

**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA**  
**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRIA EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN**  
**PROBLEMAS DE APRENDIZAJE**



Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología con  
mención en Problemas de Aprendizaje

Aplicación de un programa de comprensión lectora inferencial en alumnos  
de una Escuela de Formación Técnica.

Autor: Bach. Pérez Subauste, Eva Miluska

Asesor: Dr. William Torres Acuña

LIMA-PERÚ

**2019**

## **DEDICATORIA**

Dedico esta investigación a mi pequeño hijo Raulito, quien ha sido el pilar que me proporcionó la fuerza necesaria para continuar con mi tesis, y seguir adelante con cada uno de mis objetivos, permitiendo sentirme plenamente realizada, tanto como profesional como en mi condición de madre.

## **RECONOCIMIENTO**

Expreso mi reconocimiento y agradecimiento al apoyo brindado por mi asesor, el Dr. William Torres, al Director de la Escuela de Formación Técnica y a los alumnos, quienes posibilitaron la recolección de datos de la presente investigación.

## INDICE

	Página
RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I	
PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.....	9
1.1 Formulación del problema.....	9
1.2 Justificación.....	11
1.3 Antecedentes relacionados con el tema.....	12
1.4 Presentación de objetivos generales y específicos.....	15
1.5 Limitación del estudio.....	16
CAPÍTULO II	
MARCO TEÓRICO	
2.1 Bases teóricas relacionadas con el tema.....	17
2.1.1 Lectura.....	18
2.1.1.1 Definición.....	18
2.1.1.2 Niveles de comprensión lectora .....	18
2.1.1.3 Función de la lectura.....	19
a . Función apelativa.....	19
b. Función normativa.....	19
c. Función interaccional.....	19
d. Función instrumental.....	19
e. Función heurística.....	20
f. Función dramática.....	20
g. Función expresiva.....	20
h. Función personal del lenguaje escrito.....	20
i. Función imaginativa.....	20
j. Función representativa.....	19
k. Función informativa.....	21
2.1.1.4 Las operaciones de la lectura.....	21
a. Decodificación.....	22
b. Decodificación y comprensión.....	22

2.1.1.5 Factores que influyen en el aprendizaje de la lectura.....	23
a. Factores físicos y fisiológicos.....	24
b. Factores sociales, emocionales y culturales.....	24
c. Factores socioeconómicos y culturales.....	24
d. Factores perceptivos.....	24
e. Factores cognoscitivos.....	25
f. Factores lingüísticos.....	27
2.1.1.6 Procesos cognitivos de la lectura.....	28
a. Reconocimiento de la palabra escrita.....	28
b. Procesamiento sintáctico de la oración.....	29
c. Procesamiento semántico de la oración.....	29
d. La lectura y su metacognición.....	29
e. La naturaleza interactiva de la lectura.....	29
2.1.1.7 Estadios de la lectura.....	30
a. Estadio 0.....	31
b. Estadio 1.....	30
c. Estadio 2.....	31
d. Estadio 3.....	31
e. Estadio 4.....	31
2.1.1.8 Competencias de la lectura.....	32
a. Exactitud lectora.....	32
b. Velocidad lectora.....	33
c. Fluidez lectora.....	34
d. Expresividad lectora.....	34
e. Comprensión lectora.....	34
2.1.2 Comprensión lectora.....	35
2.1.2.1 Definición.....	35
2.1.2.2 Procesos de la comprensión lectora.....	35
a. Movimientos oculares.....	35
b. Acceso al léxico.....	35
c. Análisis sintáctico.....	36
d. Interpretación semántica.....	36
e. Realización de Inferencias.....	36
2.1.2.3 Etapas de la comprensión lectora.....	37

2.1.3 La metacognición y la lectura.....	40
2.1.3.1 Metacognición.....	40
2.1.3.2 La lectura como proceso metacognitivo.....	41
2.1.3.3 Destrezas metacognitivas en la comprensión lectora .....	43
2.2 Definición de términos usados.....	45
2.3 Hipótesis.....	46
2.4 Variables .....	46
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>MÉTODO</b>	
3.1 Nivel y tipo de investigación.....	47
3.2 Población y muestra.....	48
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	48
3.4 Procedimientos.....	48
3.5 Técnica de procesamiento de datos.....	49
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>RESULTADOS</b>	
4.1 Resultados .....	50
4.2 Análisis de los resultados .....	52
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
5.1 Conclusiones .....	55
5.2 Recomendaciones .....	56
Referencias bibliográficas.....	58
Anexos.....	60

## ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1. <i>Preguntas para desarrollar conciencia y regulación metacognitiva</i> .....	42
Tabla 2. <i>Puntajes correspondientes a la evaluación del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa de comprensión lectora</i> .....	51
Tabla 3. <i>Puntajes correspondientes a la evaluación del grupo control y experimental después de la aplicación del programa de comprensión lectora</i> .....	51
Tabla 4. <i>Puntajes correspondientes a la evaluación del grupo control y experimental antes de la aplicación del programa de comprensión lectora</i> .....	52

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Página
<i>Figura 1.</i> Estadíos de la comprensión lectora .....	32
<i>Figura 2.</i> Etapas de la comprensión lectora .....	39
<i>Figura 3.</i> El monitoreo como componente de la metacognición .....	43



## RESUMEN

Se plantea la investigación referida al nivel de comprensión lectora de estudiantes de una Escuela de Formación Técnica, para lo cual se elaboró y aplicó un programa de comprensión lectora denominado “La lectura estimula la imaginación”, el cual fue evaluado considerando la comparación respectiva entre el grupo control y el grupo experimental.

La población de estudio estuvo conformada por 244 alumnos de una Escuela de Formación Técnica, los cuales tienen un promedio de edad entre 17 - 23 años. La comprensión lectora fue evaluada utilizando una prueba elaborada con la técnica cloze. Esta prueba consiste en una lectura, en la cual se ha subrayado tres palabras, a lo largo de cada línea del texto, de las cuales se deberá encerrar en un círculo la palabra correcta, que completará y dará sentido lógico a la lectura.

El diseño utilizado correspondió a un diseño con grupo control y experimental pre y post test. Al efectuarse el análisis de los resultados, se halló que efectivamente existen diferencias significativas en el nivel de comprensión de lectura entre los que recibieron el programa de comprensión lectora y aquellos a quienes no se les aplicó el mencionado programa. De esta manera se comprobó que el mencionado programa de comprensión lectora inferencial es efectivo.

Palabras claves: Programa de comprensión lectora, alumnos de escuela de formación técnica, comprensión lectora inferencial.

## INTRODUCCIÓN

Alliende y Condemarín (1990) señalan que la lectura en el proceso educativo, constituye un elemento importante en la adquisición de los conocimientos. Leer constituye más que descifrar el significado de las palabras, es por el contrario un proceso continuo que dura toda la vida, por lo que es importante que este sea aprendido de manera correcta. Del mismo modo la comprensión del texto escrito es un tema de suma importancia, el cual muchas veces en nuestro medio educativo no se le presta la importancia que este tiene, evidenciándose esto en los estudiantes de todos los niveles educativos.

Cairney (1992) sostiene que el aprendizaje de la lectura es básico para el desarrollo intelectual de las personas. Unas teorías suponen que en la lectura no se llega al significado hasta que se descifra por completo el mensaje del texto, sin embargo otras teorías apuntan a la importancia que tiene el significado que el propio lector saca del texto, es decir la capacidad inferencial que este tiene sobre el texto impreso.

La finalidad de esta investigación es promover la comprensión lectora, para lo cual se elaboró y aplicó un programa específico a un grupo de estudiantes de una Escuela de Formación Técnica. Por tanto, y para los efectos respectivos, en el capítulo I se realiza el planteamiento del estudio, el cual contiene la formulación del problema, la justificación del estudio, así como los antecedentes relacionados con el tema, la presentación de objetivos generales y específicos, además de las limitaciones del estudio.

En el capítulo II se desarrolla el marco teórico de la investigación, partiendo de las bases relacionadas con el tema, las definiciones de términos usados, la hipótesis y finalmente las variables utilizadas.

El capítulo III está constituido por la metodología del estudio, en el que se consideran el tipo y diseño de investigación, descripción de los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de datos. En el capítulo IV se presentan los resultados y el análisis de las hipótesis, las cuales fueron aceptadas.

En base a estos resultados en el capítulo V se presentan las conclusiones y recomendaciones. Estimando que los hallazgos de la presente tesis permitan seguir investigando en esta temática, presento a continuación el contenido de los capítulos.

## CAPÍTULO I

### PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

#### 1.1 Formulación del problema.

García y Cortez (2010) plantean que la comprensión inferencial es la capacidad para establecer interpretaciones y conclusiones sobre las informaciones que no están dichas de manera explícita en el texto. Exige el ejercicio del pensamiento inductivo o deductivo para relacionar los significados de las palabras, oraciones ó párrafos, tratando de realizar una comprensión global y una representación mental más integrada y esquemática. El lector reconstruye el significado mediante su experiencia y conocimiento previo sobre el tema; reconoce el lenguaje figurado y completa lo implícito del texto con proposiciones o elementos lógicos. El producto es un nuevo juicio denominado “conclusión” sobre la información. La inferencia tiene carácter conector, complementario y globalizante. Por lo tanto debe tenerse en cuenta que la comprensión lectora

inferencial tiene gran importancia ya que permite a los lectores utilizar sus recursos cognitivos en el proceso de intuir a partir de un texto lo que el autor explícitamente quiere manifestar a través de su escrito.

Los jóvenes ingresan a la escuela de formación técnica mediante una selección que incluye examen psicotécnico, examen de conocimientos generales, y psicológico, sin embargo dentro de esta selección no se toma en cuenta la evaluación del nivel de comprensión lectora inferencial, que dichas personas deben poseer y que es de suma importancia para su desarrollo profesional, evidenciándose en muchos casos y a medida que trascurren los ciclos académicos problemas de rendimiento, debido en la mayoría de los casos a la pobreza de comprensión lectora de los alumnos en mención.

Fernández (2003) menciona que las inferencias en la comprensión lectora se define como un proceso cognitivo por el que el lector adquiere información nueva, basándose en la interpretación del texto, en este sentido para los alumnos de una escuela de formación técnica, el manejo de la habilidad de comprensión lectora inferencial juega un papel preponderante en la labor que estos realizan, ya que trabajan con información precisa y seleccionada minuciosamente.

El programa que se aplicará en esta investigación, tendrá como característica la técnica cloze. Según Condemarín y Milicic (1988) el procedimiento de restitución de palabras omitidas “cloze” consiste en esencia en la presentación de un texto escrito al cual se le han suprimido palabras, de acuerdo a un criterio previamente establecido. Estas deben ser reemplazadas por un espacio en blanco, ocupado generalmente por una línea de extensión constante. La actividad del sujeto consiste en proporcionar la palabra omitida a partir de claves sintácticas y semánticas dadas por el contexto.

Según Fernández (2003) en el Perú existe gran pobreza educativa sobre todo a nivel de educación básica elemental, ya que no se cuenta con adecuados métodos de enseñanza, por lo que los niños no tienen bases sólidas que les permitan afrontar una educación secundaria y posteriormente superior con éxito. Uno de

los principales y más graves problemas de la población es la falta de hábitos de lectura.

A mediados del 2015, los resultados del Programa Internacional para la evaluación de estudiantes – PISA (Prueba auspiciada por la UNESCO, que ubica al Perú en el puesto 63 de 70 países, en cuanto a comprensión lectora) según los resultados, esta evaluación sugiere que a comparación de evaluaciones anteriores, los estudiantes han superado dificultades, demostrando mejores competencias lectoras. Sin embargo aún falta mucho por trabajar en este aspecto, ya que pese a haberse mejorado el nivel, los estudiantes aún no han alcanzado resultados óptimos.

Sin embargo dentro del sistema educativo formal del Perú, puede percibirse incapacidad para detectar y prevenir serias deficiencias con respecto a la lectura y a la comprensión de la misma, evidenciando serios fracasos, los cuales han pasado a formar parte del sistema estructural del sistema educativo formal de nuestro país, pudiéndose catalogar la educación formal en emergencia, por las graves carencias que esta presenta.

Considerando lo planteado, por tanto es factible señalar como problema de investigación la siguiente interrogante:

¿Cuál es el efecto del programa de comprensión lectora “La lectura estimula la imaginación” de los alumnos de una escuela de formación técnica?

## 1.2 Justificación

Puede señalarse que fue importante desarrollar esta investigación, debido a que la mayoría de los alumnos de la escuela técnica donde se aplicó el programa de comprensión de lectura, presentaban bajo nivel de comprensión lectora, lo que dificulta el trabajo académico. Dentro a las dificultades más evidentes que se presentaron en los alumnos, se tiene la escasa habilidad para comprender un texto más allá de lo literal, deficiencia para desarrollar pensamiento crítico a partir de lo leído, así mismo la pobreza léxica contribuye a la dificultad que presentan los alumnos, para poder identificar y/o elegir diversos términos que den sentido al texto.

Los alumnos de cualquier escuela técnica, institutos, etc., deben saber leer, no en el sentido de simplemente saber decodificar el significado de las palabras, si no en referencia a la comprensión de lo leído. Tapia (2003) menciona que la lectura como proceso dinámico involucra operaciones cognitivas, como reconocer palabras y asociarlas con conceptos almacenados en la memoria, desarrollar ideas significativas, relacionar e integrar la información del texto a las estructuras cognitivas existentes, inferir, valorar y evaluar críticamente. Intervienen así mismo operaciones psicológicas de comparación, clasificación, análisis y síntesis, razonamiento analógico, razonamiento hipotético deductivo, abstracción, generalización, entre otros.

Por lo mencionado es que se realizó la presente investigación, con la intención de contribuir a mejorar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de esta escuela técnica. El programa aplicado para tal fin, tuvo como característica principal la técnica cloze (variación técnica maze), en la cual se requiere que el lector elija la palabra que completa la oración a partir de tres opciones que se le da, estando entre ellas la correcta. Esta técnica permite al alumno utilice su capacidad de análisis y síntesis, así como de razonamiento hipotético deductivo.

### 1.3 Antecedentes relacionados con el tema.

#### 1.3.1 Investigaciones internacionales.

Se reportan diferentes investigaciones: Así De Castro et al. (2014) realizaron una investigación sobre la comprensión lectora a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Para ello la muestra estuvo compuesta de estudiantes del I Semestre de la Universidad del Norte, Guadalajara – México, de diferentes especialidades y que cursaban la asignatura de Competencias comunicativas I.

Emplearon como instrumentos, la prueba de comprensión lectora de PISA, el QCD (Quick Course Diagnosis), y por último la encuesta de opinión sobre uso de TIC en la clase.

En esta investigación se concluyó que no hubo diferencias significativas en el pre test y post test en ambos grupos, así como en la medida del impacto,

por lo que concluyeron que el uso de las TIC no era un factor decisivo en el incremento del nivel de comprensión lectora, pero es una estrategia didáctica interesante e incentiva a los estudiantes.

Por su parte Guevara, Guerra, Delgado, Flores (2014) realizaron una investigación en la cual evaluaron cinco niveles de comprensión lectora, con un instrumento validado, el cual constaba de un texto tipo expositivo – argumentativo, denominado “La evolución y su historia”, el cual fue una narración de 965 palabras. Participaron 570 estudiantes de la carrera de Psicología, de los diferentes semestres, con una edad promedio de 19.9 años de edad. La población universo estuvo definida por la totalidad de los grupos inscritos durante el ciclo escolar 2013-I, en la carrera de Psicología de una universidad pública ubicada en el estado de México.

Esta investigación concluyó, que no había diferencias significativas entre los alumnos de los cuatro semestres de la universidad. Sin embargo en el nivel de comprensión lectora literal fueron mayores las habilidades mostradas por los estudiantes de los primeros semestres (primero y tercero). Pudiendo estar esto relacionado con la estructura del plan curricular universitario, que promueve que en los primeros semestres, una formación principalmente basada en aspectos teóricos, lo cual implicaba que el alumno tenía un mayor contacto con la lectura de libros y artículos para exponer en clase, hacer monografías o ensayos, incluso para presentar exámenes escritos, esta práctica podía fomentar la costumbre de extraer literalmente lo expuesto en un texto y brindaba una mayor oportunidad de desplegar estrategias lectoras para conseguir los objetivos académicos que le demandaban sus profesores (lo cual puede relacionarse también con la mayor ejecución de los alumnos de primer semestre en el nivel crítico de comprensión lectora).

### 1.3.2 Investigaciones nacionales.

Se reportan las siguientes investigaciones: Así Llanos (2013) llevó a cabo una investigación sobre el nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria. Para ello, su población estuvo formada por 654 alumnos del primer ciclo de las Facultades de



Administración, Contabilidad, Comunicación, Enfermería, Ingeniería Industrial, Medicina y Psicología, y las edades oscilaron entre 16 y 20 años de edad, de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (USAT) de Chiclayo. El instrumento utilizado fue elaborado en concordancia con el diseño de la asignatura de lengua y comunicación que se dicta en la USAT a los alumnos del primer ciclo de estudios universitarios, sobre la base del enfoque comunicativo textual. De acuerdo a los resultados se concluyó que así como un porcentaje significativo de estudiantes se ubicó en el nivel básico 42.8% un 29.4% lo hizo en el nivel previo, lo cual constituye un 72.2% de estudiantes que encontraban dificultades para integrar e interpretar lo que lee.

Por su parte, Bustamante (2014) llevó a cabo una investigación que tuvo por finalidad demostrar la efectividad de un programa de habilidades comunicativas, para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de quinto de secundaria del centro educativo particular “Juan Pablo II” – Trujillo. La muestra fue seleccionada utilizando muestreo no probabilístico. Se consideró como muestra a 29 alumnos para el grupo experimental y 27 para el grupo control. Los resultados de la investigación permitieron concluir que existían diferencias significativas entre el promedio obtenido por los alumnos en el pre test con el obtenido en el post test del grupo experimental, permitiendo afirmar que la aplicación del “Programa de habilidades comunicativas” influía de manera significativa en la mejoría de la comprensión lectora.

