

LA LEYENDA COMO RECURSO DIDÁCTICO QUE MOTIVA LA LECTURA INFERENCIAL

The legend as a didactic resource that motivates inferential reading
A lenda como recurso didático que motiva a leitura inferencial

Alexandra Chumbe Mejía

Universidad de Cuenca

lcda_achumbe@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4931-3468>

Recibido: 12 - 10 - 2022
Aprobado: 16 - 06 - 2023
Publicado: 30 - 06 - 2023

Cómo citar:

Chumbe, A. (2023). La leyenda como recurso didáctico que motiva la lectura inferencial. *Pucara* 34(1), 112-122.

Resumen: A través de la observación empírica se identificó una necesidad de mejora en las habilidades de lectura inferencial en una población de estudiantes de educación general básica de la Escuela Fiscal “Ignacio Escandón” en la ciudad de Cuenca, periodo lectivo 2020-2021. Así, el presente trabajo tuvo como objetivo mejorar la comprensión lectora a nivel inferencial en dicha población, con una metodología cualitativa se realizó un diagnóstico que sustentó la construcción de una secuencia didáctica basada en el recurso narrativo de la leyenda para motivar la participación de estudiantes en las sesiones de aprendizaje. Se contó con una población de 25 estudiantes a quienes se aplicó los instrumentos de diagnóstico y a quienes se realizó la intervención didáctica. Los hallazgos permitieron evidenciar que la secuencia didáctica diseñada apoyó la mejora en dimensiones que fortalecían la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes, por lo que se recomienda el uso de instrumentos similares para responder a las necesidades de los estudiantes a mediano y largo plazo.

Palabras clave: Lectura inferencial, planificación curricular, secuencia didáctica.

Abstract: Through empirical observation, a need for improvement in inferential reading skills was identified in a population of Basic General Education students from Escuela Fiscal “Ignacio Escandón” in Cuenca, 2020-2021. Accordingly, the objective of this study was to improve inferential reading comprehension in this population. With a qualitative methodology, a diagnosis was made to support the construction of a didactic sequence based on the narrative resource of traditional stories to motivate student’s participation in classroom. There was a population of 25 students to whom the diagnostic instruments were applied and didactic intervention was carried out for. The findings showed that the design of a didactic sequence based on traditional stories supported the improvement in dimensions that strengthened the student’s critical and reflective capacity, so the use of similar instruments is recommended to cover student’s need for medium and long term.

Keywords: Inferential reading, curricular planning, didactic sequence.

Resumo: Através da observação empírica, foi identificada uma necessidade de melhorar as competências de leitura inferencial numa população de estudantes do ensino geral básico na Escola Pública “Ignacio Escandón”, na cidade de Cuenca, ano lectivo 2020-2021. Assim, o objectivo deste estudo foi o de melhorar a compreensão da leitura a nível inferencial nesta população. Utilizando uma metodologia qualitativa, foi realizado um diagnóstico para apoiar a construção de uma sequência didáctica baseada no recurso narrativo da lenda para motivar a participação dos estudantes nas sessões de aprendizagem. Havia uma população de 25 estudantes a quem foram aplicados os instrumentos de diagnóstico e a quem a intervenção didáctica foi levada a cabo. Os resultados mostraram que a sequência didáctica concebida apoiou a melhoria de dimensões que reforçaram a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes, de modo que se recomenda a utilização de instrumentos

semelhantes para responder às necessidades dos estudantes a médio e longo prazo.

Palavras chave: Leitura inferencial, planeamento curricular, sequência didáctica.

1. Introducción

1.1. La lectura como proceso vinculado al desarrollo del pensamiento humano.

La lectura es una competencia básica para el ser humano en tanto acto que precede al aprendizaje; moviliza una serie de conocimientos, habilidades y procesos que incluyen el conocimiento del léxico, la morfología, la sintaxis y la semántica, la capacidad de razonamiento, la atención, la memoria de trabajo y la memoria a largo plazo, la capacidad de análisis y de síntesis (Meister & de Santana, 2019).

