura literaria, información para tareas escolares o interés personal, o textos funcionales y cortos en internet.

En la actualidad la práctica de leer cuentos se ha perdido debido a la poca disponibilidad de los padres, ya que, la lectura de cuentos surge, en el hogar; La falta de capacitación de los docentes para utilizar correctamente el cuento, provocando apatía y frustración de parte de los estudiantes a la hora de narrar un cuento.

La escuela, por lo general, desperdicia un momento crucial e insiste en que los cursos de Comunicación trabajen el texto como una institución social autónoma, vinculada a la ciencia o a la Literatura, y alejada de la vida real y concreta de los niños (Córdova, 2006).

Pero, sabemos que la literatura como toda bella obra debe ser sentida por los estudiantes, y le debe brindar goce espiritual, a la vez que sirva de motivación creadora, que conduzca la belleza que encierran las cosas, por pequeñas que estas sean, lo que permite al estudiante incrementar su imaginación y enriqueciendo así sus vivencias diarias, permitiéndole además descubrirse a sí mismo.

Los maestros y maestras deben saber aprovechar la imaginación de los niños y niñas, ya que esto favorece la formación integral de los mismos, a la vez, deben saber escoger el material y los recursos adecuados para la atención de los niños y niñas.

Esta propuesta de investigación no pretende en primera instancia resolver ningún problema, intenta replantear un poco esa situación que se observa en los centros educativos de educación primaria, ofreciendo a los maestros las herramientas que enriquezcan sus contextos, estimulando en niños y niñas la utilización de sus expresiones orales mediante la sensibilización que se plantean en los cuentos que hacen parte de la investigación, al narrarles historias de la región, convirtiendo el proceso educativo en algo significativo para ellos.

Las lecturas de sensibilización de los cuentos como propiciadores de la memoria se consideran relevantes, ya que, contribuyen a un mejor proceso de enseñanza aprendizaje obteniendo así un aprendizaje significativo.

Los cuentos se pueden considerar como la base para el desarrollo del lenguaje, aumentando así la expresión oral, estimulando la imaginación, despertando la curiosidad, dando rienda suelta a la fantasía, suavizando tensiones ayudando a resolver estados conflictivos en los estudiantes.

Es por esta razón que se llevó a cabo un estudio más amplio, para conocer si realmente la narración de cuentos sensibilizan el desarrollo de las capacidades inferenciales de los estudiantes, observar si el docente le da la importancia y el uso adecuado a los cuentos según las unidades didácticas establecidas en el Programa de Estudios, y así mismo verificar si el Ministerio de Educación proporciona a los docentes recursos adecuados para la implementación de cuentos de acuerdo al grado de estudio, a su vez conocer como impactan los cuentos en la capacidad de inferencial en los estudiantes del primer grado de educación secundaria, ayudando a comprender diferentes situaciones que se presentan en su entorno; innovando un proceso donde se le dé mayor énfasis a la lectura de cuentos de la región de Huánuco logrando así una amplia gama de conocimientos en donde los estudiantes identifiquen aspectos positivos y negativos que le sean útil a su realidad.

El cuento, utilizado como estrategia pedagógica, contribuye a crear ambientes de aprendizaje y prácticas de enseñanza que cautivan al estudiante y lo atrae hacia el aprendizaje cuando el maestro conoce el arte difícil de contar cuentos. Una de las claves del éxito pedagógico de esta herramienta de enseñanza, es que aquello que se buscan enseñar logra ser transmitido de manera natural y da rienda a la interpretación propia de los estudiantes. No es una transmisión de información netamente conceptual, sino que se aprende a través de las situaciones contadas en las historias de generación en generación.

Por lo tanto, el desarrollo de la investigación pretende una participación activa en los estudiantes, al escuchar y respetar las opiniones de los demás y al encontrar en grupo

la solución a los problemas planteados, promoviendo así la capacidad inferencial. Es importante la realización de esta investigación si se demuestra que logra desarrollar la capacidad inferencial, para que en los programas de educación, se incluya una diferente forma de presentar los cuentos sensibilizados y se convierta en algo agradable y significativo para el estudiante.

Con la investigación se benefician principalmente los estudiantes de educación secundaria quienes logran construir una visión del mundo en el que converge la realidad y la fantasía, disfrutan de ambientes lúdicos en el aula al mismo tiempo que se acerca al aprendizaje del código escrito. Al maestro se les facilita la interacción en el aula puesto que se construyen lazos afectivos entre los estudiantes.

Se le apuesta a crear los ambientes de aprendizaje de la lectura, desde los cuentos menos extensos hasta que el estudiante se habitúa leer un libro completo, atendiendo a que estas habilidades comunicativas constituyen uno de los pilares más importante para el desarrollo humano. Además, es la base para la socialización del estudiante y su integración cultural, es decir que repercute en su desarrollo individual, social y cultural, porque a través de ellas se integran a una serie de situaciones a lo largo de la vida.

Tanto los docentes como los padres de familia se benefician con la puesta en práctica de acciones pedagógicas basadas en los cuentos sensibilizados, porque con ellos se contribuye a desarrollar en el estudiante el gusto por la lectura, al mismo tiempo que se potencia su dimensión afectiva, y el fortalecimiento de valores de convivencia, especialmente respeto por su semejante.

Amu, J. E. (2014) Tesis doctoral desarrollado en Colombia. El presente trabajo denominado "La lectura, una herramienta pedagógica en el aprendizaje de la célula como unidad estructural de los seres vivos", surge como una oportunidad de trabajo investigativo al interior del aula. Se presenta a través de una didáctica que fue diseñada con el propósito de solucionar la dificultad que tienen los estudiantes del grado sexto para aplicar la lectura en el aprendizaje de la biología en la Institución Educativa El Palmar, municipio de Santander de Quilichao, Cauca. La finalidad principal es motivar a los estudiantes para que accedan con facilidad a la lectura. En este proceso, el docente es una pieza principal pues al trabajar conjuntamente alumno - docente se logró mejorar la lectura como y a su vez ésta fue utilizada como herramienta pedagógica la cual se obtuvo mediante estrategias lúdicas y didácticas, dando como resultado un mayor aprendizaje en cuanto al tema de la célula, mejorando así el proceso de formación académica y personal de los alumnos de la Institución Educativa El Palmar.

Zapata, S., & Esthefany, M. (2016). El propósito de este trabajo de investigación es diseñar un Manual Didáctico de Lectura Comprensiva en el área de Lengua y Literatura para las niñas y niños de Cuarto año de Educación Básica de la Escuela Manuel Quiroga, en el cual debemos considerar la importancia de la lectura y cómo influye ésta en el proceso de enseñanza aprendizaje. La lectura comprensiva es de vital importancia para el desarrollo intelectual de todo ser humano y con la cual se pueden construir nuevos conocimientos por lo que en esta ocasión se propone que los docentes se familiaricen con nuevas estrategias para

lograr la comprensión lectora y de esta forma ayudar a los estudiantes para que adopten el hábito de la lectura y comprendan la importancia que ésta tiene para mejorar su rendimiento académico y su convivencia diaria con las personas que los rodean, esto se podrá alcanzar por medio de las actividades diseñadas para el efecto, ya que son lecturas divertidas e interesantes de acuerdo a la edad de los estudiantes. Las autoridades de la institución adaptarán los recursos pedagógicos, tecnológicos y administrativos para implementar estas estrategias didácticas, para lo cual es importante que los docentes incentiven y ayuden a los estudiantes en el mejoramiento de la comprensión lectora y de esta manera obtener individuos críticos propositivos que se desarrollen correctamente en su vida cotidiana.

Uribe, G., & Camargo, Z. (2011). Este artículo de revisión presenta el análisis de algunas prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana, conocidas por diversos medios (bases de datos, memorias en páginas web y en cd-rom de congresos, coloquios, encuentros y seminarios). Pretende aportar a la reflexión y el diálogo académico entre profesionales de la educación, a partir de experiencias en campos problemáticos específicos. Los resultados se sustentan en el análisis de 40 trabajos de investigación (algunos de ellos se reseñan) en los que es posible identificar: 1) Temática, 2) Institución, 3) Población sujeto, 4) Situación problemática, 5) Reconocimiento de los marcos teóricos de referencia y explicitación de la metodología, 6) Presentación de resultados. Esta revisión, enmarcada en la investigación interinstitucional financiada por Colciencias ¿Para qué se lee y escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura

académica, busca exponer las problemáticas que, de manera particular, han reconocido los diferentes investigadores y sus grupos con el propósito de mostrar cómo esta investigación interinstitucional acoge inquietudes e interrogantes, en relación con los procesos lectores y escritores, en la educación superior.

Valentini, C. (2008). Los nudos problemáticos de esta tesis están centrados en el estudio de la lectura inferencial, por una parte, y, en el texto argumentativo, por la otra. La capacidad de realizar inferencias por parte del lector constituye uno de los pasos esenciales dentro del proceso de otorgar sentido a los textos leídos. Su rol es fundamental puesto que sin la formulación de inferencias no habría posibilidad de interpretarlos. La argumentación es uno de los tipos textuales cuyo dominio resulta más relevante dentro del ámbito académico. Sin embargo, por ser uno de los más complejos, ha sido una de las tipologías textuales menos desarrollada en la escuela media. Partiendo de la premisa de que la comprensión se potencia si conocemos la organización discursiva de un texto, esta investigación dio cuenta del grado de comprensión del texto argumentativo en diferentes lenguas. Para ello, se analizaron las capacidades de comprensión lectora de los alumnos de español lengua materna y de francés lengua extranjera. Como resultado de este estudio, se pudo determinar que el nivel de comprensión del texto argumentativo del grupo de L2 era superior al del grupo de L1, por lo que se procedió a establecer las causas de esta diferencia y a efectuar una serie de propuestas didácticas a ser consideradas por la educación argentina.

Paucar, & Hurtado (2013). La tesis tuvo como objetivo general identificar las características de la expresión verbal en niños preescolares de la Región Callao y como objetivos específicos identificar las características de acuerdo al sexo, edad y de acuerdo al tipo de gestión educativa. Fue de tipo cuantitativo, descriptivo simple. El instrumento utilizado fue el Test de Expresión Verbal Infantil – TEVI de Gonzales (2008) con el propósito de describir la Expresión Verbal de los preescolares. La muestra estuvo constituida por 107 alumnos pertenecientes a Instituciones Educativas tanto estatal como privada de la Región Callao, divididos en edades de 4 y 5 años teniendo en cuenta el sexo y el tipo de institución. Al término de la investigación se comprobó que en el variable sexo no hay diferencias debido a que las niñas y niños se encontraban en el mismo nivel de expresión oral sin mostrar una particularidad o distinción ya que el sexo no es un factor preponderante que determine las características de la misma. En la edad, se manifiesta que sí se encontró diferencias porque estas son determinadas por las etapas de adquisición del desarrollo del lenguaje oral ya que van de acuerdo a ella. Al tipo de gestión educativa se ve por conveniente tomar en consideración las diferencias que existen entre ellas, privadas y públicas, debido a quienes dirigen dichas instituciones forman parte de estas distinciones ya que son quienes supervisan, monitorean y capacitan a la plana docente.

Caballero, (2017). Se analiza la relación entre el hábito de lectura y la comprensión lectora de los estudiantes de informática del instituto de educación superior “La Recoleta, Yanahuara Arequipa. Se empleó el diseño descriptivo, correlacional y transversal. Se aplicó, a una muestra de 10

estudiantes de la carrera de informática, dos instrumentos de medición: un cuestionario sobre Hábito de lectura, y el segundo cuestionario sobre comprensión lectora. Los resultados indican que no existe relación significativa entre el hábito de lectura y la comprensión lectora. Del análisis estadístico de cada una de las dos variables se encontró, más bien, que existe diferencia significativa entre el nivel del hábito de lectura de los estudiantes y el nivel de comprensión lectora, ya que el 69% de la muestra se encuentra en el nivel medio de la escala de hábito de lectura, mientras que el 55% de la muestra se encuentra en el nivel muy bajo en comprensión lectora.

Llave, Y. (2016). En su trabajo de investigación tomo como grupo experimental a los estudiantes del segundo grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 40616 Casimiro Cuadros I, del distrito de Cayma- Arequipa 2015, antes de aplicar las estrategias participativas los estudiantes se encontraban en un nivel de inicio con el 90% (19) y el 10 (2)% en el nivel proceso de similar manera se encontró al grupo control con un 90% (19) nivel inicio ,5% (1) nivel proceso y finalmente 5% (1) nivel logro previsto. Las razones de este nivel tan bajo en comprensión lectora suelen ser diversos, entre ellos, la falta de hábitos de lectura en los niños, así como también el desinterés de los maestros por trabajar en mejorar la comprensión lectora.