Puémape (2014) aplicó un programa de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria en una institución educativa privada en el distrito de Chorrillos. Para las mediciones pre y post aplicación del programa aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística para tercer grado forma A (CLP-3A). Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora entre los participantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa. También reportó diferencias significativas en la

comprensión lectora entre estudiantes del grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa.

Rivera (2015) evaluó la efectividad del Programa de Lectura Interactiva en Voz Alta en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes en el grupo experimental y 30 en el grupo control. Para las mediciones pre y post-test utilizó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva para tercer grado Forma A (CLP 3-A). En sus resultados señaló que existían diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora de los participantes del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa. También indicó que existían diferencias significativas en la comprensión lectora entre los estudiantes del grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa.

#### 1.4 Objetivos

##### Objetivo general

- Analizar el efecto del programa de comprensión de lectura “La lectura estimula la imaginación” aplicado a los alumnos de una escuela de formación técnica.

##### Objetivos específicos

- Identificar el nivel de comprensión lectora del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa de comprensión lectora.
- Identificar el nivel de comprensión lectora del grupo control, antes y después de la aplicación del programa respectivo.
- Comparar el nivel de comprensión lectora entre los alumnos del grupo experimental, antes y después de la aplicación del programa respectivo.
- Comparar el nivel de comprensión lectora de los alumnos del grupo experimental y control después de la aplicación del programa respectivo.

### 1.5 Limitación del estudio.

La generalización de los resultados se restringe sólo a la población de donde se extrajo la muestra, debido a que se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencionado.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1 Bases teóricas relacionadas con el tema.

Romero y Gonzales (2001) plantean que la lectura es un proceso constructivo e inferencial que supone construir y verificar hipótesis acerca de determinados signos gráficos y significados, implica determinadas actividades: descifrar signos gráficos, construir una representación mental de las palabras, acceder a los significados de esas palabras, asignar un valor lingüístico a cada palabra dentro de un contexto.

Cuando se habla de comprensión lectora, se hace referencia específicamente a los análisis relativos a la construcción del significado total o parcial que transmite un texto, una frase e incluso un párrafo.

Cuando un lector comprende un texto, se hace referencia por un lado a la construcción de proposiciones relativas a la información que transmite el texto y a la integración de la información que va elaborando y almacenando hasta construir una idea o estado mental sobre el texto.

La comprensión lectora no es solamente cuestión de contar literalmente lo que se ha leído, implica evidentemente realizar inferencias sobre lo leído.

## 2.1.1 Lectura.

### 2.1.1.1 Definición

Alliende y Condemarín (1990) y Condemarin (1982) plantean que la lectura es un proceso complejo, que dista mucho de ser un proceso pasivo, ya que para que un texto sea interpretado, exige que el lector participe de manera activa. El texto escrito sólo entrega lenguaje, al margen de cualquier situación y sin apoyos extralingüísticos. A partir de los signos impresos, el lector va a reconstruir las palabras, las va a escuchar como si existieran, y les va a dar un ritmo y una entonación que él inventa. Cuando se lee se crean imágenes internas, las cuales estimulan a los procesos del pensamiento, estas imágenes van a crearse en función de la experiencia.

### 2.1.1.2 Niveles de comprensión lectora.

Gonzales (2005) por su parte plantea que la lectura se agrupa en torno a dos ejes: Los que se contraponen a varios niveles de comprensión y aquellos que se centran en la extracción del significado.

- a. Decodificar vs. extraer significado: Al inicio la lectura es un proceso en el que se pasa de las series gráficas a las palabras habladas.
- b. Aprender a leer vs. leer para aprender: Aprender a leer se refiere a todas las actuaciones en las que los textos son procesados con el objetivo de mejorar el proceso lector.
- c. Comprensión completa vs. incompleta: La comprensión completa de un texto implica que se integren las siguientes tres tareas: Activación de los conocimientos previos, encontrar la organización subyacente y modificación de las estructuras mentales para que tenga lugar la acomodación de la nueva información. La comprensión parcial se da cuándo se realiza sólo una o dos de las tareas señaladas.
- d. Comprensión superficial vs. profunda: El objetivo de la comprensión superficial es la adquisición de información mínima a partir del texto y solo demanda por parte del lector un procesamiento automático; en

cambio en la comprensión profunda se extrae la mayor cantidad de información posible del texto, haciendo uso de un procesamiento lento y controlado.

#### 2.1.1.3 Funciones de la lectura

Alliende y Condemarín (1990) mencionan que la lectura tiene varias funciones las cuales toman modalidades propias tal como se describen a continuación.

- a. **Función apelativa (activa, conativa, interactiva):** Esta función es la que se da en las expresiones lingüísticas del modo imperativo y en las diferentes maneras de dar órdenes o indicaciones, de la misma forma se encuentra presente en todos los textos escritos que de por sí constituye una apelación al lector.
- b. **Función normativa:** Aparece en los escritos en los que se establecen reglas y advertencias, como en las leyes, los reglamentos, los decretos que norman la actividad de los individuos de las sociedades letradas. Las sociedades numerosas, complejas y letradas no pueden prescindir de este tipo de escritos.
- c. **Función interaccional:** Tiene lugar cuando el emisor quiere obtener de manera directa a través del lenguaje que el destinatario lleve a cabo una determinada actividad o que se produzca en él un determinado efecto. En el lenguaje escrito este tipo de función se cumple a través de invitaciones, partes matrimoniales, cartas, etc.
- d. **Función instrumental:** Se produce cuando el lenguaje es el medio con el que se orienta al lector para que lleve a cabo una actividad o para que maneje determinados objetos. Esta función se presenta en las instrucciones que acompañan a los juegos, en las recetas para preparar alimentos, en los trabajos mecánicos, en los diversos tipos de formularios. Se pone en práctica en los signos de seguridad de los avisos, de los cambios de reglamentación. Una de las funciones más complejas que asume este tipo de función son los manuales de instrucción que llegan a transformarse muchas veces en extensos libros.

- e. Función heurística: Permite al lenguaje buscar la información necesaria. Está representada por las preguntas y por algunas expresiones de deseo. Las formas más simples de este tipo de función, son los cuestionarios que permiten la recolección de información. Las formas más complejas se presentan en textos de tipo reflexivo, cuando un escrito no da soluciones si no que se limita a mostrar lo que hay que buscar y solucionar, se trata de la función heurística.
- f. Función dramática: Permite la representación de las diversas acciones. Las obras de teatro, los libretos, el cine y los telegramas forman parte de esta función.
- g. Función expresiva (conativa, imaginativa): Los textos escritos muchas veces son considerados como indicativos de las emociones, sentimientos, ideas e imaginación del autor. La lectura produce emociones e imágenes del lector.
- h. Función personal del lenguaje escrito: Tiene lugar cuando una persona escribe y relee sus propios pensamientos, sentimientos, emociones e ideas, cuando hace la planificación de sus actividades semanales, cuando busca textos que resuelven un problema o una necesidad personal.
- i. Función imaginativa de la lectura: Se evidencia en la capacidad de estimular la imaginación y las emociones del individuo. En este tipo de función se tiene por ejemplo las poesías y la prosa poética en general.
- j. Función representativa (referencial, denotativa, cognoscitiva): Es la función más extendida en el lenguaje. Aparece como “señal” (función apelativa) o como “síntoma” (función expresiva), en este caso la función representativa aparece como “símbolo”. Esta es la función más importante de la lectura para transmitir el patrimonio cultural. Este tipo de función se encuentra en los tratados, en los libros de texto, en las obras de historia, de filosofía y en los textos informativos.

- k. La función informativa: Tiene un papel importante en toda la vida del estudiante. Junto con las matemáticas, la lectura es la única actividad que al mismo tiempo es materia de instrucción e instrumento para el manejo de otras áreas curriculares. En los primeros grados, aprender a leer es de suma importancia; posteriormente se utiliza para adquirir información. La eficiencia en la lectura está estrechamente relacionada con el éxito en el rendimiento académico.

La lectura por tanto le brinda al lector una imagen gráfica que le va a permitir recordar y reproducir de manera correcta lo que está escrito.

Todas las funciones de la lectura que se enseñan en la etapa escolar perduran en la etapa adulta. Las personas que han terminado su educación formal siguen necesitando la lectura especialmente en función informativa.

Alliende y Condemarín (1990) mencionan también que la lectura es una actividad recreativa. El adulto a quien le gusta leer, disfruta leyendo todo aquello que le brinde información de su interés (chistes, anécdotas, artículos humorísticos) y que le sirven para distraerse.

En las lecturas literarias la función poética es muy importante. Esta función va a centrar la atención en el mensaje mismo. Por lo tanto es importante conocer las funciones que cumple la lectura, ya que le va permitir a los educadores y a todos los que están relacionados con el desarrollo del ser humano, vincular la actividad de leer con las necesidades de la persona.

#### 2.1.1.4 Las operaciones en la lectura.

Alliende y Condemarín (1990) plantean que la lectura tiene una serie de operaciones parciales que a veces pueden confundirse con el proceso total. Esta confusión puede presentarse a veces cuando se enseña a leer. A veces se puede considerar que un niño “sabe leer”, cuando en realidad solo domina algunos procesos en forma parcial. En otras ocasiones, no se permite al niño hacer uso de estas operaciones parciales, porque se considera que no está maduro para aprender a leer.



- a. La decodificación: Es la capacidad para identificar un signo gráfico ya sea por su nombre o por su sonido. Si una persona ve un texto escrito en un idioma diferente a su lengua materna, y no puede identificar ninguno de los signos, ni por su nombre, ni por su sonido, ni por su significado, entonces no puede decodificar el texto. Por otro lado, muchas personas conocen los nombres y los sonidos de las letras del alfabeto griego, por lo tanto pueden decodificar una palabra escrita en griego, pero eso no les permite leer en griego. Entonces la decodificación se puede entender como la capacidad para descifrar el código de un mensaje y entender su significado (Alliende y Condemarín, 1990).
- b. Decodificación y comprensión: Se llama decodificación al proceso de reconocer signos escritos y transformarlos en lenguaje oral u otro sistema de signos, en cambio comprender significa todo lo referente a la captación del contenido o sentido de los escritos.

Se puede discutir si al inicio del aprendizaje de la lectura el énfasis debe ponerse en la decodificación o en la comprensión, pero no se discute que luego de haber aprendido a decodificar todo el esfuerzo posterior tiende a estar orientado hacia la comprensión.

Aprender a leer significa ser capaz de comprender textos escritos (el decodificar sólo es la base inicial que se necesita para poder comprender los textos escritos). Entonces de acuerdo con esto, una persona puede ser capaz de comprender diversos textos escritos; en especial aquellos que necesita para su desarrollo personal, profesional y para su adecuado desempeño social. Aprender a leer entonces significa dominar progresivamente textos cada vez más complejos, captando su significado. En términos generales, puede reseñarse los pre-requisitos o condiciones previas necesarias para el aprendizaje de la lectura, de la siguiente manera (Rojas, 2008):

- Nociones espaciales: Ver las letras y palabras de la izquierda, reuniendo en la memoria de corto plazo, las formas de las letras.

- **Articulación correcta:** Puede afirmarse que el conocimiento de diversas palabras y la capacidad para articular adecuadamente los fonemas, va a favorecer en gran medida la lectura y escritura.
- **Factores espacio-temporales:** El lenguaje escrito se relaciona directamente con las relaciones temporales: La individualización de las palabras, la correcta utilización de los tiempos verbales, la comprensión, la correspondencia entre lo escuchado (lo auditivo) y lo escrito (lo gráfico) como en el caso del dictado.
- **Figura-fondo:** A partir de la percepción visual y auditiva y sus formas específicas, la discriminación visual y auditiva. Sobre la discriminación visual, se realiza la diferenciación de figuras de objetos, letras y palabras. Sobre la discriminación auditiva, se estimula la identificación y discriminación de palabras que comienzan con el mismo sonido de distinta duración o bien que riman o no riman entre sí. Se relaciona con el control ocular.
- **Vocabulario:** Por ejemplo, saber que es “leer” o “escribir”, ayudará a entender que se debe hacer con las actividades. El nivel de vocabulario es un buen predictor de la comprensión lectora e indica la complejidad del aparato conceptual del lector.
- **Habilidades lingüísticas y metalingüísticas:** Implica la capacidad de segmentación y unión de palabras (conciencia léxica), de sílabas (conciencia silábica). Esto quiere decir que es conciente de lo que dice y puede diferenciar diversas estructuras de palabras, sílabas y sonidos, pudiendo contarlos, segmentar el fonema de una palabra para decir que queda de ella entre otras acciones.
- El conocimiento que tiene el niño sobre lo que es leer y para qué sirve.

#### 2.1.1.5 Factores que influyen en el aprendizaje de la lectura.

Alliende y Condemarín (1990) mencionan que entre los factores que influyen en el aprestamiento de la lectura se tienen los siguientes:

- a. Factores físicos y fisiológicos: Según estudios realizados referentes a este tópico, el aprestamiento de la lectura tiene relación con la edad cronológica, sexo y facultades sensoriales.  
Edad cronológica. La idea de que a los 6 años o 6 años y medio es la edad ideal para introducir al niño en el mundo de la lectura constituye un dogma entre la mayoría de educadores, sin embargo existen muy pocos estudios realizados que confirmen esta hipótesis.
- b. Factores sociales, emocionales y culturales: Estos factores influyen de tal forma en los niños que hacen que estos sean diferentes unos de otros, tanto en los aspectos fisiológicos, físicos y cognoscitivos. Dentro de estos factores se pueden señalar los sociales y emocionales, que determinan la madurez social de los niños y los factores socioeconómicos y culturales.
- c. Factores socioeconómicos y culturales: Estos factores van a afectar tanto el aprendizaje de la lectura, como el aprendizaje en general, desde las etapas iniciales y durante toda la escolaridad. Dado que el hogar y la comunidad van a determinar el nivel de estimulación lingüística, así como el desarrollo de la autoestima y la seguridad. Los niños que muestran mayor disposición hacia la lectura, provienen de hogares en los que los padres acostumbran leerles cuentos, comentarles las noticias periodísticas. Son niños que acostumbran ver a los adultos leyendo en diversas situaciones, van a las librerías, hojean libros y revistas, ven a sus padres consultando bibliografía con ellos les hacen preguntas, tienen un lugar tranquilo para leer sus libros, etc.  
Como resultados de experiencias previas, los alumnos provenientes de hogares en que se estimulan tanto el lenguaje como la lectura, tienen mayor interés en iniciarla.
- d. Factores perceptivos: Alliende y Condemarín (1990) señalan que, la percepción es un proceso dinámico que implica el reconocimiento y la interpretación de los estímulos. Varía según la experiencia previa de la persona que percibe, el conjunto perceptivo en el que se encuentra el estímulo y las propiedades o características particulares del estímulo o del conjunto de estímulos.

En la literatura relacionada con el aprestamiento para la lectura, se enfatizan los aspectos relacionados con la percepción visual, discriminación visual y habilidad visomotora. También se incluye la percepción auditiva, parcialmente aludida en los factores sensoriales.

d.1. Discriminación visual: El hallazgo más interesante en cuanto a este punto, hace referencia a que los tests que involucran discriminación de letras y palabras eran mejor predictores de éxito en la lectura que los tests que incluían formas geométricas. Otros estudios señalan que la discriminación de letras y palabras ó figuras que se asemejan a ellas, es positiva para la lectura que la discriminación de formas geométricas. Diversos resultados plantean la importancia de la destreza lingüística y que básicamente las figuras geométricas no apoyan la información gráfica, ortográfica, semántica y sintáctica requerida para la lectura.

d.2. Habilidad visomotora: Las actividades perceptivas – motrices tienen en el nivel individual, una función de prerrequisito para el aprendizaje en general, dada su función estimuladora, pero resultan insuficientes si no se integran con estrategias de desarrollo de habilidades de lenguaje y pensamiento y con enseñanza directa del contenido que se pretende enseñar.

Cuando se requiere evaluar si un niño está listo para aprender a escribir, resulta válido comprobar si es capaz de recortar con los dedos o con tijeras, y con cual mano lo hace, si puede reproducir cuadrados, si se amarra los zapatos con naturalidad. Pero tales acciones no constituirán predictores válidos cuando se pretende constatar si el niño está maduro para aprender a leer.

e. Factores cognoscitivos: En estos factores los más relacionados con el aprestamiento pueden ser considerados la inteligencia general y las habilidades mentales específicas, como la atención y la memoria.

- e.1. **Inteligencia general:** La inteligencia de un niño es uno de los factores principales que va a influir en el ritmo o velocidad con el que va a aprender a leer. A mayor madurez presente el niño, podrá aprender con más facilidad y podrá retener y recuperar lo aprendido más fácilmente que los niños que tienen menor edad mental.

Como en el caso de la edad cronológica, no es posible establecer una edad mental definitiva para que un niño empiece a leer, pues hay muchos otros factores involucrados: su adaptación afectiva, social o su motivación. Este planteamiento se complica por el hecho de que la edad mental abarca numerosos factores y todos son importantes para el aprendizaje lector.

Los resultados del nivel intelectual deben ser manejados con cautela por los maestros, ya que hay evidencias de que tal información, por parte del educador, influye en el nivel de expectativas y rendimiento de sus alumnos.

- e.2. **Habilidades mentales específicas:** La atención y la memoria están estrechamente relacionadas. Son un prerrequisito para el aprendizaje, en tanto que solo se puede aprender aquello que se ha atendido y memorizado. El niño que aprende mejor es el que no solo posee un nivel de alerta adecuado sino que está listo para dirigir su atención hacia la tarea que se le presente.

Generalmente se distinguen dos tipos de problemas de la atención, el primero está referido a un tipo de déficit primario de la atención, que es característica de muchos niños con dificultades en la lectura y que puede deberse a deficiencias de tipo neurológicas que van a afectar el sistema de alerta.

