



**UNIVERSIDAD UCINF**  
LABOR CONSTANTIAE TRIUMPHARE

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LAS HABILIDADES  
DE INFERIR RELACIONES DE CAUSALIDAD, INFERENCIA DEL LENGUAJE  
FIGURADO E INFERIR EL SIGNIFICADO DE UNA PALABRA**

**Seminario para optar al Título de Profesor de Educación Básica con Mención en  
Lenguaje y Comunicación y al Grado Académico de Licenciado en Educación**

**LORETO DE LOS ÁNGELES ARÉVALO SILVA  
MARIA VICTORIA BUSTAMANTE CARRASCO**

**PROFESOR GUÍA**

**Dr. Claudio Gonzalo Loo Corey R.I.P.**

**Santiago, Chile**

**2014**

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	2
1.1 El problema y su importancia .....	2
1.2 Objetivos de la Investigación.....	7
1.3 Preguntas de Investigación .....	9
MARCO TEÓRICO.....	10
2.1 Estructura del sistema de aprendizaje y contenidos de aprendizaje .....	10
2.2 Aprendizaje de habilidades .....	23
2.3 Enseñanza de habilidades .....	26
2.4 Conceptualización de la habilidad seleccionada.....	28
2.5 Investigaciones llevadas a cabo en el área.....	32
2.6 Temas pendientes en la investigación. ....	35
METODOLOGÍA.....	37
3.1 Diseño de la investigación .....	37
3.2 Hipótesis .....	38
3.3 Variables .....	38
3.4 Unidad de análisis.....	38
3.5 Instrumento y técnicas de recolección de datos .....	39
3.6 Procedimiento .....	41
DATOS Y ANÁLISIS DE DATOS .....	43
CONCLUSIONES.....	45
BIBLIOGRAFÍA .....	46
ANEXOS .....	47

## **INTRODUCCIÓN**

### **1.1 El problema y su importancia**

Nuestra tesis está inmersa en la nueva sociedad del conocimiento, en la cual es éste el principal componente de cualquier actividad; sea esta económica, social o cultural.

Junto a la información, el conocimiento es el recurso más significativo de toda actividad. Nuestra sociedad considera a las tecnologías de la información y comunicación (**TIC**) un factor de cambio social y un propulsor para la nueva era. Además esta sociedad es consciente que el no saber implica riesgos para todo el que permanezca en el desconocimiento.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (**UNESCO**), en su informe mundial de 2005, nos dice que: “Una sociedad del conocimiento es una sociedad que se nutre de sus diversidades y capacidades. Es una sociedad que se arma con los distintos aportes de cada una de las comunidades que forman parte de esta nueva sociedad”.

Todo esto, conjuntamente con la llegada de la globalización, ha constituido una transformación social y cultural a nivel mundial. Este cambio también ha tenido consecuencias en nuestro país con la inserción de nuevas tecnologías de punta que se han integrado a nuestra vida cotidiana; en el ambiente laboral, así como en la educación. Uno de los efectos colaterales de este cambio global es que la información tan esquiva y difícil de conseguir hace un par de décadas, hoy está al alcance de un clic.

Existe actualmente una corriente a nivel mundial de convocatorias en las calles del ciudadano común que, cansado de las desigualdades y exclusiones, ha tomado el estandarte de lucha social exigiendo sus derechos; aunque muchas veces olvidan que también tienen deberes que cumplir tergiversando así el concepto de justicia.

Creemos que son estas evoluciones las que han convertido a la escuela en un producto de consumo y a los estudiantes en clientes que exigen su derecho a obtener una educación de calidad. Y aunque el docente ha perdido su jerarquía de mentor y guía dentro del aula, se ha empoderado de un rol de mediador y conductor entre el conocimiento y el estudiante.

En la sociedad del conocimiento se busca que el aprendizaje se desarrolle a través de la praxis, ya que este debe ser coherente, eficiente y eficaz debido a los avances constantes en lo científico y tecnológico.

La sociedad exige cambios en la educación, no sólo en los contenidos dentro del aula, sino que esencialmente en los métodos y en la finalidad de la enseñanza considerándola un proceso consciente y constante del estudiante como ser integral.

Por lo anterior entendemos que la escuela no debe limitarse a transmitir información, ni basarse en la entrega de contenidos, sino que debe ayudar a cada estudiante a adquirir las destrezas necesarias para identificar, analizar, criticar, relacionar y aplicar estos saberes, con el fin de transformar esta información en conocimiento.

Cada avance y cambio metodológico en esta nueva propuesta educativa ha creado la necesidad de aprender a pensar. Para alcanzar esta meta, los docentes deben buscar estrategias de aprendizajes que permitan a los estudiantes tener herramientas para lograr un pensamiento efectivo, que lo dirija hacia el descubrimiento de nuevos métodos para realizar diversas actividades, potenciando sus habilidades, revisando sus logros y corrigiendo y retroalimentándose de sus errores.

El aprender a pensar es una cualidad del ser humano; invita a reflexionar y valorar sus ideas, organizar la información y tomar decisiones acertadas para facilitar el convivir en nuestra sociedad. El aprender a pensar nos aleja de convertirnos en autómatas y seres individualistas.

Aprender a pensar es desarrollar la curiosidad e incentivar el deseo permanente de aprender para enriquecer la vida en todos sus aspectos; anticipar y resolver posibles inconvenientes, ideando opciones y alternativas, localizando información pertinente y transformándola en conocimiento; relacionar las enseñanzas con la realidad y el entorno, pensar de forma interdisciplinaria e integradora, para poder percibir todas las dimensiones de los problemas y/o situaciones con el fin de llegar a la mejor solución.

Debemos lograr enseñar a nuestros estudiantes una estructura o base principal que le permita a cada uno desenvolverse en distintas materias, es por ello que nos referimos a competencias básicas, destrezas necesarias que debe adquirir cada persona durante su proceso de aprendizaje, o desarrollo de habilidades.

El currículum nacional presenta el desarrollo de habilidades como una parte primordial del proceso de aprendizaje, porque es fundamental el saber hacer y tener la capacidad de integrar, transferir y complementar los diversos aprendizajes en nuevos contextos.

Éste y otros cambios en los programas de estudio buscan definir, con mayor claridad, lo que se espera que los estudiantes aprendan y también orientar el trabajo docente.

Los estudios realizados en torno a la comprensión lectora, realizados los últimos años, muestran el bajo desempeño de los estudiantes y de la población chilena en general. La Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos (**IALS**) aplicada en 1998 nos informó que más del 80% de la población no contaba con un nivel de lectura mínimo para desenvolverse en la nueva era del conocimiento, se evidencia esto al decir que “tres de cada cinco chilenos entienden con dificultad las instrucciones para preparar una mamadera. Nos encontramos muy por debajo de los estándares internacionales”.

En el año 2009, el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (**PISA**) el cual se aplica cada tres años a estudiantes de 15 años en las áreas de Lectura, Ciencias Naturales y Matemática; en que fueron evaluados 5.669 alumnos, reflejo que el 30,6% de los alumnos chilenos no superan las competencias básicas en lectura,

siendo el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (**OCDE**) un 18,8% ; y solo un 1,3% de los alumnos chilenos superan las competencias más altas en lectura (promedio OCDE 7,6%). Lo cual evidentemente nos sitúa muy por lo bajo de la media internacional.

Es importante mencionar que todos los países latinoamericanos se ubicaron bajo el promedio de la OCDE de 493 puntos. Chile obtuvo un puntaje de 449, siendo el promedio entre 449 y 370, esto nos ubica en el puesto 44 dentro de 65 países. Entre los países latinoamericanos participantes, los estudiantes chilenos obtuvieron el más alto puntaje en lectura: 41 puntos como promedio. Sin embargo, este resultado se aleja en 44 puntos del promedio de la OCDE.

Respecto a los resultados del **SIMCE** (Sistema Nacional de Evaluación), que mide a los niveles de aprendizaje de la educación en 2° básico, 4° básico, 8° básico y II medio; en Comprensión Lectora el año 2010, arrojaron que el promedio nacional de alumnos de 4° básico fue de 271 puntos y el de II medio de 259.

Así, los niveles de logro, en el caso de 4° básico, se convierten en que el 54% de los niños y niñas está bajo las expectativas. El otro 46% de los niños y niñas se sitúa en un rango de habilidad, que va desde aquellos que no han consolidado el aprendizaje de la lectura hasta aquellos que alcanzan un nivel de comprensión más acabado y logran extraer información explícita, realizar inferencias claramente sugeridas, reconocer algunos aspectos de la situación comunicativa (como emisor, receptor o propósito) y opinar sobre los contenidos de textos familiares. Pese a que los resultados del SIMCE 2010 aumentaron 9 puntos respecto del año 2009 y que la brecha socioeconómica disminuyó en 8 puntos en lectura, actualmente un 27% de los niños chilenos de 4° básico tiene un desempeño lector que correspondería al de un niño de 2° básico.

El SIMCE aplicado durante el año 2012 a 218.472 estudiantes de 2° básico en el área de lectura, estableció que el 25% de los alumnos no logra leer un texto para su nivel, es decir, no saben leer adecuadamente. Tres de cada cuatro alumnos de ese nivel tiene la

capacidad de encontrar información explícita en un texto corto y sacar deducciones relacionadas con citas cercanas.

