

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

FOMENTO DE LA LECTURA

**Actividades significativas para motivar estrategias de comprensión inferencial - temporal y de producción de textos en el Área de Ciencias Sociales.
Programa de Intervención Pedagógica**

**Dora Marina Cuervo Meza¹
Maricarmen Cornejo Moncada²**

¹ Asociación Peruana de Lectura – APELEC. doracuervo@hotmail.com

² Asociación Peruana de Lectura – APELEC. mcornejo3@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad peruana de los últimos años, la lectura se ha convertido en un tema de discusión, investigación e innovación; no sólo por los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales sino también porque, para un país en desarrollo como el nuestro, donde los educandos culminan la Educación Básica luego de una permanencia promedio de once años en instituciones públicas y privadas, se realizan las impostergables preguntas ¿comprenderán lo que leen para estar bien informados, participar en la vida ciudadana y actuar apreciando su identidad y la diversidad cultural del entorno? ¿Podrán utilizar la escritura como instrumento de comunicación en su contexto social?

Es innegable la revalorización de la lectura y la escritura como instrumentos fundamentales de comunicación y, su acceso a ellos, como derecho de toda persona. En la medida que los educandos comparten y contrastan sus conocimientos, opiniones y dudas, tienen más posibilidades de comprender e interpretar su sociedad.

El reto aparece complejo sin dejar de ser motivador para la vocación educadora. El dominio de estrategias para leer y comprender textos escritos es una de las principales preocupaciones de los docentes peruanos, responsables de cualquiera de las áreas curriculares propuestas en el Diseño Curricular Nacional, pero principalmente responsables de la democratización del aprendizaje que prioriza el acercamiento a la información de manera significativa por parte de los educandos, pues como dice Emilia Ferreiro “estar alfabetizado para seguir en el circuito escolar no garantiza estar alfabetizado para la vida ciudadana”³

El camino es difícil. La necesidad de lograr aprendizajes hace que en ocasiones nos esforcemos en la búsqueda de una única mágica secuencia didáctica para solucionar el tema de la comprensión lectora; nos volvemos consumidores de estas secuencias, que más allá de ser adecuadas o no, las convertimos en unidireccionales de nuestra labor, olvidándonos de reconocer que en las aulas existen ritmos de aprendizaje diversos y lectores con intereses y formas distintas de leer en cada disciplina. Otras veces, y con mayor riesgo, asociamos la comprensión sólo a la obtención de productos tales como blogs, reproducciones tridimensionales de la realidad (maquetas, dioramas, modelados en arcilla, etc.) u organizadores de información (mapas conceptuales, mapas mentales u otros), sin clarificar sus propósitos y/o repercusión respecto a la comprensión lectora.

Así, nos quedamos en la didáctica preestablecida sin alcanzar la comprensión del proceso lector como actividad cognitiva, requisito básico para que los maestros, con criterio académico y formativo, podamos seleccionar o diseñar la secuencia didáctica más conveniente según las características de nuestros educandos, la disciplina académica que nos involucra y los textos pertinentes para el logro de objetivos.

El Programa de Intervención Pedagógica nace de los requerimientos que se realizan en toda institución educativa: lograr aprendizajes significativos en un grupo de educandos con características particulares; y se enmarca en la misión de la Asociación Peruana de Lectura, orientada a promover la alfabetización y el afianzamiento de lectores y escritores competentes, que alcancen la autodeterminación y el ejercicio responsable de la ciudadanía, desde un enfoque de equidad, inclusión e interculturalidad. Su diseño e implementación permitió la revisión

³ FERREIRO, E., *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires, 2001.

del trabajo docente para llegar a la sistematización de actividades significativas, donde los protagonistas son nuestros educandos y el objetivo primordial es motivar estrategias de comprensión inferencial - temporal y de producción de textos.

2. MARCO TEÓRICO.

La lectura es una de las actividades que contribuye a la formación integral de la persona en sus dimensiones, cognitiva, socio- emocional y axiológica. Ella nos permite una visión más amplia y distinta del mundo, conocer otras realidades, ampliar nuestro horizonte cultural, desarrollar nuestra sensibilidad y fortalecer el espíritu de indagación, la creatividad y la reflexión crítica. Aprender a leer equivale a aprender a aprender, esto es, adquirir autonomía en la generación de nuestros propios aprendizajes (EBA, 2007).

Los objetivos del aprendizaje de la lectura son diversos y varían según la perspectiva que se tenga de esta actividad. López (1999), propone algunos objetivos que apuntan hacia la formación y desarrollo de una persona con pensamiento crítico, reflexivo y autónomo: incrementar la capacidad de comunicación y socialización; favorecer el desarrollo intelectual, modificando las estructuras mentales para alcanzar un mayor nivel de comprensión y organización de la información; contribuir a la formación de la personalidad, al potenciar al máximo las capacidades intelectuales, actitudinales y creativas; desarrollar una actitud dialógica, crítica, creativa e investigadora frente a lo que se recibe, se lee y al entorno, cuestionándolos constantemente; fomentar una lectura selectiva; contribuir al desarrollo de la identidad de los alumnos al exponerlos a relatos propios de su cultura que reflejen sus creencias, pensamientos, cosmovisión, tradiciones y necesidades y desarrollar la autonomía al interpretar los textos con códigos propios para obtener significados sobre la base de experiencias y necesidades adquiridas anteriormente.

En este sentido, asumimos la perspectiva interactiva de la lectura que considera esta como la interacción texto – lector, en tanto nos orienta en la selección de actividades que buscan convertir progresivamente a nuestros educandos en lectores expertos con un pensamiento estratégico y un rol activo en la elaboración de significados. En coincidencia con Isabel Solé, confirmamos que “leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. Al leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.”⁴

Leer es más que descodificar, es comprender. La comprensión lectora ha de ser entendida como un proceso que requiere de los lectores abundantes recursos cognitivos, estos recursos son básicamente de dos tipos: conocimientos y estrategias. Por ello, cuantos más conocimientos tenga un lector y mejores estrategias posea, menos costoso será el proceso y mejor comprensión final logrará. Y a la inversa, cuantos menos conocimientos posea un estudiante y peores estrategias haya adquirido, más costoso será el proceso y más probabilidad habrá de que algo falle y no se logre una buena comprensión. Cuando hay problemas de comprensión, la causa hay que buscarla en la adecuación o inadecuación texto – lector manifestada en las inferencias que el lector ha de hacer para comprender un texto (Vidal - Abarca,

⁴ SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona, pp 18.