Según Hoyos & Gallego (2017), la lectura puede ser definida como un proceso vinculado a la construcción del conocimiento humano, en el cual el lector aplica estrategias, compone significados abstractos y genera reflexión; en este sentido, el proceso lector “implica una interacción entre el texto, el contexto y el lector en una extracción y construcción de significados” (p. 25).

Como se sustentó, aprender a leer es adquirir una habilidad específica cuyo desarrollo es crucial para la adquisición de conocimientos y para el desarrollo cognitivo en general. De acuerdo con el aporte de Seidenberg & McClelland, (1989) la habilidad lectora implica cuatro niveles de procesamiento interdependientes:

- 1) En el nivel ortográfico, tras la recepción visual de las formas impresas, se produce el reconocimiento de los patrones de letras familiares.
- 2) Con el procesamiento de todas las letras que se emparejan fonéticamente se promueve la activación fonológica de la palabra (oír la palabra en la cabeza).
- 3) En el nivel de procesamiento del significado se activan todos los posibles sentidos de la palabra.
- 4) En el nivel de procesamiento contextual el significado se selecciona sobre la base de las pistas contextuales.

En el último nivel de procesamiento referido toman lugar implicaciones importantes para el desarrollo del pensamiento. Dentro de estas, se encuentra la habilidad de inferencia, la cual desempeña un papel fundamental en los procesos de aprendizaje, ya que siempre que se pretenda comprender materiales escritos, la capacidad individual de descifrar el significado de los contenidos adquiere una importancia crucial (Buslon & Alieto, 2019).

En concordancia con lo dicho, se ha desarrollado una categorización sobre los niveles de comprensión lectora, los cuales siguen una secuencia progresiva en cuanto a complejidad:

a) Nivel literal: En este primer nivel cobra importancia la conciencia lingüística sobre las palabras; con base en el desarrollo de esta capacidad, se puede generar dos habilidades distintas: reconocer y recordar. Se reconoce la localización e identificación de elementos en el texto; los detalles como nombres, personajes, tiempos gramaticales; las ideas principales y secundarias; la relación causa-efecto; los rasgos argumentales, entre otros elementos. Por otro lado, se recuerdan hechos, épocas y lugares; detalles del texto; ideas principales y secundarias; rasgos de los personajes, entre los más importantes (Herrera et al., 2015).

b) Nivel inferencial: La comprensión inferencial vincula al lector con el texto desde su experiencia personal. En este nivel es posible inferir detalles adicionales que el lector podría haber añadido, ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal; ideas secundarias que permitan determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas; rasgos de los personajes o de características que no se formulan en el texto (Herrera et al., 2015).

La generación de inferencias es quizá la operación mental más importante. Los procesos inferenciales dan lugar a que los lectores generen información que no aparece directamente en el texto (es decir, evocando conocimientos previos) (Soto et al., 2019). Es importante destacar que la nueva información produce una comprensión más profunda, porque los lectores incluyen otros elementos semánticos en su representación mental de la información del texto. Así, las inferencias desempeñan un papel importante en la calidad de las representaciones mentales (Soto et al., 2019).

c) Nivel crítico: La comprensión lectora en el nivel crítico implica que el lector se encuentra en la capacidad de generar juicios de valor sobre las ideas con las que ha tomado contacto. Generalmente, los juicios son aplicados a ámbitos como: la realidad o la fantasía, juicios de apreciación lectora; impacto psicológico y estético del texto, entre otras dimensiones complejas (Herrera et al., 2015).

Hablar de lectura crítica implica hacer referencia a la habilidad de escrutinio en la práctica discursiva; en este sentido, el ejercicio analítico del lector cobra preponderancia y conlleva el dominio integral de los niveles anteriores de la comprensión lectora (Cardona Torres & Londoño Vásquez, 2016).

Una vez resumidos los tres niveles, debe mencionarse que la comprensión lectora que apoya las habilidades inferenciales se entiende como un acto de comunicación que implica el entendimiento literal de ideas, además de la comprensión relacionada con el desarrollo de habilidades de orden superior (Thamrin & Agustin, 2019); este último aspecto depende de los procesos complejos del pensamiento e implica la interpretación, el análisis y la síntesis de la información (Ghaith & El-Sanyoura, 2019).