Estas evaluaciones SIMCE, utilizan estándares que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar determinados niveles de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículum vigente.

Los estándares de aprendizaje se introducen al sistema educacional como una herramienta para evaluar los aprendizajes, además buscan responder la pregunta acerca de qué tan adecuados son los aprendizajes de un estudiante, en un curso y asignatura determinados.

Éstos comprenden tres niveles:

- **ADECUADO** cuando los alumnos han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades básicos estipulados en el currículum para el periodo evaluado.
- **ELEMENTAL** cuando los alumnos han logrado lo exigido en el currículum de manera parcial. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.
- **INSUFICIENTE** cuando los alumnos no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado.

La prueba **INICIA** cuyo objetivo es identificar los conocimientos pedagógicos y disciplinarios alcanzados por los egresados de las carreras de pedagogía, en los resultados de este año en el área de comunicación escrita nos entregaron que un 41% logro un nivel no adecuado, mientras que el 59% obtuvo un nivel adecuado.

El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente es una evaluación obligatoria para los más de 70.000 docentes que se desempeñan en establecimientos municipales. Los resultados de la Evaluación Docente durante el año 2012 en que se evaluó un total de 16.428 profesores, nos entregó los siguientes resultados: tenemos un 10% de profesores destacados, un 66,8% en el nivel competente, un 22,3% en el nivel básico y un 0,9% en el nivel insatisfactorio.

Estos bajos resultados en general demuestran que el problema de comprensión lectora no es solo una dificultad exclusiva de los niveles básicos de educación. Nos deben preocupar estos magros resultados como personas insertas en esta sociedad, donde el conocimiento ocupa un lugar importante; pero más aún como docentes en busca de resolver, en parte, las deficiencias de habilidades que entorpecen el camino hacia el desarrollo.

Existe ausencia de investigación en Chile en el campo de la comprensión lectora, este factor afecta la búsqueda de soluciones al problema de nuestros estudiantes y esto afecta paralelamente el desarrollo de nuestro país. Por lo tanto existe una clara necesidad de indagación en esta área, este trabajo tiene una relevancia social, implicaciones prácticas y utilidad metodológica para el desarrollo de nuevas metodologías de trabajo.

## **1.2 Objetivos de la Investigación**

Este estudio pretende buscar herramientas para mejorar la comprensión lectora en un grupo de estudiantes determinado.

Como hemos revisado, este tema es bastante deficitario, no se han realizado los cambios requeridos en el currículum ni tampoco se ha ahondado en el problema lo suficiente. El déficit de la comprensión lectora es mucho más grave en sectores de nivel socio-económico bajo.



Existe una carencia de hábitos lectores y un pobre desarrollo del lenguaje (falta de léxico) en la población en general. Los escolares chilenos tienen un dominio de vocabulario que no supera al promedio latinoamericano y que está alejado de países como Cuba y Colombia que son más avanzados en escritura. Esta fue la conclusión de un estudio de la UNESCO del año 2011, que comparó las habilidades de escritura de los escolares de tercero y sexto año básico de 15 países de América Latina y el Caribe.

Las estrategias que han utilizado los docentes para que el estudiante disfrute de la lectura hasta el momento no han sido efectivas.

El macro y micro sistema no ha resuelto el problema; la educación y sus agentes no han logrado mejorar resultados en lo estadístico a nivel nacional. Esto se ve reflejado en los resultados del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (**PISA**) y también en los resultados arrojados por el Sistema de Medición de los Resultados de Aprendizaje (**SIMCE**).

No basta con aumentar las horas de lenguaje en los programas de estudio, se debe incentivar el verdadero gusto por la lectura con talleres literarios en la escuela, actividades didácticas, estrategias innovadoras, etc. Se debe buscar que los estudiantes lean con fruición.

Nuestro objetivo será aplicar un mismo pretest a un grupo de cuasi experimental y a otro de cuasi control. Estos estudiantes pertenecen a un cuarto básico, de igual nivel socio económico, del colegio municipal Juan Pablo II, ubicado en la comuna de Las Condes.

En el grupo de cuasi control no se realizara intervención alguna. Mientras que en el grupo cuasi experimental sí, se aplicara un método de enseñanza explícito con estos estudiantes.

Al finalizar la intervención se aplicará nuevamente el test inicial, el cual llamaremos post

test, para comprobar un avance significativamente estadístico en la comprensión lectora.

### **1.3 Preguntas de Investigación**

Las interrogantes con las cuales trabajaremos en este proyecto son:

- ¿Es posible aplicar un método de enseñanza explícito con un grupo determinado para mejorar la comprensión lectora?
- ¿Los resultados que obtengamos después de aplicar el método serán necesariamente significativamente satisfactorios?
- ¿Puede un cuarto año básico incrementar los resultados de un pretest de comprensión lectora si se interviene personalmente?

## MARCO TEÓRICO

### 2.1 Estructura del sistema de aprendizaje y contenidos de aprendizaje

El problema de la comprensión lectora enfocado en nuestros estudiantes de educación básica, es la base que sustenta nuestro trabajo de investigación.

El primer punto a revisar es la estructura de aprendizaje y los contenidos de aprendizaje.

La estructura del sistema de aprendizaje consta de tres componentes (Pozo, 1999):

- 1) Los resultados del aprendizaje, son los contenidos que se aprenden, el qué se aprende.
- 2) Los procesos del aprendizaje, es como se produce el cambio por medio de los procesos cognitivos. El cómo se aprende (los procesos cognitivos)
- 3) Las condiciones del aprendizaje, es la forma en que se aplican los procesos de aprendizajes. Las condiciones del aprendizaje (la acción educativa)

El aprendizaje siempre presentara resultados, procesos y condiciones sea explícito o implícito. Si admitiéramos a la idea de un aprendizaje monótono, basado siempre en los mismos procesos y dirigido siempre a los mismos resultados, el aprendizaje se estancaría en punto en que no podríamos avanzar. Un aprendizaje efectivo admite múltiples variantes, el aprendizaje humano es infinitamente variado y está continuamente ampliándose.

Gardner nos habla de la teoría de las inteligencias múltiples, ocho categorías con diversas características, criterios, habilidades, talentos, aptitudes o capacidades que denomina inteligencias. Estas inteligencias se presentan de distintas formas a partir de los estímulos que el sujeto percibe del entorno que lo rodea.

De acuerdo Bruner (1986, 1990, 1996) El aprender es un proceso activo, social en el cual los estudiantes construyen nuevas ideas o los conceptos basados en conocimiento

actual. El estudiante selecciona la información, origina hipótesis, y toma decisiones en el proceso de integrar experiencias en sus construcciones mentales existentes.

Por lo que la instrucción, el instructor debe intentar y animar a estudiantes que descubran principios por sí mismos. El instructor y el estudiante deben enganchar a un diálogo activo.

El tema importante en el marco teórico de Jerome Bruner es que el aprender es un proceso activo en el cual los principiantes construyen las nuevas ideas o conceptos basados sobre su conocimiento.

Bruner, psicólogo y biólogo inglés, dice que los maestros deben proporcionar situaciones problema que estimulen a los estudiantes a descubrir por sí mismos, la estructura del material de la asignatura. Estructura se refiere a las ideas fundamentales, relaciones o patrones de las materias; esto es, a la información esencial. Los hechos específicos y los detalles no son parte de la estructura. Bruner cree que el aprendizaje en el salón de clases puede tener lugar *inductivamente*. El razonamiento inductivo significa pasar de los detalles y los ejemplos hacia la formulación de un principio general. En el aprendizaje por descubrimiento, el maestro presenta ejemplos específicos y los estudiantes trabajan así hasta que descubren las interacciones y la estructura del material.

Si el estudiante puede situar términos en un sistema de codificación tendrá una mejor comprensión de la estructura básica del tema de estudio. Un sistema de codificación es una jerarquía de ideas o conceptos relacionados. En lo más alto del sistema de codificación está el concepto más general. Los conceptos más específicos se ordenan bajo el concepto general. De acuerdo con Bruner, si se presenta a los estudiantes suficientes ejemplos, eventualmente descubrirán cuáles deben ser las propiedades básicas del fenómeno de estudio. Alentar de esta manera el pensamiento inductivo se denomina método de ejemplo-regla.

Conforme a lo anterior no sería adaptativo disponer de un único mecanismo, un solo órgano, para realizar tantas funciones de aprendizaje distintas. Se requiere de condiciones distintas de aprendizaje para distintos individuos.

En función del resultado del aprendizaje buscado, los procesos activados deben ser diferentes. ¿Cómo? Creando determinadas condiciones favorables para que se pongan en marcha los procesos de aprendizaje adecuados.

La instrucción o enseñanza se traduciría precisamente en crear ciertas condiciones óptimas para ciertos tipos de aprendizajes. Según el resultado buscado es preciso activar determinados procesos, lo cual requiere unas condiciones concretas y no otras. Por lo tanto, si el análisis de las situaciones de aprendizaje debe iniciarse en los resultados y procesos para concluir en el diseño de unas condiciones óptimas o más adecuadas para el aprendizaje, los maestros sólo pueden intervenir en las condiciones en que se produce el aprendizaje, y mediante esa intervención actuar indirectamente sobre los procesos mentales del aprendiz en busca de los resultados deseados. Por su parte aunque los aprendices puedan llegar a adquirir un cierto control sobre sus procesos de aprendizaje, el funcionamiento de éstos y su propio control estarán siempre supeditados a las condiciones prácticas en que se realizan las actividades de aprendizaje.

