

# UCUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Pedagogía en la Historia y las Ciencias Sociales

## **Estrategias de lectura crítica para alcanzar el aprendizaje significativo de Historia en el bachillerato ecuatoriano**

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales.

### **Autores:**

Carlos Eduardo Pillco Chuqui

CI: 0105406599

**Correo electrónico:** carlospillco2863@gmail.com

Alexander Omar Rodríguez Cabrera

CI: 0106282601

**Correo electrónico:** rodriguezomar1111@gmail.com

### **Directora:**

Nancy Catalina Carrasco Aguilar

CI: 0102753795

**Cuenca-Ecuador**

**06 de septiembre de 2022**

## RESUMEN

Uno de los principales objetivos de la Historia es el formar a personas activas, cuestionadoras, críticas y conscientes de su realidad social. No obstante, a través de las prácticas preprofesionales se ha evidenciado que el logro de dicho objetivo no se ha llevado a cabo, debido a ciertos factores como la metodología de corte tradicionalista empleada por algunos docentes, quienes no utilizan las estrategias adecuadas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto sumado a una lectura literal y descontextualizada de los textos, incide en la mecanización de los contenidos, más no un análisis y reflexión de los mismos. En este sentido, la presente investigación pretende adecuar una serie de estrategias de lectura crítica para los tres niveles del bachillerato ecuatoriano, mismas que están planteadas a manera de que el estudiante alcance un aprendizaje significativo. Asimismo, para las estrategias se emplean documentos ajenos al texto escolar con la finalidad de explorar diferentes fuentes (primarias y secundarias) para aprender Historia.

**Palabras claves:** Historia. Lectura crítica. Aprendizaje significativo. Estrategias. Bachillerato.

## **ABSTRACT**

One of the main objectives of History is to train people who are active, questioning, critical and aware of their social reality. However, through pre-professional practices it has been shown that the achievement of this objective has not been carried out, due to certain factors such as traditionalist methodology used by some teachers, who do not use the appropriate strategies for the development of the teaching-learning process. This in addition to a literal and decontextualized reading of the texts, influence the mechanization of the contents, but not an analysis and reflect upon of them. In this sense, this research aims to adapt a series of critical reading strategies for the three levels of the Ecuadorian baccalaureate, which are designed so that the student achieves meaningful learning. Likewise, for the strategies, documents outside the school text are used in order to explore different sources (primary and secondary) to learn History.

## **Keywords:**

History. Critical reading. Meaningful learning. Strategies. Baccalaureat

## ÍNDICE

<b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Aprender significativamente la historia .....</b>	<b>17</b>
1.1 Aprendizaje significativo .....	17
1.2 Importancia de la enseñanza-aprendizaje de la Historia.....	21
1.3 Aprendizaje significativo de la historia .....	25
1.4 Habilidades que se adquieren con un aprendizaje significativo de la historia.....	26
1.4.1 <i>Pensamiento crítico</i> .....	26
1.4.2 <i>Pensar históricamente</i> .....	28
<b>2. La lectura como base del aprendizaje .....</b>	<b>31</b>
2.1 Niveles de lectura.....	32
2.2 Tipos de lectura.....	33
2.3 La lectura crítica .....	35
2.4 El lector crítico.....	39
2.5 Problemas de la lectura (los hábitos, el docente y la familia).....	42
<b>3. La lectura crítica y el aprendizaje significativo.....</b>	<b>44</b>
3.1 Las estrategias de enseñanza-aprendizaje .....	44
3.2 La importancia de las estrategias en el aula de clase .....	47
3.3 La destreza con criterio de desempeño .....	49
3.4 Propuestas de las estrategias de lectura crítica para el aprendizaje significativo de la historia.....	53
3.4.1 <i>ESTRATEGIA 1: Preguntas Guía</i> .....	53
3.4.1.1 EJEMPLO 1.....	54
3.4.1.2 EJEMPLO 2.....	57
3.4.2 <i>ESTRATEGIA 2: Diagrama de Arco</i> .....	60
3.4.2.1 EJEMPLO 1.....	61
3.4.2.2 EJEMPLO 2.....	65
3.4.3 <i>ESTRATEGIA 3: C.Q.A.</i> .....	69
3.4.3.1 EJEMPLO 1.....	70
3.4.3.2 EJEMPLO 2.....	74
3.4.4 <i>ESTRATEGIA 4: Cuadro P-N-I</i> .....	81

3.4.4.1 EJEMPLO 1.....	82
3.4.4.2 EJEMPLO 2.....	86
<b>II. CONCLUSIONES.....</b>	<b>92</b>
<b>III. RECOMENDACIONES.....</b>	<b>95</b>
<b>IV. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>96</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Ilustración 1</b> Preguntas guía en base a: Angeles, demonios y pájaros parlantes .....	<b>57</b>
<b>Ilustración 2</b> Preguntas guía en base a: La Historia dentro y fuera de la ciencia.....	<b>59</b>
<b>Ilustración 3</b> Diagrama de Arco: Opinión pública e infoxicación en las redes: los fundamentos de la post-verdad .....	<b>65</b>
<b>Ilustración 4</b> Diagrama de Arco: La nostalgia peleadora de Túpac Amaru .....	<b>69</b>
<b>Ilustración 5</b> Modelo de estrategia C.Q.A acerca de los: Principios de la doctrina social de la Iglesia.....	<b>74</b>
<b>Ilustración 6</b> Modelo de estrategia C.Q.A en base al Testamento de doña Manuela Blanco de Alvarado.....	<b>80</b>
<b>Ilustración 7</b> Cuadro P-N-I de: ¿Qué es el capitalismo?.....	<b>86</b>
<b>Ilustración 8</b> Cuadro P-N-I de: La aparición de la agricultura.....	<b>90</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> Organización de estrategias y destrezas de acuerdo al tema y año escolar de bachillerato .....	<b>51</b>
---	-----------

## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Carlos Eduardo Pillco Chuqui en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Estrategias de lectura crítica para alcanzar el aprendizaje significativo de Historia en el bachillerato ecuatoriano”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 06 de septiembre de 2022



---

Carlos Eduardo Pillco Chuqui

C.I: 0105406599

## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Alexander Omar Rodríguez Cabrera en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación “Estrategias de lectura crítica para alcanzar el aprendizaje significativo de Historia en el bachillerato ecuatoriano”, de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 06 de septiembre de 2022



---

Alexander Omar Rodríguez Cabrera

C.I: 0106282601

## Cláusula de propiedad intelectual

---

Carlos Eduardo Pillco Chuqui autor del trabajo de titulación “Estrategias de lectura crítica para alcanzar el aprendizaje significativo de Historia en el bachillerato ecuatoriano”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 06 de septiembre de 2022