1998). Esta apreciación interpela la labor docente con relación a su capacidad para motivar estrategias de comprensión lectora en los educandos y, en particular, estrategias de comprensión inferencial.

2.1 ALGUNAS DISTINCIONES ENTRE ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES SIGNIFICATIVAS.

Las estrategias son el resultado de un proceso interno – individual que permite al lector la planificación de una tarea general de lectura, su automotivación, la comprobación – revisión – control de lo que lee, y la toma de decisiones (Solé 2004).

Las actividades significativas son situaciones creadas por el docente para, a decir de la propuesta de enseñanza recíproca, modificar el papel de “participante pasivo” que tiene muchas veces el alumno en las sesiones dirigidas a “enseñarle a leer”, y transformándolo en un miembro activo implicado en la elaboración del significado, y en consecuencia lograr que el lector adopte un pensamiento estratégico, dirigiendo y autorregulando su propio proceso lector (Polincsar y Brown 1984).

Los docentes tenemos la responsabilidad de asegurar el engarce entre la construcción que el educando pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas, y somos ante todo animadores de la lectura, creadores de actividades significativas para tal fin. No enseñamos estrategias, creamos condiciones para desarrollar pensamiento estratégico. Estas condiciones suponen lograr que nuestros educandos puedan generar estas estrategias con acompañamiento y probarlas en acción, para luego utilizarlas de modo independiente en el momento oportuno.

2.2. COMPRENSIÓN INFERENCIAL.

Inferir se define como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de una manera explícita en el texto, reconocer el lenguaje figurado y realizar distintos tipos de relaciones entre los significado de las palabras, oraciones o párrafos. En la lectura inferencial se alcanza la comprensión global de los significados del texto y el reconocimiento de sus funciones, nexos, sustituciones y relaciones temporales, parciales, causales de correspondencia, etc. para llegar a conclusiones a partir de su comprensión.

El lector construye o añade al comprender el texto, a partir de la aplicación de sus propios conocimientos a las indicaciones explícitas en el mensaje, convirtiendo esta interacción inferencial en el núcleo del proceso de comprensión (Schank, 1975; Gutiérrez Calvo, 1999).

La construcción de inferencias supone la aplicación de los propios conocimientos y el despliegue de estrategias llamadas estrategias de comprensión inferencial.

Las estrategias inferenciales o el pensamiento estratégico para la construcción de inferencias son determinantes en el proceso de comprensión lectora y en consecuencia en la adquisición de aprendizaje. El aprendizaje a partir de textos académicos se considera, como una actividad inferencial, de carácter estratégico, dirigida a la reconstrucción de representaciones cognitivas en niveles progresivamente más complejos (Kintsch y van Dijk, 1978).

En este punto de la presentación y reconociendo nuestra intención de motivar la profundización de estos temas, conviene incluir dos elementos más para lograr un entendimiento integral de las inferencias. Primero: la capacidad de generar inferencias implica alcanzar comprensión superficial y comprensión profunda de lo que

se lee, y segundo: la capacidad de generar inferencias está directamente relacionada con la amplitud de la memoria operativa; ambos elementos nos permiten discriminar entre buenos y malos lectores estratégicos.

La memoria operativa (MO) se concibe actualmente como una capacidad cognitiva básica, que posibilita mantener y manipular la información que vamos necesitando en la realización de tareas cognitivas complejas tales como el aprendizaje, el razonamiento o la comprensión (García Madruga, 1999).

El docente que asume como misión motivar estrategias de comprensión inferencial a partir de textos, reconoce la importancia de lograr la comprensión de los propósitos explícitos e implícitos de la lectura y la activación de conocimientos previos por parte del educando lector, este último podrá discriminar alternativas ante dificultades lectoras como evidencia de las cualidades de su pensamiento estratégico inferencial. Además, el mismo docente valora cada una de las circunstancias y/o posibilidades para que sus educandos logren una adecuada comprensión lectora inferencial; de este modo, propone actividades significativas en el diseño curricular de su asignatura y/o talleres extracurriculares, incluyendo no sólo preguntas de tipo inferencial sino, principalmente, ejercicios que aseguren la construcción de inferencias antes de responder a dichas preguntas.

2.2.1 CLASIFICACIÓN DE LAS INFERENCIAS.

La constatación de la existencia de diversas clasificaciones de inferencias, desde las más sencillas a las más complejas, puede sino desmotivar sí dificultar el diseño, la planificación y la sistematización de experiencias. Sin embargo, el interés nos hizo pasar de la motivación a la revisión de los fundamentos psicolingüísticos.

Hemos optado como base la clasificación realizada por García Madruga, quien en un serio trabajo de síntesis presenta los tipos de inferencia con las otras denominaciones otorgadas a los mismos, esto como una guía para docentes como nosotros que podemos ver con alarma el incremento de tipología cuando en realidad existe variedad de denominaciones para un mismo tipo. Además, siguiendo la matriz de García Madruga, añadimos otras denominaciones, tipos y referencias de acuerdo a las exigencias de la experiencia a realizar; decisión sumamente importante para lograr referentes sólidos que permitan avanzar a especificaciones cada vez más enriquecedoras.