En definitiva, distintas combinaciones de esos tres componentes darán lugar a diferentes situaciones de aprendizaje y, con ellas, a diferentes problemas de aprendizaje. Aprendices y maestros pueden mejorar las situaciones de aprendizaje haciendo que resultados, procesos y condiciones se adecuen entre sí.

Los efectos asociados a las situaciones de aprendizaje parecen ser de gran relevancia para el desempeño de los estudiantes en dichas situaciones. Como lo demuestran los estudios sobre autoestima y autoeficacia, los niños con buen rendimiento muestran una actitud positiva y confiada frente a las tareas de aprendizaje. Un tercer rasgo que los niños de buen rendimiento suelen exhibir es un alto compromiso emocional –y

conductual- con las tareas. Esto último se ha relacionado con una alta motivación por el aprendizaje (Arancibia, Herrera, Strasser 2008).

Muchos autores han intentado comprender *cómo* es que la motivación afecta nuestras conductas en todos los aspectos de nuestras vidas. Entre ellos Murray (1938, citado en Schunk y Zimmerman, 2006), en la misma línea de Maslow, plantea que la motivación es el resultado del deseo de satisfacer nuestras necesidades; Atkinson (1957, 1966, 1974, citado en Schunk y Zimmerman, 2006), plantean que la conducta es resultado contingente con las conductas desplegadas, y en el otro, es el valor que nosotros ponemos en ese resultado. La motivación resulta entonces de la creencia de que podemos alcanzar un resultado valioso.

La motivación sería definida (Anderman y Worders, 2006) como un deseo, como una condición de activación o iniciativa. En momentos particulares, los alumnos tienen un nivel de motivación específico que experimentan fenomenológicamente que determinaría el comienzo y compromiso con una tarea.

Sin embargo, cualquiera que sea la aproximación a la definición de la motivación, el compromiso que adquiere el alumno con sus tareas cotidianas, claramente influencia del aprendizaje, el desempeño y los logros de éste (Arancibia, Herrera, Strasser 2008).

Hay quienes buscan comprender la relación existente entre la motivación y el rendimiento académico en particular. Gage y Berliner (1988), describen tres maneras en que la motivación afecta el aprendizaje:

1. La motivación define lo que constituye un refuerzo: según sus intereses y motivos, distintas personas considerarán como valiosas distintas cosas, por lo tanto, lo que constituye un buen “premio” o refuerzo depende de cada persona.
2. La motivación explica la orientación a objetivos: cada secuencia de conductas está dirigida a un fin. La motivación de una persona contribuye a explicarnos la razón por la cual esa persona se involucra en dicha secuencia de conductas.

3. La motivación determina la cantidad de tiempo que se invierte en diferentes actividades: uno de los hallazgos más certeros en el estudio es la relación positiva entre la motivación por un determinado tema y el tiempo invertido en el estudio de ese tema. Como sabemos, el tiempo y esfuerzo invertido en una tarea es, a su vez, uno de los predictores del desempeño en la tarea.

El Marco para la Buena Enseñanza (**MBE**) nos habla sobre la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Este documento establece:

- Un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza y respeto.
- Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.
- Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.
- Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

La psicología del aprendizaje ha elaborado diferentes teorías al respecto, pero las más importantes se refieren a la evaluación y diferencias individuales, los profesores y su influencia en el estudiante y sobre todo sobre el aprendizaje. El proceso de enseñanza-aprendizaje es la forma en la que aprendemos y como hemos revisado no existe una sola forma de aprender.

La teoría del Control Adaptativo del Comportamiento (**ACT**) de Anderson (1983) declara que todo aprendizaje comienza con una fase declarativa o interpretativa. La información que recibe el sistema es codificada en la memoria declarativa dentro de una red de nodos. Cuando el sistema recibe las instrucciones para la solución de un problema o, en el caso de la formación de conceptos, información sobre la categorización de un objeto, se forma una copia en la memoria declarativa de esa información.

“Todos los procesos cognitivos superiores, como memoria, lenguaje, solución de problemas, imágenes, deducción e inducción son manifestaciones diferentes de un mismo sistema subyacente” (Anderson, 1983, pág. 1)

Existen diversos tipos de aprendizaje, para los cuales Pozo (2008) propone una clasificación basada en cuatro resultados principales del aprendizaje: conductuales, sociales, verbales y procedimentales.

### Aprendizaje conductuales

Se trata de un tipo de aprendizaje implícito, basado en procesos asociativos, consistentes en el establecimiento de conexiones entre sucesos y conductas que tienden a suceder juntos. Esto ocurre en nuestras interacciones diarias con los objetos y las personas que nos rodean.

Se establecen tres grupos principales, dentro de los aprendizajes conductuales, de acuerdo a las diferencias entre las interacciones:

- a) Aprendizaje de sucesos o adquisición de información sobre las relaciones entre acontecimientos (o conjunto de estímulos) que tienen lugar en el ambiente. Este tipo de aprendizaje nos permite establecer secuencias predictivas con alto valor de supervivencia, al anticipar posibles peligros o placeres potenciales. Pero también provoca en nosotros otras reacciones, de naturaleza también implícita, como son las emociones.

Cuando una situación ambiental o un suceso, nos produce agrado o aversión, placer o miedo, interés o apatía, adquirimos emociones intensas asociadas a esa situación o suceso, de forma que éste tiende a evocarnos inevitablemente aquella emoción. Es un aprendizaje muchas veces placentero, con frecuencia teñido de melancolía, pero en ocasiones acaba por ser incómodo o desagradable. En algunos casos, bien por interferir la vida normal de las personas, como las conductas antisociales, como comportamientos violentos, estas emociones adquiridas constituyen un problema de aprendizaje que requiere una intervención o modificación explícita.



- b) Aprendizaje de conductas o adquisición de respuestas eficientes para modificar esas condiciones ambientales, logrando evitar las más desagradables y provocar las que nos resultan más satisfactorias. La conducta humana suele ser muy eficiente para modificar los sucesos o moderar su influencia sobre nosotros.

Además de predecir los sucesos, muchas veces podemos controlarlos mediante nuestras conductas observando los cambios que producen en el ambiente y en nosotros mismos. Pero no siempre podemos ejercer el control adecuado o a veces incluso tenemos hábitos de conducta que tienen consecuencias indeseadas para nosotros mismos o para los demás, pero que una vez adquiridos ya no logramos cambiar o reaprender. En todas estas situaciones, la modificación de conductas aprendidas constituye un problema de aprendizaje que vuelve a requerir una intervención explícita.

- c) Aprendizaje de teorías implícitas sobre las relaciones entre los objetos y entre las personas. El conjunto de regularidades y peculiaridades que observamos en el comportamiento de los objetos y de las personas nos proporcionan ciertas “teorías”, de naturaleza implícita, sobre cómo está organizado el mundo y qué podemos esperar de él. Aunque estas teorías se sustenten en un conocimiento episódico, situacional, basado en buena medida en un aprendizaje asociativo, se organizan en forma de estructuras implícitas de conocimiento, que permiten establecer generalizaciones que van más allá de lo concreto, e inmediato, constituyendo auténticas construcciones mentales. Pero a pesar de su alto valor de predicción e incluso de organización, algunas de nuestras teorías implícitas resultan a veces insuficientes o inadecuadas, ya sea porque interfieren en el aprendizaje de conocimientos explícitos o porque dejan de resultar adaptativas. A veces se necesita un cambio de las teorías implícitas, que requerirá procesos de toma de conciencia o explicitación de esas teorías de conocimiento explícito.

## Aprendizaje social

La adquisición de pautas de conducta y de conocimientos relativos a las relaciones sociales, no se adquieren sólo como un producto de nuestra interacción individual con otros objetos o personas, sino que se adquieren como consecuencia de nuestra pertenencia a ciertos grupos sociales. La mayor parte de nuestro aprendizaje social tiene un carácter implícito, y en gran medida asociativo, pero la modificación de nuestros hábitos y creencias sociales va a requerir a veces un proceso de reflexión sobre los conflictos que produce la propia conducta social, que nos acerca a los procesos de reestructuración. Dentro de los tipos de aprendizaje social, podemos distinguir:

- a) El aprendizaje de habilidades sociales, formas de comportamiento propias de la cultura. En nuestras sociedades el protocolo y la rigidez de las normas de conducta social son sólo un pálido reflejo de lo que fueron en otras culturas y momentos. Pero aún seguimos adquiriendo muchas habilidades sociales, de las que, por ser implícitas y comunes a todos nosotros, sólo nos damos cuenta cuando cambiamos de cultura o contexto social, en los que sin quererlo podemos comportarnos de forma grosera o demasiado íntima para esos nuevos códigos culturales. En esos y en otros casos, sobre todo la socialización de niños y adolescentes, se requiere a veces una instrucción explícita en ciertas habilidades sociales. El entrenamiento en habilidades sociales suele apoyarse en procesos de modelado, de emulación de ciertos modelos ofrecidos por el instructor, así como en un entrenamiento supervisado.
  
- b) Adquisición de actitudes, o tendencia a comportarse de una forma determinada en presencia de ciertas situaciones o personas. Por esto tenemos aprendices con una actitud activa, participativa, y otros más pasivos en su forma de afrontar el aprendizaje.