En concreto, el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora comprende la realización de inferencias sobre las ideas principales, así como las relaciones causa-efecto implícitas, la comprensión de los referentes de pronombres y adverbios, la determinación del estado de ánimo y el propósito del autor, la extracción de conclusiones, la resolución de problemas y la evaluación de la exactitud, la adecuación, la parcialidad y la oportunidad de la información (Ghaith & El-Sanyoura, 2019).

Considerando lo mencionado, puede decirse que la lectura no es solo un proceso que cobra sentido en el marco del abordaje curricular, sino que la lectura y habilidades de comprensión e inferencias son procesos que suponen un tratamiento integral del desarrollo del pensamiento en tanto capacidad humana y humanizante. Desde esta perspectiva la escuela, como institución social, está llamada a indagar: “¿qué hay en los textos o, más bien, en el modo en que nos aproximamos a ellos, que construimos representaciones muy superficiales que no logran anclarse en los conocimientos previos de manera constructiva y productiva?” (Parodi, 2010, p. 36).

El mejor medio para que el niño, joven o adulto tenga palabras de bien, de cultura, de humanismo, es decir, que tenga lenguaje, es desde la lectura. La lectura es de una seriedad vital en la formación de un individuo, tal como lo puede ser un plan de alimentación o de salud humana para que una persona pueda crecer sana (Guerrero-Jiménez, 2017, p. 3).

Para que la lectura cumpla su cometido en tanto acto que refuerza la capacidad del ser humano para comprender e incidir en su propia realidad, es necesario abordar la habilidad de inferir y, así, generar pesamiento crítico y reflexivo desde tempranas edades y en el medio en el cual los niños adquieren las bases de su desarrollo: la escuela.

1.2. La secuencia didáctica como apoyo a la enseñanza-aprendizaje

La herramienta de la secuencia didáctica no implica solamente del diseño distributivo de una secuencia de actividades a desarrollar en una hora de clase, sino que representa la complejidad de una construcción de situaciones de aprendizaje a través de las cuales los estudiantes generen sus conocimientos y desarrollen habilidades fundamentales.

Los estudios realizados desde hace tres décadas sobre secuencias didácticas sitúan este instrumento como una potente herramienta para enseñar lenguaje (Santolària Òrrios, 2019). Así, la secuencia didáctica es uno de los dispositivos de enseñanza que favorece el aprendizaje. De hecho, el uso de secuencias didácticas en los últimos treinta años ha sido prolijo y ha sido utilizado en todos los niveles educativos y en distintas lenguas (Santolària Òrrios, 2019).

En el caso de la didáctica de la lectura, se debe mencionar que el material empleado es fundamental en tanto estos recursos apoyan al proceso de actividades ordenadas que se orientan hacia el logro de un aprendizaje efectivo, cuyas acciones son manejadas y dirigidas por el docente dentro de un periodo de tiempo determinado (Rosero Morales et al., 2020). Además, los recursos didácticos son herramientas que pueden consolidar en los estudiantes diferentes capacidades como aquellas relacionadas con el sentido de indagación y reflexión.

1.3. La leyenda como recurso narrativo y didáctico

El recurso narrativo de la leyenda puede ser considerado como parte constitutiva de una estrategia didáctica orientada hacia la contextualización de contenidos en tanto facilita el contacto con lo histórico y cultural.

El prestar atención a una leyenda es una manera de mantener viva la memoria individual; con el uso de esta como recurso didáctico entre estudiantes, permite integrar sus mentes en la memoria de la historia de la humanidad, a partir de conocimientos cercanos a su entorno histórico y geográfico particular (Morote, 2017).

Las leyendas y cuentos narrados o leídos en voz alta crean vínculos de afectividad, que contribuyen a la satisfacción personal de los receptores. Desde el punto de vista psicológico, es interesante el aprendizaje significativo y lo pueden ayudar a formar personalidades equilibradas. Es, en suma, una actividad motivadora hacia la lectura y el aprendizaje.