Vigotsky y Luria (Alliende y Condemarín, 1990) plantean que si se fracasa al establecer un lenguaje interno y por lo tanto en establecer destrezas verbales mediadoras adecuadas, esto va a repercutir de forma decisiva en los patrones de conducta de las personas. Dado que

el lenguaje tendría una función directiva o monitora en el control de la conducta. Para entender este papel en el proceso lector, es necesario destacar sus principales fases de componentes, tal como se describe a continuación.

- Se señala que un almacén sensorial, algunas veces descrito como almacén visual, en el que el material bruto de la percepción es retenido por un tiempo muy breve, siempre que no se de una interrupción por el ingreso de una nueva estimulación sensorial.
- Una memoria de corto plazo o memoria de trabajo, cuya función radica en facilitar el recuerdo de la información, durante periodos muy breves y luego guardarla en el almacén permanente.
- Una memoria a largo plazo, que parece no tener limitaciones de almacenamiento y es capaz de mantener la información de modo indefinido. Se estima que esta memoria posee conocimientos que están en categorías y están integrados, de modo tal que facilita la comprensión rápida de lo que le llega a través de las diversas modalidades sensoriales, ya sea de manera natural o artificial.

Esta memoria tendría verdaderos programas semánticos y sintácticos que le permitirían entender y comunicar el lenguaje oral y escrito.

A partir de esta breve descripción de las fases de la memoria, se puede inferir que no es fácil predecir el éxito en el aprendizaje de la lectura, a partir simplemente del recuerdo de objetos singulares, ni tampoco implementar programas de estimulación de la lectura que no consideren elementos gráficos, ortográficos, semánticos y sintácticos.

f. Factores lingüísticos.

Alliende y Condemarín (1990) señalan que el grado en que los niños manejan las destrezas de la comunicación, determina su aprestamiento para llevar a cabo las actividades escolares y para poder aprender, porque la mayor parte de los programas están diseñados sobre las destrezas de

escuchar, hablar, leer y escribir. Cuando el niño posee un rico trasfondo de información lingüística, posee una variedad de contextos y de recursos nemotécnicos que le permiten codificar o simbolizar de manera rápida los estímulos (escuchados o leídos) y procesarlos de modo eficaz. Agregan que diferentes investigadores como, Mattingly, Downing, Liberman y Shankweiler entre otros, postulan que para aprender a leer es también necesario que la estructura interna del lenguaje personal sea explicitada de manera consciente. Estos autores denominan *conciencia lingüística* al conocimiento consciente de una persona acerca de los tipos y niveles de los procesos lingüísticos que caracterizan las expresiones habladas, por ejemplo la habilidad para codificar fonéticamente la información lingüística y para asociar los códigos fonéticos con sus contrapartes a nivel de estímulos.

#### 2.1.1.6 Procesos cognitivos de la lectura.

Vieiro y Gómez (2004) plantean que considerando los modelos cognitivos actuales, la comprensión lectora es una tarea cognitiva, en la que tanto la información que se brinda el texto como la que posee el propio lector a partir de su bagaje cultural previo, se van a complementar hasta lograr la interpretación final del texto. Dentro de estos procesos se tienen las siguientes apreciaciones.

- a) El reconocimiento de la palabra escrita: Estos son los procesos que van a permitir dar un significado a la palabra escrita. Lo cual implica que se den de manera combinada procesos de codificación de un patrón visual de la palabra impresa (análisis visual) y procesos de acceso al significado almacenado en el léxico interno del lector. Los procesos de acceso al léxico van a permitir el acceso a la representación léxica que se encuentra en la memoria a través de dos vías: La ruta fonológica; que se va a dar por la recuperación fonológica de la palabra y la ruta léxica, de acceso directo al léxico interno del lector. Según los modelos duales, un buen lector dispone de ambas vías, las cuales actúan de manera independiente, pero que se complementan. El sistema semántico es un sistema de la memoria a

largo plazo, donde se van a almacenar los conocimientos acerca de los significados de las palabras.

- b) Procesamiento sintáctico de la oración: Se indica que el análisis sintáctico es un proceso cognitivo en el que se asigna una estructura de constituyentes a la oración, para ello el lector tendrá que: Fragmentar la secuencia de unidades léxicas en constituyentes oracionales más amplios, asignar el papel estructural o etiqueta sintáctica a cada uno de los constituyentes lingüísticos en que se ha segmentado la oración, y establecer relaciones sintagmáticas entre los constituyentes etiquetados.
- c) Procesamiento semántico del texto: La extracción del significado literal, formando una primera imagen en la que cada idea dada en el texto se debe relacionar, de manera local y global, con las demás ideas que se encuentran en el texto e integrar en la memoria el significado extraído con los conocimientos que se posee. Como resultado se construye un modelo mental que va a representar la interpretación semántica del texto.
- d) La lectura y su metacognición: Se identifican dos tipos de metacognición. El relativo al conocimiento declarativo y explícito sobre el propio sistema cognitivo (conocimiento metacognitivo) y el referido al control, a la dirección o regulación activa de los procesos (control metacognitivo). Ambos son complementarios y no se pueden separar. La metalectura se refiere al conjunto de conocimientos sobre la tarea de la lectura y sobre los procesos cognitivos que el lector tiene que llevar a cabo para comprender el texto.
- e) La naturaleza interactiva de la lectura: Los modelos teóricos que explican cómo se da el funcionamiento lector se ubican en la concepción modular o en la perspectiva interactiva. La concepción modular plantea que los mecanismos de procesamiento son autónomos y que el flujo de información va de abajo – arriba desde el nivel de análisis de rasgos visuales hasta el nivel de integración semántica. En cambio, la perspectiva interactiva sostiene que se da una interacción funcional entre todos los procesos implicados en la comprensión.



Alliende y Condemarín (1990) mencionan que aprender a leer es un proceso constituido por tres etapas: Aprestamiento, lectura inicial y lectura comprensiva.

La lectura inicial suele considerarse como la etapa de decodificación. Se justifica porque posibilita la comprensión lectora. Sus características y técnicas no pueden extenderse a todo su proceso.

Se señala que la lectura inicial se superpone, continuando de manera natural, al período de aprestamiento, en el que se proporciona una orientación sistemática a través de actividades planificadas que van a permitir que el aprendizaje de la lectura se desarrolle de manera natural y significativa para el niño.

Todo primer aprendizaje va a implicar una etapa larga y trabajosa que por lo general, se olvida una vez que se domina. El proceso de aprender (memorizar) una tarea o una serie de tareas es siempre deliberado y consciente en una primera etapa: Una vez que los datos informativos son crecientemente registrados en la memoria a largo plazo, su reconocimiento o reproducción llega a transformarse en una operación cada vez más automática.

La lectura inicial significa aprender a leer. El lector aprende a identificar una palabra discriminando algunas o todas las letras que la conforman, asociándolas al sonido aplicando diversas técnicas de reconocimiento de palabras, reglas fónicas, análisis estructural, claves contextuales, etc.

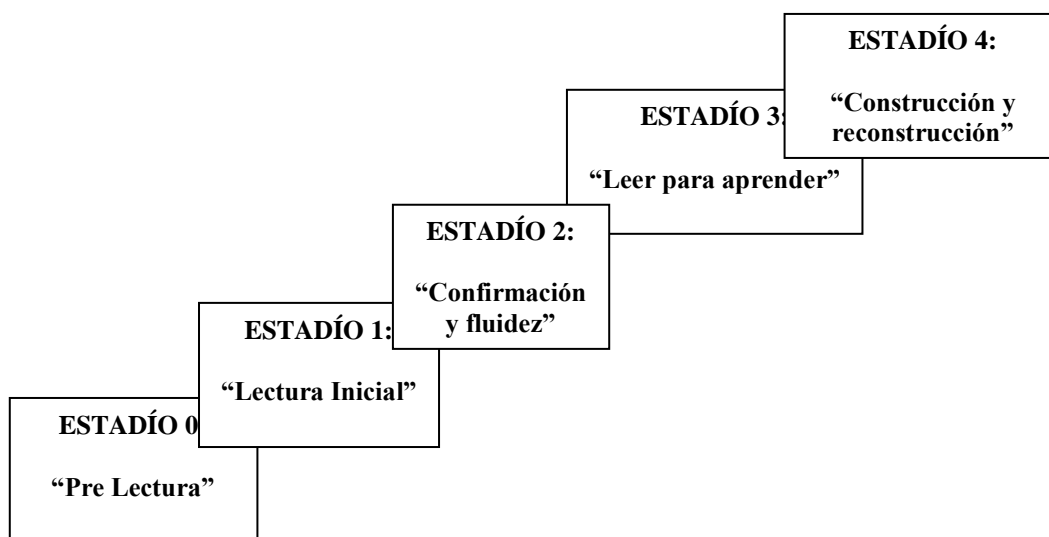
#### 2.1.1.7 Estadíos de la lectura.

Rojas (2008) plantea que la lectura es una actividad de aprendizaje que ocurre en diversas etapas, --sobre las cuales no existe unanimidad-- y en la que se conjugan el desarrollo interno con los factores externos que son también importantes. Al respecto, propone lo representado en la figura 1, y corresponde a los siguientes estadíos:

- a. Estadío 0: Plectura: Se desarrolla desde el nacimiento hasta los 6 años de vida. Tiene que ver con el aprestamiento necesario para el desarrollo de la lectura en la siguiente etapa. Tiene que ver con el desarrollo psicomotor, psíquico y social. Se refiere al aprendizaje de las letras, de señales y de algunas palabras importantes, además de desarrollar el lenguaje.
- b. Estadío 1: Lectura inicial. Se da en los dos primeros años de educación primaria, los estudiantes deben ser capaces de relacionar los sonidos del lenguaje oral y expresarlos por escrito.  
Es muy importante el desarrollo del vocabulario. Es normal que al inicio, la lectura sea silábica, pero debe mejorar con el tiempo hasta lograr una lectura corrida y comprensiva. Por supuesto cada niño tiene su propio ritmo para estos procesos.
- c. Estadío 2: La confirmación y la fluidez. Se desarrolla entre segundo y tercer grado de primaria. Continúa el proceso de reconocer las palabras y el desarrollo del proceso de codificación.  
Se espera que el niño lea de forma corrida o corriente, que deje la lectura silábica. El tener un vocabulario más amplio y el conocer mayor cantidad de expresiones permiten que se tenga mayor fluidez y velocidad lectora.
- d. Estadío 3: Leer para aprender. Se presenta desde el cuarto grado de primaria hasta el segundo grado de secundaria. En esta etapa se lee para aprender. Hay un predominio de la lectura silenciosa. Se debe ser capaz de integrar lo leído a los “conocimientos previos”, confrontando el texto con lo vivido, lo conocido o lo aprendido.
- e. Estadío 4: Construcción y reconstrucción. Corresponde al nivel universitario, donde la lectura - se supone – es más cuidadosa y profunda. En este medio académico, la información previa cobra gran importancia ante la cantidad y diversidad de la información que se tiene al alcance, por ello – como se ha dicho antes – cobra gran relevancia relacionar lo ya asimilado con nuevos aprendizajes.

Se puede considerar que hay dos grandes etapas: las etapas de reconocimiento de las palabras y las de desarrollo de los procesos superiores. La primera a su vez se subdivide en tres: logografía, alfabética y ortográfica.

La etapa del desarrollo de los procesos superiores, se divide en el procesamiento sintáctico y semántico que une a los anteriores en forma conjunta.



*Figura 1:* Estadios de la lectura. Fuente: Rojas (2008).

#### 2.1.1.8 Competencias de la lectura.

a. Exactitud lectora: Para García y González (Cabanillas, 2004; Rojas, 2008), la exactitud lectora es la destreza que posee todo lector para decodificar correctamente la palabra escrita. Eso quiere decir que el lector decodifica bien los diferentes fonemas, respetando la secuencia correcta y con la debida acentuación. Los errores de esta competencia pueden ser:

- Sustitución: El lector produce un fonema diferente al que realmente corresponde a la letra decodificada. Ejemplo: aprender por aprender.
- Sustitución de la palabra: La sustitución de una letra da lugar a que decodifique una palabra diferente a la original.

- Adición: El lector añade un fonema o sílaba al estímulo original. Ejemplo: cromprar por comprar.
  - Adición de palabra: Emite una palabra completa que no aparece escrita.
  - Omisión: No produce el fonema correspondiente a una letra presente. Ejemplo: vetana por ventana.
  - Omisión de sílabas: No produce la decodificación de un segmento de la palabra.
  - Omisión de palabras: Suele ser un adverbio, un artículo, pronombre u otra palabra funcional.
  - Inversión de orden: Se altera el orden de los fonemas en la secuencia de la sílaba o palabra. Ejemplo: tar por tra, Grabriel por Gabriel.
- b. Velocidad lectora: Rojas (2008) señala que la velocidad lectora es la tasa de palabras que el lector decodifica por unidad de tiempo (generalmente expresada en términos de palabras por minuto o de palabras por segundo). El mismo autor indicó que representantes del Banco Mundial resumieron las “Enseñanzas de la fronteras de la neurociencia” donde se menciona que para comprender un texto es necesario poder leer una palabra por segundo, y que si no se logra esta meta a temprana edad se compromete toda la futura educación del niño. Según estándares internacionales, los niños de primer grado de primaria pueden leer 30 palabras por minuto, los de segundo grado, 60 palabras por minuto, los de 3ero de primaria, 90 palabras por minuto, mientras los de 4to grado de primaria podría leer 110 palabras por minuto. Rojas (2008) mencionó que los resultados del estudio del Banco Mundial llamado “Nuevo Contrato Social para el Perú: ¿Cómo lograr un país más educado, sano y educable?”, encontraron que sobre una muestra de 250 niños peruanos sólo el 30% de los niños de primer grado podrían llegar al estándar internacional indicado. En segundo grado, el porcentaje se elevaba al 50%. Concretamente la cantidad de palabras

leídas era de 9 y 29 respectivamente, bastante lejos del estándar internacional.

- c. **Fluidez Lectora:** García y González (Rojas, 2008), definen la fluidez lectora como la habilidad del lector para producir lectura con un ritmo similar al de la expresión oral, es decir, sin fragmentar las palabras, sin silabear, etc.

Según Amorós (Rojas, 2008) una buena amplitud de campo visual, habilidad visual y la memoria, son las habilidades que se requieren para poseer una adecuada fluidez lectora, sin embargo algunos de los errores que se oponen a esta son los siguientes.

- **Vacilación:** Titubea y se detiene cierto tiempo, antes de leer una letra, sílaba o palabra.
- **Repetición:** El lector reitera lo ya leído una o más veces seguidas, toda una palabra o una serie de ellas.
- **Silabeo:** Consiste en leer una palabra descomponiéndola en sílabas. Ejemplo: Me...si...ta.
- **Fragmentación:** Para algunos autores, el silabeo es una fragmentación.
- **Rectificación espontánea:** Percibe su error y procede espontáneamente inmediatamente a una lectura correcta.

- d. **Expresividad lectora:** Se relaciona con la decodificación del aspecto fonológico. García (Rojas, 2008) la llama *modulación básica de la lectura oral*. Aspectos a considerar en esta capacidad son las pausas según los signos de puntuación, la entonación de oraciones, la interpretación del texto.

- e. **Comprensión lectora:** Puede señalarse que existen algunos indicadores a tomar en cuenta con respecto a un bajo nivel de esta competencia, como lo

son la comprensión de palabras y expresiones, de frases, de párrafos, y del texto en su conjunto.

## 2.1.2 Comprensión lectora.

### 2.1.2.1 Definición

En el marco de evaluación de la competencia lectora de PISA en el 2018 se menciona que la competencia lectora es la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.

### 2.1.2.2 Procesos en la comprensión lectora.

Según Fernández (2003) dentro de estos procesos de la comprensión se considera los siguientes subprocesos, el orden en que tienen lugar se corresponde, aproximadamente, con el que se observa en las operaciones mentales puestas en funcionamiento por un lector experimentado cuando se enfrenta con un material nuevo. Debe tenerse en cuenta, que este esquema de secuencia no funciona estrictamente en este orden, especialmente en lectores expertos. Menciona una serie de subprocesos en la comprensión lectora, tal como se detallan a continuación y se proponen en la figura 2.

#### a. Movimientos oculares.

El primero de los procesos es conocido como movimientos oculares, que incluye tanto los movimientos sacádicos como las fijaciones.

La información obtenida en cada fijación es registrada de manera inmediata en la memoria visual de dos formas: Icónica y verbal. La memoria icónica se encarga de almacenar gran cantidad de información detallada durante un corto período de tiempo. La información verbal se mantiene durante varios segundos en la memoria verbal a corto plazo. Esta información se convierte en la materia prima sobre la que actúan los procesos utilizados en el acceso al léxico.

#### b. Acceso al léxico: Es en esta fase donde el input visual anteriormente analizado es utilizado para recobrar la información semántica y sintáctica,

indispensables para que el lector comprenda el texto. El autor afirma que cada sujeto posee dentro de sí un “almacén” o “archivo” mental con información sobre palabras, al que se da el nombre de diccionario interior y que tiene la función de recuperar el significado relevante.

- c. Análisis sintáctico: Se menciona que una vez reconocidas las palabras de una frase y recobradas del léxico, el sistema de comprensión del lenguaje se debe fijar en las relaciones estructurales entre las palabras, para poder conocer el mensaje que se intenta transmitir.
- d. Interpretación semántica: Fernández (2003) plantea que en sentido estricto, la interpretación semántica es el proceso psicológico que permite al lector descubrir las relaciones conceptuales entre los componentes de una frase para luego elaborar una representación mental de esas relaciones.
- e. Realización de inferencias: En la interpretación de las frases que conforman un texto, el autor menciona que los lectores utilizan dos tipos de información: La que ofrece cada frase, de la que se ha hablado hasta este momento, pero también la que surge de la interpretación del texto como un todo, que determina el significado de la frase utilizada en esas circunstancias y en ese contexto.
  - e.1 Concepto y evaluación de inferencias: Fernández (2003), menciona que las inferencias en la comprensión del lenguaje se definen como un proceso cognitivo por el que el lector adquiere información nueva basándose en la interpretación del texto.
  - e.2. Tipos de inferencias: Se menciona que existen múltiples tipos de clasificaciones de inferencias, sin embargo desde el punto del análisis de la investigación en el área, tres son los tipos más frecuentes:
    - Las referenciales o correferenciales: Consisten en el establecimiento de relaciones entre un elemento de una preposición, con otro ya mencionado en una preposición anterior.