Todas estas formas de comportarse responden no sólo a diferencias individuales sino también a la presión ejercida, de modo implícito casi siempre, por los grupos

sociales a los que pertenecen esas personas. Gracias a esas actitudes no sólo definimos nuestra posición ante el mundo sino que nos identificamos con el grupo social del que formamos parte. Las actitudes nos proporcionan una identidad social, que es muy necesaria para definirnos e identificarnos nosotros mismos. Las actitudes son nuestra tarjeta de presentación social. Sin embargo, en ocasiones esas actitudes pueden resultar poco deseables socialmente o inadecuadas en contextos concretos. En esos casos de conflicto social, se precisa un cambio de actitudes, que al igual que la adquisición, estará determinado socialmente. Los mecanismos de persuasión y de influencia social en la resolución de los conflictos generados determinarán el cambio actitudinal producido.

- c) Adquisición de representaciones sociales o sistemas de conocimiento socialmente compartido que sirven tanto para organizar la realidad social como para facilitar la comunicación y el intercambio de información dentro de los grupos sociales. Las representaciones sociales son más elaboradas que las habilidades sociales o las actitudes, ya que reconstruyen la realidad dándole forma a través de un modelo. Nuestras ideas sobre la enfermedad mental, la ecología, la función social de la escuela o la propia naturaleza del aprendizaje, las hemos adquirido en buena medida como representaciones sociales, modelos que hemos recibido reconstruidos o reelaborados en la interacción social.

No es, como en el caso de las teorías implícitas, nuestra interacción directa con los objetos la que genera esas representaciones. Es nuestra pertenencia a un grupo la que nos induce ciertos modelos para representar o comprender ámbitos concretos de la realidad. Los procesos de socialización trasladan representaciones sociales que luego son reconstruidas individualmente por cada persona. Aunque se basan en algunos elementos del aprendizaje asociativo su aprendizaje requiere también procesos constructivos, ya que esas representaciones deben ser reinterpretadas y asimiladas individualmente por cada aprendiz. Además, cuando es preciso cambiar esas representaciones, es preciso recurrir nuevamente a procesos de aprendizaje por reestructuración.

### Aprendizaje verbal y conceptual

Este tipo de aprendizaje está constituido por los conocimientos verbales del sujeto. Aunque adquirimos mucha información sobre hechos y datos sin pretenderlo (los medios de publicidad basan sus anuncios en buena medida en ello), la mayor parte de este aprendizaje es explícito. De hecho, la educación formal está dirigida sobre todo a transmitir conocimiento verbal, en detrimento de otros aprendizajes tan relevantes al menos para la formación de los aprendices. Sin embargo, mucho del conocimiento verbal que se enseña no se aprende correctamente, porque en su enseñanza no se diferencia bien entre distintos tipos de aprendizaje verbal:

a) Aprendizaje de información verbal o incorporación de hechos y datos a nuestra memoria, sin dotarle necesariamente de un significado. Ciertos datos aislados, arbitrarios, sólo pueden aprenderse así: los nombres de ministros, la matrícula del auto. Son datos sin significado en sí mismo y que hay que repetir literalmente si queremos evitarnos situaciones engorrosas, pero conocemos también otros muchos hechos cargados de significado que para nosotros se reducen a información factual. Sabemos que son así, pero no podríamos decir por qué. Sabemos que ciertos materiales conducen la electricidad y otros no, pero que no nos pregunten por qué; confiamos en que la aspirina nos alivie estos dolores indefinidos, pero no podríamos decir cómo lo hace. Son hechos que conocemos mediante un aprendizaje netamente asociativo, ya sea por exposición repetida a ellos, sin haber pretendido aprenderlos, o porque hemos hecho un esfuerzo deliberado en adquirirlos, pero no podemos darles significado. No los comprendemos. Interpretar cada uno de esos hechos requerirá procesos que vayan más allá de la simple asociación.

b) Aprendizaje y comprensión de conceptos que nos permiten atribuir significado a los hechos que nos encontramos, interpretándolos dentro de un marco conceptual. No se trata sólo de aprender dos hechos yuxtapuestos, uno al lado del otro, sino comprender por qué se relacionan así y no de otra forma. La comprensión implica traducir o asimilar una información nueva a conocimientos previos. El aprendizaje no se basa en repetir o reproducir la información presentada como si fuera un hecho

dado, requiere activar estructuras de conocimiento previas a las que asimilar la nueva información.

Pero a su vez la asimilación de esa información nueva tiende a producir cambios en esas estructuras de conocimiento, generando conceptos más específicos por procesos de diferenciación o principios más generales, por procesos de generalización. Sin embargo, a veces la comprensión o asimilación de una nueva información no es posible porque el aprendiz no dispone de conocimientos previos relevantes o los que activa no son adecuados. En ese caso, cuando no hay conocimientos previos adecuados se requiere no ya la comprensión de un concepto sino un verdadero cambio conceptual.

- c) Cambio conceptual o reestructuración de los conocimientos previos, que tienen origen sobre todo en las teorías implícitas y las representaciones sociales, con el fin de construir nuevas estructuras conceptuales que permitan integrar tanto esos conocimientos anteriores como la nueva información presentada.

Cuando a los aprendices, que poseen una teoría implícita y se les presenta un nuevo material de aprendizaje estructuralmente incompatible con esas nociones implícitas, no podrán asimilar la una a la otra por procesos de comprensión (discriminación y generalización) sino que deberán reestructurar en profundidad sus conocimientos, construyendo, por procesos de reflexión y toma de conciencia conceptual, una nueva estructura conceptual, necesariamente más próxima al conocimiento más complejo. Estos cambios conceptuales o reestructuraciones profundas son necesarios sobre todo para el aprendizaje de la ciencia y los sistemas complejos de conocimiento, pero se producen también en otros ámbitos de la conducta y el conocimiento. También hay terapias de reestructuración dirigidas a reconstruir la propia concepción del yo y de las relaciones con los demás.

Aunque el cambio conceptual es un proceso de aprendizaje muy relevante, porque modifica en profundidad el sentido último de muchos otros conocimientos y

conductas, por fortuna es un proceso de aprendizaje infrecuente, ya que es muy costoso, exigente y a veces incluso motivo de ansiedad para el aprendiz. Por ello suele ser el último recurso, la última bala del aprendizaje, cuando las demás han fallado. El cambio conceptual se apoya de hecho en otros muchos aprendizajes previos, sin los cuales no sólo no sería posible sino ni siquiera necesario desde el punto de vista del aprendiz.

### Aprendizaje de procedimientos

El aprendizaje está relacionado con la adquisición y mejora de nuestras habilidades, destrezas o estrategias para hacer cosas concretas, un resultado genéricamente llamado procedimiento.

Los procedimientos implican secuencias de habilidades o destrezas más complejas y encadenadas que un simple hábito de conducta. Además, tienden a aprenderse de modo explícito, si bien una ejecución reiterada de los mismos puede acabar por volverlos implícitos. Como sucedía en los casos anteriores, en el aprendizaje procedimental pueden diferenciarse a su vez varios resultados distintos que requieren procesos también diferentes.

- a) Aprendizaje de técnicas o secuencias de acciones realizadas de modo rutinario con el fin de alcanzar siempre el mismo objetivo. No son hábitos de conducta simples, aprendidos de modo implícito, por exposición a un modelo o a un programa de refuerzo, sino que son encadenamientos de acciones complejas que requieren un cierto entrenamiento explícito, basado, eso sí, en un aprendizaje asociativo, por repetición, que debe concluir en una automatización de la cadena de acciones, con el fin de que la ejecución sea más rápida y certera, al tiempo que menos costosa en recursos cognitivos. Las técnicas son muy eficaces cuando nos enfrentamos a ejercicios, tareas rutinarias, siempre iguales a sí mismas, pero cuando la situación varía en algún elemento importante, no basta con dominar la técnica, hay que saber también modificarla sobre la marcha para adecuarla a las nuevas condiciones.

Cuando el ejercicio se convierte en un problema, las técnicas deben acompañarse de un aprendizaje de estrategias.

- b) Aprendizaje de estrategias para planificar, tomar decisiones y controlar la aplicación de las técnicas para adaptarlas a las necesidades específicas de cada tarea. No basta con que cada jugador del equipo tenga una buena técnica, hay que usar estratégicamente los recursos disponibles. Por más técnicas concretas que se dominen de poco le servirán si no sabe usarlas en función de lo que hace el rival, si no sabe aplicarlas. Debe dominar técnicas pero además saber cuándo, cómo y de qué forma aplicarlas para que sean más eficaces. Las estrategias se hacen necesarias ante situaciones nuevas o muy complejas, que constituyen un verdadero problema, una encrucijada de opciones o caminos, algunos de los cuales, como en los cuentos de nuestra infancia, nos echan en brazos de un príncipe encantado, pero otros nos enfrentan a un ogro feroz y maligno, el error. Nos obligan a reflexionar sobre los errores y a corregirlos en lugar de afianzar nuestros aciertos, como en el aprendizaje de técnicas. Las estrategias no se adquieren por procesos asociativos, sino por procesos de reestructuración de la propia práctica, producto de una reflexión y toma de conciencia sobre lo que hacemos y cómo lo hacemos.