2. Materiales y métodos

Se realizó una investigación de tipo cualitativo y de alcance experimental. Se trabajó con dos grupos de estudio: un grupo de control y un grupo experimental, en cuyos participantes se aplicó una secuencia didáctica que buscó fortalecer las habilidades lectoras de comprensión inferencial, apoyando las actividades de la secuencia en el uso de las leyendas como recurso narrativo.

2.1. Población

La población de estudio abarcó a un grupo de 25 estudiantes de 6to año de Educación general básica de la Escuela Fiscal Ignacio Escandón de la ciudad de Cuenca. Se emplearon criterios de pertinencia acordes al problema de estudio para elegir a los participantes del grupo control y del grupo experimental o de intervención.

2.2. Criterios

Los estudiantes cumplieron con los siguientes criterios:

- Asistir regularmente a clases dentro del centro educativo observado en el año lectivo 2020-2021.
- Tener autorización para su participación en el estudio, por parte de sus representantes legales a través de la firma de un consentimiento informado.

2.3. Criterios de exclusión

No se aplicaron criterios de exclusión en los participantes con base en características demográficas como género o edad.

2.4. Técnicas e instrumentos

En coherencia con el enfoque cualitativo, se desarrollaron estrategias para recabar información sobre las habilidades de lectura inferencial de los estudiantes. Las técnicas aplicadas fueron la observación participante con base en una lista de cotejo y las entrevistas semiestructuradas.

Las preguntas de las entrevistas para la recolección de datos fueron construidas con base en una revisión documental sistemática de producción científica sobre la temática de la lectura inferencial. Se identificaron los instrumentos más compatibles con la investigación desarrollada para su posterior aplicación, tomando en cuenta los objetivos del trabajo.

El cuestionario empleado para el diagnóstico de las habilidades inferenciales en las fases pre y post intervención con la secuencia didáctica contó con el respectivo proceso de validación y ajustes, previo a la aplicación experimental.

2.5. Procedimiento

Previo a la socialización de las leyendas como instrumentos para el diagnóstico de habilidades inferenciales, se tomó contacto con los representantes legales de los estudiantes que son parte del grupo de investigación, por tratarse de menores de edad. La vía de contacto fue grupal y se apoyó en la plataforma de comunicación virtual Zoom. A través de esta, se socializó la actividad propuesta para los estudiantes en el contexto de una investigación y se solicitó expresar la autorización para que los niños y niñas formen parte del proceso.

Luego se realizó la aplicación de dos leyendas con sus respectivas preguntas a los estudiantes del grupo. Este paso estuvo apoyado en la plataforma Zoom, a través de la cual la investigadora supervisó el proceso. Cabe destacar que, si bien los representantes de los estudiantes fueron los facilitadores presenciales del proceso, no tuvieron intervención alguna en el mismo.

La información obtenida gracias a la aplicación de la batería de preguntas para identificar habilidades de lectura inferencial en los estudiantes de EGB fue procesada a través de una valoración sobre las categorías de análisis que permitió obtener un diagnóstico pre y post aplicación de la secuencia didáctica. Esto dio lugar a la obtención de información correspondiente a las etapas anterior y posterior a la intervención, las mismas que fueron comparadas en sus resultados para, de esta manera, identificar falencias o mejorías en cuanto a las habilidades de comprensión inferencial en los estudiantes tras la aplicación de las estrategias diseñadas.

El trabajo desarrollado dio lugar a la profundización de las características de cada categoría de lectura inferencial, con base en el sustento de la información obtenida. Esto permitió el establecimiento de hallazgos finales y conclusiones que fueron plasmados en el presente informe.

2.6. Aspectos éticos

La recopilación de la información se desarrolló bajo los principios éticos de la investigación científica postulados por la *American Psychological Association* (APA), que contemplan estándares para el progreso en las diferentes fases de una investigación.

Además, previo a la recolección de información otorgada por los estudiantes participantes, se contó con la autorización de la institución educativa que fue escenario de investigación.

Así mismo, se solicitó que la participación de los estudiantes, por ser menores de edad, sea autorizada por sus representantes legales a través de la firma de un consentimiento informado en el cual se socializaron los objetivos de la investigación.