---

Carlos Eduardo Pillco Chuqui

C.I: 0105406599



## Cláusula de propiedad intelectual

---

Alexander Omar Rodríguez Cabrera autor del trabajo de titulación “Estrategias de lectura crítica para alcanzar el aprendizaje significativo de Historia en el bachillerato ecuatoriano”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 06 de septiembre de 2022



---

Alexander Omar Rodríguez Cabrera

C.I: 0106282601

## AGRADECIMIENTO

Deseo agradecer de forma particular a mi madre, quien con mucho esfuerzo me ha permitido disponer del tiempo necesario para mi formación académica, además por haberme inculcado los valores que me han llevado a convertirme en la persona que soy ahora. También quiero expresar mi gratitud a cada uno de los docentes que han contribuido en mi proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente a la Mag. María Teresa Arteaga por ayudarme en el desarrollo de capacidades de lectura y escritura, las cuales me han servido para realización de este trabajo y demás actividades en mi diario vivir. Asimismo, a la Mag. Catalina Carrasco por su dedicación e ímpetu al orientar este trabajo de titulación. Finalmente, agradezco a mi compañero Alexander por su paciencia y apoyo brindado.

Carlos

## DEDICATORIA

Dedico este presente especialmente a mi querida madre, el pilar fundamental de mi vida, quien siempre se mantuvo a mi lado en todo momento brindándome su cariño, paciencia y ánimos. A mi abuela Silvia y a mis dos hermanos por la comprensión y continuo apoyo a lo largo de este proceso. También quiero dedicar este trabajo a mis amigos Tatiana, Diana, Alexander, Wilmer y Martín por su humildad, honestidad y sobre todo su sincera amistad.

Carlos

## AGRADECIMIENTO

Mi eterna gratitud a mis padres quienes con su esfuerzo supieron brindarme las herramientas necesarias para llegar hasta donde estoy, de igual manera a mis familiares y amigos siempre estuvieron brindándome su apoyo y consejos. De igual forma agradezco a mi maestra de escuela Lic. Lourdes Cabrera por ser la fuente de inspiración e inculcarme el deseo por aprender y dedicarme por el camino de la docencia. De igual manera quiero agradecer a cada docente que compartió sus conocimientos y fueron agentes claves en mi formación académica, en especial a la Mag. Catalina Carrasco por enseñarme que la docencia no es solo dictar una clase, sino que es dedicación, esmero y vocación, asimismo, por haber guiado y encaminado este trabajo de titulación. Finalmente, a mi amigo y compañero de trabajo Carlos quien tuvo la tolerancia y afabilidad durante los años compartidos de estudio.

Alexander

## DEDICATORIA

Este trabajo de titulación va dedicado a mis padres Carmen y Jaime, por saber aconsejarme y brindarme sus palabras de aliento en cada momento de mi vida y por saber confiar en mí. A mis abuelos, hermanos y mi cuñada, que estuvieron a mi lado apoyándome siempre en mi formación académica. Finalmente, a mis amigos Joseline, Carlos, Martín, Wilmer y Diana, quienes con su apoyo moral hicieron que los días difíciles, las malas noches y los días de estudio sean más amenos.

Alexander

## I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Historia en la actualidad se enfrenta a una serie de dificultades vinculadas a factores sociales, políticos y educativos. De estos últimos, el más notable es el modo en el que se imparte esta asignatura en las aulas de clases, pues enseñar sobre acontecimientos y fenómenos sociales lejos de ser un ejercicio que incentive al análisis y la reflexión, se ha convertido en una actividad mecánica, en la cual los estudiantes únicamente se limitan a memorizar información de manera literal y arbitraria; generando de esta manera en ellos tedio y una idea errada sobre la funcionalidad que tiene esta asignatura en el diario vivir. A pesar de que, la Historia cumple un papel esencial para la sociedad, pues en ella recae la responsabilidad de dar a conocer sobre aquellos aspectos que involucraron al ser humano, tanto los aciertos como los errores, desde su proceso evolutivo hasta la actualidad. Es decir, su estudio permite al sujeto no solo comprender el pasado, sino también la realidad social en la cual se halla inmerso. Además de tener una estrecha relación con el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo, esencial en el contexto actual, en un mundo en donde la infoxicación ha tomado mayor relevancia, debido a la influencia de las TICS (Tecnologías de Información y Comunicación).

En relación con lo anterior, también entra en cuestión el tema de la lectura, ya que de igual manera en los establecimientos escolares se promueve una lectura de tipo superficial y descontextualizada, desde los niveles más bajos de escolaridad hasta el bachillerato, situación que incide desfavorablemente en el perfeccionamiento de ciertas destrezas que permiten al estudiante alcanzar los niveles más altos de comprensión lectora y el desarrollo de competencias lectoras. En este contexto, es indispensable incentivar una lectura crítica que invite al cuestionamiento continuo y la reflexión no sólo sobre lo que se lee en el papel, sino también lo que se encuentra de manera implícita e inclusive lo que hay tras de este. Sin embargo, su implementación dentro del aula de clases debe llevarse a cabo mediante estrategias que guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo el perfeccionamiento de esta habilidad y con el ello alcanzar un aprendizaje significativo, en el cual se vincule los conceptos preexistentes en su estructura cognitiva con los nuevos, producto de una lectura crítica.

En este sentido, a partir de lo expuesto con anterioridad surge la siguiente pregunta ¿Cómo la lectura crítica ayuda a desarrollar el aprendizaje significativo de la historia en estudiantes de bachillerato ecuatoriano? Para dar respuesta a esta interrogante el objetivo general de la investigación se ha centrado en proponer como mediante la lectura crítica se logra un aprendizaje significativo de la historia en estudiantes de bachillerato. Para ello, se ha empleado una metodología de tipo cualitativa, con la cual se llevó a cabo una búsqueda, recopilación y análisis hermenéutico de material bibliográfico referente a la temática de estudio. Una vez profundizado en la parte teórica se adaptó una serie de estrategias, con el fin de estimular en los estudiantes una lectura crítica de los textos con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, apuntando hacia un aprendizaje significativo de la misma.

Ahora bien, la estructura del presente trabajo de investigación se divide en tres capítulos. En el primero denominado: “Aprender significativamente la historia”, se conceptualiza el aprendizaje significativo, cómo surge, qué pretende y cuáles son sus beneficios en relación al ámbito educativo. Posteriormente, se puntualiza la importancia de la enseñanza-aprendizaje de la Historia para la sociedad, teniendo en cuenta las dificultades por las cuales esta asignatura atraviesa. Finalmente, se expone sobre el aprendizaje significativo de la Historia, considerando qué habilidades se consiguen, acentuando la cuestión del pensamiento crítico y el pensar históricamente.