Aprendemos estrategias a medida que intentamos comprender o conocer nuestras propias técnicas y sus limitaciones, y ello requiere que hayamos aprendido a tomar conciencia y reflexionar sobre nuestra propia actividad y cómo hacerla más efectiva.

- c) Aprendizaje de estrategias de aprendizaje o control sobre nuestros propios procesos de aprendizaje, con el fin de utilizarlos de manera más discriminativa, adecuando la actividad mental a las demandas específicas de cada uno de los resultados que hemos descrito con anterioridad. Se trata de un tipo específico de estrategias, de especial importancia para la nueva cultura del aprendizaje. Si además de disponer de procesos eficaces, los aprendices adquieren un conocimiento estratégico para manejar y regular su propia actividad de aprendizaje estarán en mejores condiciones de afrontar las múltiples trampas y recovecos que, por lo que vemos, se ocultan tras

las situaciones de aprendizaje más comunes. Para ello, los aprendices deben aprender a controlar y regular sus procesos cognitivos, así como habituarse a reflexionar sobre su propio conocimiento, es decir, a ejercitar el metaconocimiento. Ese control y ese metaconocimiento se aplicarán, por supuesto, a la “gestión” de técnicas y recursos de aprendizaje específicos, pero también a otros resultados del aprendizaje, implícitos y explícitos. De hecho, hemos ido viendo cómo la adquisición y cambio de algunos de esos resultados implicaba procesos de reflexión y toma de conciencia sobre el propio conocimiento, es decir, metaconocimiento.

En general, la transición, reclamada cada vez más por nuestra cultura del aprendizaje, desde un aprendiz pasivo, dispuesto a aprender de forma reproductiva lo que se le pida, hacia un aprendiz activo y constructivo, orientado a la búsqueda del significado de lo que hace, dice y piensa, se sustenta en un aprendizaje cada vez más metacognitivo y controlado. O si se prefiere, nuestra sociedad exige con creciente insistencia aprendices reflexivos y conscientes de su tarea, y no simples autómatas que reproduzcan mecánicamente conocimientos elaborados por otros. Pero esa conciencia sólo puede obtenerse de la instrucción, deben ser los maestros los que, haciéndose conscientes de su tarea, acaben por transferir sus conocimientos y su control a los aprendices.

No habrá aprendices que reflexionen sobre su práctica si los maestros no toman previamente conciencia de las dificultades de su propia tarea. Y esa conciencia implica comprender la naturaleza específica de cada resultado del aprendizaje pero también la forma en que interactúan entre sí.

## **2.2 Aprendizaje de habilidades**

La palabra habilidad proviene del latín *habilitas*, *habilitatis*, que es la cualidad del hábil y hace referencia a la aptitud para desarrollar alguna tarea con idoneidad o efectividad.



En el área de la pedagogía entendemos por habilidad un paso o componente mental cuya estructura básica es cognitiva. Un conjunto de habilidades constituye una destreza. También, lo mismo que las capacidades y las destrezas, pueden ser potenciales o reales.

Desde el punto de la didáctica la habilidad es aquel componente del contenido que caracteriza las acciones que el estudiante realiza al interactuar con el objeto de estudio o conocimiento. Y a pesar que en las planificaciones anuales de clases se incorporan las habilidades a desarrollar, no siempre se llevan a la práctica, es mas en algunas ocasiones se cree que solo con verbalizarlas y explicarlas permitirá el desarrollo de ellas en el estudiante.

Beas (2000) expone que en las experiencias realizadas con los programas para enseñar a pensar se han realizado cuatro descubrimientos significativos a los cuales es necesario prestar atención cuando se desea abordar con seriedad la enseñanza de destrezas intelectuales en la sala de clases. Entre los descubrimientos significativos de debe destacar las condiciones y los procesos que desencadenan el aprendizaje de las destrezas.

El curriculum nacional indica de forma explícita las habilidades que deben desarrollar los alumnos, aumentando su complejidad de acuerdo al nivel donde se enseñaran.

Se recomienda para llevar a cabo el desarrollo de estas habilidades que:

- La habilidad debe ser enseñada de forma explícita, para ello es necesario que exista cierto grado de intencionalidad por parte del educando y el educador. El docente organiza los procesos instruccionales intencionadamente en pos del desarrollo de alguna destreza intelectual y se preocupa de que los alumnos tomen conciencia de cuál es su propósito y adhieran a él, también se debe abordar la habilidad o destreza a desarrollar como si fuese única, para evitar confusiones en los estudiantes, se debe expresar de forma verbal, escrita u oral el proceso mental que se desea que los

alumnos aprendan y finalmente se debe utilizar una metodología clara, que indica los pasos necesarios para desarrollar la habilidad.

- La habilidad a desarrollar debe ser enseñada en base a contenidos concretos, debemos tener la convicción que los contenidos son un medio para el desarrollo intelectual, lo cual no significa desvalorizarlos ni proponer una menor dedicación en la enseñanza de ellos, sino reorientarlos en su sentido más profundo.
- Metacognición como herramienta para optimizar el aprendizaje de una habilidad, es necesario que los alumnos sean capaces de identificar cuáles fueron sus errores o aciertos con respecto al desarrollo de una determinada habilidad o destreza e identificar sus competencias o limitaciones.
- El aprendizaje debe ser aplicado en contextos distintos al enseñado, se debe enseñar explícitamente al alumno a aplicar lo aprendido en situaciones diferentes al contexto inicial de aprendizaje, otorgando tiempo a actividades de aplicación de la destreza intelectual relacionadas con la vida diaria del sujeto, de manera que la utilice en la resolución de un problema real y personal.

Según lo mencionado anteriormente la habilidad o destreza a desarrollar debe ser indicada con claridad al alumno, es decir explícitamente, por lo tanto se sugiere que el profesor pueda anotar en la pizarra, para que los alumnos pueda transformarlo en una imagen mental.

Una vez indicada la habilidad a desarrollar, deberá buscar alguna forma para indicar con claridad en qué consiste el proceso de pensamiento que se propone al aprendizaje. Para lo cual es importante que se entregue la definición de la habilidad a desarrollar y luego de forma guiada el docente debe construir con los estudiantes una propia definición, a partir de sus experiencias previas.

El definir el proceso mental que desarrollaran los alumnos, ayudara a dirigir la atención del estudiante hacia el objetivo de la clase y activar sus conocimientos previos.

No debemos olvidar proporcionar al estudiante ejemplos tomados de la vida cotidiana, este paso tiene como finalidad hacer ver al estudiante que el proceso que van a aprender, puede ser utilizado en su realidad concreta, dentro de su entorno, motivándoles a aprender.

### **2.3 Enseñanza de habilidades**

Como hemos revisado las habilidades son la capacidad para realizar tareas, para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad.

Según Pozo y Postigo (2000), la instrucción de habilidades intelectuales debería seguir un proceso que se inicia en el conocimiento técnico de un determinado proceso intelectual, hasta finalizar con el uso estratégico de dichos procesos en situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Ambos autores distinguen cuatro etapas interrelacionadas:

- Declarativa o de instrucciones: En esta etapa se informan los pasos mentales que el alumno debe realizar para poner en expansión la habilidad intelectual, que se desea que el aprendiz adquiera. Sin embargo es importante estar atentos a errores tales como; evitar indicar a los alumnos pasos mentales muy generales, como por ejemplo: analice, observe, piense, reflexione, trate de entender, descúbralo por sí mismo, pues son palabras que pueden decir mucho, pero que no dicen nada comprensible para el estudiante. Para poder obtener los resultados esperados se debe especificar los pasos del pensamiento que requiere cada destreza a desarrollar; una vez indicado los pasos mentales, esperar que los alumnos puedan realizar la tarea en forma independiente, en muchas ocasiones se dan las instrucciones y tiempo para que el estudiante finalice una determinada actividad, pues el docente debe actuar como mediador; esperar que todo el alumnado

considere sencillo el proceso que se les ha informado, en muchas ocasiones los profesores creen que el proceso es sencillos, pues no consideran las dificultades que enfrentaron las primera vez que realizaron la actividad; exponer los pasos a los alumnos, sin haber realizado la tarea con anterioridad, es muy distinto el conocer una habilidad a desarrollarla o aplicarla, por lo tanto es importante que antes de enseñarla , pues se debe considerar que todas las propuestas son buenas, lo que no implica que lo sean en una situación real; preparar la destreza sin el contenido específico que se está trabajando, los contenidos deben ser trabados de manera correcta.

- Automatización o de consolidación: en esta etapa se espera que los aprendices, puedan llevara a la práctica las habilidades que fueron aprendidas, estas deben estar bajo la supervisión de un profesor para adelantar y sintetizar el proceso, la idea es que el aprendiz pasar a niveles superiores de desempeño. A pesar, de que los actuales programas de estudios tiene como finalidad enseñar una determinada cantidad de habilidades es un tiempo específico, es necesarios dedicar tiempo a la enseñanza de ellas y espacio para el aprendizaje, sin embargo es posible cumplir con los objetivos y contenidos mínimos obligatorios impuestos por el programa de estudio, una vez que se logre formar una cultura institucional centrada en el aprendizaje de destrezas intelectuales. Peligros a los cuales estar atentos durante esta etapa; No disponer de la cuantía suficiente de práctica., suele ocurrir que a los aprendices se les otorga una o dos actividades limitando el desarrollo de habilidades a un par de acciones realizadas bajo el control del educador, dejando nula la posibilidad al estudiante de realizar en nuevas tareas de aprendizaje de forma independiente; No supervisar a los alumnos durante la práctica, al no realizarlo se pierde la oportunidad de poder identificar las dificultades de aprendizaje a los que se enfrentan los estudiantes, asociadas al manejo de contenidos conceptuales o factuales, o en la ejecución misma de la habilidad, dejando de lado el fortalecimiento del aprendizaje.