La clasificación resultante fue la siguiente:

Tipo de inferencia		Características	Referencia
<i>Inferencias para la coherencia local</i> García Madruga, 1999 Otras denominaciones:	<i>Puente</i> Otras denominaciones: retrospectivas, hacia atrás y conectivas.	- Integran, conectan o unen la parte del texto recién leída con otra parte leída con anterioridad.	Clark, 1975; Haviland y Clark, 1974; Clark y Haviland, 1977.
	<i>Referenciales</i>	- Identifican una palabra (p. ej., un	Graesser y

<p>Inferencias para la representación de la base del texto Kintsch y van Dijk, 1978; van Dijk y Kintsch, 1983; Kintsch, 1988; Ferstl y Kintsch, 1999</p> <p>Inferencias para la comprensión superficial Graesser, Singer y Trabasso, 1994</p> <p>Inferencias de conexión textual Graesser, Bertus y Magliano, 1995</p>	<p>Otras denominaciones: anafóricas.</p>	<p>pronombre) o una frase unida referencialmente a un elemento previo del texto que puede ser explícito o implícito.</p>	<p>Kreuz, 1993</p>
	<p>Causales Clase especial de inferencia puente.</p>	<p>- Conectan localmente varias proposiciones que se acomodan a un esquema temporal causa – efecto. - Son cadenas causales entre el acontecimiento de que se trata y las circunstancias en que ocurren aparecidas en pasajes previos. Las circunstancias otorgan significado a dicho acontecimiento.</p>	<p>Graesser y Kreuz, 1993</p>
	<p>Estructurales</p>	<p>- Delimitan categorías estructurales que organizan retóricamente el texto en función de su superestructura. - Se apoyan en indicios o señalizaciones lingüísticas.</p>	<p>Meyer, Brand y Bluth; 1980 Meyer, 1984 y 1985</p>
<p>Inferencias para la coherencia global García Madruga, 1999</p>	<p>Semánticas</p>	<p>- Suponen la identificación de la macroestructura del texto – base:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Título más adecuado para el tema. • Idea principal • Ideas detalle (de menor nivel jerárquico) 	<p>Swinney y Osterhout, 1990</p>
<p>Otras denominaciones:</p> <p>Inferencias para la representación situacional Kintsch, 1988 y 1993; Ferstl y Kintsch, 1999</p> <p>Inferencias para la comprensión profunda Graesser, Singer y Trabasso, 1994</p> <p>Inferencias de conexión extratextual Graesser, Bertus y Magliano, 1995</p>	<p>Elaborativas Otras denominaciones: opcionales y hacia adelante.</p>	<p>- Enriquecen la representación de un texto y establecen conexiones entre lo que está siendo leído y el conocimiento del lector. - Son generadas de manera opcional por el lector según sus características personales, propósitos, superficialidad o profundidad de procesamiento, naturaleza de la tarea y del propio texto. Entre las inferencias elaborativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asociaciones. • Explicaciones. • Predicciones. • Evaluaciones. • Rompimientos de coherencia basados en el texto. • Rompimientos de coherencia basados en el conocimiento. 	<p>Schank, 1975; Just y Carpenter, 1987; Whitney, Ritchie y Clark, 1991 Zwaan y Brown, 1996; y Broek, 1999</p>

Si bien las inferencias elaborativas, que integran el grupo de inferencias para la coherencia global, son el mayor logro del lector experto y a lo que queremos encaminar a nuestros educandos, es preciso reconocer que tanto estas como las inferencias para la coherencia local están comprometidas con los niveles de comprensión, unas para la comprensión superficial y otras para la comprensión profunda.

La construcción individual e interna de estrategias de comprensión inferencial se realiza de manera progresiva; tiene como prerrequisito la consolidación de estrategias de comprensión literal y es parte de un periodo de ejercitación y/o entrenamiento antes de alcanzar su automatización.

2.2.2 DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL.

Si ampliamos la noción de inferir, en tanto se convierte en la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto, también supone superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión (Cassany, Luna y Sanz: 1998). Estas “lagunas” ocurren porque el lector desconoce el significado de una palabra, porque el autor no lo presenta explícitamente, porque el escrito tiene errores tipográficos, porque se ha extraviado una parte, etc. Los lectores competentes aprovechan las pistas textuales, la comprensión lograda, su conocimiento general y su imaginación para atribuir un significado coherente con el texto a la parte que desconoce.

La comprensión inferencial es un proceso en el que constantemente se formulan hipótesis y luego se confirma si la predicción que se ha hecho es correcta o no, lo anticipado o dicho que va a suceder debe ser confirmado en el texto y para esto es necesario buscar la evidencia en el texto. Muchas veces, las dificultades de comprensión lectora inferencial que tienen los educandos se deben a una predicción no confirmada que éstos no recuerdan haber hecho y que nunca se integró significativamente con sus conocimientos previos. El error en la predicción condiciona la imagen mental de lo que se lee, este puede ser reconocido sin tener claridad del punto exacto de la ruptura.

La ejercitación y/o entrenamiento planificado por el educador con el objetivo de reducir los errores en la predicción por partes de los educandos contribuye a mejorar la calidad de la comprensión lectora en la escuela.

2.3 COMPRENSIÓN TEMPORAL.

La comprensión temporal es definida como la facultad que disponemos los humanos para establecer nexos entre los hechos observados o entre aquellos de los que estamos informados, y atribuir sentido a los fenómenos gracias a su colocación en una red de relaciones, una actividad cognitiva necesaria para construir tanto un orden temporal como para analizar y criticar las secuencias establecidas. Además, puede ser considerada como un aspecto fundamental para que cualquier persona, ciudadano y ciudadana, pueda ubicarse en el mundo, comprender lo que está sucediendo e intentar cambiar aquello que no funciona y conservar lo que funciona (Pagès, 2001; Mattozzi, 2002).

Las relaciones entre pasado y presente y, en menor medida, entre ambos y el futuro, son claves para conceptualizar el hecho histórico y comprender la interacción social. Así, la comprensión temporal se logra cuando el educando consigue realizar el cruce de la conciencia del pasado (espacio de la experiencia) y de la conciencia del futuro (horizonte de la expectativa), es decir, cuando puede construir conceptos relacionados explicativamente entre sí y contextualizar los hechos sociales en el tiempo.