- Las integradoras, necesarias, obligatorias, ó hacia atrás: Se necesita para la comprensión, sobre todo cuando no aparecen claras las conexiones entre la información actualmente procesada y la presentada con anterioridad.
- Las elaboradoras, voluntarias, constructivas, extrapolativas, o hacia adelante: No todos las consideran fundamentales para la comprensión y son menos frecuentes. Sus funciones son completar y enriquecer la representación mental del texto, elaborar su superestructura o esquema general y anticipar su futuro.

### e.3. ¿Cuándo se elaboran?

Según los postulados de la teoría *minimalista*, en ausencia de especiales metas planteadas por el lector, éste lleva a cabo el mínimo posible de inferencias durante la lectura: Aquellas que establecen representaciones localmente coherentes de las partes del texto que está siendo procesado en ese momento (las referenciales), y las que se basan en información a la que se puede acceder de forma rápida y fácil, almacenada en la memoria de trabajo; las demás no se realizan de forma automática ni explícita, si no que se posponen hasta que el lector ha terminado el proceso de comprensión.

f. Representación mental del texto: Fernández (2003) menciona que el último nivel de representación textual suele denominarse modelo mental o modelo de situación, siendo esta la forma más profunda de comprensión del texto.

2.1.2.3 Etapas de la comprensión lectora: Alliende y Condemarín (1990) mencionan las siguientes etapas (Ver figura 02):

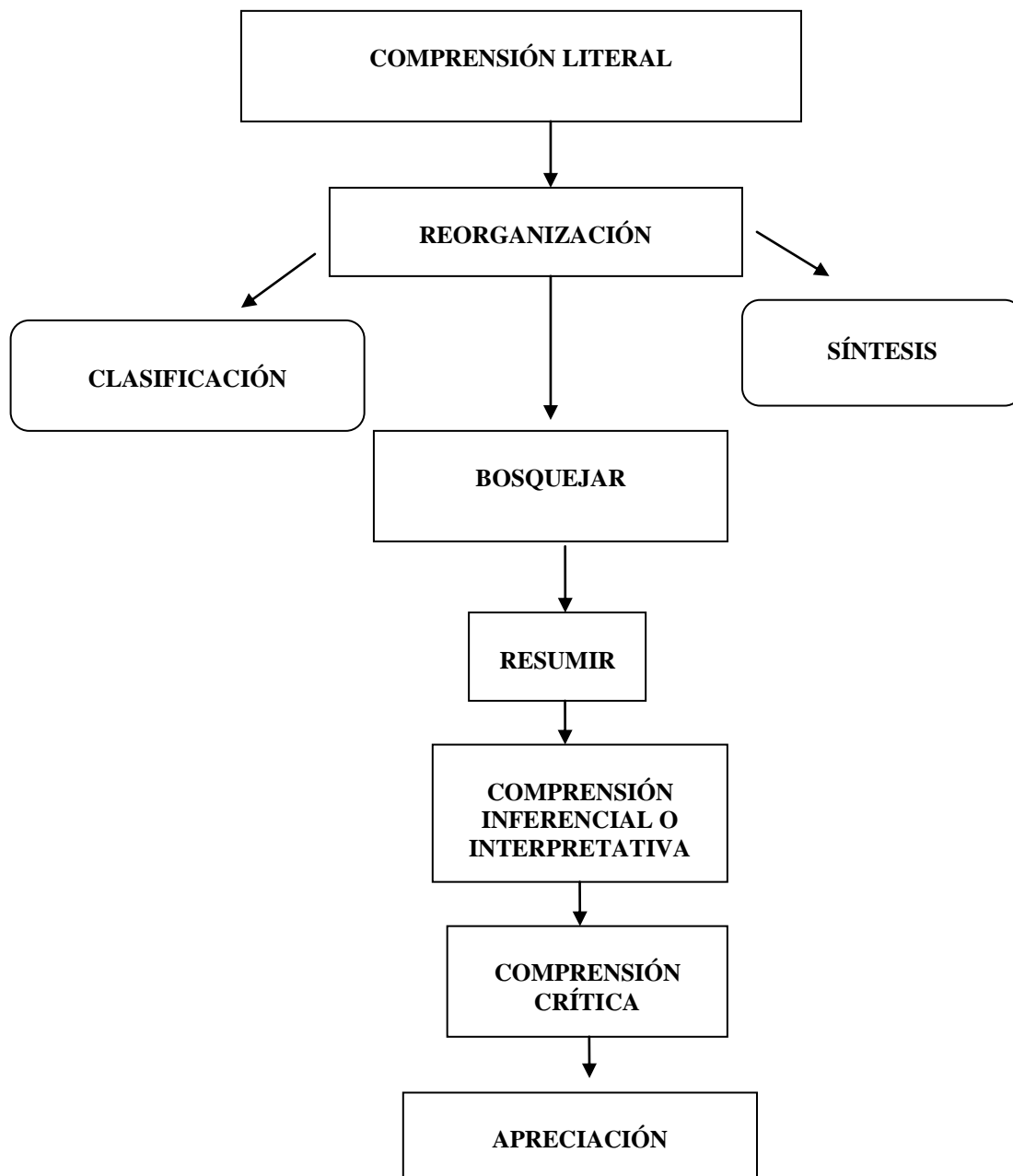
- a. Comprensión literal: Se refiere a la recuperación de la información explícitamente planteada en el texto. Se puede dividir en reconocimiento y recuerdo. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto. El recuerdo requiere que el estudiante



reproduzca de memoria hechos, época, lugar del cuento, hechos minuciosos, ideas o información claramente planteados en el texto.

- b. Reorganización: Consiste en dar una nueva organización a las ideas, informaciones u otros elementos del texto mediante procesos de clasificación y síntesis.
- c. Clasificar la información consiste en ubicar en categorías a las personas, objetos, lugares y acciones mencionados en el texto o en ejercer la actividad clasificatoria sobre cualquier elemento del texto.
- d. Bosquejar la información consiste en reproducir el texto en forma esquemática, se puede ejecutar utilizando oraciones o mediante representaciones o disposiciones gráficas.
- e. Resumir consiste en una condensación del texto mediante oraciones que reproducen los hechos o elementos principales. Síntesis consiste en efectuar refundiciones de diversas ideas, hechos u otros elementos del texto en formulaciones más abarcadoras.
- f. Comprensión inferencial e interpretativa: Requiere que el estudiante use las ideas e informaciones explícitamente planteadas en el trozo, su intuición y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis. Las inferencias pueden ser de naturaleza convergente o divergente y el estudiante puede o no ser requerido a verbalizar la base racional de sus inferencias. En general la comprensión inferencial se estimula mediante la lectura, y las preguntas del profesor demandan pensamiento e imaginación que van más allá de la página impresa.
- g. Comprensión crítica: Requiere que el lector emita un juicio valorativo, comparando las ideas presentadas en la selección, con los criterios externos dados por el profesor, por otras autoridades o por otros medios escritos o bien con un criterio interno dado por la experiencia del lector, sus conocimientos y valores.

- h. **Apreciación:** Implica todas las consideraciones previas, porque intenta evaluar el impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector. Incluye el conocimiento y la respuesta emocional a las técnicas literarias, al estilo y a las estructura



*Figura 2:* Etapas de la Comprensión Lectora. Fuente: Allende y Condemarín (1990).

### 2.1.3 La metacognición y la lectura.

#### 2.1.3.1 Metacognición

Los estudios sobre metacognición son relativamente recientes, pues se remontan a los últimos diez o quince años. Sin embargo según Haller, Child y Walberg (Pinzás, 2003) describen que uno de los primeros trabajos en brindar información sobre las actividades metacognitivas que los niños llevan a cabo cuando leen fue aquel de H.K Smith, quien encontró que los estudiantes de octavo grado que exhibían un buen nivel de comprensión describían que al leer llevaban a cabo una suerte de interacción planeada con el texto. Por ejemplo se planteaban metas antes de empezar la lectura para hacer la comprensión más fácil. En contraste, ellos, lectores menos diestros sólo usaban la relectura.

Hace más de una década, Pinzás (2003) señala que Flavell describió la metacognición y el monitoreo cognitivo como un cuerpo emergente de investigación cognitivo – evolutivo de importancia teórica y aplicada. Pocos años después, se confirma esa impresión pionera al describir que las actividades metacognitivas se habían convertido en constructos establecidos de la psicología del desarrollo. Agrega casi simultáneamente, Baker y Brown describieron la investigación en metacognición como una de las tendencias más influyentes en la psicología evolutiva y cognitiva. El estudio del conocimiento y el control que el niño tiene sobre su propio pensamiento y actividades de aprendizaje, introducido por los psicólogos evolutivos como “metacognición”, fue adquiriendo un lugar prominente en la investigación psicológica en diferentes campos.

Escribiendo ampliamente sobre metacognición y desarrollo social, Flavell (Pinzás, 2003) propuso un modelo de monitoreo cognitivo que describía los componentes del pensamiento y el comportamiento metacognitivo del individuo. El modelo incluía acciones e interacciones entre cuatro componentes: conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva, tipo de tarea y estrategias. El primero, conocimiento metacognitivo, involucraba los conocimientos o creencias de individuos

sobre los factores que afectan al desarrollo y los resultados de sus actividades cognitivas. Este conocimiento incluía tres subcategorías: Conocimiento o creencias sobre la persona misma en cuanto sujeto cognitivo, sobre las tareas que ejecuta y sobre las estrategias que utiliza cuando enfrenta dichas tareas.

La subcategoría conocimientos sobre la persona hacía referencia a creencias sobre la naturaleza de uno mismo y de los demás en cuanto sujetos cognitivos o seres pensantes; estas creencias se vinculaban tanto a diferencias interindividuales (entre los individuos) como intraindividuales (al interior de un individuo) con relación a variaciones en destreza que resultan en áreas de fortaleza y debilidad.

#### 2.1.3.2 La lectura como proceso metacognitivo.

Según Rojas (2008) la metacognición es una actividad compleja fundamental en el aprendizaje y es relativamente reciente. Implica la capacidad de ser conscientes de lo que se aprende y cómo se hace, encontrando los posibles errores, con el fin de mejorar el aprendizaje. Y ser capaz de hacer estas disquisiciones, lector bueno de otro malo. Se confirma al asegurar que se ha llegado a la conclusión de que si se desea formar lectores fluidos que comprendan bien lo que leen y que lo puedan aplicar, es importante enseñarles a ser metacognitivos cuando leen.

Rojas (2008) indica que metacognición es pensar sobre cómo se piensa y por ello se la relaciona a los procesos ejecutivos o de control, planificación, conciencia y críticos internos. En general, estos conceptos se relacionan con un enfoque para entender la metacognición. En la misma investigación, se menciona las diversas actividades metacognitivas, precisadas en dos sentidos.

En primer sentido, relacionado a las actividades que llevan a la conciencia metacognitiva y el segundo sentido, sobre la regulación metacognitiva.

La conciencia metacognitiva, implica la capacidad de tratar ideas explícitas e implícitas del texto y de responder cuando encuentra errores o dificultades al leer o en otras palabras, el conocimiento sobre la propia metacognición. La regulación metacognitiva se refiere al uso, guía y control de la cognición, es decir las estrategias aprendidas para solucionar los problemas de comprensión. Agrega las siguientes preguntas presentadas en la tabla 1 para ambas actividades.

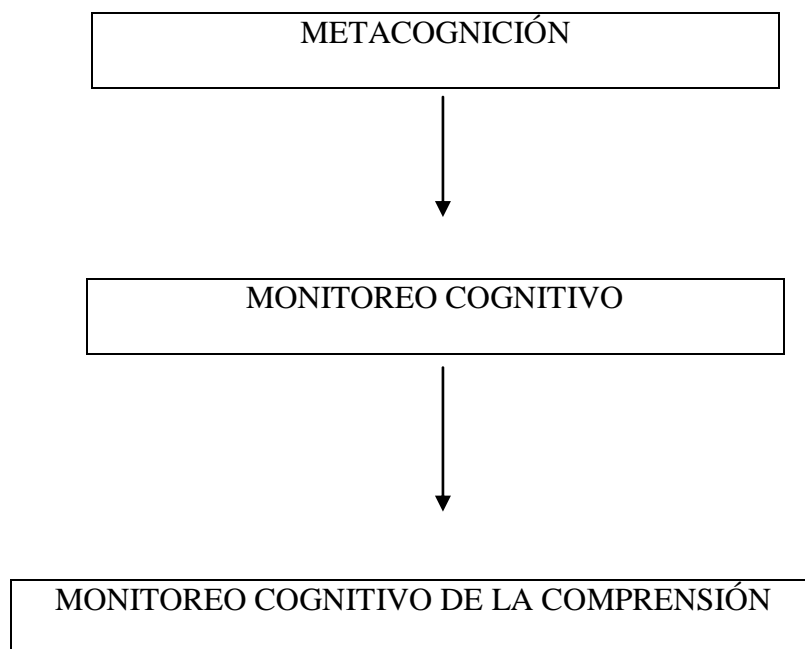
Tabla 1

*Preguntas para desarrollar la Conciencia y Regulación Meta cognitiva*

Conciencia meta cognitiva.	Regulación meta cognitiva
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo lo hice?</li> <li>• ¿Qué palabras claves use?</li> <li>• ¿Qué fases tuvo mi proceso para aprender / solucionar el problema?</li> <li>• ¿De qué me acordé?</li> <li>• ¿Qué apoyos externos (notas, diagramas, grabaciones, etc.) fueron utilizados?</li> <li>• ¿Qué verbalizaciones me hice a mismo durante el proceso?</li> <li>• ¿Me estancó en alguna parte? ¿Por qué?</li> <li>• ¿Con qué relacioné el material?</li> <li>• ¿Con qué índice guardé el archivo?</li> <li>• ¿Fui flexible? ¿Utilice una estrategia rígida y poco útil?</li> <li>• ¿Podría haber hecho algo más fácil / rápido?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo lo voy a hacer?</li> <li>• ¿Cuál es mi plan?</li> <li>• ¿Qué características tiene este material / problema?</li> <li>• ¿Me he topado con alguno de este tipo antes?</li> <li>• ¿Qué me funcionó bien entonces?</li> <li>• ¿Qué no funcionó bien para evitarlo?</li> <li>• ¿Cómo sabré que he aprendido / solucionado el problema durante el proceso? ¿Cómo sabré que me acerco a la meta?</li> <li>• ¿Cuál es le plan B (si no aprendo / soluciono por este camino, qué voy a hacer)?</li> <li>• ¿Cómo lo estoy haciendo? ¿Me estoy acercando a la meta?</li> <li>• Si me estoy haciendo verbalizaciones negativas (no puedo, está muy difícil, yo no soy efectivo para esto), ¿Qué debo estar pensando?</li> <li>• ¿Sigo con este plan o recurro al plan B?</li> <li>• ¿Estoy siguiendo un esquema rígido? ¿Existe otro camino?</li> <li>• ¿Es económico en tiempo / esfuerzo lo que estoy haciendo?</li> </ul>

Según Rojas (2008) estas preguntas son de suma importancia en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora, ya que si un estudiante no desarrolla capacidades metacognitivas, estará en desventaja para leer y en general para

aprender correctamente. Agrega que como toda actividad de aprendizaje, las actividades metacognitivas se pueden aprender, desarrollándose un monitoreo cognitivo que puede llegar a ser específico, por ejemplo, monitorear que estrategias utilizo para comprender un texto. Se podría decir que hay una jerarquía, tal como se ilustra en la figura 3.



*Figura 3.* El monitoreo como componente de la metacognición. Fuente: Rojas (2008)

#### 2.1.3.3 Destrezas metacognitivas en la comprensión de la lectura.

Según Pinzás (2003) en el área de la comprensión de la lectura se han desarrollado investigaciones centradas en las actividades metacognitivas específicas que el lector lleva a cabo mientras lee y que pueden ser consideradas relevantes en la medida en que contribuyen a mejorar su comprensión de los textos o su uso del lenguaje escrito en general, estas son:

- **Conciencia y regulación metacognitiva:** Las actividades metacognitivas en la comprensión de la lectura han sido descritas en dos sentidos: en primer lugar en términos de actividades que implican ir siguiendo el éxito o la fluidez con la cual nuestra comprensión se va desarrollando (llamada “conciencia

metacognitiva”), en segundo lugar, en términos de acciones de “arreglo” que se inician cuando el lector se da cuenta de que su comprensión ha empezado a fallar y que necesita corregirla y asegurarse de que el proceso de comprensión se mantendrá fluido. El lector entonces toma ciertas acciones denominadas “remediales”, a esto se le denomina “regulación metacognitiva”.

- El monitoreo cognitivo en la lectura: Baker y Brown (Pinzás, 2003) explican que “la metacognición, el monitoreo cognitivo y el monitoreo de la comprensión son conceptos jerárquicamente relacionados”. El monitoreo de la comprensión es un tipo de monitoreo cognitivo y el monitoreo cognitivo es un componente de la metacognición. Estos autores describen varias técnicas de investigación que han sido empleadas para evaluar el monitoreo cognitivo en la comprensión de la lectura, las cuales se describen a continuación.
- Preguntas de comprensión: Esta es la técnica más conocida y más utilizada para evaluar si el alumno lleva a cabo un monitoreo de su comprensión. En ella los lectores deben responder a preguntas, presentadas en forma oral o escrita, luego de leer un texto. Las preguntas están orientadas a averiguar qué nivel de comprensión exhibe el alumno.
- Técnicas tipo CLOZE: Esta técnica, pide a los lectores que completen en frases, oraciones o pasajes de palabras que han sido omitidas. La propiedad de su elección permite evaluar si los lectores han entendido el sentido del texto.
- Informes verbales: Esta es la técnica de la entrevista individual en la que se formula preguntas al alumno con respecto a diferentes aspectos del proceso de leer. En la entrevista inicial también se trabajan los llamados “autorreportes”, para los cuales se solicita a los estudiantes que lean un texto y que luego, hagan comentarios

sobre cuáles fueron sus pensamientos y acciones a medida que iban leyendo el texto.