Escate, G. M. (2012). La investigación es un estudio de diseño descriptivo sobre los niveles de comprensión lectora en los estudiantes del cuarto grado de primaria de las instituciones públicas del distrito de Carmen de la Legua Reynoso del Callao. El instrumento utilizado fue las pruebas ACL-4, la muestra fue de 457 alumnos de 4to. Grado de primaria, cuyos

resultados son, que la mayoría de los alumnos se ubican en el nivel bajo de la comprensión lectora y según la dimensión literal los estudiantes muestran un nivel dentro de lo normal, en la dimensión reorganización el nivel es muy bajo, en la dimensión inferencial los estudiantes muestran nivel bajo y en la dimensión crítica los estudiantes muestran nivel bajo; se encontró que la mayoría de hombres presentan niveles moderadamente alto con respecto a las mujeres. Concluyéndose que los alumnos deben mejorar las dimensiones de mayor complejidad de la comprensión lectora para fortalecer la asimilación del conocimiento.

Vergara, M. (2010). Esta tesis estudia la relación entre memoria auditiva inmediata y procesos lectores en estudiantes de quinto grado de primaria de una institución educativa de Playa Rímac - Callao. Los sujetos fueron seleccionados según el criterio no probabilístico intencional, conformado por 56 alumnos de una institución educativa pública, de quinto grado de primaria y de ambos sexos, que fueron evaluados con el Test de Memoria Auditiva Inmediata y la Batería de los Procesos Lectores (PROLEC – SE). El objetivo fue conocer a la memoria auditiva inmediata y su relación con los procesos lectores. La aplicación de los instrumentos se realizó en forma colectiva e individual según las características de la prueba. El análisis descriptivo de los datos fue realizado mediante la distribución de frecuencias y las medidas de tendencia central, para el análisis inferencial se utilizaron las pruebas estadísticas de correlación de Pearson. El tipo de Investigación es básica del tipo correlacional además la investigación es no experimental, el diseño de la investigación es transaccional correlacional. Los resultados indicaron una correlación baja

(Rho = 0, 293) entre la memoria auditiva inmediata y los procesos lectores.

La lectura

La lectura es un fenómeno humano complejo estudiado principalmente por un área de las neurociencias denominada psicología cognitiva, una especialidad científica interdisciplinaria que retoma importantes aportes tanto de las ciencias del cerebro y de la cognición como de la psicología en general para elaborar modelos científicos rigurosos que intentan entender y explicar lo que sucede en el cerebro durante el proceso de la lectura y otros fenómenos cognitivos similares. Podemos decir, primero que todo, que la lectura comienza cuando se da un estímulo sensitivo externo a través de uno solo o una conjunción de los sentidos, es decir, cuando por ejemplo se fija la mirada en un texto escrito.

La historia de la lectura a través del tiempo

La lectura es una práctica social que ha acompañado el desarrollo de las comunidades humanas desde que abandonamos las frondas, la caza y los registros puramente orales de cantos, imprecaciones y rezos a los dioses que crecieron con nosotros.

Puede estudiarse tanto siguiendo la evolución de los soportes que inventamos para fijar nuestra palabra (tablillas, nudos, rollos, códices, libros tal como los usamos hoy en día y soportes digitales en varios formatos: textos en pantalla de ordenadores, mensajería de texto en celulares, lectores digitales –Ebook's-, y las formas que adquiere la comunicación en redes sociales), como desde los hábitos y prácticas de lectura.

Si bien la invención de la imprenta ha marcado un hito en la historia del libro se leía antes de ese avance tecnológico y seguiremos leyendo después de la explosión de lo digital. Los primeros intentos tras la reproducción de textos continuos se fechan en China a partir de la invención del papel por Ts'ai Lun, un integrante del séquito del emperador aproximadamente en el 105 d.C. Luego, en el siglo X, Pi Sheng pudo obtener caracteres individuales de barro cocido pegados sobre varas de madera que se utilizaron para imprimir los registros escritos.

Todo nació a partir de un personaje legendario. Se dice que hace 5.000 años, Cangjie, un historiador del Emperador Amarillo, empezó a crear caracteres de acuerdo con fenómenos naturales como las cambiantes formas del sol, la luna y las estrellas, o inspirándose en las huellas que dejaban los pájaros y animales sobre la arena. Estos caracteres rudimentarios se transformarían a lo largo de las diversas dinastías en los complejos ideogramas actuales. Hasta el año 221 a. C., cuando llegó al poder el emperador Qin Shi Huang poniendo fin a los Estados Combatientes, China tenía siete modelos de escritura, los cuales dividían al país y eran ininteligibles unos a otros.

Este monarca sería vital para el desarrollo de un modelo de escritura llamado Xiaozhuan (letras pequeñas), que estandarizaba los trazos y sentaba las bases para la formación cuadrangular de los caracteres chinos. Esta escritura homogénea daría lugar décadas después a un modelo más simple, conocido como Lishu, y que era utilizado por la gente del pueblo. Se le conoció también como "escritura en cárcel" porque, se dice, fue creada por un prisionero llamado Cheng Miao.

La escritura Lishu fue popularizada por la Dinastía Han (206 a.C. - 220 d.C.) y sus trazos simples y regulares dieron paso a los caracteres modernos. A finales de esta dinastía apareció una escritura de líneas rectas y formas cuadradas llamada Kaishu, que es en gran medida el modelo estándar de la escritura china actual.

En Europa las invasiones bárbaras que se iniciaron en el siglo V habían paralizado el intercambio de bienes y ocasionado un retorno a la oralidad. Pero a partir de los siglos X y XI, el desarrollo de las ciudades europeas ligadas al comercio y las Cruzadas marcaron no sólo el renacimiento del intercambio sino también la apropiación por occidente de un valioso capital intelectual. Bizancio rescató y compiló la Ley Romana de Justiniano y, de la mano de los árabes, redescubrió a Aristóteles. Se fundaron universidades como la de París, especializada en teología y la de Bolonia dedicada al derecho. El crecimiento de las burocracias, cancillerías y tribunales de justicia, dedicados a robustecer la autoridad de reyes y gobernantes, ejercieron también mecenazgos a las letras cuyos escritos apuntaban a la propaganda.

La lectura, ejercida por unos pocos, se desarrollaba en dos escenarios: las bibliotecas de abadías y catedrales, por un lado, y las de universidades por el otro. Una importante red de escribas, copistas e ilustradores vino a alimentar los requerimientos de unas y otras. La escritura tenía como finalidad fijar la palabra hablada y preservarla, con fines religiosos o comerciales y políticos. Algunas zonas de Europa, como Italia, habían experimentado durante el siglo XIII un aumento considerable de la alfabetización para satisfacer necesidades comerciales.

En el siglo XV, el invento de Gutenberg, permitió el aumento del material escrito y su circulación a una velocidad sorprendente. Pero su aparición no fue un hecho casual sino la creación de un recurso técnico que vino a cubrir las necesidades lectoras de una revolución silenciosa. La lectura estaba cambiando desde el siglo XIII, y con ella su soporte pasaba de a poco del rollo o el códice de gran tamaño a un libro más manejable; la escritura monástica, destinada a la conservación y memorización de la palabra sagrada, tenía ahora de compañera a la escritura escolástica donde los tipos de letras se hacían más visibles y aparecían los primeros signos de puntuación y la distribución en párrafos que convertirían a lo escrito en instrumento del trabajo intelectual y, por último, la lectura silenciosa, la lectura para sí mismo, comienza a convivir con la lectura en voz alta destinada a un número de "lectores". La lectura silenciosa permitía una apropiación de lo escrito más libre, menos controlada por la exterioridad.

El tipo de lectura que instauraron los humanistas, la lectura extensiva (de varios textos a la vez), la revolución industrial británica, que llevó compulsivamente al trabajador rural a las ciudades creando el proletariado asalariado primero y la figura del "consumidor" después, la alfabetización creciente de grandes masas de personas y la industrialización de la fabricación del libro, con la aparición de linotipias y rotativas, son procesos de varios siglos de duración. Podríamos así y todo coincidir en el diagnóstico de Reinhard Wittman que sitúa en la segunda mitad del siglo XVIII otro de los momentos de cambio revolucionario en la lectura, localizado en Inglaterra, Alemania y Francia, donde el incremento de la producción bibliográfica se cuadruplicó entre comienzo de

siglo y la década de 1780. A este auge lector contribuyeron sin duda la aparición de la prensa escrita y la novela romántica, como una miríada de formatos que a veces no consideramos cuando pensamos en la lectura: los calendarios y almanaques, los volantes de propaganda política, la literatura para mujeres (que como toda lectura sirvió como a la reflexión liberadora), y también, desde lo institucional, la aparición y el crecimiento de las bibliotecas públicas, las de empresas, las de partidos políticos, y las leyes de Educación Pública con la consecuente creación de escuelas que nos hablan de un crecimiento exponencial del número de lectores y de nuevos espacios para el libro.

En una, hasta ahora última, revolución de la lectura, el mundo de lo digital se abre ante nosotros los lectores, como un horizonte tan plagado de oportunidades como de acechanzas. Hay evidencias de la relación de la lectura tradicional (en libro) con las capacidades cognitivas, pero no existe aún una perspectiva que permita vincularlas con la lectura en pantalla donde lo primero que se pierde es la materialidad, el volumen del libro, las dimensiones de totalidad y parcialidad, tasa de avance y resto para completar la lectura. Pero por otra parte la Borges (1941), que condense todos los saberes y conocimientos de la humanidad parece estar a un clic de distancia. La brevedad, la fragmentación, la inmediatez, el destello, parecen marcar desde la escritura una manera /otra de leer, pero, por otra parte, la posibilidad de miles y miles de referencias al alcance del lector nos sugiere una tarea inacabable. Los lectores estamos hoy, como Ulises, en una navegación escabrosa, buscando algo que los libros parecen no darnos y que la lectura digital no nos provee.

Para poder ubicarnos, un punto de partida es mirar ya mismo la hora y preguntarnos ¿por qué hemos vuelto a los relojes analógicos?

Modelos de lectura

Goodman (1982) es el líder del modelo psicolingüístico. Este parte de los siguientes supuestos:

- La lectura es un proceso del lenguaje.
- Los lectores son usuarios del lenguaje.
- Los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura.
- Nada de lo que hacen los lectores es accidental; todo es el resultado de su interacción con el texto. (Dubois, 1991).

Smith (1980), uno de los primeros en apoyar esta teoría, destaca el carácter interactivo del proceso de la lectura al afirmar que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" (Dubois, 1991). Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto. De manera similar Heimlich y Pittelman (1991), afirman que la comprensión lectora ha dejado de ser "un simple desciframiento del sentido de una página impresa". Es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos.

La concepción tradicional de la lectura constituiría lo que ha sido definido como un modelo de procesamiento ascendente. Este modelo supone que el lector ha de empezar por fijarse en los niveles inferiores del texto (los signos gráficos, las palabras...) para formar sucesivamente las distintas unidades lingüísticas hasta llegar a los niveles

superiores de la frase y el texto. Para seguir este proceso el lector debe descifrar los signos, oralizarlos aunque sea de forma subvocálica, oírse pronunciarlos, recibir el significado de cada unidad (palabras, frases, párrafos, etc.) y unirlos unos con otros para que su suma le ofrezca el significado global.

Hay evidencias que prueban las limitaciones de este enfoque: por ejemplo, se ha mostrado su falsedad con experimentos en los que se veía que la percepción de letras es más rápida en palabras conocidas que en otras que no lo son. Además, algunos de estos mecanismos ni siquiera forman parte del acto de la lectura – ya que, por ejemplo, el significado no se recibe a través de la oralización -, y otros, aunque están presentes, no son los únicos ni se enlazan de esta forma. Son todos aquellos que forman lo que ha dado en llamarse procesamiento descendente porque no actúan, como los anteriores, desde el análisis del texto a la comprensión del lector, sino en sentido contrario, desde la mente del lector al texto. Es decir, la lectura está dirigida por los conocimientos semánticos y sintácticos del sujeto.