Queda demostrado en la práctica docente que el aprendizaje de las Ciencias Sociales implica motivar pensamiento estratégico para procesar la información y saber que son las cosas y como son, comprender los fenómenos, las situaciones y las actuaciones; establecer relaciones causales; valorar puntos de vista divergentes y conformar la propia valoración e interpretación, para tomar decisiones y emprender acciones alternativas (Benejam, 2000).

2.4 ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN INFERENCIAL – TEMPORAL.

La interacción social y el conocimiento compartido debe situarse en la construcción de significados sociales y, por lo tanto, los educandos deben aprender a combinar los significados científicos propios de las Ciencias Sociales con las habilidades lingüísticas adecuadas para construirlos y comunicarlos. El uso de la lengua en el aprendizaje de las Ciencias Sociales es un factor determinante del aprendizaje significativo y de la formación del pensamiento social, crítico y democrático.

Las estrategias de comprensión inferencial – temporal serían en esencia actividades cognitivas básicas para el aprendizaje significativo de la realidad a partir de la interacción texto - lector. Entre ellas destaca la identificación de relaciones causales en el ámbito de la lectura de textos académicos específicos del Área de Ciencias Sociales, principalmente textos explicativos – argumentativos pertenecientes al grupo de textos continuos y, ocasionalmente, tablas, esquemas y mapas correspondientes al grupo de textos discontinuos (PISA, 2003-2006).

En conclusión, la construcción del conocimiento científico social es simultánea al desarrollo de estrategias lingüísticas, configurándose una construcción de la comprensión inferencial – temporal. Estas han de ser motivadas progresivamente en la Secundaria, reconociendo la existencia de diversos tipos de inferencia con niveles de complejidad ascendentes que se sustentan en la constante activación de los conocimientos previos.

2.5 COMPRESIÓN INFERENCIAL – TEMPORAL Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS.

La evidencia más próxima que tenemos los docentes respecto a la comprensión inferencial – temporal desarrollada por nuestros educandos son los textos que ellos mismos producen.

El educando que escribe se esfuerza por organizar sus ideas de modo que ellas sean comprendidas por el lector. Por su parte, el educando lector echa un vistazo a lo que alguien ha escrito e intenta determinar cómo el autor ha estructurado u organizado las ideas que allí se le presentan. Dado que los procesos de comprensión lectora y de producción de textos son tan semejantes, la correlación de las actividades a desarrollar en ambas áreas hace que ellas se complementen y potencien entre sí. Correlacionar la producción de textos con la comprensión no significa obligar a los educandos a que respondan por escrito un extenso listado de interrogantes, significa proporcionarles actividades de producción que se relacionen con el texto que han leído previamente (Cooper, 1998).

Las exigencias de la vida cotidiana demandan que estemos en la capacidad de traducir en forma escrita lo que pensamos o sentimos. Las actividades escolares, laborales y profesionales y nuestra relación con los demás requieren que desarrollemos la habilidad de escribir. La redacción de un informe, una carta, un oficio u otros textos de carácter funcional constituyen una práctica habitual en nuestra actividad diaria. La escuela tiene la función de desarrollar esta capacidad, partiendo de los textos que sean más cercanos a los estudiantes, pero considerando, además, los textos de elaboración más compleja, como informes académicos, ensayos, monografías, entre otros.

El aprendizaje de la escritura se debe realizar en el mismo acto de escribir. Ninguna exposición teórica sobre dicho proceso, o el análisis aislado de las estructuras lingüísticas desarrollará esas habilidades. Es necesario que los educandos tomen conciencia de los procesos cognitivos implicados en el proceso de producción, y que adquieran conocimientos básicos indispensables para escribir un texto.

Las numerosas investigaciones que se han llevado a cabo sobre el tema de la producción demuestran que se trata de una actividad que encierra dificultad y complejidad por la cantidad de conocimientos y operaciones que comprende. Sin embargo la capacidad para escribir no se considera una habilidad innata del ser humano sino que puede desarrollarse. Se trata por lo tanto de una capacidad.

Así mismo, se señala que una persona sabe escribir cuando es capaz de producir textos para comunicarse por escrito en forma coherente. El manejo de las inferencias al momento de producir textos permitirá cumplir con este objetivo y, además, expresar el manejo de conocimientos y desarrollo de estrategias de aprendizaje por parte de quien escribe (Cassany, Luna y Sanz; 1994)

La producción de textos escritos implica tener conocimiento del asunto sobre el cual se va a escribir, los tipos de textos y su estructura, las características de la audiencia a quien se dirige el texto, los aspectos lingüísticos y gramaticales (corrección, cohesión, coherencia) y las características del contexto comunicativo (adecuación). Mientras las estrategias para escribir el texto y para la autorregulación del proceso están directamente relacionadas con aquellas de comprensión inferencial y metacognitivas.

Las competencias comunicativas se perfeccionan en contextos reales, en situaciones que donde se evidencian las habilidades comunicativas; en este caso, para componer. Si se piensa en entornos en los cuales se debe escribir con suficiencia en el Área de Ciencias Sociales, estos son los textos explicativos y argumentativos.

3. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA PARA MOTIVAR ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN INFERENCIAL – TEMPORAL

3.1 CONTEXTO.

El Programa de Intervención Pedagógica que proponemos nace del común de dificultades de los educandos peruanos respecto a la comprensión lectora y la producción de textos, y en particular, de aquellos que viven en la Comunidad de Manchay, lugar donde se realiza la aplicación.

A decir de Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Perú (UMC), las dificultades que los estudiantes peruanos han mostrado en las evaluaciones de la competencia de la comprensión de textos escritos están de alguna manera relacionadas con las concepciones que los docentes tienen sobre la educación y las circunstancias sociales, económicas, culturales y afectivas del entorno.

Según las investigaciones educativas realizadas, las concepciones de los docentes sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículo y de sus condiciones de trabajo los llevan a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, adoptar actividades de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza – aprendizaje, etc.