- Medidas de la creencia de haber comprendido: Aquí los lectores se enfrentan a una tarea distinta que se usa para investigar y no enseñar. En la primera parte de la tarea, después de leer un texto, los alumnos responden las preguntas de comprensión; luego deben evaluar su certeza o confianza de que han comprendido y si sus respuestas a las preguntas de comprensión que se le han formulado han sido correctas o incorrectas. A continuación, se comprueba cuánto han comprendido realmente los lectores (primera parte) y se compara estos resultados con sus autoevaluaciones (segunda parte).

## 2.2 Definición de términos usados.

- Programa de comprensión lectora: Es un material organizado, para poder ayudar a las personas de diversas edades, distintas técnicas y estrategias de lectura.
- Estudiantes de escuela de formación técnica: Son aquellas escuelas que se encargan de formar personal técnico, en diversas ocupaciones de carácter operativo e instrumental.
- Comprensión inferencial: Significa contextualizar el significado de las palabras, traducir el significado de las palabras nuevas, inferir el significado de las palabras nuevas, establecer relaciones de causalidad entre distintas partes del texto y distinguir lo real de lo imaginario.
- Técnica Cloze: Es una actividad en la cual la persona debe predecir una serie de palabras que han sido omitidas de manera sistemática en un texto escrito y reemplazadas por espacios en blanco o líneas de extensión regular. Es un procedimiento que obliga al lector a utilizar su bagaje cognoscitivo, su conocimiento previo del tema, las claves sintácticas y el contexto semántico que rodea la palabra buscada.



## 2.3 Hipótesis.

### 2.3.1 Hipótesis general.

H<sub>1</sub>: La aplicación del programa de comprensión lectora afectará significativamente la comprensión de la lectura de los alumnos de una Escuela de Formación Técnica.

### 2.3.2 Hipótesis específicas.

H<sub>1.1</sub>: La aplicación del programa de comprensión lectora, generará diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora, entre los resultados antes y después de la aplicación del programa.

H<sub>1.2</sub>: La aplicación del programa de comprensión lectora, generará diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora entre aquellos que participaron en el programa y aquellos que no recibieron el programa.

## 2.4 Variables

Variable independiente: Programa de comprensión lectora para alumnos de una Escuela de Formación Técnica.

Variable dependiente: Comprensión lectora medida a través de una Prueba de Comprensión Lectora considerando la técnica Cloze.

Variables de control: Grado de estudio, Alumnos de una Escuela de Formación Técnica.

## CAPÍTULO III

### MÉTODO

#### 3.1 Nivel y tipo de investigación.

El nivel de esta investigación corresponde a un estudio de comprobación de hipótesis causales porque se trata de modificar un fenómeno (Sánchez y Reyes, 2015).

El tipo de investigación corresponde a una investigación de tipo tecnológica, pues se ha elaborado un programa de comprensión de lectura el cual consta de ocho sesiones, en cada una de las sesiones se presentan diversas lecturas, cada una de ellas con sus respectivas actividades, y una prueba de comprensión lectora, la cual presenta características de la técnica Cloze, en la cual los alumnos deben elegir la palabra que le dé sentido al texto, eligiendo esta dentro de las alternativas de tres palabras, las cuales se encuentran subrayadas, en el mismo texto.

### 3.2 Población y muestra.

La población estuvo conformada por los alumnos de una escuela de formación técnica, siendo un total de 245 alumnos en pleno proceso de formación. Son jóvenes de 17 – 23 años de edad.

La muestra fue seleccionada de manera no probabilística de tipo intencionada, al igual que la asignación correspondiente al grupo experimental, como al grupo control. Los participantes del grupo experimental estuvieron conformados por 47 alumnos, y el grupo control a su vez por 47 alumnos.

### 3.3 Técnica e instrumentos de recolección de datos.

Para el desarrollo de la presente investigación se elaboró un programa de comprensión lectora, compuesto por ocho sesiones, en cada una de las cuales se presentó una lectura con su respectiva ficha de actividades, considerándose dentro de dicha ficha, ejercicios de lectura con la técnica Cloze, acordes al nivel de los alumnos con los cuales se trabajó dicho programa (Ver anexo 1).

Asimismo, se construyó una prueba de comprensión lectora, considerando la técnica Cloze, a fin de evaluar los resultados de la aplicación del programa.

### 3.4 Procedimiento de recolección de datos.

La recolección de datos se realizó de la siguiente manera:

Se dividió en forma aleatoria la población de alumnos, seleccionándose al azar grupo control y grupo experimental. La evaluación antes y después de la aplicación del programa se realizó solicitando programación de fecha al departamento de evaluación, realizándose la misma en dos fechas. Se solicitó permiso al Director, para la aplicación del programa en la escuela de formación.

Se seleccionó intencionalmente la muestra y fue dividida en 47 alumnos cada grupo, uno fue el grupo control y el otro, el grupo experimental. Se procedió a tomar la prueba de comprensión lectora a los dos grupos para determinar el nivel en el cual se encontraban estos dos grupos, antes de la aplicación del programa. Luego se procedió a la aplicación de dicho programa, al término de éste se volvió a aplicar la prueba de comprensión lectora a estos dos grupos para determinar en qué medida el programa afectó al grupo experimental así como determinar las diferencias de comprensión lectora inferencial entre el grupo control y experimental.

### 3.5 Técnica de procesamiento y análisis de datos.

Los datos fueron analizados con la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, debido a la naturaleza no probabilística de la elección de los participantes (Spiegel, 1991). La comparación se realizó al nivel de significatividad del .05 para comparar los resultados entre el grupo experimental y el grupo control. Asimismo, la comparación de la probable diferencia en los resultados antes y después en el grupo experimental, se realizó con la prueba de Wilcoxon, que igualmente es una prueba no paramétrica.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

#### 4.1 Resultados.

Los resultados obtenidos son realmente interesantes y se presentan de acuerdo a los objetivos y las hipótesis planteadas en la presente investigación, para lo cual se ha hecho uso de las tablas respectivas.

En la tabla 2, se puede apreciar la comparación de los puntajes correspondientes a la evaluación del grupo experimental antes y después de la aplicación del programa de comprensión lectora, evaluados con la Prueba no paramétrica de Wilcoxon, en la cual se observa un valor de 24.92 y 8.94 de rango promedio positivo y negativo respectivamente, para una  $Z$  de 4.64, estos resultados son estadísticamente significativos y permiten señalar que se valida la hipótesis específica  $H_{1.1}$ .

Tabla 2

*Comparación de los puntajes de la prueba de comprensión lectora del grupo experimental referida a la evaluación antes y después de la aplicación del programa utilizando la prueba de Wilcoxon*

Rango negativo	Rango positivo	Empates	Total	Rango promedio		Z
				Positivo	Negativo	
9	33	5	47	24.92	8.94	4.64*

\*  $p < 0.05$

Así, en la tabla 3, se puede apreciar la comparación de los puntajes del grupo control y el del grupo experimental correspondientes al efecto de la aplicación del programa, evaluado con la Prueba U de Mann – Whitney, en la cual se observa un valor de 54.66 y 40.34 de rango promedio para el grupo experimental como para el grupo de control respectivamente. El puntaje U es de 768 para una Z de 2.56. Estos resultados muestran que se valida la hipótesis específica H<sub>1.2</sub>.

Tabla 3

*Comparación de los puntajes de la prueba de comprensión lectora del grupo control y experimental referida a la evaluación después de la aplicación del programa, utilizando la prueba U de Mann – Whitney.*

Grupos	n	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney	Z
Experimental	47	54.66	2569	768	2.56*
Control	47	40.34	1896		

\*  $p < 0.05$

En la tabla 4, se puede apreciar la comparación de los puntajes del grupo experimental y grupo control antes de la aplicación del programa de comprensión lectora, evaluado con la Prueba U de Mann – Whitney, en la cual se observa un valor de 51.81 y 43.19 de rango promedio para el grupo experimental como para el grupo de control respectivamente. El puntaje U es de 902 para una Z de 1.54. Estos valores indican que ambos grupos no difieren en cuanto a su desarrollo de la comprensión lectora, antes de la aplicación del programa.

Tabla 4

*Comparación de los puntajes de la prueba de comprensión lectora del grupo control y experimental referida a la evaluación antes de la aplicación del programa, utilizando la prueba U de Mann – Whitney.*

Grupos	n	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann Whitney	Z
Experimental	47	51.81	2569,00	902	1.54
Control	47	43.19	1896,00		

\*  $p < 0.05$

#### 4.2 Análisis de resultados

Los resultados son realmente interesantes, y las variaciones que se presentan son analizadas a continuación de acuerdo a las hipótesis planteadas en la presente investigación.

De acuerdo a la primera hipótesis específica  $H_{1.1}$  que plantea que la aplicación del programa de comprensión de lectura “La lectura estimula la imaginación” generará diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora, entre los resultados antes y después de la aplicación del programa, en los participantes del grupo experimental, y teniendo en cuenta la información presentada en la tabla 2, en la que se observa que efectivamente existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados antes y después de la aplicación del programa de comprensión lectora en los participantes del grupo experimental, puede aceptarse esta hipótesis. Este resultado corrobora el planteamiento de que un programa específico, tal como sugiere Vieiro y Gómez (2004) sería decisivo para mejorar los niveles de comprensión lectora. Asimismo, coincide con los resultados de Puémape (2014) quien aplicó un programa de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria en una institución educativa privada en el distrito de Chorrillos. Asimismo, coincide con lo reportado por Bustamante (2014) quien demostró la

efectividad de un programa de habilidades comunicativas, en estudiantes de quinto de secundaria del centro educativo particular “Juan Pablo II” en la ciudad de Trujillo. El resultado de esta investigación también concuerda con lo encontrado por Rivera (2015) quien evaluó la efectividad del Programa de Lectura Interactiva en Voz Alta en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores.

De acuerdo a la segunda hipótesis específica  $H_{1,2}$  que plantea que la aplicación del programa de comprensión lectora “La lectura estimula la imaginación”, generará diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comprensión lectora entre aquellos que participaron en el programa y aquellos que no recibieron el programa de comprensión lectora, y teniendo en cuenta la información presentada en la tabla 3, en la que se observa que efectivamente existen diferencias estadísticamente significativas en los resultados después de la aplicación del programa de comprensión lectora, en los participantes del grupo control y experimental, puede aceptarse esta hipótesis. El resultado obtenido confirma la teoría planteada por Vieiro y Gómez (2004), quienes plantean que los participantes de un programa de comprensión lectora específico, mejorarán sus niveles de lectura en comparación de otros que no participen de este. Este resultado también coincide con lo encontrado por Bustamante (2014) en estudiantes de quinto de secundaria en Trujillo, con lo reportado por Puémape (2014) en niños de tercer grado de primaria del distrito de Chorrillos y con los resultados de Rivera (2015) en niños de tercer grado de primaria de una institución educativa estatal de San Juan de Miraflores.

Los resultados obtenidos en la tabla 4, indican que antes de la aplicación del programa no existieron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de



comprensión lectora de los grupos experimental y control, lo cual favorece los resultados de la investigación, ayudando a corroborar que el programa aplicado fue efectivo. De acuerdo a los resultados obtenidos en la tabla 2 que indican que el programa de comprensión lectora generó diferencias significativas en los resultados antes y después de la aplicación del programa, así como los resultados de tabla 3, que indican que después de la aplicación del programa de comprensión lectora, existen diferencias significativas entre el grupo control y experimental, puede aceptarse la hipótesis general, que plantea que el programa de comprensión lectora afectará significativamente los niveles de comprensión lectora de los alumnos de una Escuela de Formación Técnica.

## CAPÍTULO V

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

#### 5.1 Conclusiones.

Luego de la presentación de los resultados, y el respectivo análisis, se pueden plantear algunas conclusiones tal como se hacen a continuación.

1. Se acepta la primera hipótesis específica, al comprobar que el programa “La lectura estimula la imaginación” afectó significativamente el nivel de comprensión lectora inferencial luego de la aplicación del programa.
  
2. Se acepta la segunda hipótesis específica, ya que de acuerdo al análisis de los resultados, el programa “La lectura estimula la imaginación” mejoró significativamente el nivel de comprensión lectora inferencial del grupo experimental en comparación al grupo control.

3. Se acepta la hipótesis general, al comprobar que el programa “La lectura estimula la imaginación” afectó significativamente a los alumnos de una Escuela de Formación Técnica que recibieron el programa de comprensión lectora.

## 5.2 Recomendaciones.

A continuación se presentan algunas recomendaciones las cuales están dirigidas a profesores, psicólogos, padres de familia y a todas las personas que tengan a su cargo la enseñanza y mejora de la lectura y comprensión lectora.

1. Se debe crear una política para la enseñanza de la lectura, la cual debe ser llevada a cabo a nivel nacional, sin dejar de lado las ciudades y pueblos más alejados de la capital, donde se encuentre el mayor índice de analfabetismo para de esta manera contribuir con el desarrollo educativo del país.
2. Crear programas de difusión para hacer que las sociedades de las diversas ciudades peruanas tomen conciencia de la importancia que tiene la lectura en relación a la educación y cultura.
3. Realizar programas para los diversos centros educativos, especialmente donde se encuentren las poblaciones de menores recursos económicos, con el fin de lograr que los niños y adolescentes tomen conciencia de la importancia que tiene la lectura para su aprendizaje.
4. Capacitar a los docentes en la enseñanza de la metacognición, a fin de que puedan plantear estrategias de aprendizaje mediante la comprensión de la lectura y la toma de conciencia de esta.

5. Crear programas de comprensión lectora a nivel superior y técnico, donde se les motive a realizar textos escritos, con el fin de motivar a opinar, criticar, explicar, a fin de estimular la capacidad inferencial y crítica.
  
6. La adquisición y hábito de la lectura empieza en los niños desde muy pequeños, con la interacción entre ellos y los textos, sin embargo, las familias de menores recursos no tiene acceso a ello, por lo que el estado debería crear campañas en las que estas personas tengan acceso a ello, ya que de esta forma se contribuye con el crecimiento educativo y cultural del país.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, F. y Condemarín, M. (1990). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Bustamante, M. (2014). *Programa de habilidades comunicativas para mejorar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de 5° de secundaria del centro educativo particular "Juan Pablo II"- Trujillo-2014*. Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Educación, Mención: Problemas de aprendizaje. Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú. Recuperado en: <http://repositorio.upao.edu.pe/handle/upaorep/932>
- Condemarín, M. (1982). *Teoría y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito*. Santiago de Chile. Ediciones: Universidad Católica de Chile.
- Condemarín, M. y Milicic, N. (1988). *Test de cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Santiago de Chile: Andrés Bello
- Cabanillas, G. (2004). *Enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes de la facultad de ciencias de la Universidad San Cristóbal de Huamanga*. (Tesis para optar el Grado de Académico de Doctor en Educación). UNMSM. Lima, Perú.
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- De Castro, A., Cantillo, M., Carbonó, V., Robles, H., Díaz D., Guerra, D., Rodríguez, R. y Álvarez, S. (2014). Comprensión lectora y TIC en la universidad. *Apertura*, 6(1), 46-59. Recuperado en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/465/356>
- Carpio, U. (2004). *Comprensión lectora y el uso de la reflexión sobre el aprendizaje en estudiantes de primer ciclo de la Universidad Ricardo Palma*. (Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con mención en Problemas de Aprendizaje). Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú.
- Fernández, C. (2003). *Experiencia de movilización social a favor de la comprensión lectora*. Comisión sobre la calidad y equidad. Consejo Nacional de Educación. Lima: Ministerio de Educación.
- Fernández, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Editorial Síntesis.
- García, F. y Cortez, M. (2010). *Estrategias de comprensión lectora y producción textual*. Lima: San Marcos.
- González, M. C. (2005). *Comprensión Lectora en Niños: Morfosintaxis y Prosodia en Acción*. (Tesis para optar el Grado Académico de Doctor). Universidad de Granada, Granada, España. Recuperado en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/15808932.pdf>
- Guevara, Y., Guerrra, J., Delgado, U. y Flores, C. (2014). Evaluación de Distintos Niveles de Comprensión Lectora en Estudiantes Mexicanos de Psicología. *Acta*

*Colombiana de Psicología*, 17(2), 113-121. Recuperado en: <http://www.dx.doi.org/10.14718/ACP.2014.17.2.12>

- Llanos, O. (2013). *Nivel de comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo de carrera universitaria*. (Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú. Recuperado de: [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1814/MAE\\_EDUC\\_106.pdf?sequence=1](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/1814/MAE_EDUC_106.pdf?sequence=1)
- Ministerio de Educación (2017). *El Perú en PISA 2015. Informe nacional de resultados*. Lima: Oficina de medición de la calidad de los aprendizajes.
- Rivera, S. (2015). *Programa de Lectura Interactiva en Voz Alta de Comprensión Lectora en Estudiantes de Tercer Grado de Primaria de una Institución Educativa Estatal del Distrito de San Juan de Miraflores*. Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología, con mención en Problemas de Aprendizaje). Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú.
- Spiegel, M. (1991). *Estadística*. México D.F.: Editorial Mc Graw Hill.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*, Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Puémape, R. (2014). *Programa de comprensión lectora para alumnos de tercer grado de primaria de una institución educativa particular del distrito de Chorrillos*. (Tesis para obtener el Grado Académico de Maestría en Psicología, con mención en Problemas de Aprendizaje). Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú.
- Rojas, S. (2008). *Efectos del programa "Aprendo estrategias para leer y comprender" para incrementar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de sexto grado de educación primaria*. (Tesis para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología, con mención en Problemas de Aprendizaje). Universidad Ricardo Palma, Lima, Perú.
- Romero, J. y González, M. (2001). *Prácticas de comprensión lectora: Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Editorial Business Support Aneth.
- Tapia, V. (2003). *Programa psicopedagógico de comprensión lectora*. Lima: UNMSM.
- Vieiro, P. y Gómez, I. (2004). *Psicología de la lectura*. Madrid: Editorial Pearson.