En el segundo capítulo, se expone a la lectura como aquella actividad fundamental en la adquisición de los aprendizajes en el ámbito escolar e inclusive en la vida cotidiana. También se describen los tres niveles de comprensión lectora y los tipos de lectura que existen, y cuáles son los más comunes en el proceso de enseñanza, destacando entre estos a la lectura crítica. En este sentido, el siguiente apartado perfila los aspectos más destacables de la lectura crítica, su origen, su concepto, las habilidades y las competencias referentes a esta. Posteriormente, se expone lo que supone ser un lector crítico, es decir, sus principales características y aptitudes, además de analizar cómo se desenvuelve este frente a un texto. Para cerrar el capítulo se añaden los problemas en los que se ve inmiscuido el acto de leer y por los cuales el desarrollo de su hábito es una actividad complicada; influyendo factores propios y externos al estudiante.

En el tercer capítulo, se conceptualiza a las estrategias de enseñanza-aprendizaje y su importancia como guías para el desarrollo de los aprendizajes tanto de los docentes como de los estudiantes. Posteriormente, se realiza un breve repaso sobre lo que son las destrezas con criterio de desempeño, explicando su función en relación con el currículo, además de considerar sus criterios de desagregación, para adecuarlas según el nivel y subnivel educativo y claro a las estrategias y actividades planteadas por los docentes, para evitar generalidades o saturar a los estudiantes con información.

Ahora bien, una vez explicado y reflexionado en base a la teoría, se añade el aspecto fundamental de este trabajo, el cual es adaptar algunas estrategias a fin de que con su desarrollo los estudiantes se alejen de una lectura literal de los documentos y apliquen una lectura crítica en los mismos; para la cual necesitaran recurrir a sus conocimientos previos y ejecutar todos sus procesos cognitivos. Asimismo, en esta sección se demuestra cómo el docente ha de trabajar con estas estrategias, adecuando las destrezas y buscando el material correcto para que sus educandos adquieran las habilidades, conocimientos, competencias y actitudes necesarias para comprender los hechos históricos.



## 1. Aprender significativamente la historia

El aprendizaje es un proceso que siempre ha estado inmerso en la vida del ser humano desde sus inicios y que ha influido fuertemente en su adaptación y control del medio que lo rodea. Consiste en la adquisición de información, habilidades y destrezas a través de diferentes fuentes y métodos, y que a medida que sean interiorizados en la estructura cognitiva repercutirán en la conducta del sujeto, para posteriormente ser utilizados en las diferentes actividades de su diario vivir.

En el aprendizaje intervienen diversos factores externos como internos del sujeto, lo que implica que su desarrollo sea completamente diferente en cada persona. Por consiguiente, este puede ser concebido como un proceso individual, activo, participativo y de socialización que se da a lo largo de toda la vida de un individuo. Ahora bien, existen diferentes tipos de aprendizaje como: implícito, explícito, asociativo, cooperativo, experimental, receptivo, colaborativo, social, emocional, no obstante, los más conocidos son el memorístico, por descubrimiento y el significativo. Este último, a finales del XX y a principios del XXI ha sido aquel que ha tomado mayor atención de los estudiosos del campo educativo, debido a sus características favorables en la interiorización de contenidos.

### 1.1 Aprendizaje significativo

Como se ha mencionado anteriormente el aprendizaje significativo ha sido objeto de especial estudio dentro del campo educativo. Sin embargo, es necesario preguntarse ¿Qué es el aprendizaje significativo? ¿Quién lo planteó y con qué objetivos? ¿Cómo se logra un aprendizaje significativo? ¿Cuáles son los tipos? ¿Existen condiciones para lograrlo? ¿Cuáles son sus ventajas en comparación con el aprendizaje mecánico? ¿Es posible olvidar este tipo de aprendizaje?

La teoría del aprendizaje significativo puede ser considerada, de acuerdo con Palmero (2004) como una teoría psicológica del aprendizaje en el aula, la cual pretende dar explicación de los mecanismos mediante los cuales se adquiere y retiene la información impartida en los centros educativos. Así pues, intenta explicar los procesos cognitivos que el sujeto llega a ejecutar con la intencionalidad de aprender.

Esta teoría fue propuesta por David Ausubel en la década de los 70, en un contexto en el cual primaba la corriente conductista, por lo que surge como una alternativa distinta que planteaba un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en el descubrimiento, en donde el sujeto es activo y partícipe y cuyo aprendizaje gira en torno a lo que este es capaz de descubrir (Palmero, 2004).

Para Ausubel: “el mecanismo humano por excelencia para aumentar y preservar los conocimientos es el aprendizaje receptivo significativo, tanto en el aula como en la vida cotidiana” (como se cita en Palmero, 2011, p. 30). Ahora bien, dentro de esta teoría, un aprendizaje se lo puede considerar como significativo cuando la nueva información adquiere significados para el sujeto mediante unos anclajes (llamados por Ausubel como subsunsores) en su estructura cognitiva preexistente, es decir, cuando se establece una relación con conceptos previos.

Sin embargo, vale la pena aclarar que los subsunsores no tienen que ser vistos como meros conceptos, sino que más bien entendidos como conocimientos previos relevantes para que los nuevos materiales de aprendizaje se conviertan en significativos (Cobos et al., 2018). Así pues, los subsunsores pueden ser: “proposiciones, modelos mentales, constructos personales, concepciones, ideas, invariantes operativas, representaciones sociales, y por supuesto, conceptos ya existentes en la estructura cognitiva de quien aprende” (Moreira, 2012, p. 33).

Son entonces conocimientos esenciales para el aprendizaje de otros contenidos. En este contexto, entra en cuestión el cómo se forman estos subsunsores. De acuerdo con Moreira estos aparecen mediante: “procesos de inferencia, abstracción, discriminación, descubrimiento, representación, envueltos en sucesivos encuentros del sujeto con instancias de objetos, eventos, conceptos” (2012, p. 33) de su realidad social. Claro se infiere que estos procesos se llevan a cabo durante los primeros años de vida de las personas, pero sobre todo en la etapa escolar, es donde el sujeto elabora mayormente estos constructos mentales, pues aquí no solo contará con su experiencia, sino también con la mediación del docente.

La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel implica una construcción, reconstrucción y reorganización de la información contenida en la red neuronal de la persona, es decir los subsunsores, los cuales se verán modificados a medida que los nuevos contenidos sean

planteados ante el sujeto, produciéndose así la llamada asimilación; evadiendo el aprendizaje memorístico, para que de esta forma la información pueda ser usada posteriormente por el individuo en las diferentes situaciones que se susciten.

La asimilación ausubeliana según autores como Muñoz (2004), Trenas (2009), Palmero (2011) y Moreira (2012) es el proceso no arbitrario y sustantivo de aprender. Así pues, la no arbitrariedad se alude a que la relación no se da con cualquier aspecto dentro de la estructura cognitiva del sujeto, sino con unos conocimientos específicos dentro de esta (Moreira, 2012). De esta manera, el conocimiento previo sirve de: “matriz ideacional y organizativa para la incorporación, comprensión y fijación de los nuevos conocimientos” (Moreira et al., 1997, p. 2).