- Generalización o transferencia del conocimiento: en esta etapa a diferencia de la anterior, al aprendiz solo se indica los contenidos con los que trabajará y habilidad que deberá ponerse en ejercicio, en consecuencia tendrá que decidir cómo actuar, por dónde empezar y de qué manera supervisar su proceso. A igual que en las etapas anteriores se deben considerar algunos peligros; Repetir el mismo tipo de tareas realizadas en la fase de automatización, ya que el alumno solo repetirá de manera automática lo que ya ha aprendido; Solicitar al aprendiz realizar tareas sin tener todos los conocimientos y habilidades para poder desarrollarlas, el alumno debe saber y ser capaz de realizar todo lo necesario para alcanzar el éxito, de lo contrario el alumno se sentirá frustrado por los resultados obtenidos.; No dejar lugar al proceso metacognitivo, esto suele ocurrir cuando solo se da importancia al resultado final y se quita valor al proceso de pensamiento que ha seguido el aprendiz en la resolución de la tarea. Por lo tanto es importante otorgar el tiempo que sea necesario para la toma de decisiones y evaluación del proceso realizado.
- Transferencia de control: En esta etapa se finaliza el proceso, se indican al alumno situaciones problemáticas de la vida cotidiana para que pueda dar solución a ellas de forma independiente, donde deberá escoger los contenidos que debe utilizar y que proceso del pensamiento deberá activar.

#### **2.4 Conceptualización de la habilidad seleccionada.**

¿Qué entendemos por comprensión lectora? Según Alliende y Condemarín (2006), “la comprensión lectora o habilidad para entender el lenguaje escrito (...) implica un proceso de pensamiento multidimensional que ocurre en el marco de la interacción entre el lector, el texto y el contexto. Para que pueda producirse los lectores deben establecer relaciones entre sus conocimientos previos y la nueva información que le aporta el texto, hacer inferencias, establecer comparaciones y formularse preguntas relacionadas con su contenido”

El marco elaborado para el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS 2006) establece que “la competencia lectora se define como la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo”.

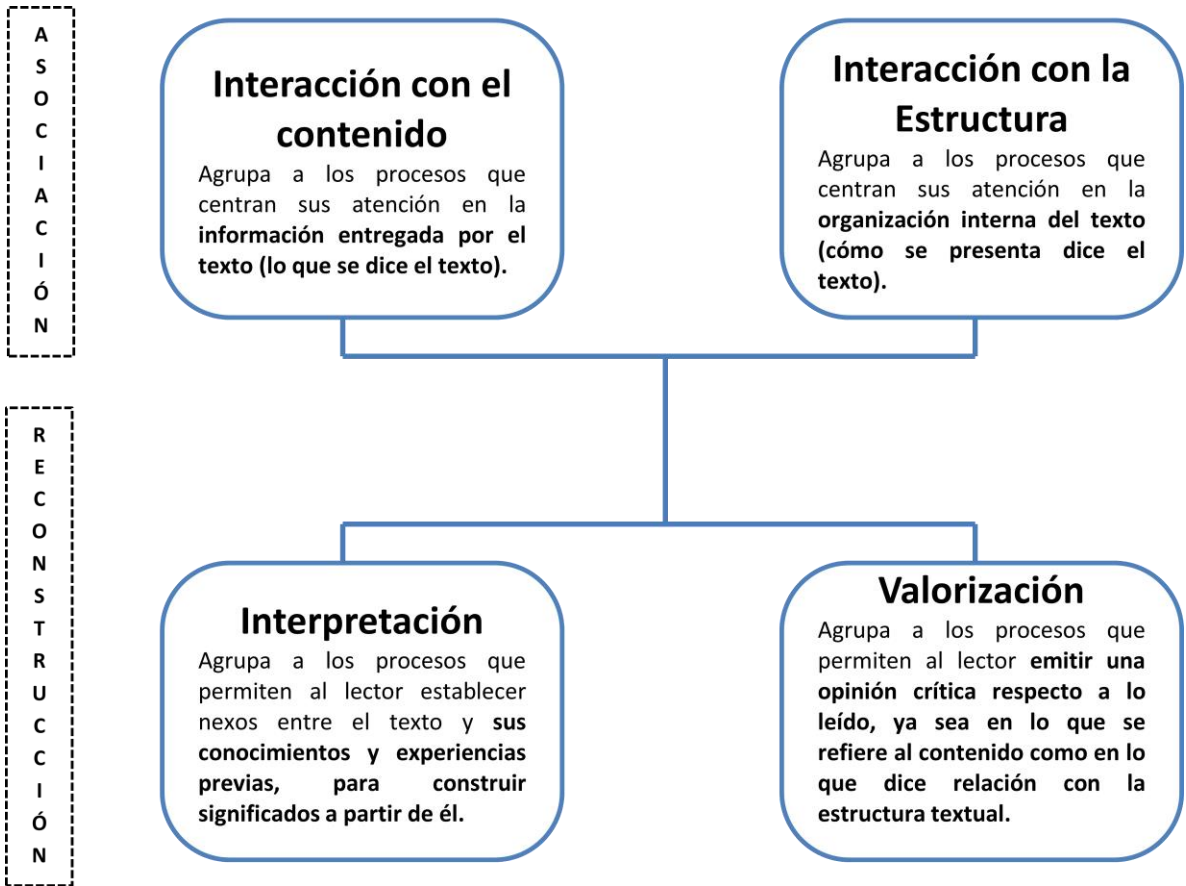
La competencia lectora es más compleja que entender lo que se lee (decodificación) y comprensión literal e implica la información que entrega un texto al lector.

En su libro sobre la enseñanza de la comprensión lectora, Loo (2012) señala que la comprensión lectora implica una serie de niveles para poder cumplir con su objetivo primordial que va desde reproducir información explícita, hasta poder extraer significados personales de un texto.

Por lo anterior podemos decir que la comprensión lectora en realidad es un conjunto de habilidades y está constituida por una serie de procesos intelectuales mucho más específicos, los que debiesen ser identificados y enseñados por separado a los estudiantes.

Cada habilidad que se busca desarrollar en los estudiantes debe ser precedida de una necesidad a cubrir en el sujeto, por lo anterior el docente debe despertar esta necesidad para estimular en el estudiante el deseo de aprender esta nueva habilidad.

Podemos ver en el siguiente esquema que la destreza intelectual se puede dividir en dos partes: Asociación y Reconstrucción.



\*Esquema propuesto por Loo (2012)

En la primera parte el niño centrará su atención en la información explícita del texto (datos, hechos, afirmaciones específicas o muy cercanas a ello), para, posteriormente, agruparlas según su organización interna. Posteriormente el niño establecerá nexos entre sus conocimientos previos para construir significados.

Finalmente, con esto, logrará manejar una opinión crítica respecto al contenido y su estructura.

La enseñanza de la comprensión lectora en la sala de clases sigue una serie de fases que van desde un nivel básico, centrado en la reproducción más o menos exacta de una serie de pasos mentales que permiten realizar tareas de localización de información, inferencia e interacción con la estructura textual, hasta un nivel superior

que supone la construcción de conocimiento a partir de la lectura y un enfoque estratégico del aprendizaje.

Adaptando la propuesta de Pozo & Postigo (2000), podemos categorizar la enseñanza de esta capacidad en un proceso continuo que se inicia en el conocimiento técnico de un determinado proceso intelectual, hasta culminar con el uso estratégico de dichos procesos en situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

Las habilidades que revisaremos en nuestro trabajo son las siguientes:

### **Lenguaje Figurado**

Esta fase inicial reside en crear situaciones cotidianas en las que efectivamente se requiera del uso de una herramienta mental en particular, lo que no siempre es sencillo, y promover posteriormente la toma de conciencia del problema presentado en el relato y como solucionarlo.

El procedimiento que se adquirirá consiste en encontrar las pistas que el texto proporciona para descubrir cuál es el sentido de una expresión que emplea el lenguaje figurado, conviene, desde esta perspectiva, invertir el tiempo suficiente en que los niños comprendan el sentido de este tipo de recurso, aunque sabemos que está tan presente en su vida cotidiana que rápidamente sabrán a qué nos estamos refiriendo.

Descubrir la importancia de dominar una destreza de mucha utilidad para nuestra interacción cotidiana; constantemente estamos usando el lenguaje figurado para transmitir de manera “indirecta” un mensaje.

No se trata de entrar a detallar cada una de las figuras literarias, sino de tomar conciencia de un fenómeno bastante presente en nuestro entorno. Por otra parte se trata de ayudarles a descubrir cuando están en presencia de una expresión que usa el lenguaje figurado y cuando no.



### **Inferir el significado de una palabra a partir de claves contextuales**

Además de definir la destreza y sus pasos mentales, lo esencial es destacar que se trata de ubicar pistas en el texto que nos permiten inferir el significado de la palabra o la expresión, y que la principal diferencia radica en el tipo de expresión sobre la que se trabaja: el lenguaje figurado no puede ser leído de manera literal ya que cometeríamos grandes errores si así procediésemos.