3. Resultados

Las categorías emergentes sobre las habilidades de lectura inferencial con base en las cuales se desarrollaron y aplicaron los instrumentos de la secuencia didáctica fueron las siguientes:

3.1. Reconocimiento de la idea general de la leyenda

Involucra la capacidad del lector para identificar ideas clave alrededor de las cuales surgen ideas secundarias que enriquecen una historia. En una primera instancia de aplicación de las leyendas al grupo de control y grupo experimental se pudo identificar que, de manera general el grupo de estudiantes denotaba una habilidad buena para señalar las ideas mencionadas en cada narración y se pudo identificar un refuerzo de esta habilidad en el grupo experimental una vez que fue aplicada la secuencia didáctica, lo cual da cuenta de que las estrategias a través de las cuales se genera un hábito lector y reflexivo en los niños sirven de apoyo.

3.2. Reconocimiento de estrategias discursivas para denotar ideas, sentimientos, convencer o refutar.

El reconocer estrategias que arman un discurso es la consecuencia de una representación mental sobre el significado de un texto; supone la transformación de símbolos (gráficos) lingüísticos en significados mentales e implica transitar desde un proceso inicial en la lectura hasta lograr la habilidad lectora que culmine en la percepción estética y placentera y en el desarrollo de la capacidad comprensiva e interpretativa (Cervera, 2008). Esta categoría de valoración obtuvo puntajes bajos en los dos grupos de estudiantes y se pudo identificar que, con la aplicación de la secuencia didáctica, el grupo experimental obtuvo una mejoría en sus habilidades para denotar ideas, refutaciones o expresar sentimientos sobre el mensaje de un texto. Especialmente, se evidenció lo mencionado al momento de plantear actividades en las que se requería una socialización grupal.

3.3. Identificación del propósito del autor de la leyenda

La valoración de esta área implica denotar intencionalidades en un texto socializado. Es importante que los estudiantes reconozcan que los textos tienen un propósito y una intención de comunicar: este es el principal motivo por el cual un autor escribe. Conforme se desarrollan las capacidades de observación, interpretación y análisis se va llegando a la comprensión de textos y de manera específica, a entender lo que el autor ha querido comunicar a través de lo que escribe.

En el marco de lo descrito, la dimensión valorada identificó que en los grupos de estudio los niños presentaron dificultades para reconocer unívocamente la intencionalidad del autor de cada leyenda y es un ítem que, de hecho, requirió de especial atención, incluso de manera posterior a la aplicación de la secuencia didáctica con el grupo intervenido. Con esta base, parecería ser que se trataría de una habilidad de complejidad

superior dentro de aquellas que involucran a las capacidades de lectura inferencial para el nivel de estudiantes observados.

3.4. Identificación de la dimensión temporal y espacial en la que se ubica el texto.

Dotar de dimensiones espacio-temporales a las acciones narradas en una historia o leyenda implica que el lector o en el caso de esta investigación, el estudiante, pueda ubicar en su pensamiento a los acontecimientos dentro de un contexto determinado y los relacione de ser el caso, con su propio contexto geográfico o época histórica. Al tratarse de leyendas que estuvieron contextualizadas en escenarios espaciales que coincidían con el lugar de residencia de los estudiantes, aunque en épocas diferentes, estas categorías fueron bien valoradas dentro de las habilidades inferenciales tanto antes como después de la aplicación de la secuencia didáctica.

3.5. Reconocimiento de la relación entre el título de la leyenda y la historia que cuenta.

La evaluación de esta dimensión de las habilidades inferenciales implica observar la capacidad de relacionar ideas en los estudiantes o lectores. Además, conlleva la habilidad de resumir la idea clave de un texto o leyenda para identificarla con un título. En los grupos de estudiantes, tanto en el grupo control como en el grupo de intervención o experimental, se identificó una buena habilidad de realizar este relacionamiento y fue así, un ítem que recibió refuerzo con la aplicación de estrategias para la lectura inferencial en los estudiantes que participaron.