De manera que, las nuevas ideas, proposiciones, términos o acepciones pueden llegar a ser captadas significativamente, si dentro de la estructura cognitiva del sujeto existen ideas, acepciones y proposiciones claras y relevantes para que de esta forma funcionen como un anclaje con los primeros. Por otra parte, la sustantividad del aprendizaje significativo se manifiesta en que la persona no incorpora la información como tal, es decir no al pie de la letra, sino la sustancia de esta, las nuevas ideas y no los términos precisos para expresarlas; alejándose de una retención explícitamente literal (Moreira, 2012).

Para lograr un aprendizaje significativo se necesita de tres factores que actúen a su favor. El primero, es que el material utilizado sea potencialmente significativo, es decir que posea alguna relación con la estructura cognitiva de la persona de manera no arbitraria y no literal. Segundo, deben existir subsunsores que le permitan al individuo relacionar los nuevos contenidos que se le presentan (Palmero, 2011). Finalmente, está la cuestión de la motivación, la cual de acuerdo con Trenas (2009) se vincula a la predisposición de la persona para aprender, para que así este proceso se vea facilitado.

Hay que mencionar que el aprendizaje significativo se divide en tres tipos, los cuales se interrelacionan los unos con los otros a manera de sucesión. El más básico es reconocido como *aprendizaje representacional*, este alude al aprendizaje de los símbolos individuales del lenguaje, es decir las palabras y lo que estas representan dentro de la realidad. El segundo es el *aprendizaje conceptual*, bien puede ser considerado como la continuación del

representacional, pues ambos se basan en los signos individuales, sin embargo, es necesario distinguir la diferencia entre aprender el concepto de un término y la acepción de un concepto como tal. El último es el *aprendizaje proposicional*, el cual según Moreira et al. se refiere a los: “significados de ideas expresadas por grupos de palabras (...) combinadas en proposiciones o sentencias” (1997, p. 3).

Por otra parte, fuera de lo que usualmente se cree el aprendizaje significativo no es algo que sucede de forma inmediata, pues el proceso mediante el cual los nuevos contenidos son relacionados con los subsunores para luego reconstruir los esquemas cognitivos del sujeto, es algo demorado y que necesita su tiempo. Asimismo, es necesario descartar la idea de que el usar los mapas conceptuales dentro del aula de clases puede considerarse como aprendizaje significativo, pues en primer lugar habría que plantear la diferencia entre el proceso concreto y las herramientas que se emplean para potenciarlo (Palmero, 2011). Lo realmente interesante con este tipo de instrumentos es el esfuerzo mental que ejecutan los estudiantes para resolverlos o completarlos.

Otro punto que comúnmente se cuestiona es si un aprendizaje significativo puede ser olvidado o no. Lo cierto es que no se puede caer en la paradoja que nunca se olvida, dado que nuestra propia estructura cognitiva es susceptible a olvidar. Sin embargo, hay que aclarar que el olvido no tiene que ser total, lo que significa que el aprendizaje fue mecánico y no significativo, pues la información solo fue aprendida por un periodo específico de tiempo para luego desvanecerse.

Así pues, es en el campo educativo es en donde el docente tendrá que emplear distintas estrategias pedagógicas y didácticas a fin de relacionar las ideas previas de los estudiantes con los nuevos contenidos a aprender, pero para que estos mismos materiales puedan ser considerados como significativos tienen que ser interiorizados de forma no arbitraria y no literal. A fin de que sean los mismos estudiantes quienes vayan construyendo sus propios conceptos, interconectándolos los unos con los otros a manera de una red de conocimiento (Vallori, 2002).

## 1.2 Importancia de la enseñanza-aprendizaje de la Historia

Dentro del sistema educativo se han planteado diversas asignaturas con las que se pretende guiar y cultivar el conocimiento de los educandos. Cada una de estas: “Nacen y evolucionan. Se transforman o desaparecen, se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus denominaciones, modifican sus contenidos” (Viñao, 2002, como se cita en González, 2017, p.60), plantean sus objetivos e intereses específicos, con los cuales desarrollan el saber en las aulas de clases. Una de estas asignaturas es la Historia, la cual, desde su introducción en las áreas educativas, se ha configurado a través de diversas etapas y ha tenido una serie de cuestionamientos con respecto a su enseñanza-aprendizaje.

Académicos como Pages (1989), Prats y Santacana (2001) y Villegas (2020), han realizado un profundo análisis sobre la importancia de esta asignatura en cuanto a su carácter académico, coincidiendo en que la Historia permite comprender la realidad social presente a través del estudio de las acciones pasadas del hombre. En este sentido, esta disciplina intenta explicar a través de las causas y consecuencias de los acontecimientos históricos, los diversos problemas que se suscitan en la actualidad. Esto en relación con la educación permite a los estudiantes referenciar los fenómenos sociales para así: “poder darle un uso crítico a la información que genere (...) una conciencia para su vida adulta” (Villegas, 2020, p.30).

Entre algunos objetivos primordiales de la Historia, según Montero (2000, como se cita en Sarmiento 2009, p. 1) está el proponer que los estudiantes sean capaces de asumir una actitud activa y cuestionadora a partir de las diversas fuentes que esta disciplina proporciona. También está el: “dotar a los alumnos de elementos de reflexión crítica que les permitan la comprensión, inserción y actuación en la sociedad en la que viven” (Beltrán, 1999, como se cita en Sarmiento, 2009, p. 26). Además, el lograr construir una identidad y más que eso una conciencia social y moral con una visión crítica sobre el pasado para que en la medida de lo posible se evite cometer los mismos errores en el presente.

Por su parte, Prats y Santacana en su texto *Principios para la enseñanza de la Historia* añaden que entre los objetivos de la historia están el:

- Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto;
- Comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes;

Comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado; Ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido. (2001, p. 16)

De esta manera, los autores antes citados proponen que la Historia es una de las asignaturas más importantes dentro de la educación de los estudiantes, para crear una conciencia social y tener claro de dónde venimos y hacia dónde vamos.

Al igual que ocurre con otras asignaturas, la Historia no está exenta de dificultades en su proceso de enseñanza-aprendizaje, un problema en cuanto a esta materia es el carácter de apreciación que le dan los maestros y sobre todo los alumnos. Respecto a estos últimos, Valverde (2010) expone que suelen considerar que el acceso al conocimiento de la Historia exige fundamentalmente el empleo de la memorización, y que, en mucha menor medida, se ponen en juego otras capacidades cognitivas de mayor nivel como la comprensión o la reflexión.