## **ANEXOS**

## ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

### I. PRESENTACIÓN

El programa contribuirá a mejorar el nivel de comprensión lectora inferencial en los alumnos de una Escuela de Formación Técnica.

Frecuentemente muchos lectores son capaces de reproducir un texto, sin embargo son incapaces de utilizar la información de dichos textos, lo cual va a ser limitante para el trabajo con dicha información.

Del mismo modo en el proceso de comprensión de textos, se requiere de un mínimo nivel de memoria, que permita a la persona utilizarla para la comprensión del mismo.

El proceso de comprensión de un texto no es una tarea que solo se limita a comprensión del propio texto, si no que esta tarea contribuye al proceso de aprendizaje a través de comprender y/o entender lo que se lee (Vieiro y Gómez, 2004).

El programa comprende las siguientes partes:

La primera parte corresponde a la fundamentación teórica subyacente al programa respecto al concepto de la lectura; cómo es concebida según los enfoques cognitivo, psicolingüístico y sociocultural. Asimismo se pone énfasis en la lectura estratégica, en la medida que se aborda el uso de estrategias metacognitivas y cognitivas, para una comprensión exitosa que facilite el desarrollo de habilidades de pensamiento y la motivación del lector (Tapia, 2003).



En la segunda parte del programa se presenta los materiales de lectura con los que se trabajarán las sesiones, incluyendo la planificación precisa para cada sesión.

## II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA.

La lectura es un proceso cognitivo, psicolingüístico y sociocultural complejo que va más allá de la traducción de los signos gráficos a sonidos del lenguaje oral e interpretación de su significado manifiesto o literal. Es una actividad perceptiva e intelectual de gran complejidad referida al reconocimiento de ilustraciones y gráficos tanto letras como palabras para destacar lo correspondiente a las conceptualizaciones, como lo axiológico al decir de Tapia (2003).

Es un proceso dinámico e interactivo de construcción y reconstrucción del significado (comprensión) que se basa en la competencia lingüística (dominio de claves lingüísticas, fonológicas, sintácticas, semánticas, léxicas del idioma), de un conocimiento y las experiencias previas que tenga el lector sobre el contenido del texto precedente (Tapia, 2003, Carpio, 2004).

La lectura como proceso dinámico involucra operaciones cognitivas como las siguientes: reconocer las palabras y asociarlas con conceptos almacenados en la memoria, desarrollar ideas significativas, relacionar e integrar la información del texto a las estructuras cognitivas existentes, inferir, valorar y evaluar críticamente. Intervienen, asimismo operaciones psicológicas de comparación, clasificación, análisis y síntesis, razonamiento analógico, razonamiento hipotético deductivo, abstracción, generalización entre otras (Tapia, 2003).

Como proceso interactivo, la comprensión de un texto conjuga estrategias de información ascendente (desde el reconocimiento visual de las grafías hasta la captura del significado y el procesamiento semántico) y descendente (captación de detalles que por su riqueza sintáctica permiten derivar hipótesis sobre el significado del texto) (Tapia, 2003; Carpio, 2004).

En el marco de la psicología cognitiva, las investigaciones sobre la lectura en las últimas décadas han relevado el uso de estrategias que controlan y fomentan la comprensión (autorregulación) como un factor que diferencia a los lectores expertos y deficientes como las señaladas por Brown y Palincsar (Tapia, 2003) referido a lo detallado a continuación.

- Aclarar los propósitos de la lectura para determinar el enfoque adecuado de la actividad.
- Activar el conocimiento de base para crear relaciones entre lo que ya se sabe y la nueva información que presenta el texto.
- Asignar atención para que los contenidos principales se conviertan en centrales.
- Evaluar la manera crítica teniendo en cuenta la coherencia interna y compatibilidad.
- Las actividades de control (parafrasear, autorregulación) para determinar si está comprendiendo.
- Extraer diversos tipos de conclusiones y evaluarlos.

Todas estas estrategias forman parte de las llamadas estrategias cognitivas y metacognitivas; entendiéndose las primeras como las habilidades que le

permiten al lector procesar la información y las segundas, como el tener el conocimiento de su proceso de comprensión y autorregularlo (Tapia, 2003).

Pinzás (2003) describe las siguientes actividades metacognitivas que el lector debe llevar a cabo cuando lee: tomar conciencia y asegurarse de que la comprensión se mantendrá fluida, buscar el origen de las dificultades en la comprensión y resolverlas, comparar las ideas principales, relacionar los detalles con dichas ideas principales, formularse preguntas, parafrasear, resumir e integrar la información ya conocida por el lector con el contenido del texto y las actividades de evaluación textual, tales como confirmar o descartar las expectativas sobre el contenido del texto y hacer predicciones sobre lo que continúa. Mientras más conscientes estén los estudiantes de los procesos y estrategias que emplean para construir significados, más éxito tendrán en aplicar dichos procesos y habilidades.

### III. OBJETIVOS DEL PROGRAMA

El Programa “La lectura estimula la imaginación” contribuirá a elevar el nivel de comprensión lectora de los alumnos de una Escuela de Formación Técnica.

### IV. SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

Desarrollo de las sesiones de trabajo:

Para el desarrollo de las sesiones propuestas en el programa, se debe promover la organización cuidadosa de materiales y espacios sugeridos, dentro de las aulas de una Escuela de Formación Técnica.

Las sesiones están diseñadas para elevar el nivel de comprensión lectora en los alumnos de la Escuela de Formación Técnica.

**CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES DEL PROGRAMA**

SESIONES	ACTIVIDADES
SESIÓN 1	<p>Se dará a conocer a los alumnos, las bases teóricas del tema y técnica CLOZE.</p> <p>Plan de sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del título y conocimientos previos.</li> <li>• Lectura silenciosa.</li> <li>• Lectura oral.</li> <li>• Vocabulario: clasificar las palabras que representen acciones y atributos o cualidades.</li> <li>• Realización de práctica mediante técnica cloze.</li> <li>• Resumen: en grupo de 4 resumir siguiendo la estructura del cuento.</li> </ul>
SESIÓN 2	<p>Plan de sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del título y conocimientos previos sobre este.</li> <li>• Lectura oral por párrafos a modalidad de eco.</li> <li>• Lectura silenciosa y preguntas de aclaración sobre la lectura.</li> <li>• Preguntas para la interacción (pueden ser formuladas por los alumnos o por la moderadora).</li> <li>• Realización de práctica mediante técnica cloze.</li> <li>• Vocabulario: elaborar una red sistemática, categorizando palabras que representen acciones, sentimiento, atributos, cualidades.</li> <li>• Resumen: en grupo de 4 resumir siguiendo la estructura del cuento.</li> </ul>
SESIÓN 3	<p>Plan de sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del título y conocimientos previos.</li> <li>• Lectura silenciosa, centrándose en las ideas principales de cada párrafo.</li> <li>• Lectura oral: modalidad sucesiva.</li> <li>• Preguntas para la interacción: preguntas para la interacción: en grupo de 4, formular preguntas literales referidas a: ¿qué?, ¿quién o quienes?, ¿dónde?, ¿cómo?; Inferenciales: ¿por qué?, ¿crees?, ¿qué conclusiones extraes?, ¿cuál es la idea principal del texto?</li> <li>• Otras preguntas inferenciales que hará la moderadora.</li> <li>• Realización de práctica mediante técnica cloze.</li> <li>• Resumen: de acuerdo a la estructura del cuento enfocar las ideas principales.</li> </ul>
SESIÓN 4	<p>Plan de sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del título y conocimientos previos.</li> <li>• Lectura silenciosa y oral.</li> <li>• Preguntas para la interacción: preguntas para la interacción: en grupo de 4, formular preguntas literales referidas a: ¿qué?, ¿quién o quienes?, ¿dónde?, ¿cómo?; Inferenciales: ¿por qué?, ¿crees?, ¿qué conclusiones extraes?, ¿cuál es la idea principal del texto?</li> <li>• Otras preguntas inferenciales que hará la moderadora.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realización de práctica mediante técnica cloze.</li> <li>• Vocabulario: Definir palabras del texto.</li> <li>• Resumen: de acuerdo a la estructura del cuento enfocar las ideas principales.</li> </ul>
SESIÓN 5	<p>Plan de sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del título y conocimientos previos.</li> <li>• Lectura silenciosa y oral.</li> <li>• Preguntas para la interacción: preguntas para la interacción: en grupo de 4, formular preguntas literales referidas a: ¿qué?, ¿quién o quienes?, ¿dónde?, ¿cómo?; Inferenciales: ¿por qué?, ¿crees?, ¿qué conclusiones extraes?, ¿cuál es la idea principal del texto?</li> <li>• Otras preguntas inferenciales que hará la moderadora.</li> <li>• Realización de práctica mediante técnica cloze.</li> <li>• Resumen: de acuerdo a la estructura del cuento enfocar las ideas principales.</li> </ul>
SESIÓN 6	<p>Plan de sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del título y conocimientos previos.</li> <li>• Lectura silenciosa y oral.</li> <li>• Preguntas para la interacción: preguntas para la interacción: en grupo de 4, formular preguntas literales referidas a: ¿qué?, ¿quién o quienes?, ¿dónde?, ¿cómo?; Inferenciales: ¿por qué?, ¿crees?, ¿qué conclusiones extraes?, ¿cuál es la idea principal del texto?</li> <li>• Otras preguntas inferenciales que hará la moderadora.</li> <li>• Realización de práctica mediante técnica cloze.</li> <li>• Resumen: de acuerdo a la estructura del cuento enfocar las ideas principales.</li> </ul>
SESIÓN 7	<p>Plan de sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del título y conocimientos previos.</li> <li>• Lectura silenciosa y oral.</li> <li>• Preguntas para la interacción: preguntas para la interacción: en grupo de 4, formular preguntas literales referidas a: ¿qué?, ¿quién o quienes?, ¿dónde?, ¿cómo?; Inferenciales: ¿por qué?, ¿crees?, ¿qué conclusiones extraes?, ¿cuál es la idea principal del texto?</li> <li>• Otras preguntas inferenciales que hará la moderadora.</li> <li>• Realización de práctica mediante técnica cloze.</li> <li>• Resumen: de acuerdo a la estructura del cuento enfocar las ideas principales.</li> </ul>
SESIÓN 8	<p>Plan de sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura del título y conocimientos previos.</li> <li>• Lectura silenciosa y oral.</li> <li>• Preguntas para la interacción: preguntas para la interacción: en grupo de 4, formular preguntas literales referidas a: ¿qué?, ¿quién o quienes?, ¿dónde?, ¿cómo?; Inferenciales: ¿por qué?, ¿crees?, ¿qué conclusiones extraes?, ¿cuál es la idea principal del texto?</li> <li>• Otras preguntas inferenciales que hará la moderadora.</li> <li>• Realización de práctica mediante técnica cloze.</li> <li>• Resumen: de acuerdo a la estructura del cuento enfocar las ideas principales.</li> </ul>

**SESIÓN 01:****ESPAÑA DESPUÉS DE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL**

Desde el final de la Gran Guerra se opera en España un doble proceso social. Uno es la ruptura interna en el bloque de poder, creado por la restauración canovista y, por consiguiente, la reafirmación de un proyecto socio – histórico autónomo de las burguesías no oligárquicas, pero satelizadas hasta entonces por la oligarquía.

El otro se opera en la clase dominada, el proletariado y el campesinado desposeído, y tiene también el sentido de una escisión entre aquellos núcleos que aceptan el camino del reformismo político como paso a la emancipación social y los que se niegan a aceptar otra vía que no sea la ruptura revolucionaria.

## PLAN DE LA SESIÓN:

Introducción:

- ¿Qué les sugiere el título del texto?

Propósito: Leeremos para comprobar si lo que nos imaginábamos de la lectura es igual a lo que dice el texto.

Información previa: Antes de leer, díganme: ¿Qué conocimientos tienen sobre la 2da Guerra Mundial, en relación a España?

Lectura silenciosa: Por los alumnos.

Se pone atención a la lectura global del texto y exploración léxica:

- ¿De qué se trata la lectura?
- ¿Hay alguna palabra que no conocen en el texto?

Lectura oral: Moderadora y alumnos.

Preguntas orientadoras para el diálogo interactivo:

- ¿Qué piensas sobre la realidad de los países luego de las guerras?
- ¿En qué piensan que benefician las guerras a los países?

Vocabulario: Clasificar las palabras que representen acciones, atributos, sentimientos y/o cualidades.

**Completa el texto:**

Desde el final de la Gran Guerra se opera en España un doble proceso, estatus, juego social. Uno es la catástrofe, ruptura, calma interna en el bloque de poder, creado por la restauración canovista y, por contrario, medida, consiguiente, la reafirmación de un proyecto socio – histórico único, autónomo, egoísta de las burguesías no oligárquicas, pero satelizadas hasta entonces por la oligarquía, burguesía, jerarquía.

El otro se opera en la clase dominada, el proletariado y el campesinado enriquecido, desposeído, encaminado y tiene también el sentido de una escisión, obligación, anarquía entre aquellos núcleos que esperan, niegan, aceptan el camino del reformismo político como paso a la emancipación social y los que se niegan a aceptar otra vía que no sea la ruptura, estructura, convergencia revolucionaria.



**SESIÓN 02:****DIFERENCIAS ENTRE NIÑOS Y NIÑAS**

Cuando el niño llega a la edad de establecer relaciones sociales con otros niños es probable que al principio no se haga distinciones muy perceptibles entre ambos sexos. Sin embargo, aunque en la edad preescolar se pone de manifiesto algunas distinciones y diferencias.

Los niños tienden a ser más activos en sus juegos que las niñas. Entre los tres y cuatro años de edad, los niños intervienen en conflictos niño – niño, niña – niña y es más probable que recurran a los golpes.

En un grupo mixto, los conflictos niño – niño, son más frecuentes que los conflictos niño – niña, aunque se dan grandes diferencias individuales. Del mismo modo en el nivel preescolar, sobre todo después de los dos años de edad, es probable que las amistades niño – niño y niña – niña, sean más numerosas que las de niño y niña. Sin embargo a pesar de que los niños prefieren tener compañeros de juego de su mismo sexo, hay mucha acción recíproca y no es probable que en esa edad temprana un niño se sienta molesto en un grupo donde los demás miembros son del sexo opuesto.

También puede observarse otras diferencias que pueden influir directa o indirectamente en los hábitos sociales y el comportamiento de los niños y niñas. Las niñas son algo superiores en cuanto al desarrollo temprano del lenguaje.

Desde una temprana edad las niñas, tienden a mostrar más interés por las personas y las relaciones sociales que los niños, en tanto que los niños integran el más débil de los dos sexos, al menos durante los primeros años de vida. La mortalidad infantil entre ellos es mayor y el desarrollo de su esqueleto es algo más lento. Las niñas no plantean problemas como los varones y el número de niñas que tienen problemas de pronunciación o dificultades en la lectura es mucho menor que el caso de los varones.

Generalmente los varones superan a las niñas en caso de “problemas”, tanto en la escuela como en la población delincuente.

En algunos aspectos parece que durante el desarrollo es más difícil ser varón que mujer.

La diferencia principal puede consistir, sin embargo en que las esperanzas y las presiones sociales son tales que los niños tienen más libertad para manifestar sus sentimientos, para rebelarse francamente para exhibir sus contratiempos e inquietudes de manera evidente.

## PLAN DE LA SESIÓN:

Introducción:

- ¿Qué les sugiere el título del texto?

Propósito: Leeremos para comprobar si lo que nos imaginábamos de la lectura es igual a lo que dice el texto.

Información previa: Antes de leer, díganme: ¿Piensan que los niños y las niñas son diferentes?, ¿A qué creen que se deba que los niños forman parte de la población con mayores dificultades durante la infancia?

Lectura silenciosa: Por los alumnos.

Se pone atención a la lectura global del texto y exploración léxica:

- ¿De qué se trata la lectura?
- ¿Hay alguna palabra que no conocen en el texto?

Lectura oral: Moderadora y alumnos.

Preguntas orientadoras para el diálogo interactivo:

- ¿Qué título le pondrías a este texto?
- ¿según el autor, los conflictos que se dan con menor frecuencia entre que grupos son?
- ¿Para qué crees que es importante que el niño preescolar aprenda a socializar con otros niños?

Vocabulario: Clasificar las palabras que representen acciones, atributos, sentimientos y/o cualidades.

### Completa el texto:

Cuando el niño llega a la edad de instaurar, tener, encaminar relaciones sociales con otros niños es normal, natural, inigualable que al principio no se haga distinciones muy finas, buenas, visibles entre ambos sexos. Sin embargo, aunque en la edad preescolar se hace visible, ahínco, relieve algunas distinciones y diferencias.

Los niños tienden a ser más listos, astutos, enérgicos en sus juegos que las niñas. Entre los tres y cuatro años de edad, los niños intervienen, mantienen, entran en conflictos niño – niño, niña – niña y es más probable que recurran a los golpes.

En un grupo mixto, los conflictos niño – niño, son normalmente simples, parejos, usuales que los conflictos niño – niña, aunque se dan grandes riñas, pleitos, discrepancias individuales. Del mismo modo en el nivel preescolar, sobre todo después de los dos años de edad, es posible, simple, terrible que las amistades niño – niño y niña – niña, sean más numerosas que las de niño y niña. Sin embargo a pesar de que los niños quieren, eligen, vislumbran tener compañeros de juego de su mismo sexo, hay mucha acción solidaria, equivalente, estancada y no es probable que en esa edad temprana un niño se sienta triste, incomodo, jugueterón en un grupo donde los demás miembros son del sexo opuesto.

También puede observarse otras diferencias que pueden mediar, sosegar, estancar directa o indirectamente en los hábitos sociales y el comportamiento de los niños y niñas. Las niñas son algo superiores en cuanto al juego, manejo, desarrollo temprano del lenguaje.