La intervención del procesamiento descendente, o de arriba abajo, es un componente necesario de la lectura corriente. Permite al lector resolver las ambigüedades y escoger entre las interpretaciones posibles del texto. Es el conocimiento del contexto, en este caso del texto escrito, lo que hace posible, por ejemplo, decidir si una frase como - ¡Ya nos veremos! - contiene una amenaza o una expresión de esperanza.

Las dos formas de proceder, de abajo arriba y de arriba abajo, quedan englobadas en la idea básica de que, cuando una persona lee, parte de la hipótesis de que el texto posee un significado y lo busca a través tanto del

descubrimiento de indicios visuales como de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo. Lo que el lector ve en el texto y lo que él mismo aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Esta visión del proceso constituye lo que se llama modelos interactivos de lectura. Son los enfoques más recientes y afirman que el proceso de comprensión está, como ya hemos dicho, dirigido en forma interactiva tanto por el texto como por el conocimiento del sujeto.

Este último modelo se diferencia de los otros dos en que mientras los primeros conciben la lectura como un proceso secuencial, este entiende el proceso como un conjunto de operaciones que se dan en paralelo, condicionándose mutuamente entre ellas. Se decodifica, se realiza el procesamiento léxico, sintáctico y semántico a la par se representa mentalmente el texto leído.

El Modelo para la instrucción directa Es posible enseñar las habilidades y procesos de comprensión a través de la instrucción directa (Duffy, Roehler y Mason, 1984), es decir, mediante esa porción del programa de lectura que enseña al estudiantado el "cómo hacer" de la lectura.

El proceso de instrucción directa es aquel en virtud del cual el profesorado:

- Exhibe, demuestra o modela claramente al alumnado aquello que han de aprender.
- Les brinda oportunidades de utilizar lo que han aprendido.
- Les brinda el feedback correctivo apropiado y orientación mientras están aprendiendo.

El concepto de instrucción directa ofrece al profesorado un marco teórico sistemático por el cual guiarse en el entrenamiento y enseñanza de la comprensión. Para asegurarnos que todos los alumnos aprendan a comprender con mayor eficacia el texto cuando lean espontáneamente otros materiales escritos, es preciso implementar sistemáticamente todos los componentes de la instrucción directa (Cooper, 1990). Véase un resumen de las etapas de la instrucción directa la descripción de cada una.

PASOS DE LA INSTRUCCIÓN DIRECTA

ENSEÑANZA: -Comunicación al estudiantado de lo que van a aprender, relacionándolo con su experiencia previa.

- Modelado de la habilidad o proceso y verbalización de los razonamientos

asociados:

- Modelado del profesorado.

- Modelado del alumnado.

- Practica guiada.

- Resumen.

El profesorado consigue que el alumnado haga algunas reflexiones iniciales en torno a lo que van a aprender y desarrolle un marco de referencia o un esquema afín a ello. Esto la ayuda a desarrollar procesos meta cognitivos. El profesorado les demuestra cómo utilizar la habilidad o proceso en juego y les explica el razonamiento que tiene lugar en el mismo. Se utilizan frases o párrafos como ejemplo. Los mismos demuestran al profesorado el mismo proceso y explican sus razonamientos.

El alumnado ensaya la habilidad o proceso de comprensión bajo la tutela del profesorado. El estudiantado explica en sus propios términos como aplicar la habilidad o proceso

aprendidos; el profesorado los incentiva con preguntas. Esto sirve para que desarrollen aptitudes meta cognitivas.

PRÁCTICA. - El alumnado utiliza las habilidades o procesos de comprensión en una actividad adquirida, la actividad debiera resultar equivalente a lo que se ha enseñado y asemejarse al tipo de actividad que el profesorado ha utilizado en la práctica guiada. Él les brinda feedback correctivo cuando es necesario, una vez completada la actividad.

APLICACIÓN. - Se recuerda al alumnado la habilidad que van a aplicar.

El alumnado lee un texto.

Discusión del texto leído.

Evaluación de la comprensión.

Evaluación de la aplicación.

El profesorado señala al alumnado que habilidad de comprensión deberán aplicar al leer un texto por cuenta propia; se les puede brindar un ejemplo de la habilidad en cuestión. Este paso sirve para que el alumnado siga desarrollando los procesos meta cognitivos. El claustro les hace preguntas para determinar la intención o ayudarles a captar globalmente el texto. La discusión que sigue a la lectura se centra en primer término en asegurarse de que el alumnado ha entendido la intención del texto.

Se hacen preguntas para determinar si el alumnado aplica o no las habilidades o procesos en juego. El estudiantado señala en sus propios términos cómo y cuándo se han de utilizar las habilidades o procesos de comprensión aprendidos; el profesorado los incentiva con preguntas íntimamente relacionado con el desarrollo meta cognitivo

Cooper et al. (1979) aplica el modelo de Lecciones para la Lectura Guiada (LLG). Las Lecciones de Lectura Guiada (LLG) son una forma de razonar en torno a, y organizar, la instrucción de la lectura, que permite aglutinar los componentes educativos más provechosos. La LLG permite integrar los componentes de la instrucción directa y, al mismo tiempo, abarcar los componentes del programa de comprensión lectora.

El proceso de la lectura

La lectura es el medio ordinario para la adquisición de conocimientos que enriquece nuestra visión de la realidad, aumenta nuestro pensamiento y facilita la capacidad de expresión. Es una de las vías de aprendizaje del ser humano y, por tanto, juega un papel primordial en la eficacia del trabajo intelectual.

La lectura, por lo tanto, es una actividad incluida dentro del proceso de la comunicación humana que consiste en interpretar el mensaje comunicado por el escritor. Este es el poder

mágico de la lectura, hacer posible que el pensamiento del lector se ponga en contacto con otras formas de pensar, profundice en los mensajes, los valore y los analice.

Los mecanismos de la habilidad de lectura son los procesos prácticos, lingüísticos e intelectuales que facilitan al lector la realización de una lectura eficiente y tienen su materialización en el proceso de lectura como un todo.

a) Concientización del propósito de la lectura. La lectura de textos se realiza con el fin de satisfacer la necesidad de información del lector. Dicho fin determina el tipo de lectura que se debe realizar con el texto en cuestión: lectura para obtener la información general del texto, la información

específica; o toda la información que contiene el texto. Hacer conciencia de los propósitos de la lectura provoca objetividad, eficiencia y precisión en la obtención de la información. Todo esto a su vez disminuye el esfuerzo y el cansancio en la satisfacción de la necesidad de información por medio de la lectura, lo cual fortalece el hábito de leer. Este mecanismo mantiene estrecha relación con el resto porque el desarrollar la motivación por la lectura con propósitos académicos e investigativos, vigoriza la voluntad y responsabilidad de leer para obtener información.

b) Realización de la técnica de lectura rápida. La cantidad de información científico-técnica con que se dispone en la actualidad es tan voluminosa que exige una lectura cada vez más rápida. El ritmo de la técnica de lectura debe aspirar a desarrollar una lectura vertical, donde el lector llegue a dar un golpe de vista por renglón. Esa rapidez se logra mediante el establecimiento automatizado de la relación fonografía, la lectura con la entonación requerida y el agrupamiento de las palabras. Las fases sucesivas de la técnica de lectura, desarrolladas en un orden lógico, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad de lectura con fines específicos acceden a la comprensión eficiente del texto leído. El lector, inmediatamente después que define sus propósitos con la lectura, comienza a realizar la técnica de lectura para satisfacerlos, mediante la ampliación del campo de fijación.

c) Inferencia de significados. La deducción por razonamientos a partir del contexto, de los elementos lingüísticos y gramaticales, de los hechos y premisas, de los significados que tiene una palabra, una frase, una oración, un texto, incrementa la rapidez y la competencia lectora. La

inferencia de significados es el mecanismo que influye en la comprensión eficiente y eficaz del texto leído, de ahí la importancia de desarrollarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura con fines específicos. Este mecanismo de la habilidad de lectura da lugar a la anticipación de información. Después de esa primera inferencia, la anticipación facilita la inferencia de significados, comenzando un proceso de complementación entre ambas. El lector define sus propósitos, realiza la técnica de lectura e inmediatamente infiere significados de palabras, frases y oraciones.

d) Anticipación de información. El pronóstico de los significados a partir de la inferencia del contexto; de los conocimientos previos del lector sobre el tema; de los elementos conceptuales y lingüísticos dados que pueda tener una palabra, una frase, una oración o un texto, contribuye significativamente a la rapidez y a la comprensión lectora. El desarrollo del mecanismo de anticipación de información, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, facilita la activación de los mencionados conocimientos previos que tiene el lector sobre el tema, lo que le permite inferir significados. El lector define sus propósitos; realiza la técnica de lectura; infiere significados de palabras, frases y oraciones, y anticipa información del texto.

e) Utilización eficiente de diccionarios. Los diccionarios constituyen una fuente de información fonética, gramatical, léxica, cultural, histórica, científica y técnica, útil para los estudiantes. La utilización eficiente del diccionario como herramienta de trabajo apoya a la inferencia y a la anticipación, cuando estas no son efectivas en la lectura de

textos científico-técnicos. La necesidad de obtener información precisa de términos técnicos y giros idiomáticos, para comprender con exactitud lo que se expresa en la escritura, requiere de un dominio eficiente de los distintos tipos de diccionarios. La eficiencia de dicho uso está dada por la correcta selección del diccionario de acuerdo con la necesidad específica, por la rapidez en la búsqueda, por la comprensión de la información que se ofrece de cada vocablo y por la correcta interpretación del significado, según el contexto. Para ser un lector eficiente hay que dominar el uso del diccionario, lo cual debe lograrse paulatinamente por medio del desarrollo de habilidades. La automatización de estos mecanismos en la lectura con fines específicos permite mantener la motivación por la lectura y contribuye a disminuir el efecto de la interrupción del proceso lector al realizar otras acciones. El lector define sus propósitos; realiza la técnica de lectura; infiere significados de palabras, frases y oraciones; anticipa información del texto y busca informaciones en el diccionario, cuando no puede inferir y anticipar.

El proceso de la lectura es uno interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer. (Solé, 1994) Este proceso debe asegurar que el lector comprende el texto y que puede ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa.

Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además,

deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno; que es imperioso enseñar.

Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Existe un consenso entre todos los investigadores sobre las actividades que los lectores llevan a cabo en cada uno de ellos. La autora recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

Antes de la lectura

¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura).

- a. Para aprender.
- b. Para presentar una ponencia.
- c. Para practicar la lectura en voz alta.
- d. Para obtener información precisa.
- e. Para seguir instrucciones.
- f. Para revisar un escrito.
- g. Por placer.
- h. Para demostrar que se ha comprendido.

¿Qué sé de este texto? (Activar el conocimiento previo).

¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura?

(Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

Durante la lectura

- a. Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
- b. Formular preguntas sobre lo leído
- c. Aclarar posibles dudas acerca del texto
- d. Resumir el texto
- e. Releer partes confusas
- f. Consultar el diccionario
- g. Pensar en voz alta para asegurar la comprensión

h. Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

Después de la lectura

- a. Hacer resúmenes
- b. Formular y responder preguntas
- c. Recontar
- d. Utilizar organizadores gráficos

Clases de lectura

Los diferentes modos de leer están en función de diversas variables, pero especialmente podemos distinguir dos, que además interactúan entre sí: en cuanto a la forma externa (que puede ser silenciosa o en voz alta) y en cuanto a los objetivos (que pueden ser selectivos o de lectura completa). En cuanto al aspecto formal, la lectura en voz alta u oral se pone en práctica en situaciones especiales, como cuando se realiza para otros, donde el objetivo es transmitir una información a una o más personas, es decir, no se persigue una mejor comprensión o una mayor velocidad por parte del lector. También hay estudiantes que prefieren realizar una lectura oral a fin de memorizar las cosas que leen. No siendo así, lo más frecuente es que la lectura se realice completamente en silencio. A continuación, se exponen algunos de los tipos de lectura que existen:

Lectura literal. - En este tipo de lectura se lee literalmente, es decir, al pie de la letra, sin agregar comentarios, explicaciones u opiniones referentes al texto, (esto en cuanto se lee en voz alta, como en los casos de lecturas grupales o enfocadas a un público). Este tipo de lectura suele subdividirse en dos subtipos, la lectura literal primaria (en la que se hace especial hincapié en leer los datos de manera explícita (tal cual están escritos), y la lectura literal a

profundidad, (en esta subcategoría se busca enfatizar más en la comprensión de aquello que se lee).