Los niveles de desempeño alcanzados por nuestros educandos de Secundaria evidencian que existe una brecha entre los aprendizajes esperados y los que

realmente se logran. Esta brecha tiende a incrementarse con el número de años de escolaridad debido, entre otras razones, a que el aprendizaje de la lectura es progresivo y muchas veces se sostiene en estrategias previamente aprendidas que, si no se adquieren en su momento, producen dificultades en el aprendizaje.

3.1.1 DIFICULTADES DE LOS EDUCANDOS PERUANOS EN LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS.

De acuerdo a los resultados de la última Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004 (UMC, 2005) los educandos lectores peruanos:

- Tienen dificultad al enfrentarse con textos de diversos tipos. Existe la tendencia de privilegiar el texto narrativo en el trabajo de aula sobre otros tipos de textos de uso público (noticias, crónicas, artículos de diarios y revistas, afiches publicitarios, etc.)
- No encuentran información explícita cuya búsqueda requiere de estrategias más complejas. Esta dificultad se da cuando, en las preguntas, las partes del texto están formuladas de forma distinta de cómo está en la lectura o cuando deben buscar información literal en textos como los que no están muy familiarizados en cuanto a su temática o forma.
- No reconocen la información esencial de los textos, sino que se detienen en alguna idea particular y realizan lecturas locales o fragmentarias, a esto se suma el rol pasivo del estudiante en la construcción de significados. No hay integración de los contenidos de la lectura con los conocimientos previos de los estudiantes para darle sentido a la nueva información.
- No reconocen las intenciones comunicativas del autor para escribir determinado texto ni toman en cuenta que el texto fue elaborado para un tipo de interlocutor o auditorio, amplio o restringido. Se descifra el sentido del texto fijándose sólo en las palabras y frases que componen el mensaje escrito, sin ser conciente que los textos son escritos para transmitir un significado determinado.
- No pueden deducir el significado de las palabras o expresiones a partir del contexto de la lectura. En mayoría, los educandos no realizan ejercicios para hacerse de estrategias de comprensión lectora inferencial que les permita superar esta dificultad.
- No reflexionan críticamente sobre el contenido de los textos y ante preguntas que solicitan la adopción de una postura y/o justificación a favor o en contra de algún tema se limitan a repetir la información que se señala en dicha interrogante.
- No evalúan los aspectos relacionados con la forma del texto, como los recursos gráficos de diagramas y cuadros, y otros recursos no verbales que utiliza el autor para transmitir significado.

Estas dificultades pueden acentuarse debido a las características del entorno donde aprenden y socializan los educandos: familia, escuela y comunidad; mas aún en las zonas rurales y urbano-marginales donde las carencias se hacen extremas.

3.1.2 COMUNIDAD DE MANCHAY.

La Comunidad de Manchay se ubica a 25 Km. al sur de Lima, en el distrito de Pachacamac; tiene una extensión de 14 Km. de largo y 4 Km. de ancho; y una

geografía árida y semidesértica. Su realidad se dio a conocer al mundo con la difusión de la galardonada cinta “La teta asustada” (“The milk of sorrow”).

Manchay es una tierra de sobrevivientes. Los primeros en habitarla –hace 28 años– fueron inmigrantes de la sierra sur y central. Hombres y mujeres que huían de la pobreza y de la guerra interna que vivió nuestro país. Aunque hoy no existe una cifra exacta, se estima que ya sobrepasan los 70 mil habitantes, de los cuales el 40% llegó de Ayacucho, Junín, Apurímac, Huancavelica, Huánuco, Ancash, Cusco y Cajamarca. Los “manchayinos” conformaron una comunidad pujante que no deja de sorprender al resto de peruanos, criaron a sus hijos entre las piedras y la arena, con sed y hambre de progreso y procurando olvidar la violencia de que fueron víctimas. Sin embargo, se observa con preocupación, hogares con una composición donde el problema de la violencia se replica y multiplica: 6 % de los niños sufre de maltrato infantil.

Casi la mitad de su población (44%) acude a los 5 colegios estatales, 14 privados, 2 parroquiales y 7 guarderías. Un 57% de los niños deja el colegio entre los 12 y 17 años; y un 51.7% de la PEA sólo tiene secundaria completa. La mayoría termina la Secundaria, pero de cada cien egresados solo tres siguen estudiando alguna carrera técnica o universitaria. Existe solamente un instituto superior.

El 40.3% de las casas son de material noble, el resto es de madera y esteras. Un 75% de los habitantes de Manchay no tienen título de propiedad, un 60% tiene conexión de agua y el 95% de las viviendas tienen luz.

El 53.6% de la PEA es subempleada, un 35.6% está desempleado y sólo un 10.8% tiene un empleo adecuado. En tanto el ingreso promedio es de S/. 500.00 (un equivalente a \$175.00 dólares mensuales)

En cuanto a servicios de sanidad, Manchay tiene dos postas médicas, dos centros de salud, un centro materno infantil y un policlínico. Un 14.6% de los niños está desnutrido y en menor medida se presentan casos de TBC, parasitosis (por la falta de agua) y mujeres con infecciones vaginales. Ante esta situación resulta trascendental la labor de las organizaciones sociales como los Comités del Vaso de Leche (95) y Comedores Populares (42).

La Parroquia Espíritu Santo apoya esmeradamente a la población de Manchay a través de programas de ayuda social como postas médicas, guarderías infantiles, colegios parroquiales, atención de ancianos, etc. En esa perspectiva, por encargo del R.P. José Chuquillanqui, hemos recibido todo el apoyo posible (de infraestructura y de personal de apoyo) para la implementación de nuestro Programa de Intervención Pedagógica, que ha sido considerado una oportunidad para tender puentes entre educadores y principalmente atender las necesidades escolares de la adolescente población de Manchay, llamada a continuar la tarea de alcanzar el desarrollo sostenido de la comunidad respetando la dignidad de la persona humana y el diálogo intercultural.