Akkerman et al. (como se cita en Valverde 2010) reconocen otra dificultad enfocada en los estudiantes, quienes: “tienden a ver el pasado con su propia visión del presente” (2009, p. 11); actividad equivocada, debido a que no se pueden juzgar los hechos del pasado con una perspectiva actual. Por otra parte, Prats y Santacana (2001) en su texto “*Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*”, reconocen como una dificultad la cuestión contextual, la cual está ligada estrechamente a tres factores, siendo estos la visión social de la historia, la función política de esta, que en ocasiones es utilizada a conveniencia e intereses particulares de los gobernantes, y finalmente la tradición y formación de los docentes.

En este sentido, gran parte de la enseñanza-aprendizaje de esta asignatura ha estado ligada a los ideales pasados, muchos de los cuales han sabido ir reconfigurándose hasta el presente, en pro de los intereses de unos cuantos pues: “existe una tendencia a considerar la historia como una «narración periodística» de hechos, personajes y eventos, con una evidente falta de perspectiva de los fenómenos descritos. Incluso se observa una «visión esotérica» de la historia” (Valverde, 2010, p. 85). Es decir, el cúmulo de contenidos está reservado solo para unos cuantos, mientras que en el aula de clases sólo es presentada aquella información que se pretende que sea aprendida.

En cuanto a la formación pedagógica de los docentes, aún se mantiene matices a ser cuestionadas, sin embargo, no todo es problema del maestro sino, como menciona Prats: “gran parte de la responsabilidad de esta situación corresponde al propio currículum, pero debe decirse que la tradición docente (...) está en la línea de promover una enseñanza de la historia enunciativa, poco activa y como un saber cerrado y concluido” (2001, p. 42). Al mantener una tradición en la que los contenidos se den como algo acabado y estático, sumado a la idea de que la historia es una materia compleja y repleta de teoría, sin duda va a condicionar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra dificultad que añade este autor en el aprendizaje de esta ciencia en relación con la labor docente, es la tendencia de este a emplear únicamente el texto escolar, cuyos contenidos son asumidos, en la mayoría de ocasiones, por los educandos como acabados, impidiendo el estímulo de la duda y la crítica. Esta clase de acciones han hecho que la tarea del alumnado quede solo en el escuchar, hacer apuntes y memorizar.

Para continuar, es menester exponer que en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la Historia se hallan inmersos cuatro inconvenientes más entre los que se describen; El aprendizaje de los conceptos históricos, la percepción que los estudiantes puedan tener del tiempo histórico, el tema de la causalidad y multicausalidad y, por último, el problema de la localización espacial, y la identificación de espacios histórico-culturales. Todos estos tienen su connotación específica que conviene desarrollarlos.

En este sentido, se partirá por el problema de los aprendizajes de los conceptos históricos, así pues, en los textos de historia es usual encontrarse con términos que pueden generar confusiones, por lo general esto ocurre cuando se toma en consideración aquellos conceptos casi exclusivos de la disciplina, los cuales pasan por sobreentendidos por los docentes y obvian hacer una explicación de los mismos. Esto es algo que a futuro generará problemas, si no se los trata de una forma adecuada, produciendo confusiones o acepciones erróneas. Por lo que, el aprendizaje de este tipo de términos no solo involucra el entender su definición, sino más bien la contextualización en su tiempo.

Como ya se mencionó la percepción que los estudiantes puedan tener del tiempo histórico es otra dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, pues para los alumnos

es fácil confundirse entre lo que se denomina el tiempo cronológico y el tiempo histórico. Joan Pagés (1989) menciona que, en este último, están inmersos los hechos y fenómenos sociales pasados que se van a proyectar hacia el futuro, dado que: “el presente constituye una franja temporal muy débil, muy etérea, de límites imprecisos, que necesita del pasado para concretarse, pues éste es el único que ya ha sido” (Pagés, 1989, p. 110). En este sentido, el tiempo histórico es discontinuo a diferencia del cronológico que conlleva una secuencia por lo cual, para los educandos ha de suponer un estudio más profundo si se prefiere.

En cuanto al conflicto de la causalidad y multicausalidad, según Prats (2000) se ha acostumbrado en narrar los hechos de manera lineal, en otras palabras, que la causa de un hecho tiene una sola secuencia; cuando la realidad es otra, en este punto: “para un alumno, entender las características del tiempo histórico implica el dominio del concepto de causalidad y adquirir conciencia de que en la Historia no se presentan simples relaciones de causa-efecto” (Santos la Rosa, 2009, p. 4), sino que también existen otros puntos a considerar dentro de su estudio.

Finalmente, el problema de la localización espacial, y la identificación de espacios histórico-culturales, alude a tres cuestiones. La primera, es la localización, puesto que en muchas ocasiones se tiende a confundir la ubicación de determinados espacios; cuando se trata de mencionar aquellos poco conocidos. Segundo, es la confusión espacial y territorial de ciudades que existieron en el pasado y que aún perduran hasta la actualidad en forma de ruinas o similares. Y, por último, es el ya conocido occidentalismo y eurocentrismo que toma como referencia un mismo punto para el estudio de los demás. Estas son algunas de las dificultades que han aparecido en la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

En resumen, las dificultades por las que atraviesa el aprendizaje de la Historia están vinculadas a factores políticos, modelos pedagógicos, falta de motivación de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros. Sin embargo, si se pretende apuntar hacia una posible transformación de esta situación, es necesario tener presente que la responsabilidad no solo recae en los docentes, sino también en los estudiantes, el currículo, los textos, la sociedad, etc. Asimismo, es menester considerar que los contenidos no deben estar mediados por intereses de solo unos pocos, ya que: “lo importante es que el conocimiento que se enseñe adquiera significado para el que lo aprenda y no sea un



conocimiento anecdótico o estereotipado” (Pagés, 2007, p. 27) que se decante para servir sólo a un grupo privilegiado.

### **1.3 Aprendizaje significativo de la historia**

En la actualidad el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia ha estado decantándose por ser más un ejercicio que entrena a los educandos a cómo resolver evaluaciones. A fin de subsanar este problema, que en algunos casos se ha acrecentado de manera preocupante, se ha implementado en los modelos curriculares actuales diversas formas de aprendizaje tal es el caso del aprendizaje significativo. En el caso de la Historia este modelo apenas se ha introducido, por lo que el saber si su implementación puede o no mejorar el aprendizaje de los estudiantes es un cuestionamiento aún presente.

El hecho de que exista poca información sobre el aprendizaje significativo de la Historia no significa que no haya forma de probar su eficacia en esta asignatura. Tal como expresan Martínez y Gracia (2012) en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la historia, este tipo de aprendizaje se presenta como una forma de integrar todo el bagaje conceptual que tienen los educandos, además, este mismo permite que se cree un espacio en el que se intenta generar un acercamiento del alumnado con los temas históricos mediados por la motivación del docente.