Lectura mecánica.- Se entiende por lectura mecánica al tipo de lectura en el cual se interpretan los signos escritos (palabras, frases, etc.), pero en donde no necesariamente se comprenda todo el significado de aquello que se lee, es decir, sin la necesidad de tomar atención a todo lo leído, centrando la atención tan sólo a una fracción, (aquello que interese al lector), haciendo caso omiso del resto de la lectura, es común que este tipo de lectura mecánica se realice de manera involuntaria ignorando aquello que no le interesa al lector, a pesar de leer todo el texto (entendiéndose por leer en este caso solo la interpretación de los signos escritos de manera mecánica). Otra faceta de la lectura mecánica se realiza en ocasiones cuando se lee un texto de manera desinteresada, como en los casos en que, al realizar algunas lecturas religiosas en voz alta, se realiza de manera mecánica solo leyendo (interpretando los signos escritos), sin entender, comprender o tomar atención a la lectura, es decir, haciendo como si se fuera un autómeta.

Lectura rápida. - Este tipo de lectura se realiza seleccionando al ir leyendo solo lo que le interesa al lector, se realiza "leyendo entre líneas o párrafos", es decir, se trata de buscar las ideas más importantes de un texto, haciendo caso omiso del resto de lo escrito. Es muy usado por estudiantes cuando deben de leer un libro previo a un examen, para de esta manera obtener las ideas principales en poco tiempo, también es usado al leer por ejemplo un periódico seleccionando solo aquellas noticias que nos interesan,

“saltando” el resto del texto y su contenido ya que no interesa al lector.

Lectura en silencio. - La lectura silenciosa o leer “con la mente” como se le suele llamar, es la lectura más habitual, en ella se lee para sí mismo, en este tipo de lectura la concentración suele ser mayor y se captan más datos que en la lectura rápida. Es habitual este tipo de lectura al leer libros en casa o en ratos libres, leyendo diversos textos ya sean para estudio o como esparcimiento, el ejemplo con el que más fácilmente se puede comprender este tipo de lectura, es cuando se lee en una biblioteca en silencio, para no molestar a otros lectores y concentrarse uno mismo en su propia lectura.

Lectura en voz alta. - La lectura en voz alta o lectura fonológica es aquella en la que se lee diciendo las palabras y frases en voz alta, ayuda a modular la voz, a la pronunciación correcta de las palabras, sílabas y letras vocales, así como a la acentuación y entonaciones correctas, siendo un instrumento para la dicción y la oratoria. Es una de las maneras en que se difundió mayoritariamente el conocimiento durante siglos, ya que no todos sabían leer y por medio de este método se estudiaba en las primeras universidades, siendo leídos los textos por una persona y escuchados por los demás alumnos, así mismo fue un instrumento de difusión (filosófica, histórica, religiosa, de relatos, cuentos, etc.), ya que al no saber leer la mayoría del pueblo, era por este medio que se le instruía (principalmente en cuanto a la religión), o se le informaba sobre de algo (decretos, bulas, o noticias).

Lectura de comprensión. - La lectura de comprensión o reflexiva es aquella en la que se busca aprender aquello que

es leído, tomando especial atención a todo lo leído, procurando memorizar y comprender el tema que se trate en el texto, es decir, estudiar el tema a "conciencia".

Lectura de recreación.- Se refiere a la lectura que suele hacerse para distraerse, entretenerse o divertirse, en ella son comunes las temáticas de fantasía y aventuras, como cuentos, novelas, o la épica, así como temas relacionados con las emociones humanas, amor, odio, celos, en este tipo de lectura influye decisivamente el gusto de la persona, por ejemplo si a una persona le gusta la poesía, esa puede ser su lectura de recreación y de la misma manera otra persona a la que le gusten los temas de acción o misterio, como las novelas o temas incluso de mecánica o matemáticas, si es que es el caso de que aquello le de esparcimiento y recreación a la mente del lector.

Lectura braille.- Es el sistema de lectura con el cual pueden leer las personas invidentes o débiles visuales, es un sistema en el cual las personas aprenden a leer utilizando las manos para interpretar los puntos en relieve que se encuentran en un papel (más grueso que el papel normal), en este sistema se usan una serie de puntos en relieve que representan letras del alfabeto, y que a su vez forman palabras que son interpretadas por la persona, pudiendo así leer la gente que no lo podría hacer mediante el sistema normal o común de interpretación visual de los signos escritos.

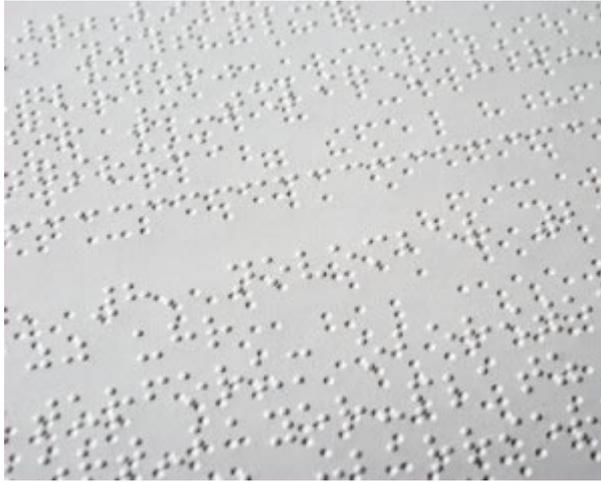


Figura 1. Lectura braille.

Lectura denotativa o expositiva.- Este tipo de lectura (en voz alta) se caracteriza por que la persona a través de ella expone el contenido de un libro o una investigación (en texto), exponiendo opiniones propias y haciendo aclaraciones semánticas o conceptuales relacionadas con el tema tratado, tiene una connotación informativa, expositiva y explicativa, es el tipo de lectura que suele usarse entre docentes, para exponer y explicar los temas estudiados ya que se suele explicar aquello que se está leyendo.

Niveles de la lectura

Para leer debemos estar implicados de alguna manera con el texto. Toda lectura se construye sobre una base de conocimientos previos. Hay que tender un puente entre la obra, su contexto, el autor o el tema y los lectores. Podemos afirmar que, de acuerdo con los saberes previos, los intereses del lector y el tipo de texto, existen cuatro niveles de lectura: los niveles superiores incluyen a los inferiores; es decir, son acumulativos.

Dominar un nivel superior implica haber dominado antes los inferiores:

Nivel 1.- Lectura primaria, rudimentaria o básica. Consiste en aprender a leer; es el proceso de alfabetización.

Nivel 2.- Lectura de inspección o pre-lectura. Consiste en la habilidad de extraer el máximo de un libro en un tiempo limitado. El lector que sabe hacer esta pre-lectura puede, en unos cuantos minutos, tener bien claro de qué se trata el libro, cuál es su estructura, cuáles son sus partes, etc.

Nivel 3.- Lectura analítica. Este nivel es el que está destinado fundamentalmente a la comprensión. Comprender un libro significa trabajarlo hasta hacerlo propio, y va más allá de la mera información o el entretenimiento.

Nivel 4.- Lectura paralela o comparativa. Consiste en estudiar un tema en particular comparando lo que dicen respecto a él varios libros o autores.

La sensibilización de las lecturas

Es un proceso de comunicación, activo y creativo a partir del cual se promueve una transformación, en actividades y comportamientos, que benefician a la sociedad con información asertiva y medios recomendados se pretende despertar y formar conciencia respecto a una problemática determinada.

Características:

- Se encamina a reconocer los orígenes de la problemática
- Aporta información clara y concreta sobre la temática a tratar
- Propone actividades que permiten vivenciar la situación abordada.
- Promueve el conocimiento y respeta las diferencias y puntos en común en todos los participantes.
- Propicia actitudes de apoyo, cooperación y solidaridad entre los participantes.

- Requiere una participación para la realización de las actividades (Objetivos, materiales, tiempo cronograma).

Actividades:

- Dinámica de juegos
- Cuentos y lecturas
- Juegos de roles
- Análisis de video

A continuación, presentamos algunas lecturas para la realización de lecturas:

LA HISTORIA DEL CARPINTERO

(Por: José Guadalupe Torres)

Había una vez un viejo carpintero que, cansado ya de tanto trabajar, estaba listo para acogerse al retiro y dedicarle tiempo a su familia.

Así se lo comunicó a su jefe, y aunque iba a extrañar su salario, necesitaba retirarse y estar con su familia; de alguna forma sobreviviría.

Al contratista le entristeció mucho la noticia de que su mejor carpintero se retiraría y le pidió de favor que si le podía construir una casa más antes de retirarse.

El carpintero aceptó la proposición del jefe y empezó la construcción de su última casa, pero, a medida que pasa el tiempo, se dio cuenta de que su corazón no estaba de lleno en el trabajo.

Arrepentido de haberle dicho que sí a su jefe, el carpintero no puso el esfuerzo y la dedicación que siempre ponía cuando construía una casa y la construyó con materiales de calidad inferior.

Esa era, según él, una manera muy desafortunada de terminar una excelente carrera, la cual le había dedicado la mayor parte de su vida.

Cuando el carpintero terminó su trabajo el contratista vino a inspeccionar la casa.

Al terminar la inspección le dio la llave de la casa al carpintero y le dijo: "Esta es tu casa, mi regalo para ti y tu familia por tanto años de buen servicio".

El carpintero sintió que el mundo se le iba...

Grande fue la vergüenza que sintió al recibir la llave de la casa, su casa. Si tan sólo él hubiese sabido que estaba construyendo su propia casa, lo hubiese hecho todo de una manera diferente.

Así también pasa con nosotros. A diario construimos relaciones en nuestras vidas, y en muchas ocasiones ponemos el menor esfuerzo posible para hacer que esa relación progrese.

Entonces, con el tiempo es que nos damos cuenta de la necesidad que tenemos de esa relación.

Si lo pudiésemos hacer de nuevo, lo haríamos totalmente diferente. Pero no podemos regresar.

Tú eres el carpintero. Cada día martillas un clavo, pones una puerta, o eriges una pared.

Alguien una vez dijo: "La vida es un proyecto que haces tú mismo. Tus actitudes y las selecciones que haces hoy construyen la casa en la cual vivirás mañana". ¡Construye sabiamente!

MI PERRO FIEL

(Por: Luz Nelly Méndez)

Una pareja de jóvenes tenía varios años de casados y nunca pudieron tener un hijo.

Para no sentirse solos compraron un cachorro y lo amaron como si fuera su propio hijo. El cachorro creció hasta

convertirse en un grande y hermoso ejemplar. El perro los salvó en más de una ocasión de ser atacados por ladrones. Siempre fue muy fiel, quería y defendía a sus dueños contra cualquier peligro.

Luego de siete años de tener el perro, la pareja logró tener el hijo tan ansiado. La pareja estaba muy contenta con su nuevo hijo y disminuyeron las atenciones que tenían con el perro, Éste se sintió relegado y comenzó a sentir celos del bebé; ya no era el perro cariñoso y fiel que tuvieron durante siete años.

Un día la pareja dejó al bebé plácidamente dormido en la cuna y subieron a la terraza a preparar una carne asada. Cual no fue la sorpresa cuando se dirigían al cuarto del bebé y ven al perro en el pasillo con la boca ensangrentada, moviéndoles la cola. El dueño del perro pensó lo peor y sacó el arma que llevaba y en el acto mató al perro.

Corre luego al cuarto del bebé y encuentra una gran serpiente degollada. El dueño comienza a llorar y exclamar: ¡He matado a mi perro fiel!.

Cuántas veces hemos juzgado a las personas, lo que es peor, condenamos sin investigar a qué se debe su comportamiento. Muchas veces las cosas no son tan malas como parecen, sino todo lo contrario.

La próxima vez que nos sintamos tentados a juzgar y condenar a alguien, recordemos la historia del perro fiel.

Aprenderemos a no levantar falsedades contra una persona, hasta el punto de dañar su imagen ante los demás. Debemos darnos cuenta que los sentimientos de las personas son frágiles y fáciles de dañar, pero difíciles de sanar. Autor anónimo.

LAS 11 REGLAS DE BILL GATES

(Aportación de: Sergio Oyervides)

En una universidad americana, hace unos años, Bill Gates dictó una conferencia dirigida a estudiantes y padres de familia, en la cual expuso 11 reglas que aunque duras son necesarias en la vida real.

La charla de Gates se resumiría en las siguientes reglas:

Regla Uno - La vida no es justa, acostúmbrate a ello.

Regla Dos - Al mundo no le importará tu autoestima. El mundo esperará que logres algo, independientemente de que te sientas bien o no contigo mismo.