3.6. Capacidad de expresión de un sentimiento o una reflexión sobre la historia que se desarrolla en la leyenda.

Esta habilidad valorada dentro de las capacidades inferenciales del lector indica la presencia de una aptitud para ejercitar la capacidad reflexiva y

generar, así, ideas creativas o expresión de sentimientos con base en el planteamiento textual de una leyenda. En la mayoría de casos, los estudiantes del grupo experimental y el grupo control denotaron una buena capacidad de expresar sentimientos con base en las historias que habían leído. No obstante, luego de tomar contacto con las estrategias diseñadas en la secuencia didáctica, se pudo observar un refuerzo en esta habilidad dentro del grupo experimental o de intervención, punto que puede estar directamente vinculado con el ejercicio regular de las habilidades lectoras en este conjunto de estudiantes.

3.7. Interpretación personal sobre la historia expresada en la leyenda.

Las habilidades inferenciales vinculadas al ejercicio lector implican también construir la capacidad de generar hipótesis alrededor del mensaje que da el texto. Respecto a esta habilidad, se encontró que la mayoría de estudiantes presentó, en mayor o menor medida, una habilidad para interpretar las leyendas socializadas desde sus propias ideas preconcebidas; sin embargo, también se evidenció que con la aplicación de la secuencia didáctica se pudo obtener interpretaciones más complejas en contenido en el grupo de estudiantes que fueron intervenidos con las estrategias diseñadas.

3.8. Generación de una conclusión personal sobre la historia presentada en la leyenda y una conclusión personal más allá de la historia, pero con base en ella.

Inferir en el ejercicio lector denota la habilidad de generar a más de hipótesis, conclusiones personales sobre lo leído y también sobre ideas que trascienden la historia socializada pero que se vinculan con su hilo narrativo o con alguna de sus ideas contenidas. Se observó que esta era una dimensión que requería refuerzo en el grupo de estudiantes, por lo que las estrategias diseñadas buscaron reforzar las capacidades inferenciales a través de varias dinámicas en las que los estudiantes del

grupo intervenido debían reflexionar y exponer sus opiniones y conclusiones sobre contenido textual.

3.9. Discusión

Según Barcenás Morales et al. (2019) los principales problemas a la hora de comprender textos escritos por parte de estudiantes de educación básica se evidencian en acciones como la dificultad al relacionar personajes y acontecimientos que se desarrollan en el espacio temporal de un texto; confusión en el significado de las palabras u omisión de aquellas que le dan sentido al texto; el uso de un vocabulario (a la hora del expresarse oralmente) que no es el adecuado; desmotivación permanentemente para leer y escribir; demostración de apatía y desinterés por participar en distintas actividades relacionadas con habilidades comunicativas, entre otras manifestaciones cuyos efectos se evidencian, según los autores citados, en el rendimiento escolar, teniendo en cuenta que la lectura es básica para los futuros aprendizajes. El panorama mencionado por los autores se confirma por la presente investigación, en el sentido que se evidencian falencias en las habilidades inferenciales que podrían mejorar con la aplicación de secuencias didácticas que se centren en el desarrollo de la competencia lectora en niveles avanzados de complejidad.

Sobre la realidad educativa observada, debe decirse también que en los últimos años se han ejecutado varios proyectos por parte del Ministerio de Educación del Ecuador, los cuales han tenido como meta trabajar en el nivel inferencial de comprensión lectora, tanto en estudiantes cuanto en docentes. Esto, debido a que se ha establecido que las deficiencias en las habilidades de lectura son adquiridas durante los primeros niveles formativos (Alarcón, 2017) y, por lo tanto, se requiere que los mismos docentes tengan refuerzo de estas capacidades para, así, poderlas reflejar en la aplicación de estrategias educativas en su respectivas instituciones.