3.1.3 EDUCANDOS DE MANCHAY.

Los educandos de Manchay, adolescentes varones y mujeres de Segundo Año de Educación Secundaria, destinatarios de este programa, tienen entre 12 y 13 años de edad, ritmos de aprendizaje diverso y entornos familiares distintos (hogares integrados o desintegrados); acuden, en mayoría al Centro Educativo Parroquial “Virgen del Rosario”, edificado con el financiamiento del Arzobispado de Lima y que cuenta con

sala de computo, biblioteca, sala multimedia y servicios de atención a los padres de familia.

Estos adolescentes se acercan a diversos tipos de texto de manera espontánea e intencional. De manera espontánea, en el entorno de la comunidad, a través de diarios, afiches, pancartas, recibos de compra – venta, etc.; y de manera intencional, mediante textos académicos propios de las distintas áreas curriculares.

Entre sus fortalezas resaltamos:

- Empeño en el trabajo autónomo y bien hecho.
- Participación activa en el desarrollo de las actividades grupales.
- Esfuerzo en el tránsito de un pensamiento descriptivo – concreto a un pensamiento explicativo – abstracto.
- Alta valoración de la dignidad de la persona humana y del compromiso cristiano con el cuidado del medio ambiente.

Entre sus debilidades consideramos:

- Pensamiento descriptivo – concreto, que limita la conexión de los nuevos aprendizajes con los previos.
- Dificultades para la comprensión de textos escritos, tan igual como la mayoría de educandos del Perú.
- Inmadurez vinculada a las características de la personalidad adolescente y/o factores de tipo psicopedagógico.

3.2 OBJETIVOS.

3.2.1 OBJETIVO GENERAL.

Motivar estrategias de comprensión inferencial – temporal y de producción de textos a partir de la aplicación del Programa de Intervención Pedagógica que reúne actividades significativas para los educandos de Segundo Año de Educación Secundaria de la Comunidad de Manchay.

3.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Concienciar al educando de sus estrategias para la comprensión literal – temporal e inferencial – temporal que aplica cotidianamente.
- Potenciar la comprensión literal de los educandos de Segundo Año de Educación Secundaria de la Comunidad de Manchay utilizando el “Programa de Intervención Pedagógica”.
- Diseñar y aplicar la secuencia de actividades significativas para motivar estrategias de comprensión inferencial – temporal en los educandos de Segundo Año de Educación Secundaria de la Comunidad de Manchay que integran el “Programa de Intervención Pedagógica”.
- Diseñar y aplicar la secuencia de actividades significativas para motivar estrategias de producción de textos en los educandos de Segundo Año de Educación Secundaria de la Comunidad de Manchay propuestas en el “Programa de Intervención Pedagógica”.
- Mejorar los niveles de comprensión inferencial - temporal de los educandos de Segundo Año de Educación Secundaria de la Comunidad de Manchay mediante el “Programa de Intervención Pedagógica” para que luego, con un mejor

conocimiento de la realidad, puedan participar en la vida ciudadana y actuar apreciando su identidad y la diversidad cultural del entorno.

- Mejorar los niveles de producción de textos de los educandos de Segundo Año de Educación Secundaria de la Comunidad de Manchay a través del “Programa de Intervención Pedagógica”, permitiéndoles utilizar la escritura como instrumento de comunicación en su contexto social.

3.3 SECUENCIACIÓN.

El Programa de Intervención Pedagógica se orienta a motivar estrategias de comprensión inferencial – temporal y de producción de textos en veinticinco educandos de Segundo Año de Educación Secundaria de la Comunidad de Manchay mediante actividades significativas. Para lograr los objetivos propuestos, general y específicos, es necesario que los educandos asistan a 16 sesiones de aprendizaje extracurriculares, de 90 minutos cada una.

Teniendo en consideración que es necesaria, por parte de los educandos – destinatarios, una concienciación del por qué del programa, se han destinado dos sesiones (una al inicio y otra al final) para este fin.

Por otro lado, partiendo del criterio que no es posible conseguir comprensión inferencial si existen limitaciones en la comprensión literal, se destinan tres sesiones a potenciar la comprensión literal de los educandos. A continuación, se desarrollan nueve sesiones para motivar estrategias de comprensión inferencial – temporal y de producción de textos.

Finalmente, dos sesiones de intercambio entre los educandos y un artista plástico ayacuchano con reconocimiento internacional, conocido a través de los textos y la exposición de sus obras; estas sesiones pretenden afirmar el aprecio de la propia identidad y la importancia del diálogo intercultural.

Estas sesiones extracurriculares promueven la interacción con textos diversos y, de manera especial, con aquellos que son de uso común en el Área de Ciencias Sociales: textos explicativos y textos argumentativos.

3.4 ACTIVIDADES.

Las actividades del Programa de Intervención Pedagógica han sido diseñadas en torno a un eje temático – motivador denominado “Costumbres comunitarias ancestrales en la actualidad” pues, al coincidir el inicio de su implementación con la Celebración de Fiestas Patrias en nuestro país, alcanzan mayor significatividad.

La celebración de las Fiestas Patrias es una oportunidad más para lograr uno de los principios orientadores de nuestra labor educadora: formar buenos y honrados ciudadanos conectados con la realidad peruana mestiza, haciendo uso de sus conocimientos previos e incorporando elementos nuevos que le permitan comunicarse de manera intercultural, libre de prejuicios y de manera respetuosa. Y son estos futuros ciudadanos que aspiramos integren la generación del Bicentenario de la Independencia del Perú.

Para sistematizar las actividades que componen el programa se ha considerado cuatro fases. La segunda y tercera fase son especialmente importantes pues incluyen las actividades significativas para potenciar la comprensión literal, en el primer caso, y motivar estrategias de comprensión inferencial – temporal y de producción de textos, en el segundo caso.

3.4.1 CONCIENCIACIÓN DEL POR QUÉ.

La concienciación del por qué del programa se realiza en un ambiente propicio y motivador, pues es importante clarificar la justificación académica, social e individual de las actividades diseñadas. Entre las actividades sugeridas tenemos:

- a) Distribuir textos diversos a los educandos.
- b) Pedir que respondan a las preguntas ¿Por qué se quiere que ellos desarrollen la comprensión lectora de estos textos? ¿Por qué es importante tener la posibilidad de ser autores de estos tipos de texto?
- c) Reflexionar sobre la utilidad de la comprensión lectora y la producción de textos dentro y fuera de la escuela.
- d) Presentar el eje temático y dialogar con los educandos sobre los aspectos que se pueden incluir en él.
- e) Demostrar cómo pueden utilizar sus experiencias y su talento en la producción de textos.