Regla Tres - No ganarás US\$5.000 mensuales justo después de haber salido de la preparatoria y no serás un vicepresidente hasta que con tu esfuerzo te hayas ganado ambos logros.

Regla Cuatro - Si piensas que tu profesor es duro, espera a que tengas un jefe. Ese sí que no tendrá vocación de enseñanza ni la paciencia requerida.

Regla Cinco - Dedicarse a voltear hamburguesas no te quita dignidad. Tus abuelos tenían una palabra diferente para describirlo: le llamaban oportunidad.

Regla Seis - Si metes la pata, no es culpa de tus padres, así que no lloriquees por tus errores; aprende de ellos.

Regla Siete - Antes de que nacieras, tus padres no eran tan aburridos como son ahora. Ellos empezaron a serlo por pagar tus cuentas, limpiar tu ropa y escucharte hablar acerca de la nueva onda en la que estabas. Así que antes de emprender tu lucha por las selvas vírgenes contaminadas por la generación de tus padres, inicia el camino limpiando las cosas de tu propia vida, empezando por tu habitación.

Regla Ocho - En la escuela puede haberse eliminado la diferencia entre ganadores y perdedores, pero en la vida

real no. En algunas escuelas ya no se pierden años lectivos y te dan las oportunidades que necesites para encontrar la respuesta correcta en tus exámenes y para que tus tareas sean cada vez más fáciles. Eso no tiene ninguna semejanza con la vida real.

Regla Nueve - La vida no se divide en semestres. No tendrás vacaciones de verano largas en lugares lejanos y muy pocos jefes se interesarán en ayudarte a que te encuentres a ti mismo. Todo esto tendrás que hacerlo en tu tiempo libre.

Regla Diez - La televisión no es la vida diaria. En la vida cotidiana, la gente de verdad tiene que salir del café de la película para irse a trabajar.

Regla Once - Sé amable con los "NERDS" (los más aplicados de tu clase). Existen muchas probabilidades de que termines trabajando para uno de ellos.

Si bien es cierto son reglas duras, vale la pena compartirlas, porque son sacadas de la vida real y de la experiencia de uno de los hombres más exitosos de la historia empresarial del mundo.

Decidir y ser constantes:

En la pequeña escuelita rural había una vieja estufa de carbón muy anticuada. Un chiquito tenía asignada la tarea de llegar al colegio temprano todos los días para encender el fuego y calentar el aula antes de que llegaran su maestra y sus compañeros.

Una mañana, llegaron y encontraron la escuela envuelta en llamas. Sacaron al niño inconsciente más muerto que vivo del edificio. Tenía quemaduras graves en la mitad inferior de su cuerpo y lo llevaron urgente al hospital del condado.

En su cama, el niño horriblemente quemado y semi inconsciente, oía al médico que hablaba con su madre. Le decía que seguramente su hijo moriría que era lo mejor que podía pasar, en realidad -, pues el fuego había destruido la parte inferior de su cuerpo.

Pero el valiente niño no quería morir. Decidió que sobreviviría. De alguna manera, para gran sorpresa del médico, sobrevivió.

Una vez superado el peligro de muerte, volvió a oír a su madre y al médico hablando despacito. Dado que el fuego había dañado en gran manera las extremidades inferiores de su cuerpo, le decía el médico a la madre, habría sido mucho mejor que muriera, ya que estaba condenado a ser inválido toda la vida, sin la posibilidad de usar sus piernas.

Una vez más el valiente niño tomó una decisión. No sería un inválido.

Caminaría. Pero desgraciadamente, de la cintura para abajo, no tenía capacidad motriz. Sus delgadas piernas colgaban sin vida.

Finalmente, le dieron de alta.

Todos los días, su madre le masajeaba las piernas, pero no había sensación, ni control, nada.

No obstante, su determinación de caminar era más fuerte que nunca.

Cuando no estaba en la cama, estaba confinado una silla de ruedas.

Una mañana soleada, la madre lo llevó al patio para que tomara aire fresco.

Ese día en lugar de quedarse sentado, se tiró de la silla. Se impulsó sobre el césped arrastrando las piernas.

Llegó hasta el cerco de postes blancos que rodeaba el jardín de su casa. Con gran esfuerzo, se subió al cerco. Allí, poste por poste, empezó a avanzar por el cerco, decidido a caminar.

Empezó a hacer lo mismo todos los días hasta que hizo una pequeña huella junto al cerco. Nada quería más que darles vida a esas dos piernas.

Por fin, gracias a las oraciones fervientes de su madre y sus masajes diarios, su persistencia férrea y su resuelta determinación, desarrolló la capacidad, primero de pararse, luego caminar tambaleándose y finalmente caminar solo y después correr.

Empezó a ir caminando al colegio, después corriendo, por el simple placer de correr. Más adelante, en la universidad, formó parte del equipo de carrera sobre pista.

Y aun después, en el Madison Square Garden, este joven que no tenía esperanzas de sobrevivir, que nunca caminaría, que nunca tendría la posibilidad de correr, este joven determinado, Glenn Cunningham, llegó a ser el atleta estadounidense que ¡corrió el kilómetro más veloz el mundo!



Figura 2. Glenn Cunningham

Capacidad

Del latín “capacitas”, es la aptitud con que cuenta cualquier persona para llevar acabo Cierta tarea. Es decir que todos los seres humanos estamos capacitados para realizar con éxito cualquier tarea. Si bien este término se confunde con TALENTO, por lo cual es necesario aclarar las diferencias entre ambos.

La capacidad es una serie de herramientas naturales con las que cuentan todos los seres humanos. Se define como un proceso a través del cual todos los seres humanos reunimos las condiciones para aprender y cultivar distintos campos del conocimiento, aun si estas condiciones hayan sido o no utilizadas, de esta manera, nos referimos a estas condiciones como un espacio disponible para acumular y desarrollar naturalmente conceptos y Habilidades.

Es muy común hablar de capacidad sin embargo este término debería usarse para describir la flexibilidad mental de una persona, que sirve para medir con cuanta facilidad una persona se enfrenta a un nuevo reto intelectual y es aquí donde se confunde capacidad con el talento.

De esta manera el talento es una actividad o área específica del conocimiento en particular, aunque, también se puede referir a esa porción de la capacidad de una persona que sirve específicamente para interiorizar un concepto o una disciplina, sin embargo es importante enfatizar que el talento está formado por un conjunto de habilidades naturales, pues en muchas ocasiones el talento se consigue en base a la dedicación para aprender y mejorar, el resultado de cualquier tarea y luego de un trabajo intenso.

En el tiempo actual, los seres humanos desperdiciamos la mayor parte de nuestra capacidad mental, por esta razón muchas veces nos sucede que descubrimos habilidades que jamás habíamos explorado antes, y la educación es el principio en la aventura que representa aprender y especializarse, para conocer y entender que nuestros límites en cuanto a la capacidad están mucho más lejos de lo que pensábamos.

La necesidad de redefinir qué es lo básico o fundamental que han de aprender los estudiantes es una constante en el debate pedagógico. Más allá de las respuestas teóricas que se han dado a esta inquietud, lo cierto es que la sobrecarga de contenidos que caracteriza a los currículos en muchos países atenta contra la calidad de la educación.

En el informe de la UNESCO Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos (2007) se señala que la educación no sólo debe promover las competencias básicas tradicionales, sino que también ha de proporcionar los elementos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía; contribuir a una cultura de paz y a la transformación de la sociedad. Por ello, afirmamos que enseñar a aprender a aprender, a convivir y a emprender en la escuela del siglo XXI se ha vuelto un imperativo si se pretende dar respuesta a los retos propios de la complejidad de la vida cotidiana, social, política – regional, nacional y mundial- y, además, conciliar esta ineludible responsabilidad social con un proyecto personal de vida.

Se demanda a la educación relevancia y pertinencia, es decir, que promueva aprendizajes relevantes y significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y de desarrollo personal y que -a la vez- considere las

características y necesidades de cada persona, mediatizadas por el contexto social y cultural en que vive. Pero ante los nuevos requerimientos de la sociedad y las presiones de los distintos actores sociales, "se van agregando nuevos contenidos al currículo, sin eliminar otros en la misma medida, y sin reflexionar suficientemente sobre qué aprendizajes debieran ser asumidos por la educación escolar y qué otros deberían ser responsabilidad de otros agentes e instancias educativas"

Al llegar al aula, la decisión sobre qué enseñar debería realizarse considerando de qué manera se contribuye a alcanzar los fines de la educación, en la búsqueda de un equilibrio entre las demandas sociales, las del desarrollo personal y las derivadas del proyecto político, social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar. Responder a estas diferentes exigencias no es una tarea fácil; por el contrario, implica optar - tras reflexionar- sobre lo imprescindible y lo deseable: una diferenciación que, sin estar exenta de dificultades, puede servir de ayuda para seleccionar qué contenidos enseñar y qué capacidades desarrollar, puesto que, de no hacerlo, pueden derivar consecuencias importantes para el futuro aprendizaje.

Es así que las capacidades están asociadas a procesos cognitivos y socio-afectivos, que garantizan la formación integral de la persona; se manifiestan a través de un contenido o conjunto de ellos y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos. Por este carácter integral e integrador, las capacidades atraviesan de manera horizontal y vertical las propuestas curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema

educativo y deben ser abordadas por las distintas disciplinas, áreas o espacios curriculares para el logro de más y mejores aprendizajes para todos.

Capacidad. Algunas aproximaciones conceptuales

Desde la perspectiva que orienta esta comunicación, capacidad, implica una cualidad o conjunto de cualidades de las personas cuyo desarrollo y adquisición les permite enfrentar la realidad en condiciones más favorables. En tanto potencialidades inherentes a los sujetos y que éstos procuran desarrollar a lo largo de toda su vida, suelen clasificarse como macro habilidades o habilidades generales, talentos o condiciones de las personas, que les permiten tener un mejor desempeño o actuación en la vida cotidiana.

Es así que las capacidades están asociadas a procesos cognitivos y socio afectivos, que garantizan la formación integral de la persona; se manifiestan a través de un contenido o conjunto de ellos y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos. Por este carácter integral e integrador, las capacidades atraviesan de manera horizontal y vertical las propuestas curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y deben ser abordadas por las distintas disciplinas, áreas o espacios curriculares para el logro de más y mejores aprendizajes para todos.

Se pueden alcanzar diferentes grados de desarrollo de una capacidad y ésta se va perfeccionando con la práctica. En este sentido, una capacidad es un aprendizaje permanente que, según su nivel de evolución y perfeccionamiento, supone el manejo adecuado de determinadas destrezas y

habilidades. Son complejas en cuanto entrañan una serie de operaciones o procesos interiores de distinto grado de interrelación mutua. Por otra parte, su posesión habilita a las personas a usarlas en variadas situaciones, es decir, no se ajustan a un patrón único de actuación, sino que posibilitan un manejo contextualizado, que depende de la persona que las utiliza.

Existe discusión acerca de si corresponde hablar de construcción o de desarrollo de capacidades. Al respecto, consideramos que el segundo término -que implica un proceso orgánico de crecimiento y progreso- es más apropiado que el de construcción, el cual supone actividades que son planificadas y ejecutadas cuidadosamente, de acuerdo con un proyecto minucioso y acabado, dirigido exclusivamente desde “fuera” de la persona del estudiante. Así, el desarrollo y adquisición de capacidades no puede “realizarse” exclusivamente desde afuera: un docente puede informar y proporcionar ayudas al estudiante con la intención de promover o estimular el desarrollo y adquisición de capacidades, pero los mejores resultados implican la definición de objetivos y estrategias basadas en intereses mutuos y en colaboración, así como una ejecución de planes flexibles, que permitan modificar lo planificado, a medida que las condiciones cambian y se avanza en el desarrollo.

Acerca de las capacidades fundamentales

Las capacidades fundamentales se caracterizan por un alto grado de complejidad;

se desarrollan de manera conectiva y procuran el máximo despliegue de las potencialidades de la persona. En este

sentido, cada área de conocimiento o disciplina desde su particularidad, naturaleza y finalidades formativas contribuye al fortalecimiento, desarrollo y adquisición de las capacidades fundamentales, ya que estos logros se alcanzan al operar con diferentes contenidos, cada uno de los cuales dejan su impronta sobre ese desarrollo, y lo enriquece.