En Ecuador el currículo oficial confirma el enfoque multidimensional que debe aplicarse a los procesos didácticos de la lectura. Así, en el nivel de educación general básica se ha definido que los docentes encargados de valorar la dimensión referente a las habilidades lectoras deben tomar en cuenta los siguientes elementos:

(...) el análisis de las relaciones explícitas entre dos o más textos; la identificación de las diferencias entre distintos tipos de texto y la elaboración de inferencias fundamentales, que permiten que los estudiantes de este subnivel adquieran la capacidad de comprender la estructura básica y los objetivos de los distintos textos seleccionados. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, p. 686).

A continuación, se presenta una propuesta de lineamientos generales para generar una secuencia didáctica basada en el uso del recurso narrativo de la leyenda, herramienta que busca ser una alternativa para abordar la problemática observada, de acuerdo a las particularidades del caso de estudio y aplicable a casos similares.

3.9.1. Propuesta educativa: secuencia didáctica

En el aula de clase del sexto año de educación general básica de la Escuela Fiscal Ignacio Escandón, la cual está localizada en el sur de la ciudad de Cuenca, se encontró, con la aplicación de herramientas de diagnóstico previamente validadas, que los estudiantes que cursaban la materia de Lengua y Literatura, al responder a la actividad planteada sobre el análisis de textos que contenían dos leyendas tituladas: “María la guagua” y “El perro encadenado” presentaron algunas dificultades, específicamente en las siguientes áreas:

- Capacidad deductiva para recrear escenarios.
- Reconocimiento de los propósitos del autor de un texto.

- Identificación espacio-temporal en la que toma lugar una historia.
- Habilidad para generar inferencias sobre posiciones personales relacionadas con la emocionalidad.
- Dificultades en el ritmo y cadencia lectora.

Por tales motivos, se propuso aplicar una secuencia didáctica enfocada en el refuerzo de habilidades lectoras de tipo inferencial para el grupo de trabajo. Es importante indicar que, dentro de la malla curricular en la cual se llevó a cabo la adaptación de la secuencia didáctica propuesta, se consideraron ocho horas semanales asignadas a la asignatura de Lengua y Literatura.

Tomando como referencia el caso observado, se destacó que en la institución se valora tradicionalmente a la lectura de forma acumulativa, es decir, a través de resultados. Las sumatorias de estos ítems suelen ser calificaciones asignadas por los docentes respecto a elementos como la pronunciación al leer y la entonación utilizada por el estudiante; esto deja de lado la consideración de aspectos más cualitativos y que hacen referencia al enfoque multidimensional que defienden los autores citados con anterioridad, así como el propio currículo oficial del Ministerio de Educación.

En el caso de estudio, la falencia radicaba en que no se daban evaluaciones de la lectura con base en la motivación de los estudiantes respecto a elegir sus textos basándose en sus intereses personales; tampoco se tomaba en cuenta la habilidad de realizar inferencias en los educandos, o de construir hipótesis propias tras el contacto con ciertos contenidos textuales. Este sería un ejemplo que sustenta la necesidad de intervenir en el proceso educativo con evaluaciones pensadas y sustentadas desde la categoría de la multidimensionalidad.

En el caso de la valoración de la lectura, esta debe siempre considerar aspectos como la motivación y las habilidades de comprensión; así, se

fortalecería el enfoque transversal de la acción lectora, el mismo que conlleva trascender hacia una visión más integral sobre los beneficios que implica leer para el desarrollo del ser humano como ser crítico y reflexivo. Esta motivación es, precisamente, la que se ha retomado en la presente propuesta de secuencia didáctica.

La evaluación de la secuencia didáctica que se presente como propuesta, se realizaría con base en una lista de cotejo que apoye la indagación sobre aspectos de naturaleza cualitativa que, además, estén considerados a lo largo del proceso de aplicación de la secuencia didáctica diseñada. Adicionalmente se contará con una rúbrica de autoevaluación que retroalimente el proceso en su totalidad.

4. Conclusiones

Se concluyó la importancia de generar estrategias educativas que refuercen las habilidades críticas e inferenciales en la lectura de los estudiantes. Este refuerzo permitirá consolidar, no solo un hábito lector, sino la capacidad de contacto con el mundo e interpretación de los significados en diferentes áreas del conocimiento.