Desde una temprana edad las niñas, tienden a expresar, percibir, ingerir más interés por las personas y las relaciones sociales que los niños, en tanto que los niños integran, reforman, coluden el más débil de los dos sexos, al menos durante los primeros años de vida. La mortalidad, vitalidad, natalidad infantil entre ellos es mayor y el desarrollo de su esqueleto es algo más lento. Las niñas no esbozan, disipan, experimentan problemas como los varones y el número de niñas que tienen problemas de pronunciación o dificultades en la lectura es mucho menor que el caso de los varones.

Generalmente los varones ganan, destacan, eliminan sobre las niñas en caso de “problemas”, tanto en la escuela como en la población delincuente.

En algunos aspectos parece que durante el desarrollo es más difícil, terrible, hosco ser varón que mujer.

La diferencia principal puede centrarse, radicar, verse sin embargo en que las esperanzas y las presiones sociales son tales que los niños tienen más libertad para exteriorizar, procesar, vituperar sus sentimientos, para rebelarse francamente para exhibir, revelar, castrar sus contratiempos e inquietudes de manera evidente.

**SESIÓN N° 03:****LA CRISIS DE LA POBLACIÓN EUROPEA**

El futuro de la población europea es un tema que preocupa profundamente. Las estadísticas demográficas ponen de manifiesto un dato inquietante: la población desciende en forma progresiva y está entrando en una fase de involución altamente peligrosa; disminuye lenta pero inexorablemente, hasta llegar a ser minoría en sus propios territorios, con las consecuencias que esto conlleva. Las reacciones son múltiples y diversas.

La comunidad económica europea ha hecho estudios demográficos del área de los países miembros y ha instado, de forma explícita a los que gobiernan, para que elaboren urgentemente políticas eficaces que modifiquen la tendencia a disminuir de la población autóctona. Francia, Suiza, Alemania y algunos otros miembros de la comunidad ya han respondido a la llamada.

Varios países de la comunidad europea promulgan leyes encaminadas a impedir que los emigrantes adquieran el permiso definitivo de residencia e instalación de sus familias, cuyos hijos, sin ser de la misma raza, llegarían a gozar de todos los derechos civiles y políticos.

Se están haciendo oír las voces cada vez más estridentes, de movimientos nacionalistas, xenófobos, temerosos de la pérdida de la identidad nacional y del control político. Lo cierto es que la alarma no es infundada: en muchos de los países del área, la natalidad ha descendido a límites en los que la población ya no logra reponerse, es decir las nuevas generaciones son inferiores en número a las que preceden y en algunos casos, las muertes superan a los nacimientos.

El tema debe ser estudiado con detenimiento si queremos elaborar conclusiones fundamentadas en los hechos.

## PLAN DE LA SESIÓN:

Introducción:

- ¿A partir del título, de que piensan ustedes que tratará el texto?

Propósito: Leeremos para comprobar si lo que nos imaginábamos de la lectura es igual a lo que dice el texto.

Información previa: Antes de leer, díganme: ¿Qué idea tienen sobre la población europea?, ¿Qué saben sobre Europa?

Lectura silenciosa: Por los alumnos.

Se pone atención a la lectura global del texto y exploración léxica:

- ¿De qué se trata la lectura?
- ¿Hay alguna palabra que no conocen?

Lectura oral: Moderadora y alumnos.

Preguntas orientadoras para el diálogo interactivo:

- ¿Cómo comienza la descripción de este texto?
- ¿Qué se imaginan ustedes que ocurrirá con este continente en un futuro?
- ¿Si fuesen miembros de la comunidad europea, cuales serían sus propuestas para remediar este problema?
- ¿A qué piensas ustedes que se deba esta problemática?

Vocabulario: Definir las siguientes palabras:

- Evolución.
- Instar.
- Inexorable.
- Estridente.
- Xenofobia.

**Completa el texto:**

El futuro de la población europea es un tema que preocupa profundamente. Las estadísticas demográficas ponen en evidencia, moda, descubierto un dato inquietante: la población desciende en forma equitativa, gradual, pareja y está entrando en una fase de sucesión, regresión, desventaja altamente peligrosa; disminuye lenta pero irremediamente, incansablemente, insoportablemente hasta llegar a ser minoría en sus propios territorios, con las desventajas, ventajas, secuelas que esto conlleva. Las reacciones son múltiples y diferentes, buenas, positivas.

La comunidad económica europea ha dispuesto, solicitado, organizado estudios demográficos del área de los países miembros y ha continuado, exhortado, cambiado de forma explícita a los que gobiernan, para que inventen, fabriquen, transformen urgentemente políticas eficaces que transformen, tengan, prohíban la tendencia a disminuir de la población autóctona. Francia, Suiza, Alemania y algunos otros segmentos, participantes, señores de la comunidad ya han respondido a la llamada.

Varios países de la comunidad europea pretenden, exigen, anuncian labores encaminadas a imposibilitar, permitir, ver que los emigrantes adquieran el permiso definitivo de residencia, trabajo, vida e instalación de sus familias, cuyos hijos, sin ser de la misma raza, vendrían, alcanzarían, podrían a gozar de todos los derechos civiles y políticos.

Se están haciendo oír las voces cada vez más estrepitosos, racistas, justas de movimientos nacionalistas, fanáticos, homofóbicos, hidrofóbicos temerosos de la pérdida de la capacidad, compatibilidad, justicia nacional y del control político. Lo cierto es que la alarma no es inconsistente, racista, injusta: en muchos de los países del área, la mortalidad, demografía, fatigabilidad ha descendido a límites en los que la población ya no logra restablecerse, nacer, alimentarse es decir las nuevas generaciones son inferiores en número a las que habían, anteponen, nacen y en algunos casos, las muertes superan a los nacimientos.

El tema debe ser estudiado con paciencia, conciencia, esmero si queremos elaborar conclusiones fundamentadas en los hechos.

**SESIÓN N° 04:****LOS HOMBRES NO LLORAN**

El llanto es un lenguaje no verbal: puede considerarse normal en el hombre adulto, cuando sirve para expresar y descargar emociones que desbordan el lenguaje corriente. Lagrimear sin quebrantos, ni sollozos, no es llanto. Así como hay motivaciones normales, las hay neuróticas y psicóticas. Hay un llorar del hombre adulto que es un medio de impresionar, de provocar compasión, se “llora miseria” para conseguir cosas que no pueden conseguirse de otro modo.

Como lenguaje que es, el llanto es interpretado por los demás utilizando pautas sociales y personales.

Aparte de despertar la piedad ajena, llorar es un modo de pedir que los demás compartan un peso demasiado pesado para poder ser llevado a solas, existe también un sentimiento de lástima hacia uno mismo por todo lo que hay que soportar.

El llanto es angustia, tristeza, alegría descargada. Emociones comunes a los dos sexos pero que, al parecer, sólo estaría autorizada a expresar en lágrimas la mujer

Esa diferencia es cultural: desde chico al varón se le dice que los hombres no deben llorar, ya que eso es signo de debilidad y los hombres son el sexo fuerte y por lo tanto están prohibidos de sentir debilidad, tristeza, etc., por eso resulta tan desgarrador ver a un hombre llorar.

Ser un llorón por supuesto es un modo infantil y dependiente de relación, pero llorar de vez en cuando es sano, ya que ayuda a sacar emociones de una forma profunda y completa.

Algunas sospechas inclusive, que la mayor facilidad de las mujeres en expresar sus emociones sería la causa por la que en ellas existe mayor nivel de longevidad que el llamado “sexo fuerte”.

Al margen de esta limitación social, esa descarga emocional parece, dentro de ciertos límites y en ciertas ocasiones ser psicológicamente y hasta orgánicamente conveniente. La descarga emocional debe relacionarse con el motivo.

Otra cuestión interesante es la siguiente: si el control es un mérito predominantemente masculino, habría que preguntarse, porque se aplica exclusivamente al llanto y no a otros impulsos como la violencia, el no controlarse cuando les chocan el auto, o el besar el césped antes de entrar a la cancha de fútbol.

## PLAN DE LA SESIÓN:

Introducción:

- ¿Qué les sugiere el título del texto?

Propósito: Leeremos para comprobar si lo que nos imaginábamos de la lectura es igual a lo que dice el texto.

Información previa: Antes de leer, díganme: ¿Qué opinión les merece el hecho que los hombres lloren?

Lectura silenciosa: Por los alumnos.

Se pone atención a la lectura global del texto y exploración léxica:

- ¿De qué se trata la lectura?
- ¿Hay alguna palabra que no conocen en el texto?

Lectura oral: Moderadora y alumnos.

Preguntas orientadoras para el diálogo interactivo:

- ¿Qué piensas sobre los hombres que lloran?
- ¿Cuáles creen que puedan ser las razones por las que las sociedades han determinado que los hombres no deben llorar?
- ¿Piensas tú que el llanto de un hombre es sinónimo de debilidad? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que puede cambiarse esto?

Vocabulario: Clasificar las palabras que representen acciones, atributos, sentimientos y/o cualidades.



### Completa el texto:

El llanto es un lenguaje no verbal: puede percibirse, establecerse, considerarse normal en el hombre adulto, cuando sirve para emitir, hablar, cantar y descargar emociones que mantienen, exceden, abordan el lenguaje corriente. Lagrimear sin quebrantos, ni sollozos, no es llanto. Así como hay exaltaciones, estaciones, obsesiones normales, las hay neuróticas y psicóticas. Hay un llorar del hombre maduro, grande, erguido que es un medio de fustigar, conmover, fusionar, de provocar compasión, se “llora miseria” para conseguir cosas que no pueden lograrse, verse, olvidarse de otro modo.

Como lenguaje que es, el llanto es manejado, descifrado, producido por los demás utilizando pautas sociales y personales.

Aparte de despertar la piedad ajena, pedante, purulenta llorar es un modo de pedir que los demás carguen, comuniquen, ayuden un peso demasiado pesado para poder ser llevado a solas, existe también un efecto, yermo, deliquio de lástima hacia uno mismo por todo lo que hay que soportar.

El llanto es angustia, tristeza, alegría aligerada, desfallecida, agotada. Emociones comunes a los dos sexos pero que, al parecer, sólo estaría beneficiada, facultada, capacitada a expresar en lágrimas la mujer

Esa diferencia es cultural: desde pequeño, viejo, antes al varón se le dice que los hombres no deben llorar, ya que eso es frenesí, símbolo, motivo de debilidad y los hombres son el sexo fuerte y por lo tanto están prohibidos de sentir, percibir, intentar debilidad, tristeza, etc., por eso resulta tan vergonzoso, doloroso, tremendo ver a un hombre llorar.

Ser un llorón por supuesto es un modo infantil y accesorio, enclenque, pusilánime de relación, pero llorar de vez en cuando es sano, ya que ayuda a intentar, tener, despojarse de emociones de una forma profunda y completa.

Algunas sospechas inclusive, que la mayor facilidad de las mujeres en expresar sus emociones sería la causa por la que en ellas existe mayor nivel de ancianidad, juventud, arrugas que el llamado “sexo fuerte”.

Al margen de esta restricción, reyerta, sospecha social, esa descarga emocional parece, dentro de ciertos límites y en ciertas circunstancias, prácticas, gibas ser psicológicamente y hasta orgánicamente conveniente. La descarga emocional debe relacionarse con el motivo.

Otra cuestión interesante es la siguiente: si el mentir, dominio, hurgar, es un mérito predominantemente masculino, habría que questionarse, saber, comprender porque se aplica exclusivamente al llanto y no a otros llorones, hisopos, impulsos como la violencia, el no dominarse, recularse, tratarse cuando les chocan el auto, o el besar el césped antes de entrar a la cancha de fútbol.

**SESIÓN N° 05:****OPORTUNISMO DEL APRENDIZAJE**

He aquí una cuestión interesante: cuando un niño no puede progresar en su aprendizaje y vemos que los efectos de esa falta de progreso son bien tolerados por su personalidad, no le enquistan, no lo desvalorizan en el resto de su actuación personal, debemos plantearnos el siguiente problema: ¿hay necesidad de aprender ahora, en este momento esto?

Supongamos que hay un niño, que en un determinado momento en el colegio tiene problemas para aprender historia (no tiene memoria dice el maestro). En ese caso cabe preguntar ¿qué necesidad tiene ese niño de 10 años de edad de que se le meta en la cabeza las guerras mundiales sino le entran? ¿Será trascendente e imprescindible que las aprenda?

El esfuerzo que se va a requerir de ese niño para que aprenda historia, para que no baje el nivel pedagógico, va a desquiciar al resto de su personalidad. Queremos que aprenda historia pero ¿a costa de qué?

El saber olvidar es tan importante como el saber recordar; así también el saber no aprender es también muy importante, aunque no nos demos cuenta de ello.

Hay personas que dicen “yo no puedo aprender matemáticas” y no dan razones, tales intolerancias son alergias psíquicas, homólogas a determinadas materias: “a mi me indigesta la historia”, “no puedo con las matemáticas”, “no me entra el inglés”, estas frases son enormemente comparables con “me indigesta la carne”, pues si le indigesta no la coma.

Considero que esas fallas en los aprendizajes, se deben realmente a una falla en la integración de las aptitudes necesarias para hacerlo y deben ser respetadas.

Por lo tanto sería importante considerar que estos niños que tienen dificultades para aprender algunas materias y facilidad para otras, deben ser estimulados donde mayor facilidad tienen para que triunfen en lo que mayor facilidad les proporciona así tendríamos niños con mayores ganas de aprender.

## PLAN DE LA SESIÓN:

Introducción:

- ¿Qué les sugiere el título del texto?

Propósito: Leeremos para comprobar si lo que nos imaginábamos de la lectura es igual a lo que dice el texto.

Información previa: Antes de leer, díganme: ¿Qué opinión te merece la lectura?

Lectura silenciosa: Por los alumnos.

Se pone atención a la lectura global del texto y exploración léxica:

- ¿De qué se trata la lectura?
- ¿Hay alguna palabra que no conocen en el texto?

Lectura oral: Moderadora y alumnos.

Preguntas orientadoras para el diálogo interactivo:

- ¿Crees que es mejor enseñar a las personas lo que mayor facilidad tienen para aprender? ¿Por qué?
- ¿Tienes algunas limitaciones para aprender algunos cursos? ¿Cuáles?
- ¿Cuándo estabas en el colegio, cuál o cuáles eran las materias que mayor dificultad te dieron aprender?, ¿Cómo lo superaste?

Vocabulario: Clasificar las palabras que representen acciones, atributos, sentimientos y/o cualidades.

### Completa el texto:

He aquí una cuestión agradable, fragante, insultante: cuando un niño no puede rasgar, prosperar, proseguir en su aprendizaje y vemos que los efectos de esa falta de progreso son bien trazados, soportados, tolerados por su personalidad, no lo llenar, blasfemia, desvaloriza, no lo desvalorizan en el resto de su actuación personal, debemos sentirnos, protegernos, exponer el siguiente problema: ¿hay necesidad de aprender, caminar, disfrutar ahora, en este momento esto?

Supongamos que hay un niño, que en un preciso, cierto, garrafal momento en el colegio tiene problemas para retener, contar, leer historia (no tiene memoria dice el maestro). En ese caso puedes, vale, cabe preguntar ¿qué necesidad tiene ese niño de 10 años de edad de que se le meta, escriba, ponga en la cabeza las guerras mundiales sino le entran? ¿Será trascendente y importante, infatigable, necesario que las aprenda?

El esfuerzo que se poner, pretende, palpar de ese niño para que aprenda historia, para que no baje el nivel académico, especial, frívolo va a desquiciar al resto de su personalidad. Queremos que aprenda historia pero ¿a costa de qué?

El saber olvidar es tan importante como el saber recordar; así también el saber no aprender es también muy importante, aunque no nos demos cuenta de ello.

Hay personas que dicen “yo no puedo comprender, acopiar, esclarecer matemáticas” y no dan razones, tales noliciones, exigencias, querellas son alergias psíquicas, homólogas a determinadas materias: “a mi me indigesta la historia”, “no puedo con las matemáticas”, “no me entra el inglés”, estas frases son considerablemente, copiosamente, trágicamente comparables con “me indigesta la carne”, pues si le indigesta no la coma.

Considero que esas fallas en los aprendizajes, se deben verdaderamente, fatalmente, asiduamente a una falla en la integración de las aptitudes necesarias para hacerlo y deben ser respetadas.

Por lo tanto sería importante pensar, oscurecer, estabilizar que estos niños que tienen calidades, facilidades, problemas para aprender algunas materias y facilidad para otras, deben ser motivados, empujados, azotados donde mayor facilidad tienen, para que triunfen en lo que mayor facilidad les proporciona así tendríamos niños con mayores ganas de aprender.

**SESIÓN N° 06:****EL TELÉGRAFO**

Durante 11 años; Samuel Morse había estado intentando interesar a alguien sobre su invención del telégrafo, soportando grandes dificultades para llevar a cabo su experimentación.

Finalmente en 1843, el congreso aprobó una partida de 30,000 dólares para este propósito; y así Morse pudo ser capaz de realizar rápidamente su invención del telégrafo.

En la primavera de 1844, cuando los partidos políticos estaban llevando a cabo sus convenciones, el telégrafo estaba listo para su aplicación práctica. Este instrumento fue capaz de notificar a los candidatos y a la gente de Washington de los resultados de la convención, antes de que se pudiera obtener información por otros medios. Este hecho despertó un interés público y hubo un consenso general de que un acontecimiento importante estaba sucediendo. De esta manera, el sistema del telégrafo creció rápidamente en treinta años y se extendió en el mundo entero.

Al principio, el telégrafo fue mecánicamente complicado, pero con una constante investigación el instrumento llegó a ser más simple. En los últimos tiempos, sin embargo, con la complejidad de la vida moderna el sistema ha llegado a ser más complicado. Cada ciudad tiene un sistema intrincado de cables de telégrafo sobre la superficie de las calles y aún los continentes están conectados por cables a través de los océanos.