Para poder cumplir, entonces, con las funciones formativas de los diferentes niveles educativos, la institución escolar trabaja para el desarrollo y adquisición de aquellas capacidades que deberían potenciarse para que todos los estudiantes se apropien de los aprendizajes considerados prioritarios. Tales capacidades son:

- Comprensión y producción de textos orales y escritos.
- Abordaje y resolución de situaciones problemáticas.
- Comprensión y explicación de la realidad social y natural, empleando conceptos, teorías y modelos.
- Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.
- Pensamiento crítico y creativo.

Las capacidades enumeradas no son las únicas que deben abordarse en la escuela, pero sí son aquellas que todos los estudiantes tienen que desarrollar pues se trata de las necesarias para que puedan conocer, comprender, interpretar y participar en el mejoramiento de su calidad de vida y, por ende, la de su comunidad de pertenencia, tomando decisiones fundamentadas que les permitan continuar aprendiendo más allá de la escolaridad, dentro de un proceso de educación permanente.

a) Comprensión y producción de textos orales y escritos

Asumir la enseñanza desde un enfoque centrado en las prácticas de oralidad,

lectura y escritura, entendidas en tanto acciones lingüístico-comunicativas, mediadas por la sociedad y la cultura y que suponen numerosas estrategias de carácter cognitivo y meta cognitivo de las cuales los estudiantes deben apropiarse, implica considerar como eje central de la acción didáctica y como aprendizaje prioritario la capacidad de comprensión y producción de textos orales y escritos. Esta capacidad supone el abordaje de las actividades lingüísticas claves: hablar, escuchar, leer y escribir en el marco de las diferentes prácticas sociales de lenguaje que les dan sentido. Por su carácter genérico y transversal a todos los aprendizajes, el desarrollo de esta capacidad es incumbencia de todas las áreas y disciplinas curriculares.

Desde un punto de vista cognitivo, comprender es una acción compleja que se realiza por medio de distintas estrategias de diferente índole, encaminadas a lograr una representación semántica del contenido del texto y de sus implicancias - lo que el texto dice y le dice al lector- y pragmática: por qué y para qué lo dice.

Ser capaz de producir textos orales o escritos supone, ante todo, estar en condiciones de construir un mensaje que permita dar respuesta a una necesidad de comunicar sentido y establecer una interacción socio-comunicativa. Esta producción requiere representarse la escritura como un problema por resolver ya que escribir demanda poner en juego una serie de saberes: conocimientos lingüísticos (gramática oracional y textual, aspectos normativos, etc.),

conocimiento del tema, conocimientos sobre el proceso de composición (planificar, redactar, revisar, corregir) y conocimiento de las estrategias para resolver las demandas de la situación comunicativa)

La capacidad de comprender y producir textos orales y escritos se vincula

plenamente con los objetivos de la política educativa por cuanto garantiza a todos los estudiantes el acceso a las condiciones para “tomar la palabra”, es decir, poder expresar lo que se siente, se sabe y se necesita, en forma oral o por escrito, lo cual allana el camino a la inclusión y la igualdad.

b) Abordaje y resolución de situaciones problemáticas.

Un problema puede definirse como toda situación nueva o sorprendente que un individuo o un grupo desea modificar y de la cual se conoce el punto de partida y a dónde se desea llegar, pero se desconoce un procedimiento directo para lograrlo. Por ello, la descripción de una situación no retrata un problema hasta que no se incluye en el análisis a la persona que intentará modificar dicha situación; es decir, existen situaciones que no serían consideradas un problema si quien las resuelve ya sabe cómo hacerlo.

Existen al menos dos modos diferentes de resolver los problemas con los que nos enfrentamos: uno, la transmisión cultural directa de la solución de dichos

problemas de manos de alguien que ya no lo considera un problema, con indicaciones precisas de cómo se resuelve y con alguna clase de entrenamiento que permita automatizar su solución; el otro modo consiste en dejar que sea el propio individuo quien explore el problema y vaya

construyendo soluciones adecuadas, con o sin ayuda y supervisión de expertos.

Si lo que preocupa no es tanto enseñar una respuesta de la manera más rápida

posible, sino utilizar cada problema que se va presentando como una nueva oportunidad para la adquisición y desarrollo de las capacidades de la persona, entonces será necesario dar tiempo al estudiante para que se involucre en el problema e intente encontrar modos de abordarlo por sus propios medios. Esto supone formarse una idea integral de la situación a la que se refiere el problema, identificar los aspectos que lo componen y los sujetos implicados; buscar varios caminos para solucionarlo (obtener datos, verificarlos, dar respuesta a lo que se ignora), seleccionar uno, aplicar el camino elegido, recorrerlo para solucionar el problema. Esto implica ser capaz de codificar, almacenar, recuperar y transformar la información, además de monitorear y evaluar la propia actuación.

En el ámbito de la propuesta didáctica, resulta imprescindible poder diferenciar entre problemas y ejercicios. Mientras éstos tienen por finalidad el desarrollo de destrezas que se aplicarán luego a situaciones idénticas o muy similares a las que se utilizaron durante el entrenamiento, los problemas buscan el desarrollo de una habilidad compleja cuyo campo de acción se pretende que sea tan amplio como sea posible. Así, si en la escuela se pretende tomar un rol activo en el desarrollo de la capacidad de abordaje y resolución de problemas, deberán darse a los estudiantes oportunidades frecuentes y variadas de enfrentarse a situaciones desafiantes, apoyadas en los contenidos de las distintas áreas curriculares. Pero para ello

es necesario percibir las implicaciones de las diferentes aproximaciones que realizan los estudiantes; si son fructíferas o no y qué podrían hacer en lugar de eso; decidir cuándo intervenir, qué sugerencias ayudarán sin restar autonomía. Corresponde, finalmente, que el docente supere la propia ansiedad por tener que trabajar sin saber todas las respuestas posibles

Lectura inferencial

Las inferencias son el conjunto de procesos mentales que, a partir de la información ofrecida por un texto, y la representación mental procesada por quien lee, producen en el lector un conocimiento nuevo no explícito. Se construyen cuando, por medio de relaciones y asociaciones, se comprende el significado local o global del texto (Parodi, 2005). Así, Van Dijk y Kintsch (1983), apoyados por Carpentier y Just (1987), hablan de procesos "inferenciales" cuando el lector aplica ciertos operadores de selección, construcción y generalización de la información literal. En cualquier caso, inferir supone construir e incorporar elementos semánticos nuevos a partir de conocimientos previos relativos, en su mayor parte, a información extralingüística sobre las situaciones o mundos que se recrean en el texto, o bien a las intenciones y creencias que se atribuyen a la persona que lo produce.

Clasificación de las inferencias

Cuando se llevan a cabo procesos inferenciales, un lector recurre al menos a tres fuentes de información: la estructura y organización del texto que lee; las micro y macroproposiciones y los conocimientos previos del lector (Parodi, 2005). Hay dos clases de inferencias: la primera es de

tipo fundamental u obligatorio, y la segunda es optativa. A continuación, se presenta un esquema de lo planteado por Parodi (2005):

a) Inferencias fundamentales y obligatorias: Su función es conectiva; deben adelantarse sin mayor problema y son:

- Inferencias correferenciales: El lector muestra: pronominalización (manejo de pronombres) y sustitución léxica (reemplazo de un término con otro).
- Elisión de pronombre o sintagma nominal: Marca en la inflexión verbal de género y número; se omite o borra una parte (generalmente un sujeto), ya que el verbo indica claramente quién debería ser el sujeto.
- Inferencias causa-efecto: Una de las partes es causa o efecto de la otra.
- Inferencias temporales: Relación de tiempo entre una información y la otra

b) Inferencias espaciales: Relación de espacio entre una información y otra

c) Inferencias optativas: Aportan información valiosa para comprender el texto y para la lectura crítica. Son importantes para desarrollar una capacidad valorativa sobre lo que se lee: "No obstante ello, se debe tener presente que no están estrictamente determinadas por la información textual y se presentan como altamente influidos por los conocimientos previos de los lectores, sus creencias y valores" (Patodi, 2005).

Entre las operaciones necesarias para formar una buena representación de lo que leemos se encuentran la habilidad de generar inferencias (p. ej., si hay "un animal que quiere cazar un ratón", es probable que generemos la idea de

“gato”) y la de actualizar información previa (p. ej., si ahora se dice que el animal es un perro, deberemos actualizar la representación de “gato” por la de “perro”). La elaboración de inferencias se relaciona fuertemente con el conocimiento que el lector tiene sobre el mundo, ayudando en la interpretación de las ideas sustanciales del texto y dando sentido a la comprensión; la actualización de información obsoleta por nueva conlleva el descarte de la primera interpretación y su reemplazo por la información actual del texto. Además, la combinación de ambos procesos (generación de inferencias y actualización) también es posible (p. ej., si en vez de informarse que el animal es un perro se dice que “el animal ladró fuertemente” tendremos que generar la inferencia de “perro” y reemplazar la de “gato”). Sorprendentemente, en la actualidad poco se conoce sobre este proceso combinado de actualización inferencial.

La evaluación de capacidades

La evaluación es siempre un tema complejo que genera mucha controversia. Evaluar, en un sentido muy general, implica observar o medir con el fin de tomar una decisión.

Es posible evaluar para decidir si un estudiante está en condiciones de recibir una acreditación (como la de aprobar una asignatura), pero también es posible evaluar para decidir si la programación de actividades de aprendizaje ha sido adecuada (analizando cantidad de actividades, calidad de las mismas, nivel de dificultad y secuencia), o evaluar si las acciones realizadas por los distintos docentes de una institución mantienen un nivel de coherencia o si se requieren ajustes. El hecho de que el instrumento de evaluación (tanto una prueba escrita

individual, como un trabajo grupal, una exposición oral o una serie de entrevistas) se aplique casi siempre sobre los estudiantes favorece la posibilidad de confundirlas entre sí. Supongamos que una evaluación demuestra que los estudiantes no han aprendido lo que se pretendía. ¿Cómo sabemos si esto es resultado de una falta atribuible a los estudiantes o de una falla en el modo en que se crearon o se desarrollaron las actividades de enseñanza?

Cualquiera de estas causas, e incluso una conjunción de ellas, podrían haber provocado similares resultados en la evaluación realizada. Se trata de un problema razonablemente complejo y que no tiene solución sencilla. Una sugerencia para prestar atención a esta cuestión es la de intentar formular con la mayor claridad posible cuál es la pregunta que se intenta responder antes de diseñar la evaluación.

- ¿Sabemos los estudiantes lo suficiente sobre una temática determinada?
- ¿Se han esforzado en la medida esperada?
- ¿Es necesario modificar algo en las estrategias de enseñanza que están siendo utilizadas?

Las evaluaciones más tradicionales suelen intentar verificar si los estudiantes saben lo suficiente sobre un tema determinado. Si deseamos responder a algunas de las otras preguntas deberemos pensar en diferentes modos de evaluar, e incluso deberemos tener claro que no todas las evaluaciones tienen necesariamente un efecto directo en la calificación que reciben los estudiantes (como es el caso, por ejemplo, de la tercera pregunta).

A las cuestiones recién planteadas se agrega la complejidad inherente a la evaluación relacionada con capacidades. Un docente podría preguntarse si los estudiantes han adquirido un determinado nivel de desarrollo de una capacidad, o podría preguntarse si han logrado aprendizajes adecuados sobre los contenidos de una asignatura mediante la metodología propuesta. La primera pregunta no puede responderse de modo sencillo al finalizar una o varias actividades realizadas en el marco de una asignatura, ya que las capacidades van progresando de modo gradual y son el resultado de un extenso conjunto de acciones. El modo de determinar este progreso implica instrumentos más semejantes a los de una investigación de campo de ciencias sociales o ciencias de la educación que a una prueba escrita o lección oral tradicional.

Lectura, definimos como el proceso de significación y comprensión de algún tipo de información e/o ideas almacenadas en un soporte y transmitidas mediante algún tipo de código, usualmente un lenguaje, que puede ser visual o táctil (por ejemplo, el sistema braille).

Sensibilización, definimos como el de lograr un contexto mental adecuado dentro del alumno, de manera que éste tenga conciencia clara de lo que ha de conseguir (estado de meta), conozca su estado inicial de conocimientos (estado de partida) y se sienta sensibilizado para transformar el estado de partida en estado de meta.

Cuentos, definimos como la una narración breve creada por uno o varios autores, basada en hechos reales o ficticios, cuya trama es protagonizada por un grupo reducido de personajes y con un argumento relativamente sencillo.