Para obtener el significado de cada una de las palabras desconocidas de un texto se deben buscar pistas dentro de éste que permitan tener una idea de lo que se quiere decir.

Inferir el significado de cada término o palabra a través de claves textuales es una herramienta mental que permite aprovechar las pistas que el mismo texto entrega para proponer el sentido que una palabra o expresión particular tiene en el contexto en el cual se encuentra.

### **Inferir relaciones de causalidad**

La destreza Inferir relaciones de causalidad puede ser abordada exactamente igual como se ha trabajado la Inferencia directa; sin embargo, también es posible realizar un proceso un poco más complejo para alcanzar una mayor comprensión del texto. El material presentado en este capítulo apunta en esta última dirección.

En caso de elaborar material propio, se debe tener muy en cuenta que las relaciones de causalidad deben ser inferidas, es decir, no se expresan de manera literal sino que se descubren al relacionar dos o más acontecimientos que se encuentran vinculados.

## **2.5 Investigaciones llevadas a cabo en el área**

Dentro de las investigaciones realizadas en el área de la comprensión lectora podemos encontrar distintos autores que han indagado las diversas problemáticas en el desarrollo de esta habilidad.

De acuerdo a Carriedo, N. (1996) *Hacer que los niños generen una representación de las ideas básicas del texto* es una técnica que solo ha logrado un éxito relativo, porque no facilita al lector identificar la información o idea principal del texto.

Además señala que es importante que las intervenciones en el área de la comprensión tengan una duración mínima de un año para que los resultados positivos obtenidos se mantengan en el tiempo.

La importancia de los conocimientos previos también son estudiados por la Dra. Carriedo, nos dice: “La instrucción es más eficaz si se relacionan explícitamente estas estrategias con el conocimiento previo del lector sobre el contenido del texto” (Carriedo, 1996, p. 92)

Otro autor que se refiere a los conocimientos previos es Emilio García que señala que: “El lector construye el significado a partir de lo dado en el texto y de lo puesto por él mismo, por sus conocimientos previos relacionados con el tema tratado en el texto, lo cual le va a posibilitar hacer inferencias.” (García, 1993, p. 95)

De acuerdo a León, J.A. (1991) un factor primordial para lograr la comprensión lectora de parte del lector es que este sepa organizar la información obtenida del texto por medio de estrategias que le permitan relacionarlas con conocimientos previos.

Revisaremos otro autor Emilio Sánchez Miguel, catedrático de la Universidad de Salamanca, de acuerdo a Sánchez, E. (2008) los lectores mientras van leyendo e interpretando el significado de las palabras y oraciones del texto, crean simultáneamente en su mente un modelo de lo que aparece relatado o descrito.

Sanchez, E. (2008) defiende tres ideas de lo que ocurre mientras leemos, estas son:

1. Los lectores tienden a construir un modelo mental de lo que leen.

2. Se busca representar de forma coherente (espacial, temporal o causalmente) los elementos y relaciones establecidas en el texto.
3. Los elementos que no están en primer plano puede ser recuperados de la memoria con cierta rapidez, pero pueden considerarse un gran número de ideas o elementos a la vez.

“El modelo(s) del aprendizaje en el cual se basan los diferentes estudios instruccionales debe dar cuenta al menos de dos aspectos: en primer lugar de cómo se adquieren las estrategias que son de naturaleza consciente y voluntaria, y en segundo lugar, de si este tipo de estrategias afectan a los procesos automáticos que tienen lugar durante la lectura” (Resnick, 1984)

Finol, Coletta de Avendaño y Pérez de Bravo (1991) de la Universidad del Zulia, Venezuela afirman que las escasas destrezas de comprensión lectora afectan directamente su rendimiento académico y que este es un problema que empeora con el tiempo.

Arrieta y Meza (1997), también de la Universidad del Zulia, detectaron las siguientes dificultades en relación a los problemas de comprensión lectura de los estudiantes universitarios:

1. Poco interés por la lectura de libros, artículos de opinión, o periódicos.
2. Poco interés hacia la terminología desconocida.
3. Bajo nivel de información, tanto de alumnos procedentes de institutos públicos, privados, parasistemas públicos y parasistemas privados.

En la investigación de Arrieta, Batista, Meza Cepeda, Meza Corona (2006) de la Universidad del Zulia, creen que es importante que la lectura se enseñe por separado, dándole la importancia que requiere.

En “La enseñanza y aprendizaje de comprensión lectora” Colomer (1997) la lectura y la escritura es la llave de acceso al conocimiento, que la lectura permite el desarrollo

intelectual de las personas. Asimismo de la importancia de leer textos significativos, de que la lectura es una herramienta base para aprender otras habilidades.

Leer es más que un acto interpretativo se debe interpretar y razonar lo que se lee, Irwin (1986) supone que son tres los factores que se interrelacionan en la lectura: el lector, el texto y el contexto de la lectura. Estos componentes son los que influyen en la comprensión correcta del texto por parte del lector, la separación de estos factores puede concluir en el fracaso de la comprensión del texto.

Siempre es una buena práctica activar los conocimientos previos, pero es importante detectar que no saben los estudiantes para enseñárselos antes de iniciar la lectura de un texto.

En nuestro país nos encontramos con el diagnóstico de la investigación educativa en Chile realizado por la Universidad Alberto Hurtado, señala que las principales líneas de investigación en el país son: la calidad de la educación, evaluación/medición educacional, eficacia y eficiencia educativa, formación y perfeccionamiento docente y pedagogía.

Estas investigaciones se centran en el nivel básico y superior universitario, seguidos de la media.

La investigación educativa se centra en las áreas que requieren fortalecerse en la educación chilena, pero no abarca todos los niveles de la educación, lo cual no permite un estudio lineal y de largo alcance en cuanto a la educación en el país.

## **2.6 Temas pendientes en la investigación.**

Es evidente que se deben centrar los esfuerzos en la investigación en las áreas que deben fortalecerse en el proceso de aprendizaje.

En el área de la comprensión lectora, en todos los niveles del sistema educativo no enfrentamos a una situación alarmante, debido a que la mayoría de los estudiantes no entienden lo que leen.

La investigación en Chile referente al tema de la comprensión lectora es deficiente. Existen iniciativas en el país para fomentar la lectura, como el “Plan de fomento nacional de la lectura”, pero no tratan el problema de la comprensión de lo que se lee.

Se requieren hechos concretos y prácticos para resolver el problema actual.

Debemos procurar entregar a los estudiantes lecturas cercanas, que los motiven y acerquen a la literatura. Además debemos procurar despertar su curiosidad natural e imaginación.

## **METODOLOGÍA**

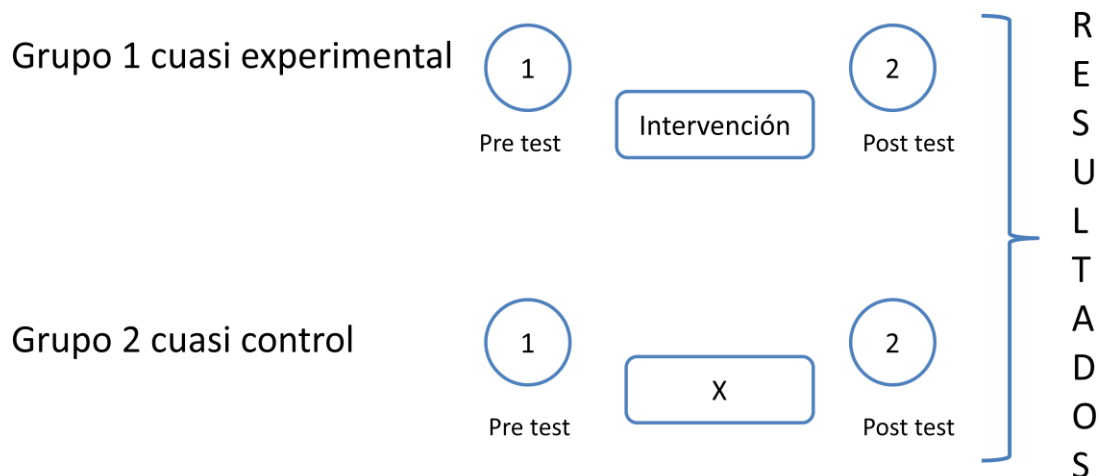
### **3.1 Diseño de la investigación**

Esta investigación se sustenta en un diseño cuasi experimental, debido a que no podemos controlar otras variables que no sea el método de enseñanza. Esta investigación se diferencia de los experimentos "verdaderos" en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasi experimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos de estudio ni se emparejan, sino que dichos grupos ya estaban formados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se formaron fueron por variables independientes o aparte del experimento).

Dentro del contexto de la investigación aplicada en el que se utilizan los diseños cuasi experimentales es más difícil conseguir grados de semejanza similares a los que se consiguen cuando se investiga en el contexto experimental, dado que no se puede hacer una asignación aleatoria de los sujetos que participaran en el estudio. Como todos los grupos de control en el ámbito cuasi experimental son no equivalentes, por lo cual se opta por introducir el término "cuasi control" en lugar de "control no equivalente".