El desarrollo del telégrafo ha acercado a todo el mundo, proveyéndoles de un método donde las ideas y mensajes del mundo entero puedan ser llevados y alcanzados a todos en un mínimo de tiempo. Este hecho ha sido grandemente acelerado por el perfeccionamiento de la telegrafía sin hilos.

## PLAN DE LA SESIÓN:

Introducción:

- ¿Qué les sugiere el título del texto?

Propósito: Leeremos para comprobar si lo que nos imaginábamos de la lectura es igual a lo que dice el texto.

Información previa: Antes de leer, díganme: ¿Tienen idea de lo que es un telégrafo?

Lectura silenciosa: Por los alumnos.

Se pone atención a la lectura global del texto y exploración léxica:

- ¿De qué se trata la lectura?
- ¿Hay alguna palabra que no conocen en el texto?

Lectura oral: Moderadora y alumnos.

Preguntas orientadoras para el diálogo interactivo:

- ¿Cuál es la importancia que tiene la invención de este aparato en nuestros tiempos?
- ¿Qué idea crees que tenía Morse cuando inventó el telégrafo? ¿Por qué?

Vocabulario: Clasificar las palabras que representen acciones, atributos, sentimientos y/o cualidades.

**Completa el texto:**

Durante 11 años; Samuel Morse había pretendiendo, penado, soportado interesar a alguien sobre su invención del telégrafo, cargando, sobrellevando, sopesando grandes dificultades para llevar a cabo su calamidad, prueba, prohibición.

Finalmente en 1843, el congreso aprobó una partida de 30,000 dólares para este día, proyecto, trámite; y así Morse pudo ser capaz de realizar prontamente, clementemente, bravamente su invención del telégrafo.

En la primavera de 1844, cuando los partidos gubernamentales, amistosos, calamitosos estaban llevando a cabo sus invenciones, pactos, frustraciones, el telégrafo estaba listo para su aplicación práctica. Este instrumento fue capaz de informar, clarificar, agotar a los candidatos y a la gente de Washington de los efectos, estatus, mencionados de la convención, antes de que se pudiera conseguir, darse, intersecarse información por otros medios. Este hecho despertó un desdén, férreo, logro público y hubo un consenso general de que un evento, estudio, entusiasta importante estaba sucediendo. De esta manera, el sistema del telégrafo, fax, teléfono creció rápidamente en treinta años y se oficializó, explayó, desparramó en el mundo entero.

Al principio, el telégrafo fue mecánicamente embarazoso, especializado, trabajado, pero con una constante investigación el instrumento llegó a ser más simple. En los últimos tiempos, sin embargo, con la clemencia, trayectoria, complicación de la vida moderna el sistema ha llegado a ser más complicado. Cada ciudad tiene un sistema enmarañado, dilatado, convexo, de cables de telégrafo sobre la superficie de las calles y aún los continentes están infiltrados, entrelazados, interconectados por cables a través de los océanos.

El desarrollo del telégrafo ha aproximado, implicado, autorizado a todo el mundo, proveyéndoles de un método donde las ideas y mensajes del mundo entero puedan ser llevados y fraguados, alcanzados, apachurrados a todos en un mínimo de tiempo. Este hecho ha sido grandemente acelerado, esparcido, estratificado por el perfeccionamiento de la telegrafía sin hilos.

**SESIÓN N° 07.****LOS PODERES DE LAS MUSAS INMORTALES**

En las faldas del monte Helicón, por entre los bosquecillos de mirtos y laureles, al margen de las cristalinas fuentes y los límpidos arroyuelos, vagaba el coro de Musas inmortales, hijas de Júpiter y la memoria. Apolo, dios de la luz, de la gracia, de la belleza, dirigía a las nueve hermanas, acompañando sus danzas y canciones con los acordes de la cítara, que resonaba armoniosamente entre sus manos. Eran las protectoras de las bellas artes y había bajado del cielo para inspirar a los hombres las grandes ideas, las acciones nobles, los pensamientos sublimes, todo lo que el espíritu humano colocó siempre en las regiones luminosas de lo ideal.

Clío, representaba la historia: llevaba consigo el libro de las razas y los pueblos que aprendieron a descifrar el misterio de las cosas pasadas. Euterpe, la dulce inventora de la flauta, simboliza la música con todos sus encantos y placeres.

Coronada de hiedra, calzada con sandalias, una máscara en una mano y un cayado en la otra, Talía era la divinidad de la comedia, de los poetas bufones, de las escenas grotescas y divertidas.

En cambio, Melpómene, de estatura majestuosa y grave semblante, personificaba la tragedia, que los griegos supieron elevar a su más alta perfección.

Terpsícore enseñaba a los mortales los graciosos y acompasados movimientos de la danza; Erato encendía la inspiración del cerebro de los poetas líricos; Polimnia, la musa de la memoria, los instruía en la pantomima y en el gesto; mientras Urania, con su diadema de estrellas, su compás, su globo y su varita mágica, los deleitaba en la contemplación de los espacios celestes. Calíope, la más sabia de aquel coro encantador, evocaba en los poemas épicos las hazañas de los dioses y de los héroes.

Para los habitantes de Grecia, todas estas ideas formaban parte de sus creencias religiosas, para nosotros no son más que símbolos o representaciones de ideas.



## PLAN DE LA SESIÓN:

Introducción:

- ¿A partir del título, de que piensan ustedes que tratará el texto?

Propósito: Leeremos para comprobar si lo que nos imaginábamos de la lectura es igual a lo que dice el texto.

Información previa: Antes de leer, díganme: ¿Qué conocimientos tiene sobre los dioses de la mitología griega?

Lectura silenciosa: Por los alumnos.

Se pone atención a la lectura global del texto y exploración léxica:

- ¿De qué se trata la lectura?
- ¿Hay alguna palabra que no conocen?

Lectura oral: Moderadora y alumnos.

Preguntas orientadoras para el diálogo interactivo:

- ¿Cómo comienza la descripción de este texto?
- ¿Creen ustedes en la existencia de estas musas?
- ¿Piensan que existe una divinidad para cada habilidad y/o cualidad humana?
- ¿Cuáles son las creencias religiosas que usted tiene?

Vocabulario: Definir las siguientes palabras.

### Completa el texto:

En las faldas del monte Helicón, por entre los bosquecillos de mirtos y laureles, al borde, huella, costado de las cristalinas fuentes y los límpidos arroyuelos, engañaba, paseaba, alababa el coro de Musas inmortales, hijas de Júpiter y la Memoria. Apolo, dios de la luz, de la gracia, de la belleza, compartía, maltrataba, tutelaba a las nueve hermanas, acompañando sus danzas y canciones con los acordes, encantos, maullidos de la cítara, que resonaba melódicamente, conjuntamente, claramente entre sus manos. Eran las protectoras de las bellas artes y habían bajado del cielo para conquistar, engatusar, prostituir a los hombres, las grandes ideas, las acciones, causas, memorias nobles, los pensamientos sublimes, todo lo que el pensamiento, espectro, espíritu humano colocó siempre en las regiones luminosas de lo ideal.

Clío, simbolizaba, dominaba, contaba la historia: llevaba consigo el libro de las razas y los pueblos que incitaron, empezaron, aprendieron a descifrar el misterio de las cosas pasadas. Euterpe, la dulce diosa, inventora, tocadora de la flauta, simboliza la música con todos sus encantos, notas, desdenes y placeres.

Coronada de hiedra, calzada con sandalias, una máscara en una mano y un cayado en la otra, Talía era la dueña, patrona, deidad de la comedia, de los poetas bufones, de las escenas grotescas y divertidas.

En cambio, Melpómene, de estatura esplendorosa, tremebunda, media y grave semblante, personificaba la tragedia, que los griegos forjaban, pensaban, supieron elevar a su más alta perfección.

Terpsícore enseñaba a los mortales, ignorantes, ignorados los graciosos y acompasados movimientos de la danza; Erato encendía la llama, inspiración, farándula del cerebro de los poetas líricos; Polimnia, la musa de la memoria, los perfeccionaba, damnificaba, indisponía en la pantomima y en el gesto; mientras Urania, con su diadema de estrellas, su compás, su globo y su varita blanca, eufórica, mágica, los deleitaba en la admiración, contrariedad, espesura de los espacios celestes. Calíope, la más sabia de aquel coro encantador, informaba, recordaba, vislumbraba en los poemas épicos las hazañas de los dioses y de los héroes.

Para los habitantes de Grecia, todas estas ideas constituían, tomaban, contenían parte de sus creencias religiosas, para nosotros no son más que símbolos o representaciones de ideas.

**SESIÓN N° 08:****EL PROBLEMA AGRARIO EN LATINOAMÉRICA**

El problema agrario en América Latina puede estudiarse desde dos ángulos de enfoque, como una cuestión especializada de tendencia agraria, de economía de la tierra o de administración rural, o como uno de los elementos centrales en la problemática del desarrollo latinoamericano. El enfoque de mayor trascendencia es, desde luego, el que puede introducirnos en las cuestiones vitales de la sociedad latinoamericana; en las posibilidades de la industrialización orgánica, en la expansión y profundización de los mercados internos, en la redistribución del ingreso entre las diversas capas sociales, en la transformación de la rígida y desequilibrada estructura de clases, en la abolición de las formas arcaicas y modernas de la segregación cultural y política de la población campesina, en la asimilación de los principios y tecnologías de la revolución industrial y agrícola.

Lo que puede importar en el latinoamericano de hoy, es el conocimiento de las estructuras existentes en cuanto pueden operar como nudos de estrangulamiento o en cuanto pueden generar posibilidades económicas y sociales de desarrollo inmediato y autosostenido.

Sería muy fácil simplificar el problema agrario, reduciéndolo a su más mínima expresión como problema exclusivo de tendencia agraria, de economía de uso de los recursos disponibles (tierra, agua, población, capital, tecnología), o de administración rural, pero este procedimiento de simplificación conceptual no haría sino alejarnos de la posibilidad de una perspectiva crítica del problema en el cuadro de la sociedad latinoamericano.

## PLAN DE LA SESIÓN:

Introducción:

- ¿A partir del título, de que piensan ustedes que tratará el texto?

Propósito: Leeremos para comprobar si lo que nos imaginábamos de la lectura es igual a lo que dice el texto.

Información previa: Antes de leer, díganme: ¿Qué idea tienen sobre la realidad agrícola del país?

Lectura silenciosa: Por los alumnos.

Se pone atención a la lectura global del texto y exploración léxica:

- ¿De qué se trata la lectura?
- ¿Hay alguna palabra que no conocen?

Lectura oral: Moderadora y alumnos.

Preguntas orientadoras para el diálogo interactivo:

- ¿Cómo comienza la descripción de este texto?
- ¿Qué trascendencia creen ustedes que tiene el ámbito agrario para el país y Latinoamérica?
- ¿Si fuesen miembros del gobierno cuales serían sus propuestas de cambio para el sector agrícola?
- ¿A qué piensan ustedes que se deba esta problemática?

Vocabulario: Definir las palabras que conoce del texto.

### Completa el texto:

El problema agrario en América Latina puede instruirse, planificarse, atestiguarse desde dos ángulos de enfoque, como una cuestión atenuada, técnica, atiborrada de tendencia agraria, de economía de la tierra o de atrofia, atrevimiento, gestión rural, o como uno de los elementos centrales en la problemática, avasallada, babieca del desarrollo latinoamericano. El enfoque de mayor balance, resultado, bonificación es, desde luego, el que puede implantarnos, inducirnos, acabarnos en las cuestiones vitales de la sociedad latinoamericana; en las enervadas, enmarañadas, posibilidades de la industrialización orgánica, en la expansión, enmienda, engaitada y profundización de los mercados internos, en la información, confianza, redistribución del ingreso entre las diversas capas sociales, en la metamorfosis, condensación, variación de la rígida y desequilibrada estructura de clases, en la anulación, revocación, transformación de las formas arcaicas y modernas de la desmembración, insignificancia, influencia cultural y política de la población campesina, en el nulo, confabular, aprovechamiento de los principios y tecnologías de la revolución industrial y agrícola.

Lo que puede importar en al latinoamericano de hoy, es el discernimiento, desarraigo, coraje de las estructuras existentes en cuanto pueden operar como nudos de estrangulamiento o en cuanto pueden desentrañar, forjar, barbullar posibilidades económicas y sociales de desarrollo inmediato y autosostenido, halagador, extenuante.

Sería muy fácil trasladar, exponer, resolver el problema agrario, reduciéndolo a su más mínima expresión como problema propio, canijo, rimbombante de tendencia agraria, de economía de uso de los recursos útiles, sobresalientes, adversos (tierra, agua, población, capital, tecnología), o de administración rural, pero este camino, caletre, modo de simplificación conceptual no haría sino apartarnos, avizorarnos, descarrilarnos de la posibilidad de una perspectiva crítica, justa, obvia del problema en el cuadro de la sociedad latinoamericano.

## TEST DE COMPRENSIÓN LECTORA

APELLIDOS Y NOMBRES: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO: (M) (F) CURSO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

INSTRUCCIÓN.- A continuación se presenta un texto, el cual deberá leer atentamente y encerrar en un círculo la palabra que completa y da sentido lógico a la lectura.

### COMO INCREMENTAR LA AUTOVALORACIÓN (POR EJEMPLO EN LOS HIJOS)

Tratando a cada hijo como ser humano único e irrepetible – inevitable - irreversible. Respetar esa condición única de cada niño incluye – separa - trata evitar comparaciones y permitirle ser diferente – inclusivo - tentativo y mostrarse distinto; los padres debemos dar ejemplo de respeto – frialdad - desconfianza a nosotros mismos. Tratamos con respeto y exigimos respeto; hemos de darles confianza - oportunidades - valor de tomar decisiones y ser responsables. Confiarán en sí mismos, manteniéndose - sintiéndose – anunciándose capaces de obrar por su cuenta; hacerles perdurar - comprender – mantener que ellos no son lo que hacen, cualquiera es pomposo - valioso – honroso independientemente de sus obras; avizorar - elogiar – entusiasmar, animar y albergar esperanzas en lugar de menoscabar – felicitar - criticar; mostrarse alegres y positivos ante las sospechas - dificultades – críticas y contratiempos y enseñarles a disfrutar de todo cada día y por las cosas más pequeñas; si es verdad que «llegamos a ser lo que pensamos – sospechamos - somos», los educadores (padres, profesores,... que son las personas más importantes para los hijos, tienen en sus manos la preocupación - posibilidad – capacidad de que piensen positivamente, que crean en sí mismos.

Los demás son el espejo en que nos miramos para descubrir – ver - comprender que somos alguien en su consideración – mente - litigio, que somos el primer valor que proyectamos - descubrimos – introyectamos y en el que debemos creer. Pero también es cierto que, en la medida en que nos valoramos a nosotros mismos, aprendemos – empezamos – retornamos a valorar y a apreciar a los demás.

Hay un proceso distorsionador – flagrante - juicioso de la realidad que es la sublimación, el sensacionalismo – idealismo – sentimentalismo con que a veces hipervaloramos a las personas o cosas. Es lógico - típico – normal el caso del adolescente – sujeto - soñador que idealiza a la mujer que hace objeto de su primer amor. Alguien ha dicho que el enamoramiento hace estúpidos a los enamorados. Pero, sin llegar a juicio tan evidente – insólito - peyorativo, la experiencia tiene que encasillarnos – situarnos - mantenernos dentro de los límites de un sano presente - realismo – juicio. La cancioncilla popular corrige: «Dicen – Auguran - Comprenden que el amor es ciego, pero nadie besa – mira - golpea a una pared». Y Martín Descalzo nos aconsejaba: «Quien se desposa – reposa - camina con una ilusión, dará a luz un desengaño – infortunio – encuentro».

El sentimiento no debe atropellar - ofuscar – sofocar nuestro aprecio por las personas – mujeres – palabras ni para sobrevalorarlas ni para desvalorarlas - infravalorarlas – socavarlas. «No hay hombre grande para su ayuda de cámara», enseña – dice - menoscaba la sabiduría popular. Pero, sobre – para - aunque la cabeza nos haga caer – desfallecer - corregir el impulso estimativo de nuestro sentimiento – corazón - poderío, podemos y debemos admitir la crítica – intolerable – burla ajustada a la realidad para apreciar – conocer – vituperar a las personas sencillamente tal como son, sin deformaciones – malformaciones - maltratos ni idealizaciones.

Una madre ama a todos sus hijos con un amor especial – fraternal - carismático cada uno de ellos es «hijo bueno – único - egoísta» en el amor de su madre; pero es capaz – diestro – menospreciado de quererlo más allá de sus afectos – defectos - atributos o limitaciones. Cuanto más necesitado – perdido - desinteresado esté un hijo, tanto más le brindará – dará - manifestará su aprecio.

Podemos apreciar al hijo – prójimo - resto sin por ello cerrar los ojos a la verdad, sin lidiar – comulgar - coludir con ruedas de molino; pero la prudencia – claridad - coyuntura, la caridad o el sentido común nos harán conocer – relacionar - callar en muchas ocasiones o nos permitirán hablar en su defensa a lo que según convenga.

Sucede con frecuencia que prestamos más atención al alumno que más destaca, al más agraciado, al más capacitado. Mientras que el niño tímido, el inseguro, el que no confía en sí mismo pasa inadvertido – desapercibido - ignorado para nosotros o apenas le hacemos caso. Es un error educativo que hemos de evitar cuidadosamente, dirigiendo nuestra palabra a aquel que más le cuesta hablar, sonriendo al huraño y aplaudiendo los pequeños logros que vaya obteniendo el niño falto de seguridad.

«De hombre a hombre no va nada», dice el castizo, pero siempre ha habido diferencias y en nuestra estima hay acepción de personas y manifestamos fácilmente nuestras preferencias por unos ignorando – limitando - postergando a otros. «No hay hombre grande...», acabamos de decir; pero también es cierto que «no hay hombre pequeño», que a ninguno podemos considerar inútil.

El gran patriarca del monacato occidental, San Benito, dejó escrito en su regla más o menos estas palabras: «Y con frecuencia el superior escuche al inferior, porque muchas veces Dios descubre las cosas más grandes a las almas más sencillas».