Capacidad, definimos como un proceso a través del cual todos los seres humanos reunimos las condiciones para aprender y cultivar distintos campos del conocimiento, aun si estas condiciones hayan sido o no utilizadas, de esta manera, nos referimos a estas condiciones como un espacio disponible para acumular y desarrollar naturalmente conceptos y Habilidades.

Inferencial, definimos la inferencia es la acción y efecto de inferir (deducir algo, sacar una consecuencia de otra cosa, conducir a un resultado).

Lectura sensibilizada, definimos como la información visual que los estudiantes logran un contexto mental adecuado de manera que este tenga conciencia clara de los contenidos de diversos cuentos que se les presenta durante la clase.

Lectura inferencial, definimos como aquella en la cual podemos encontrar datos de manera explícita. Su propósito es extraer la información de los cuentos que expresa de una manera directa y concisa en un texto de la ciudad o ficticio.

Capítulo 2

La selección y validez de los instrumentos de investigación, han sido consolidadas por maestros que enseñan en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle" La Cantuta y otras universidades durante el proceso los maestros han demostrado rigurosidad y tenacidad académica. Al final las observaciones y sugerencias han sido levantadas.

Para la presente investigación el instrumento que ha permitido recolectar la información se detalla a continuación:

Ficha técnica

Nombre: Prueba de lecturas sensibilizadas

Aplicación: Alumnos de primer grado de primaria.

Muestra de examinados: 30 estudiantes

Administración: Colectiva

Duración: 50 minutos

Propósito: Conocer el grado de sensibilización inferencial de las lecturas de los alumnos del primer grado.

El instrumento aplicado contiene 8 textos y un total de 28 ítems, que tienen la característica inferencial que son cuentos como populares, literarios y de ciencias ficción. Las preguntas son cerradas, de elección múltiple, para evitar interferencia comprensión – expresión escrita; tienen 3 alternativas cada una con la finalidad de minimizar las intervenciones del azar en el momento de seleccionar el alumno la respuesta. El análisis se ha realizado en base al método intraprueba a fin de identificar el grado de dimensionalidad de las variables expresadas en las operaciones del pensamiento, a través del estudio de la

relación de las estructuras internas y cruzadas subyacentes y, complementariamente, determinar la validez teórica del instrumento. En realidad, se trata de reducir el número de dimensiones necesarias para explicar las respuestas de los sujetos.

La validez del instrumento se determinó a través de las observaciones de los expertos o el comité académico de validación como: Pertinencia de las preguntas con los objetivos, pertinencia de las preguntas con la(s) variable(s);, pertinencia de las preguntas con las dimensiones, pertinencia de las preguntas con los indicadores y con las preguntas formuladas del instrumento, donde se analiza el grado de suficiente, medianamente suficiente e insuficiente ver apéndice A.

La confiabilidad del instrumento fue establecida mediante el método test-retest. Se trabajó con un grupo piloto de 15 estudiantes del primer grado de educación secundaria más cercana con es la institución educativa mixto "Príncipe Illatupa" que está ubicado en la ciudad de Huánuco, al que se administró la prueba con los 20 ítems resultantes del procesamiento estadístico descrito. La prueba se administró en dos momentos.

En esta sección se presenta el análisis de los resultados de las tablas y gráficos obtenidos del proceso de investigación de las variables de estudio de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de aplicación Marcos Duran Martel de la ciudad de Huánuco durante el año 2017, donde se han considerado:

- a) Análisis e interpretación de los datos (Análisis exploratorio) donde se describirá detalladamente variable de estudio:

- Descripción e interpretación de los resultados de la aplicación del pre y post test a los integrantes de la muestra de estudio.
- b) Proceso de la prueba de Hipótesis: Donde utilizaremos la prueba t de Student por que los datos son cuantitativos. Los resultados de la investigación se organizaron desde el punto de vista cuantitativo obtenidas por los estudiantes de la Institución Educativa de Aplicación Marcos Duran Martel del pre test y post test, se exponen los resultados obtenidos por los estudiantes del primer grado C que conforma el grupo experimental y los estudiantes de la sección "D" que son integrantes del grupo control matriculados en el primer grado de educación secundaria en el año 2017, en primer término, se exponen los resultados desde una perspectiva descriptiva y en segundo momento se contrastara la hipótesis de investigación. Posteriormente, se discuten los hallazgos expuestos, para arribar a conclusiones y sugerencias.

Tabla 1. *Distribución de frecuencia del pre test del grupo experimental*

Puntajes	f_i	h_i (%)	H_i (%)
9	2	12.5	12.5
11	2	12.5	25.0
13	2	12.5	37.5
14	1	6.3	43.8
15	3	18.8	62.5
16	3	18.8	81.3
17	3	18.8	100.0
Total	16	100.0	

Fuente. Pre test aplicado en el año 2017.

Existe dos estudiantes del grupo experimental cuyos puntajes son de 9 que representa el 12,5% del 100%, el 43,8% de los estudiantes tienen menores e iguales a 14 puntos, y solo se tiene a un estudiante que obtuvo el puntaje de 14 y finalmente se tiene que tres estudiantes tienen el puntaje de 17 de un total de 16 estudiantes durante el proceso de la aplicación del pre test. Vemos que el 50% de los estudiantes del grupo experimental obtuvo entre 12 a 16 puntos, el 75% de los estudiantes obtuvo menos de 16 puntos y el 50% obtuvo más 15 puntos en el pre test aplicado a los estudiantes de Primer grado C de la Institución Educativa Marcos Durant Martel y finalmente se observa claramente en el gráfico de cajas que el puntaje máximo es de 17 y el puntaje mínimo es de 9.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del pre test del grupo experimental

N	Válidos	16
Media		14.00
Mediana		15.00
Moda		15 ^a
Desviación estándar		2.733
Varianza		7.467
Asimetría		-.739
Mínimo		9
Máximo		17

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

En la tabla 2, los estudiantes del grupo experimental, en promedio han obtenido el puntaje de 14 puntos en el pre test; el 50% de los estudiantes tienen como máximo de 15

puntos y el resto de los estudiantes tienen más de 15. Los estudiantes del grupo experimental tienen con mayor frecuencia de 15 puntos en el pre test aplicado. Los puntajes de los estudiantes del grupo experimental, se dispersa en promedio 2,733 puntos alrededor del valor central de los datos; así mismo se observa que existe una asimetría negativa cuyo coeficiente es de -0,739 lo cual es menor que cero por la cual la distribución es leptocúrtica y finalmente el mínimo puntaje obtenidos por los estudiantes de primer grado C es de 9 y el máximo es de 17 en el pre test aplicado.

Tabla 3. *Distribución de frecuencia del pre test del grupo control*

Puntajes	f_i	h_i (%)	H_i (%)
9	1	7.1	7.1
10	1	7.1	14.3
11	1	7.1	21.4
12	2	14.3	35.7
13	4	28.6	64.3
14	3	21.4	85.7
15	2	14.3	100.0
Total	14	100.0	

Fuente. Pre test aplicado en el año 2017.

Existe un estudiante del grupo control cuyo puntaje es de 9 que representa el 7,1% del 100%, el 64,3% de los estudiantes tienen menores e iguales a 13 puntos, así mismo se tiene a tres estudiantes que obtuvo el puntaje de 14 y finalmente se tiene que dos estudiantes tienen el puntaje de 15 de un total de 14 estudiantes durante el proceso de la aplicación del pre test.

El 50% de los estudiantes del grupo control obtuvo entre 12 a 14 puntos, el 75% de los estudiantes obtuvo menos de 14 puntos y el 50% obtuvo más 13 puntos en el pre test aplicado a los estudiantes del primer grado D de la Institución Educativa Marcos Duran Martel y finalmente se observa claramente en el gráfico de cajas que el puntaje máximo es de 15 y el puntaje mínimo es de 9.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del pre test del grupo control

N	Válidos	14
Media		12.71
Mediana		13.00
Moda		13
Desviación estándar		1.773
Varianza		3.143
Asimetría		-.751
Mínimo		9
Máximo		15

los estudiantes del grupo control, en promedio han obtenido el puntaje de 12,71 puntos en el pre test; el 50% de los estudiantes tienen como máximo de 13 puntos y el resto de los estudiantes tienen más de 13. Los estudiantes del grupo control tienen con mayor frecuencia de 13 puntos en el pre test aplicado. Los puntajes de los estudiantes del grupo control, se dispersa en promedio 1,733 puntos alrededor del valor central de los datos; así mismo se observa que existe una asimetría negativa cuyo coeficiente es de -0,751 lo cual es menor que cero por la cual la distribución es leptocúrtica y finalmente el mínimo puntaje obtenidos por los estudiantes

de primer grado C es de 9 y el máximo es de 15 en el pre test aplicado.

Tabla 5. Distribución de frecuencia del post test del grupo experimental

Puntajes	f_i	h_i (%)	H_i (%)
12	2	12.5	12.5
13	1	6.3	18.8
15	1	6.3	25.0
16	2	12.5	37.5
17	5	31.3	68.8
18	3	18.8	87.5
19	2	12.5	100.0
Total	16	100.0	

Fuente. Post test aplicado en el año 2017.

Existe dos estudiantes del grupo experimental cuyo puntaje es de 12 que representa el 12,5% del 100%, el 50% de los estudiantes tienen menores e iguales a 17 puntos, así mismo se tiene a tres estudiantes que obtuvo el puntaje de 17 y finalmente se tiene que cinco estudiantes tienen el puntaje de 19 de un total de 16 estudiantes durante el proceso de la aplicación del post test. El 50% de los estudiantes del grupo experimental obtuvo entre 15 a 18 puntos, el 75% de los estudiantes obtuvo menos de 18 puntos y el 50% obtuvo más 17 puntos en el post test aplicado a los estudiantes de primer grado C de la Institución Educativa Marcos Duran Martel y finalmente se observa claramente en el gráfico de cajas que el puntaje máximo es de 19 y el puntaje mínimo es de 12.

Tabla 6. Estadísticos descriptivos del post test del grupo experimental

	Válidos	
N		16
Media		16.31
Mediana		17.00
Moda		17
Desv. típ.		2.243
Varianza		5.029
Asimetría		-.974
Mínimo		12
Máximo		19

En la tabla 6, los estudiantes del grupo experimental, en promedio han obtenido el puntaje de 16,31 puntos en el pre test; el 50% de los estudiantes tienen como máximo de 17 puntos y el resto de los estudiantes tienen más de 17. Los estudiantes del grupo experimental tienen con mayor frecuencia de 17 puntos en el post test aplicado. Los puntajes de los estudiantes del grupo experimental se dispersan en promedio 2,243 puntos alrededor del valor central de los datos; así mismo se observa que existe una asimetría negativa cuyo coeficiente es de -0,974 lo cual es menor que cero por la cual la distribución es leptocúrtica y finalmente el mínimo puntaje obtenidos por los estudiantes de Primer grado C es de 12 y el máximo es de 19 en el post test aplicado.

Tabla 7. Distribución de frecuencia del post test del grupo control

Puntajes	f_i	h_i (%)	H_i (%)
11	2	14.3	14.3
12	3	21.4	35.7
13	4	28.6	64.3
14	3	21.4	85.7
15	1	7.1	92.9
16	1	7.1	100.0
Total	14	100.0	

Fuente. Post test aplicado en el año 2017.

Existe dos estudiantes del grupo control cuyo puntaje es de 11 que representa el 14,3% del 100%, el 85,7% de los estudiantes tienen menores e iguales a 14 puntos, así mismo se tiene a tres estudiantes que obtuvo el puntaje de 14 y finalmente se tiene que un estudiante tiene el puntaje de 16 de un total de 14 estudiantes durante el proceso de la aplicación del post test.

El 50% de los estudiantes del grupo control obtuvo entre 12 a 14 puntos, el 75% de los estudiantes obtuvo menos de 14 puntos y el 50% obtuvo más 13 puntos en el post test aplicado a los estudiantes del primer grado D de la Institución Educativa Marcos Durant Martel y finalmente se observa claramente en el gráfico de cajas que el puntaje máximo es de 16 y el puntaje mínimo es de 11.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos del post test del grupo control

N	Válidos	14
Media		13,07
Mediana		13,00

Moda	13
Desviación estándar	1,439
Varianza	2,071
Asimetría	,398
Mínimo	11
Máximo	16

En la tabla 8, los estudiantes del grupo control, en promedio han obtenido el puntaje de 13,07 puntos en el pre test; el 50% de los estudiantes tienen como máximo de 13 puntos y el resto de los estudiantes tienen más de 13. Los estudiantes del grupo control tienen con mayor frecuencia de 13 puntos en el post test aplicado. Los puntajes de los estudiantes del grupo control se dispersan en promedio 1,439 puntos alrededor del valor central de los datos; así mismo se observa que existe una asimetría positiva cuyo coeficiente es de 0,398 lo cual es mayor que cero por la cual la distribución es platicúrtica y finalmente el mínimo puntaje obtenidos por los estudiantes de Primer grado C es de 11 y el máximo es de 16 en el post test aplicado.