A ambos grupos, cuasi experimental y cuasi control, se les aplicara un pre test para medir sus habilidades en el área de la comprensión lectora, posteriormente se realizará una intervención didáctica para enseñar las habilidades con las cuales trabajaremos en el grupo cuasi experimental, al que llamaremos Grupo 1, y en el grupo cuasi control, grupo 2, no se realizara dicha intervención con el objetivo de comprobar si el método aplicado logra los resultados esperados.

Terminado el proceso de intervención en el grupo 1 se realizara un post test en ambos grupos para poder determinar si existieron avances significativos en el caso del grupo 1. A continuación se presenta un esquema que sintetiza este trabajo:



### 3.2 Hipótesis

Los alumnos de 4° básico A (Grupo1) del colegio Juan Pablo II de Las Condes que participen en un programa de enseñanza explícita de las habilidades de inferir relaciones de causalidad, inferencia del lenguaje figurado e inferir el significado de una palabra y se espera que al finalizar la intervención obtendrán mejores resultados de aprendizaje que los que no lo hagan.

### 3.3 Variables

La variable dependiente ha sido el aprendizaje alcanzado en cada una de las habilidades, medido a través del rendimiento alcanzado en los instrumentos especialmente diseñados para este estudio.

La variable independiente es la secuencia instruccional aplicada de acuerdo al modelo descrito en el marco teórico.

### 3.4 Unidad de análisis

#### Caracterización de los grupos

Los alumnos de 4° básico de este establecimiento corresponden a los estratos socioeconómicos medio y medio bajo.

Establecimientos de similares características socioeconómicas son aquellos en que:

<b>Medio</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- La mayoría de los apoderados han declarado tener entre 11 y 12 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$280.001 y \$500.000.</li><li>- Entre 35,01 y 60,00% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.</li></ul>
<b>Medio bajo</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- La mayoría de los apoderados han declarado tener entre 10 y 11 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$ 230.001 y \$ 380.000.</li><li>- Entre 49,01% y 69% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social.</li></ul>

Este establecimiento es municipal y recibe a niños y jóvenes de diversas comunas.

#### **4°A – Grupo 1**

El grupo consta de 24 estudiantes, de estos 6 presentan necesidades educativas especiales.

Una de las estudiantes llegó de Brasil a principios de año, por lo que aun tiene problemas con el lenguaje.

#### **4°B – Grupo 2**

El grupo consta de 25 estudiantes, de estos 6 presentan necesidades educativas especiales.

### **3.5 Instrumento y técnicas de recolección de datos**

- Descripción de cada una de las pruebas aplicadas:

Se aplicaron tres pruebas distintas en cada uno de los grupos, cada una de estos test evaluó una habilidad distinta; inferir relaciones de causalidad, inferencia del lenguaje figurado e inferir el significado de una palabra.



### Inferir relaciones de causalidad

La prueba incluye seis textos diferentes y consta de trece preguntas. Cada una de estas preguntas tiene 4 alternativas, como en la pregunta 1:

1. ¿Por qué la zorra entró en el hueco del árbol?
  - A Encontró a unos pastores escondidos.
  - B Escuchó un ruido y decidió esconderse.
  - C Encontró carne y pan
  - D Oyó que venía otra zorra y quiso darle una sorpresa.

Esta prueba fue sometida a un índice de confiabilidad que arrojo un  $\alpha$  de cronbach de: 0,77

### Inferencia del lenguaje figurado

La prueba incluye diez textos diferentes y consta de veinticinco preguntas. La prueba incluye seis textos diferentes y consta de trece preguntas. Cada una de estas preguntas tiene 4 alternativas, como por ejemplo en la pregunta 6:

4. La expresión “suele lucir” significa:
  - A. A veces ocupa
  - B. Generalmente usa
  - C. Nunca muestra
  - D. Siempre comparte

Esta prueba fue sometida a un índice de confiabilidad que arrojo un  $\alpha$  de cronbach de: 0,98

### Inferir el significado de una palabra

La prueba incluye cinco textos diferentes y consta de veinticuatro preguntas. La prueba incluye seis textos diferentes y consta de trece preguntas. Cada una de estas preguntas tiene 4 alternativas, como por ejemplo en la pregunta 5:

5. En el texto, la palabra HABITA significa:

- A. Recorre
- B. Vive
- C. Descubre
- D. Destruye

Esta prueba fue sometida a un índice de confiabilidad que arrojó un  $\alpha$  de cronbach de: 0,98

- Condiciones en que se aplicaron las pruebas:

Las pruebas para ambos cursos se aplicaron durante el periodo de la mañana (8:00 a 10:15). Se aplicó la evaluación en paralelo para ambos cursos para intentar que tuviesen el mismo clima de trabajo.

### **3.6 Procedimiento**

- Secuencia instruccional:

En cada clase que se comenzó a trabajar con las habilidades correspondientes de inferencia; relaciones de causalidad, lenguaje figurado y significado de una palabra. Se inició cada una de las clases presentando a los estudiantes un problema, una situación que resolver, y se les instó a pensar en algún contexto en el que les hubiesen vivido un escenario igual o similar y como lo resolvieron. Posteriormente se les enseñó los pasos de la habilidad correspondiente y se les presentó un ejemplo del uso de dichos pasos, se les guió para que siguieran la secuencia indicada.

El segundo paso fue entregarles una guía de trabajo para ejercitar los pasos de la habilidad, en los primeros ejercicios se les guió a los estudiantes en la aplicación de estos y posteriormente se insta a que ellos trabajen solos utilizando los pasos. A continuación se revisan los ejercicios en conjunto y se aclaran las dudas que puedan surgir.

Una vez que las habilidades son conocidas por los estudiantes, procedimos a realizar variados ejercicios para que pudiesen aplicarlos.

## DATOS Y ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de **covarianza** (ANCOVA) es una técnica de control estadístico. Este corrige y empareja las diferencias iniciales y después compara el puntaje final.

Esta es la técnica que utilizamos para analizar los datos recolectados a través de las evaluaciones que aplicamos al Grupo 1, cuasi experimental, y el Grupo 2, cuasi control.

A continuación se presentan los resultados obtenidos:

### Inferir relaciones de causalidad

#### Grupo 1 Cuasi Experimental

	<b>Pre Test</b>	<b>Post Test</b>
Promedio	9,7619048	9,9545455
Varianza	6,1904762	2,8073593

Covarianza entre los resultados del pre y post test

Covarianza	2,93352
------------	---------

#### Grupo 2 Cuasi Control

	<b>Pre Test</b>	<b>Post Test</b>
Promedio	8,52	9,4583333
Varianza	7,9266667	2,1721014

Covarianza entre los resultados del pre y post test

Covarianza	1,51736
------------	---------

## Inferencia del lenguaje figurado e Inferir el significado de una palabra

### Grupo 1 Cuasi Experimental

	<b>Pre Test</b>	<b>Post Test</b>
Promedio	16	16,45
Varianza	16,086957	24,786842

Covarianza entre los resultados del pre y post test

Covarianza	13,44
------------	-------

### Grupo 2 Cuasi Control

	<b>Pre Test</b>	<b>Post Test</b>
Promedio	14,954545	15,142857
Varianza	15,950216	22,928571

Covarianza entre los resultados del pre y post test

Covarianza	11,6481
------------	---------

El análisis de los resultados obtenidos determina que las diferencias existentes entre el Grupo 1, cuasi experimental, y el Grupo 2, cuasi control son estadísticamente significativas, por lo que es probable que los estudiantes que participaron del programa de enseñanza explícita de las habilidades de inferir relaciones de causalidad, inferencia del lenguaje figurado e inferir el significado de una palabra hayan logrado obtener mejores resultados gracias al programa de estudio a diferencia del grupo de cuasi control que no logro mejorar sus resultados.

## **CONCLUSIONES**

Al finalizar esta investigación creemos que es probable alcanzar mejores resultados con los estudiantes por medio de un programa de enseñanza explícita de las habilidades de Inferir Relaciones de Causalidad, Inferencia del Lenguaje Figurado e Inferir el significado de una palabra.

En cuanto a las habilidades trabajadas podemos deducir que el método de enseñanza explícito en el grupo cuasi experimental mejoró de manera significativa la comprensión lectora en un periodo determinado. Esto se puede verificar con los resultados obtenidos en las pruebas post intervención realizadas al Grupo 1 Cuasi Experimental y Grupo 2 Cuasi Control.

Por lo tanto, creemos que la intervención personalizada que se realizó al Grupo 1 de Cuasi Experimental, Cuarto Básico B del Colegio Juan Pablo II, logró que sus estudiantes incrementaran los resultados de las habilidades trabajadas en el área de Comprensión Lectora, Inferir Relaciones de Causalidad, Inferencia del Lenguaje Figurado, Inferir el significado de una palabra; tomando de referencia el pre y post test.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Arancibia V., Herrera P., Strasser K. (2007). Manual de psicología educacional. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Loo C. (2012). Enseñanza de la comprensión lectora. Curicó: Editorial Mataquito.
- Pozo, JI. (1999) Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje. España: Editorial Alianza
- Bruner. J. (1986, 1990, 1996). El proceso de la educación. Madrid: Narcea.
- Sampieri R., Collado C., Lucio P. (2003) Metodología de la Investigación. México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2008) Marco para la Buena Enseñanza. Chile: Impresora Maval Ltda.

## ANEXOS