3.4.2 POTENCIACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LITERAL.

Para muchos investigadores, la potenciación de la comprensión literal se produce en la Primaria, pero queda claro que se extiende a la Secundaria en tanto los textos utilizados en las distintas áreas curriculares son cada vez más complejos y extensos. Entre las actividades propuestas se encuentra:

- a) Buscar palabras y/o frases importantes de acuerdo a un criterio específico.
- b) Identificar el significado literal de una palabra, frase, gesto o signo.
- c) Completar mapas semánticos.
- d) Identificar sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto.
- e) Reproducir situaciones y detalles.
- f) Secuenciar sucesos presentados en el texto de manera explícita.

3.4.3 MOTIVACIÓN DE ESTRATEGIAS PARA LA COMPRENSIÓN INFERENCIAL – TEMPORAL Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS.

Las actividades presentadas a continuación se desarrollan según los requerimientos del texto o textos utilizados en cada sesión. La selección de textos y el ambiente de trabajo cumplen los requerimientos de la animación de la lectura, considerando que son parte de un programa extracurricular y que la participación de los adolescentes de Manchay es voluntaria.

Estas actividades se distribuyen en tres sub – grupos:

- a) Actividades para trabajar conocimientos previos.
 - Explicar imágenes estáticas y en movimiento.
 - Evocar y completar organizadores gráficos de ideas.
 - Identificar, organizar y explicar secuencia de palabras clave.
 - Visualizar para anticipar información y evidenciar el propósito de la lectura: las imágenes en vídeo facilitan el paso a las palabras del texto y la consolidación de imágenes mentales. Los tópicos utilizados son:
 - “Las palabras de la comunidad: un color, una palabra, una emoción, etc...” (asociación referente – imagen).
 - “Yo no lo sabía” (construcción de conocimientos propios)

- “Igual y diferente” (identificación de semejanzas y diferencias)
 - “Sensibiliza con una frase” (interacción texto – lector)
- b) Actividades para mantener la atención en el texto.
- Identificar la ubicación correcta e incorrecta de los signos de puntuación.
 - Identificar las palabras que faltan en un texto incompleto luego de leer el mismo texto en forma completa.
 - Valorar la comprensión de cada oración: Subrayar la palabra dudosa y colocar un signo (+) si han entendido, un signo (?) cuando se entiende parcialmente y un signo (-) cuando no se entiende.
- c) Actividades para comprender la coherencia local del texto.
- Inferir la conexión de palabras que aseguran la coherencia del texto (inferencias puente):
 - Unir parejas de palabras, donde una explica a la otra.
 - Construir familia de palabras en función de criterios dados.
 - Inferir la vinculación referencial de una palabra o frase con un elemento previo del texto (inferencias referenciales o anafóricas):
 - Identificar pronombres y deducir a quiénes se refieren. Ejemplo: “le” o “he”
 - Encontrar el significado de palabra dudosa con ayuda de otra palabra o frase párrafo. Ejemplo: Madre tierra – Pachamama.
 - Inferir la microestructura de la base del texto (inferencias causales):
 - Identificar los conectores o marcadores textuales, llamados también señales lingüísticas, que indican una relación causal (uso de lista de apoyo).
 - Organizar rótulos de causa y consecuencia (representación de la estructura multicausal en un texto)
 - Construir cadenas entre el acontecimiento de que se trata y el pasaje previo. Ejemplo: Rosa es alpaquera debido a una herencia familiar.
- d) Actividades para comprender la coherencia global del texto.
- Inferir la macroestructura del texto (Inferencia semántica):
 - Poner títulos.
 - Distinguir la idea principal de las idea detalle (de menor nivel jerárquico).
 - Elaborar resumen.
 - Inferir a partir de conocimientos previos (inferencias elaborativas):
 - Asociar acontecimientos del pasado, presente y futuro.
 - Asociar acontecimientos, emociones, costumbres, etc. que mantienen continuidad en el tiempo de aquellas que representan tiempo de cambio.
 - Asociar la información del texto a su vida y experiencia.
 - Explicar motivos de actuación de personajes.
 - Explicar intencionalidad del autor.
 - Distinguir hechos reales, probables y fantásticos.
 - Predecir y confirmar predicciones (“esto pudo ser lo que condujo a que actualmente...”)
 - Evaluar el contenido del texto (“creo que esta afirmación es muy fuerte...”), la escritura del mismo (“esta es una frase muy compleja porque...”) o del estado del lector (“aquí me estoy quedando porque...”)
 - Romper la coherencia basándose en el texto (“esto no tiene sentido porque...”) o en la propia experiencia (“esto es difícil de imaginar porque...”)

- e) Actividades para producir textos.
- Historiar la vida de un personaje imaginario, de la comunidad o la propia vida.
 - Arte que informa: Analizar diferentes tipos de documentos en los cuales la iconografía estática y no estática tenga un papel preponderante (retablos ayacuchanos, fotografías, anuncios, vídeos) para luego redactar textos personales y/o colectivos.
 - Construir un guión de entrevista a un personaje conocido a través de los textos.

3.4.4 DIALOGO INTERCULTURAL

Las actividades implementadas por este programa se encaminan a consolidar en los educandos de Manchay el aprecio a su identidad personal y a la diversidad cultural del entorno. Muchos de ellos pertenecen a la segunda generación de pobladores en la comunidad y demuestran un mayor contacto e integración a las formas culturales de convivencia en la ciudad (música, bailes, idioma, uso de Internet, etc.). En algunos casos, estos adolescentes llegan a considerar que la desvinculación con la cultura andina de sus padres puede significar mejores oportunidades de vida en la ciudad.