Los resultados obtenidos en el pre y post test en la presente investigación y relacionar con otros datos obtenidos en diferentes investigaciones con la finalidad de contrastar estos resultados.

A ambos grupos se les aplicó un pre test en base a 20 puntos, para establecer el nivel de logro de las capacidades inferenciales de las lecturas sensibilizadas en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa de Aplicación Marcos Duran Martel de la ciudad de Huánuco en el año 2017 donde se obtuvo un promedio de ambos como se tiene en la tabla xx y yy.

El resultado del pre test, arrojó que el promedio obtenido fue de 14 puntos por los integrantes del grupo experimental, en cambio en el grupo control tiene un promedio de 12,71 puntos, existiendo una diferencia de 1,29 tal como se observa en la figura 4 aplicado durante el año 2107. Así mismo en la tabla 18 se tiene que los puntajes del grupo experimental se dispersan en promedio en 2,733 puntos; pero sin embargo del grupo control es de 1,773 puntos y finalmente se observa que los estudiantes del grupo experimental han alcanzado un total de 224 puntos y de los del grupo control fue de 178 puntos.

El resultado del post test, arrojó que el promedio obtenido fue de 16,75 puntos por los integrantes del grupo experimental, en cambio en el grupo control tiene un promedio de 13,07 puntos, existiendo una diferencia de 3,68 tal como se observa en la figura 5 aplicado durante el año 2107. Así mismo en la tabla 19 se tiene que los puntajes del grupo experimental se dispersan en promedio en 2,490 puntos; pero sin embargo del grupo control es de 1,439 puntos y finalmente se observa que los estudiantes del grupo experimental han alcanzado un total de 268 puntos y de los del grupo control fue de 183 puntos.

Este resultado, bastante peculiar, nos deja ver con claridad, que la mayoría de estudiantes, entiende los conceptos y procedimientos de la materia, sin embargo, son muy pocos estudiantes que se encuentran en primer cuartil que representa el 25% como se tiene en la figura 5.

Con respecto a la hipótesis general de investigación formulada: "*Lecturas sensibilizadas de cuentos influye en el desarrollo de la capacidad inferencial en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución*

educativa de aplicación Marcos Durand Martel de Huánuco, 2017", los resultados confirman que el *t* Student para muestras relacionadas. El p-valor es menor que el nivel de significación ($0.001 < 0,05$). Por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes antes y después de haber aplicado las lecturas sensibilizadas de cuentos en el desarrollo de la capacidad inferencial en el grupo experimental, esto confirma con los resultados obtenidos de Caballero (2017) donde afirma que existe diferencia significativa entre el nivel del hábito de lectura de los estudiantes y el nivel de comprensión lectora, ya que el 69% de la muestra se encuentra en el nivel medio de la escala de hábito de lectura. Se concluye que dos estudiantes del primer grado de educación secundaria de la de la Institución Educativa de Aplicación Marcos Durant Martel, que conforman el grupo experimental en el pre test el 50% de los estudiantes obtuvo un puntaje entre 12 a 16 puntos, mientras que los estudiantes del grupo control obtuvieron de 12 a 14 puntos. Así mismo se tiene que el grupo experimental el puntaje mínimo fue de 9 y de máximo de 17 sin embargo, el grupo control obtuvo como puntaje mínimo de 9 y como máximo de 15 puntos. Se concluye que dos estudiantes del primer grado de educación secundaria de la Institución Educativa de Aplicación Marcos Durant Martel que conforman el grupo experimental en el post test el 50% de los estudiantes obtuvo un puntaje entre 15 a 18 puntos, mientras que los estudiantes del grupo control obtuvieron de 14 a 16 puntos. Así mismo en el gráfico XX de cajas que el puntaje máximo es de 16 y el puntaje mínimo es 11 para el grupo control, pero sin embargo en el grupo experimental se

tiene que el puntaje mínimo fue 12 y el máximo puntaje fue 19.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la tabla xx el promedio obtenido fue de 16,75 puntos por los integrantes del grupo experimental, en cambio en el grupo control tiene un promedio de 13,07 puntos, existiendo una diferencia de 3,68 tal como se observa en la figura XX aplicado durante el año 2107. Así mismo en la tabla XX se tiene que los puntajes del grupo experimental se dispersan en promedio en 2,490 puntos; pero sin embargo del grupo control es de 1,439 puntos y finalmente se observa que los estudiantes del grupo experimental han alcanzado un total de 268 puntos y de los del grupo control fue de 183 puntos.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la tabla xx, el *p*-valor es mayor que el nivel de significación ($0.144 > 0,05$). Por lo que no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que no existe diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes del grupo experimental y control antes de haber aplicado el video tutorial virtual en la asignatura de idioma extranjera.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la tabla xx, el *p*-valor es menor que el nivel de significación ($0,00 < 0,05$). Por lo que se rechaza la hipótesis nula y se concluye que existe diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes del grupo experimental y control después de haber aplicado el video tutorial virtual en la asignatura de idioma extranjera. Finalmente se concluye que El *p*-valor es menor que el nivel de significación ($0.001 < 0,05$). Por lo que se rechaza la hipótesis nula, entonces existe diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes antes y después de haber aplicado las lecturas sensibilizadas de cuentos en el

desarrollo de la capacidad inferencial en el grupo experimental, lo que significa que las lecturas sensibilizadas de cuentos influye significativamente en el desarrollo de las capacidades inferenciales en los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución educativa de aplicación Marcos Durand Martel de la ciudad de Huánuco.

Referencias

- Amu, J. E. (2014). *La lectura una herramienta pedagógica en el aprendizaje de la célula como unidad estructura de los seres vivos* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia Sede Palmira).
- Bunge, M. (2004). *Epistemología*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Caballero Jara, K. (2017). *El hábito de lectura y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de Informática del Instituto de Educación Superior Tecnológico "La Recoleta", Yanahuara, Arequipa - 2016*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/2990>.
- Carrasco, S. (2009). *Metodología de la Investigación Científica*. Lima: San Marcos.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (1998). "Introducción", en: *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. Barcelona: Taurus.
- Cebreiro, B. (2007). *Las nuevas tecnologías como instrumentos didácticos*. En Cabero (coordinador): *Tecnología educativa*. Madrid.
- Cegarra, J. (2004). *Metodología de la investigación científica y tecnológica*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Escate Portal, G. M. (2012). *Niveles de comprensión lectora en alumnos de cuarto grado de primaria de Carmen de La Legua Reynoso - Callao*. Universidad San Ignacio de Loyola. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1155>.
- Ferreira, h., Peretti, g. & otros (2009). *De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria. Desandando caminos para construir nuevos*

senderos. Revista Iberoamericana de Educación 47. N° 3. OEI, 2008. Disponible en <http://www.rieoei.org/2702.htm> (último acceso 02-06-2009).

Gardner, H. (1989). *Las inteligencias múltiples en la escuela: Implicaciones educativas de la teoría de las inteligencias múltiples*. Investigación Educativa.

Gonzales, J. (1996). *Estilos cognitivos y de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Santillana.

Goodman, K. (1989). *Lenguaje Integral*. Mérida: Editorial Venezolana.

Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. México: Siglo XXI.

Guadalupe, J. (2015). *La historia del carpintero*. Recuperado de:
<http://www.lecturasparacompartir.com/reflexion/lahistoriadelcarpintero.html>.

Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Honey, P.; Munford, A. (1986). *Usando sus estilos de aprendizaje*. Maidenhead: Peter Honey.

Llave Pochori, Y. (2016). *Aplicación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del segundo grado de educación primaria de la institución educativa N° 40616 Casimiro Cuadros I del distrito de Cayma, Arequipa 2015*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
<http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/1974>.

- Martin, H. (1992). "De la imprenta a nuestros días", en: *Raymond Williams, Historia de la comunicación*. Vol. 2. Barcelona: Bosch Comunicación.
- Mendez, N. (2010). Mi perro fiel. Recuperado de: <http://www.lecturasparacompartir.com/reflexion/miperrofiel.html>.
- Meza, A. (1987) *Psicología del aprendizaje*. Biblioteca andina de psicología. Lince – Lima: Editorial Caribe.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS. Metas Educativas 2021. Madrid, 2009. Disponible en <http://www.oei.es/metas2021/indice.htm>. (último acceso: 07-06- 2017).
- Paucar, P. y Hurtado (2013). *Características de la expresión verbal en niños preescolares de la Región Callao*. Tesis. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
- Parodi. (2005). *La competencia inferencial en la comprensión de textos argumentativos y Expositivos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- PREALC, OREALC/UNESCO. Santiago de Chile, 2006, pp. 6-28.
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de Investigación*. Caracas: Edit. Panapo.
- Sánchez, H. y Reyes, M. (1996). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Editorial Mantaro.
- Smith, F. (1983). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura*. Universitat de Barcelona: Grao.
- UNESCO/OREALC. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). UNESCO. Santiago de Chile, 2002. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151582>. (Último acceso: 3-06-2017).

- Uribe, G., & Camargo, Z. (2011). *Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana*. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3(6).
- Valentini, C. (2008). *La lectura inferencial en lengua 1 y en lengua 2 (Francés)*. El caso del texto argumentativo (Doctoral dissertation, Centro de Publicaciones Periódicas Electrónicas de la Universidad Nacional de Rosario).
- Vergara León, M. M. (2010). *Memoria auditiva inmediata y procesos de lectura en estudiantes de quinto grado de una institución pública de playa Rímac*. Universidad San Ignacio de Loyola. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1333>.
- Wilson, F. (1994). La inteligencia práctica educativa. [Documento en línea]. Disponible En: <http://www.tdah.com/inteligencia%20y%20dah.html>.
- Zapata, S., & Esthefany, M. (2016). *La lectura comprensiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los niños de cuarto año de educación general básica de la Escuela Fiscal Manuel Quiroga, ubicada en la parroquia de Tumbaco, cantón Quito, provincia de Pichincha* (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Carrera de Educación Básica).

Descubre tu próxima lectura

Si quieres formar parte de nuestra comunidad, regístrate en <https://www.grupocompas.org/suscribirse> y recibirás recomendaciones y capacitación



   @grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com

Yene Pilar Alvarez Paucar

Maestra en Gestión Educacional, Universidad Nacional Enrique Guzmán Y Valle. La cantuta. Lima, Perú
yenealvarezpaucar@gmail.com, ORCID : 0000-0001-8735-6015,
https://scholar.google.com/citations?view_op=list_WORKS&USER=2G8N3TIAAAAJ

Segundo Pio Vásquez Ramos

Maestro en Docencia Universitaria, Universidad César vallejo, Lima .Perú. Spivar77@hotmail.com, ORCID:0000-0002-0367-5711,
[https://scholar .geogle.es/citaci3n?hl=es&user=HSC06EEAAAAJ](https://scholar.geogle.es/citaci3n?hl=es&user=HSC06EEAAAAJ)

Yudith Yuly Concepción Godoy

Maestra en Gestión Educacional ,Universidad Nacional Enrique Guzmán Y Valle. La cantuta. Lima, Perú Yusary8@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4085-4479,
https://scholar.geogle.com/citaci3n?view_op=list_Works&hl=TI1SnJoAAAAJ

Noimi Ruth Fonseca Livias

Maestra en Investigación y Docencia Superior , Universidad Nacional Hermilio Valdizan .Huánuco, Perú
noimiruthfonseca@gmail.com ORCID:0000-0003-0079-6531,
<https://scholar.geogle .com/citations?hl=es&user=jcR7pIUAAAAJ>

Ruth Inocencio Vargas

Maestra En Gestión Educacional. Universidad Nacional Enrique Guzmán Y Valle. La cantuta. Lima, Perú
Ruthinocencio2016@gmail.com ORCID:0000-0003-2107-196X,
https://scholer.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&user=DX3XTrwAAAAJ



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com

ISBN: 978-9942-33-388-9



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO
«Paz, Solidaridad y
Diálogo Intercultural»
Universitat Abat Oliba CEU



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com