En este sentido, es importante aclarar la labor que tiene el docente, pues como se conoce el trabajo del profesor ha sido en suma tradicionalista por mucho tiempo, de esta forma Nieves (2005) expone que el aprendizaje significativo puede dar vuelta a esta situación ya que, con este se prima la crítica de los hechos y los documentos históricos. Asimismo, con la implementación del aprendizaje significativo puede hacer posible que la enseñanza se adapte a la realidad y necesidades de los alumnos.

En base a lo anterior, Villegas añade que: “el propósito de enseñar y aprender historia debe replantear en el docente su proceso de formación, buscando en sus estudiantes un aprendizaje significativo pero centrado en la importancia de construir el pasado” (2020, p. 29). Una forma de llevar a cabo este proceso es estimular en los educandos el deseo y las ganas de conocer más, mediante la investigación sobre aquello que conocen o aprendieron de su entorno.

Asimismo, tal como expresan Morales y Osorio (2009) es imperativo reconocer los conocimientos previos de los educandos, es decir aquellos que ya han sido interiorizados en sus procesos educativos pasados y también los que han interiorizado por sí mismos en su medio. En la asignatura de Historia, es importante que este tipo de saberes sean valorados, pues estos son una forma en las que se puede acercarse al conocimiento histórico, permitiendo su comprensión y aprendizaje.

Al igual que en otras asignaturas, Villegas (2020) añade que, en la Historia, el aprendizaje significativo puede orientar al educador dándole a entender que cada estudiante ya puede tener una idea de lo que se va a estudiar y que en algunos casos puede que este poco conocimiento sea algo común en otros estudiantes. En este sentido, este tipo de aprendizaje otorgará a los maestros las pautas que impulsarán a los educandos a descubrir y construir por sí solos el conocimiento, partiendo de sus saberes, organizando estos mismos y construyendo nuevos conceptos.

Para lograr un correcto aprendizaje significativo en la Historia hacen falta las herramientas correctas, pues de acuerdo con Gómez (2019) para que el alumnado aprenda significativamente la historia hace falta de un tipo de estrategias que motiven y que despierten interés por saber sobre los hechos históricos. Villegas concuerda con el autor antes mencionado y añade que: “el material que se elabore y utilice debe ser significativo, para que el estudiante pueda asociar los conocimientos previos con los nuevos” (2020, p. 28)

En suma, se puede mencionar que implementar estrategias didácticas para lograr un aprendizaje significativo para la enseñanza de la Historia puede ser bastante productivo en el aula. Es importante tener en cuenta que, los educandos van a estar en un constante proceso de autoaprendizaje y es esto mismo que el docente tiene que estar atento para vincular con los contenidos escolares, haciendo posible que aumente la criticidad sobre los contenidos.

## **1.4 Habilidades que se adquieren con un aprendizaje significativo de la historia**

### ***1.4.1 Pensamiento crítico***

Como se manifestó es el aprendizaje mecánico de la historia uno de los mayores problemas en la actualidad de esta disciplina, pues limita el desarrollo de ciertas habilidades en los

educandos, como el pensamiento crítico y el pensamiento histórico, fundamentales para que estos se conviertan en sujetos activos y partícipes de su propia realidad, no sólo comprendiendo los fenómenos que suceden en ella, sino adquiriendo la capacidad de aportar soluciones a los problemas para una verdadera transformación social (Carretero y Montero, 2008). En este sentido, promover el aprendizaje significativo de la Historia se vuelve un hecho fundamental para impulsar las habilidades anteriormente mencionadas.

En primera instancia, es necesario conocer qué se entiende por pensamiento crítico, cuáles son las características que posee una persona con este tipo de pensamiento y cuál es su estrecha relación con la Historia. Así pues, en palabras de Campos el pensamiento crítico es definido como: “una combinación compleja de habilidades intelectuales que se usan con fines determinados, entre ellos analizar cuidadosa y lógicamente información para determinar la validez y veracidad de su argumentación o premisas y la solución de una problemática” (2007, como se cita en Minte y Ibagón, 2017, p. 88).

En cambio, Sarmiento propone que este es un proceso: “activo, persistente y minucioso que implica un impacto considerable sobre algo o alguien” (2009, p. 2). Es activo por el hecho de que este implica que el individuo ejecute un proceso de autorreflexión, autocuestionamiento y una incesante búsqueda de fuentes de información, con la intención de considerarlas en la formulación de sus argumentos, en la adopción de una postura o decisión, y es minucioso por que involucra un profundo análisis de la situación en el que se pretende ser usado.

Un pensador crítico posee una serie de características y aptitudes que lo diferencian del resto de personas. Así pues, entre sus rasgos más destacables tenemos la capacidad de autorreflexión, metacognición y un continuo cuestionamiento de lo que sucede a su alrededor a fin de escudriñar, analizar, valorar, deducir, enfrentar y dar soluciones a las diferentes complicaciones que se suscitan en su diario vivir, ya sea en el ámbito profesional, educativo o cotidiano (Mackay et al., 2018). Las aptitudes que lo hacen resaltar son: “la humildad intelectual; empatía intelectual; entereza o valentía intelectual; perseverancia intelectual; cuestionamiento permanente; confianza en la razón; imparcialidad o sentido intelectual de la justicia” (Minte y Ibagón, 2017, p. 89).

Por su parte académicos como Carretero (1995) y Sarmiento (2009) sostienen que la Historia tiene un gran potencial en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, debido a las propias particularidades de la disciplina y sus objetivos respecto a la formación de ciudadanos responsables y conscientes dentro de un grupo o sociedad. En este sentido, una de las principales características que pudiesen ser aprovechadas por los docentes, es la alta complejidad o abstracción de los conceptos de la Historia, mediante los cuales se pretende que el estudiante emplee el razonamiento a fin de comprenderlos y en la medida de lo posible añadirlos a su estructura cognitiva.

Otro aspecto a favor, es la postura que puede asumir el estudiante ante algún acontecimiento histórico, pues de acuerdo con Sarmiento: “el cómo saber interpretar y cuestionar son características del pensamiento crítico” (2009, p. 5). Asimismo, aquí entra en juego la cuestión de las fuentes, pues por un lado el educando deberá considerar las diversas fuentes que se hallan a su disposición para la propia comprensión del suceso pasado y por el otro tendrá que analizar, jerarquizar, y ordenar esta misma información, ejercitando así sus procesos cognitivos.

La última característica de la Historia que ayuda en la fomentación del pensamiento crítico es: “la necesidad de ponerse en el lugar del otro” (Sarmiento, 2009, p. 7), en otras palabras, que, en el proceso de comprensión del pasado, este no tome una postura inyectiva desde el presente, sino que más bien se sitúe o en la medida de lo posible trate de comprender las acciones pasadas desde la misma perspectiva del pasado. Así pues, estamos hablando de una empatía social, esencial en el desenvolvimiento del escolar en la vida diaria.