Sobre los resultados obtenidos con la aplicación de la secuencia didáctica, se puede destacar que, en la primera etapa del estudio, se evidenció que los estudiantes presentaron algunas dificultades para leer, con implicaciones inferenciales, textos de leyendas. La teoría analizada permitió, a su vez, destacar y corroborar la importancia del conocimiento previo en el desarrollo de la capacidad inferencial para comprender un texto.

Además, dada la dificultad manifestada por los estudiantes para comprender algunas dimensiones que denotan habilidades reflexivas e inferenciales, se concluye que es necesario orientar el proceso lector utilizando una variedad de estrategias didácticas que apoyen la

consolidación de la capacidad de inferir, de ser creativos y de reflexionar más allá del nivel literal.

Referencias

- Alarcón, R. (2017). Las tradiciones orales manabitas como aporte al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista de Lenguas Modernas*, 0(26), 7–9.
- Barcenas Morales, M. C., Mercado, P., & Carrascal Torres, N. (2019). Mediaciones Tecnológicas para el desarrollo de la competencia semántica comunicativa- lectura inferencial en básica primaria. *Assensus*, 4(6), 26–42. <https://doi.org/10.21897/assensus.1723>
- Buslon, J. B., & Alieto, E. O. (2019). Lexical inferencing strategies and reading comprehension in English: A case of ESL third graders. *Asian EFL Journal*, 22(1).
- Cardona Torres, P. A., & Londoño Vásquez, D. A. (2016). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Katharsis*, 22, 375. <https://doi.org/10.25057/25005731.835>
- Cervera, Á. (2008). Estrategias discursivas para la comprensión lectora de textos. *Diálogos de La Lengua*, 7–10.
- Ghaith, G., & El-Sanyoura, H. (2019). Reading comprehension: The mediating role of metacognitive strategies. *Reading in a Foreign Language*, 31(1), 19–43. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl>
- Guerrero-Jiménez, G. (2017). *Lecturas Viajeras*. Ianua Editora. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0007.pdf
- Herrera, L., Hernández, G., Valdés, E., & Valenzuela, N. (2015). Dialnet-NivelDeComprensionLectoraDeLosPrimerosMediosDeCole-6429438. *Foro Educativo*, 125–142.
- Hoyos, A., & Gallego, T. (2017). Dialnet-DesarrolloDeHabilidadesDeComprensionLectoraEnNinos-

- 7795812... *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, 51, 23–45.
- Meister, R., & de Santana, J. (2019). READING ALOUD : LINGUISTIC VARIATION AND THE Introdução. *Ilha Do Desterro*, 72(3), 41–62.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Lengua y Literatura en el subnivel Medio de la Educación General Básica. In *Educación General Básica Media: Lengua y Literatura* (p. 125). <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/12/GUIAS-DE-IMPLEMENTACION-DEL-CURRICULO-DE-LENGUA-SUBNIVEL-ELEMENTAL.pdf>
- Morote, P. (2017). Las leyendas y su valor didáctico. *Centro Virtual Cervantes*, 391–403.
- Parodi, G. (2010). *Comprender y aprender a partir de los textos especializado en español*. 23. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/03/cvc_ciefe_03_0007.pdf
- Rosero Morales, E. del R., Ruiz Morales, M. I., Pérez Constante, M. B., & Mayorga Jácome, L. C. (2020). Proceso didáctico y destrezas en la lectura en niños de primer año de educación básica. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 4(16), 634–644. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.142>
- Santolària Örrios, A. (2019). La secuencia didáctica: un instrumento para escribir textos en Educación Infantil. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 31, 285–302. <https://doi.org/10.5209/dida.65953>
- Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A Distributed, Developmental Model of Word Recognition and Naming. *Psychological Review*, 96(4), 523–568. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.96.4.523>
- Soto, C., Gutiérrez de Blume, A. P., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N., Riffo, B., & Kruk, R. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>
- Thamrin, N. R., & Agustin, S. (2019). Conceptual Variations on Reading Comprehension Through Higher Order Thinking Skills (Hots) Strategy. *English Review: Journal of English Education*, 7(2), 93. <https://doi.org/10.25134/erjee.v7i2.1777>