La incesante labor de la Parroquia Espíritu Santo por conservar el patrimonio cultural de la comunidad, con una riqueza invaluable en cuanto a arte y música, nos motiva a colaborar. Así, en esta última fase, los educandos tienen un encuentro con Don Jesús Urbano Rojas, Maestro del Arte Peruano, expositor de retablos ayacuchanos en importantes galerías del mundo. Este encuentro permite la aplicación de la entrevista preparada anteriormente y la elaboración grupal de un retablo ayacuchano con el acompañamiento del artista.

3.5 EVALUACIÓN.

Tenemos el convencimiento que la investigación didáctica útil para los docentes es aquella que permite aplicar, experimentar y comprobar los resultados del asunto que se ha propuesto investigar a través de la misma práctica docente. Esta estrecha relación entre la teoría y la práctica en el trabajo docente hace posible promover nuevos planteamientos teóricos, y a la vez realizar propuestas contrastadas para mejorar los aprendizajes de sus educandos.

Por otro lado, la evaluación antes, durante y después facilita la retroalimentación y el seguimiento al cumplimiento de los objetivos establecidos en el Programa de Intervención Pedagógica.

Los instrumentos que se utilizan para recoger y valorar la información son:

- Prueba psicopedagógica antes y después de la aplicación del programa.
- Prueba pedagógica antes y después de la aplicación del programa.
- Grabaciones con video o casete de las sesiones de trabajo (individual y cooperativo), de las exposiciones orales o de los debates.
- Producciones escritas de los adolescentes (individuales o en grupo reducido).
- Valoración final de los aprendizajes, tanto por parte de los veinticinco destinatarios del programa como de sus educadores de aula.
- Observaciones sistemáticas de todo el proceso, por parte de las monitoras responsables del programa, con observaciones detalladas que facilitan la interpretación de los datos.

3.6 IMPORTANCIA DEL PROGRAMA.

El Programa de Intervención Pedagógica responde a las necesidades concretas y pertinentes de las instituciones educativas asentadas en la comunidad de Manchay, y permite mejorar en parte el déficit académico de los educandos de Segundo de Secundaria.

Además, al finalizar el programa los alumnos pueden producir textos sobre su realidad socio cultural, haciendo uso de estrategias de comprensión inferencial-temporal (pensamiento estratégico); en tanto, los educadores pueden incorporar las actividades significativas propuestas en cualquier área curricular, pues resultan adecuadas cuando se demanda que la comprensión lectora no quede vinculada únicamente al curso de Comunicación Integral.

4. REFLEXIONES FINALES.

Las estrategias de comprensión y comunicación se vuelven objeto de aprendizaje por dos finalidades: la convivencia y el ejercicio de la vida ciudadana. Así, La implementación de actividades significativas en el aula, para su motivación y final adquisición, permite a los educandos encontrarse con el otro, descubrirlo, respetarlo, valorarlo y vivir una convivencia democrática porque, para comunicarnos, tenemos que entendernos.

La implementación del Programa de Intervención Pedagógica en Manchay demuestra nuestro interés por contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación peruana y, especialmente, con una educación personalizada, respetuosa de la dignidad de la persona humana.

Sería demasiado entusiasta de nuestra parte, afirmar que los educandos que han participado del programa han aprendido a ser buenos ciudadanos, pero si tenemos la certeza que la lectura y el aprendizaje para la comprensión de los problemas, hechos y fenómenos sociales de manera reflexiva y crítica, facilitan la formación democrática de la ciudadanía y la respetuosa convivencia intercultural.

5. BIBLIOGRAFÍA.

BENEJAM, P.; QUINQUER, D. *La construcción del pensamiento social y las habilidades cognitivo lingüísticas*. En: JORBA, J.; GÓMEZ, I.; PRAT, A. *Hablar y escribir para aprender*. Síntesis-ICE de la UAB. Madrid, 2000.

BORAFUL, M.; CEREZO, M.; GIL, R.; JOLIBERT, J.; MARTÍNEZ RICO, G.; OLLER,

C.; PIPKIN, M.; QUINTANAL, J.; SERRA, J.; SOLÉ, I.; SOLIVA, M.; TEBEROSKY, A.;

TOLCHINSKY, L. Y VIDAL ABARCA, E. *Comprensión lectora, uso de la lengua como procedimiento*. Editorial Graó. Barcelona, 2001.

BRASLAVSKY, B. *Enseñar a entender lo que se lee*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires, 2005.

CARRETERO, M. Y ATORÉIS, A. *Hacia una alfabetización historiográfica*. Altablero, 30, junio – julio. Ministerio de Educación de Colombia. Bogotá, 2004.

CASSANY, D. *Enseñar lengua*. Graó. Barcelona, 1998.

DE VEGA, M. Y CUETOS, F. *Psicolingüística del español*. Serie Cognitiva. Valladolid, 1999.

FERREIRO, E. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires, 2001.

GARCÍA MADRUGA, J.; ELOSÚA, M.; GUTIÉRREZ, F.; LUQUE, J.; GÁRATE, M. *Comprensión lectora y memoria operativa*. Paidós Psicología. Barcelona, 1999.

GOLDE C. Y GAONAC D. *Leer y comprender, Psicología de la lectura*. Siglo XXI Editores. México D. F., 2002.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. *Estrategias de comprensión lectora*. Editorial Síntesis. Madrid, 2004.

LÓPEZ, V. *Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura*. Facultad de Educación PUCP. Lima, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ. *Capacitación a distancia – EBA. Módulo III Comprensión Lectora*. Dirección General de Educación Básica Alternativa. Lima, 2007.

PAGÈS, J. *Problemas y retos en la enseñanza de la historia: es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente*. Novedades Educativas. Renovación pedagógica desde la Escuela nº 100. Buenos Aires – México, 1999.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona 2004.

VIERO IGLESIAS, P. Y GÓMEZ VEIGA, I. *Psicología de la lectura*. Editorial Pearson Prentice Hall. Madrid, 2007.