## ***1.4.2 Pensar históricamente***

Una vez expuesto la relación entre la Historia en el desarrollo del pensamiento crítico, es menester explicar la segunda habilidad relacionada a esta disciplina. Para ello, vale interrogarse ¿Qué significa pensar históricamente? El responder a esta pregunta lleva a cuestionarse también el cómo llevarlo a cabo. En base a esto, tal como añade Lévesque 2008 (como se cita en Méndez y Tirado, 2016) el hecho de pensar históricamente es la apropiación de conocimientos tanto procedimentales como sustantivos, que van a ser analizados y desarrollados para comprender nuestro presente.

Asimismo, es necesario añadir que pensar históricamente abarca: “mucho más que acumular información sobre hechos sobresalientes del pasado. Requiere también la habilidad de valorar críticamente las propias fuentes de información, primarias o secundarias, y las interpretaciones ideológicas que inevitablemente realizamos de los acontecimientos históricos (Carretero y Montanero, 2008, s/p).

Los contenidos que se plantean para la enseñanza de la Historia van a tener una especial relevancia en este sentido, pues de ellos depende que los alumnos adquieran o no las capacidades críticas. Autores como Carrasco, Molina y Puche (2014) y Martínez (2012) expresan que es necesario que los currículos incluyan contenidos sustantivos o de primer orden y contenidos estratégicos o de segundo orden.

De esta manera, los contenidos de primer orden: “intentan responder a las preguntas ¿Qué? ¿Quién? ¿Cuándo? y ¿Dónde? Estamos hablando de contenidos que hacen referencia tanto a conocimientos de conceptos o principios, como a fechas y acontecimientos históricos concretos” (Carrasco, Molina y Puche, 2014, p. 9). Es bastante común que en ciertos espacios se propicie únicamente este tipo de contenidos lo cual resulta en una simple cuestión memorística, obviando todo proceso de raciocinio y criticidad.

Por otra parte, los contenidos de segundo orden: “se definen por la posesión o despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado” (Carrasco, Molina y Puche, 2014, p. 9). Estos contenidos servirán para complementar a los primeros, a partir de estos se podrán desarrollar mayores capacidades de comprensión. En este sentido, lo que se sugiere es una adecuación de estos dos tipos de contenidos y llevarlos al proceso educativo como un conjunto y no como algo separado.

A partir de lo mencionado, el pensamiento histórico o el pensar históricamente tal como añaden Carrasco y Martínez (2015), tienden a desarrollar una conciencia de la temporalidad con la cual se espera que los alumnos entiendan el pasado como una herramienta para conocer el presente. Asimismo, según Seixas y Morton (2012, como se cita en Carrasco, Molina y Puche, 2014) el pensamiento histórico también se lo puede definir como un proceso que

realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y por consiguiente generar las narrativas históricas.

Para enseñar a pensar históricamente existen algunas opciones, sin embargo, en este aspecto se expondrán dos de las más comunes, entre ellas está la explicación verbal. No obstante, según Carretero y Montanero (2018), este tipo de explicación tiene que diferenciarse de la forma tradicional que incita al memorismo, pues si se la emplea correctamente y, el docente usa la explicación para impartir los conocimientos, debe hacerlo de manera que incite al alumnado a participar, con ello se podrá potenciar el pensamiento histórico.

Otra manera que añaden estos autores es la evaluación, sin embargo, al igual que la explicación verbal hay que tener claro que evaluar no tiene por qué ser un proceso simplista de recopilación de información, sino más bien una herramienta que fomente el razonamiento causal, mediante preguntas que promuevan la reflexión y el análisis; mas no una respuesta cerrada.

De igual manera, hay que tener en cuenta que no existe un solo tipo de evaluación que fomenta el aprender históricamente, en este sentido se puede hablar de: “la evaluación mediante rúbricas, el uso de portafolios, la coevaluación o la autoevaluación son instrumentos útiles para conseguir no sólo la participación del alumno, sino también que los estudiantes reflexionen sobre sus propias formas de pensar y de aprender” (Carrasco, Martínez, 2015, p. 45).

Entonces, el pensar históricamente conlleva varios aspectos, pero lo importante en lo que acentúan los autores antes citados es, que la formación del pensamiento histórico se llevará a cabo mediante el razonamiento y el uso de fuentes de manera adecuada: “la argumentación histórica del alumnado, así como la representación narrativa del pasado, son elementos claves para el desarrollo del pensamiento histórico” (Carrasco, Martínez, 2015, p. 65) y con este la formación de un sujeto activo y consciente de su propia realidad social.

## 2. La lectura como base del aprendizaje

La educación formal ha sido un proceso que ha estado en constante cambio, en función de lograr un avance en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, cada vez se han desarrollado nuevas formas de impartir los saberes que se enmarcan en brindar a los discentes la mejor de las educaciones. Todo este panorama de adelantos no ha dejado de lado a la lectura, la cual es ese componente que ha estado vinculado, estrechamente, al desarrollo del interaprendizaje, sin importar qué asignatura se dicte en el aula de clases.

Como se mencionó en líneas previas, la lectura ha estado presente en la educación desde hace mucho tiempo, por ello ha tenido diferentes acepciones, unas más complejas que otras. Ahora bien, en el propio diccionario de la Real Academia Española la significación del término lectura es un tanto simplista, pues ésta únicamente la define como: “Acción de leer” (Real Academia Española, 2022). Sin duda, no se puede dejar por sentado esta acepción, sino más bien es menester contrastar con la perspectiva que tienen otros autores.

Por ejemplo, Zuleta sugiere que leer en pocas palabras es un proceso en el cual están inmersos otros elementos respectivamente: “un emisor y un receptor que son dos polos de ese proceso. El emisor es aquel que produce el mensaje; el receptor quien lo recibe; hay un referente, aquello de lo que hablan” (1991, p.8). En este caso, el autor agrega más componentes al proceso de lectura, el cual difiere en gran medida del concepto antes presentado.

Por su parte, Salazar y Ponce exponen que en esencia la lectura es un acto de leer, sin embargo, también añaden que esta es un: “acto de decodificación de signos escritos y su oralización. Leer, en el sentido riguroso es "construir por sí mismo el sentido de un mensaje", que puede estar plasmado en un soporte físico o inmaterial” (1999, p. 3). Con esto se hace evidente la polisemia de la palabra lectura y lo que ésta puede llegar a significar, sin embargo, es importante aclarar que los libros no van a ser los únicos elementos a leerse, también se leen hechos de la sociedad, ilustraciones, gestos y el entorno mismo.

En base a lo anterior se añade que el sujeto es el ente que va a interactuar de manera afectiva, cognitiva y sobre el mundo del autor. A partir de esta interacción: “el lector, que asume un rol activo, descubre y elabora respuestas, formula nuevas preguntas, acepta, disiente o

simplemente ignora; esto es, construye el sentido de los mensajes, el sentido válido para sí” (Salazar y Ponce, 1999, p. 4). Todo este proceso en muchos de los casos no se lleva a cabo de manera correcta, ya sea por los pocos hábitos de los alumnos o el empeño que pone el docente en incentivar la lectura.

También es pertinente añadir lo que el pedagogo brasileño Paulo Freire expone en su texto denominado *La Importancia del acto de leer*, que con el proceso de lectura a más de aprender y conocer de manera crítica el texto que se está descifrando también involucra la cuestión de conocer el contexto, según el autor: “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de allí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél” (Freire, 1996, p.11). Quizá sus palabras sean un tanto confusas, no obstante, solo es necesario analizar por partes su enunciado.

En este sentido, se podría exponer que: “la propuesta freireana sobre la lectura consiste en caracterizar este como un acto que implica una sucesión de tres tiempos” (Ramírez, 2008, p. 170). En primera instancia según Freire se debe tomar en cuenta los matices, emociones y sensaciones en el cual está inmerso el sujeto. En un segundo punto señala, que es cuando se procede a efectuar la lectura, para finalmente dar una relectura y una relectura del mundo. Con esto se infiere que, para el autor, todo acto de lectura debe realizarse de manera crítica, si comprendemos nuestro entorno de forma crítica entonces seremos capaces de comprender lo que se lee.

## 2.1 Niveles de lectura

Es menester señalar que para que un texto como tal sea comprendido de forma efectiva debe de pasar por tres pasos o niveles esenciales. Estos son: el nivel literal, el inferencial y el crítico. En gran parte de las instituciones educativas es muy común que los educandos se queden estancados en el primer nivel, el cual según Durango: “constituye la lectura predominante en el ámbito académico. Es el nivel básico de lectura centrado en las ideas y la información que está explícitamente expuesta en el texto” (2015, p. 9). En este nivel solo es posible conocer los detalles simples como nombres, lugares, fechas, entre otros.



Asimismo, Gordillo y Flórez (2009) concuerdan con la autora y añaden que el nivel literal de la lectura, también descansan elementos como ideas principales, comparativas o causales, todos estos componentes únicamente hacen que se dé un proceso de lectura neutro sin que haya una intervención cognoscitiva de por medio, dando como resultado un vago entendimiento de los conceptos y de lo que en realidad el texto y el autor intentaron transmitir. De igual manera, el proceso de enseñanza-aprendizaje se verá muy comprometido pues, no hay una certeza de que el educando captó la tesis que se expone.

El nivel inferencial por su parte, es un poco más completo pues abarca ya un uso del raciocinio y otros procesos cognitivos para poder comprender mejor los textos. Ochoa et.al señalan que: “la lectura inferencial requiere un alto grado de abstracción por parte del lector, se construye cuando se comprende por medio de relaciones y asociaciones el significado local o global del texto” (2019, p. 256). Es decir, en este punto los alumnos deben ser capaces de asociar significados, haciendo que se añadan hipótesis a partir de conocimientos previos con lo leído. A más de ello, en palabras de Gordillo y Flores (2009), también se espera que los educandos puedan inferir ideas adicionales, ideas principales, predecir acontecimientos, etc.

Finalmente está el nivel crítico, el cual según Cassany (2003) es el nivel más completo, pues en este convergen los dos niveles anteriores y se suman otros aspectos más. Cuando se lleva a cabo un proceso de lectura desde el nivel crítico se convierte en una lectura: “metasemántica, esto es, que viaja por el texto y lo trasciende; en este recorrido se posibilita la toma de posición frente al texto con su consecuente valoración y la recurrencia a otros textos que entren en la trama significativa” (Tovar, 2002, p. 124). Así pues, desde este nivel de comprensión los alumnos son capaces de emitir juicios, de buscar otras fuentes y de seguir enriqueciendo su conocimiento, vinculando lo que ya conocen con lo que acaban por aprender.

## **2.2 Tipos de lectura**

No se puede hablar de un solo tipo de lectura sino de hay varios, entre las más destacadas están: lectura mecánica, informativa, oral, silenciosa, superficial, selectiva, con fines de estudio (que podría ser parte de la lectura selectiva), comprensiva, denotativa, connotativa,

recreativa, reflexiva, crítica, etc. Cada una de estas puede tener un proceso sencillo o complejo, y asimismo pueden ser usadas en diferentes contextos. No obstante, todas comprenden una forma de exploración de textos.

La lectura mecánica se enfoca en convertir lo que está de forma gráfica en sonido, en palabras de Ibarra (2019) en este tipo de lectura el sujeto se limita a identificar los símbolos del lenguaje, dejando como prescindible lo que estas significan. Por otro lado, está la lectura informativa, la cual como su nombre infiere tiene la intención de informar o conocer sobre un aspecto en específico. Del mismo modo, esta se plantea con la finalidad de mantener actualizado al lector en diferentes aspectos, en esta lectura, el individuo repasa el documento sin mucho detenimiento, identificando solo ideas principales o el tema.

Otro tipo de lectura es la oral, la cual es más común que aparezca en los niveles de enseñanza más básicos, según los autores Carretti et. al (2012) señalan que esta favorece a la asimilación de los contenidos, sobre todo en los sujetos más jóvenes. Por otra parte, también está la lectura silente o silenciosa que de acuerdo con Salvador M (1986) y Wright R (2005) es mucho más eficaz inclusive en los niveles bajos pues esta presupone menos procesos, ya que solo se debe interpretar lo que está viendo a diferencia de la lectura oral que ya conlleva más procesos como se mencionó con anterioridad.

Prosiguiendo con los tipos de lectura, se puede mencionar ahora a la lectura superficial, que se caracteriza por llevar a cabo un proceso muy simple en la que el lector puede llegar a tener una mera idea de lo que un texto trate. En cambio, la lectura selectiva, se distingue por desarrollar una búsqueda de información en específico de acuerdo al interés o necesidad del sujeto, por ejemplo, para que este: “pueda seleccionar en forma práctica y efectiva el material de lectura con que se enfrente para realizar un examen, una investigación o ante cualquier texto desconocido para reconocer si éste le será útil de acuerdo a sus objetivos específicos” (Argudín y Luna, 1994, p. 9).

Por su parte, la lectura comprensiva es aquella que se orienta hacia el dominio y aprendizaje de diversas destrezas para leer un texto, Ovando (2020) expresa además que, este tipo de lectura encamina a la comprensión e interpretación de los textos a la par de incentivar y despertar el interés por la actividad lectora. Al igual que los autores Salvador M (1986),

Wright R (2005), Ovando (2020) sugiere que para que se desarrolle un adecuado proceso y aprendizaje de hábitos en la lectura se debe incentivar la misma ya desde los grados iniciales, en los cuales los procesos de asimilación de los educandos están más latentes a receptar la información.

En secuencia aparece la lectura denotativa, la cual permite al lector efectuar diversas cuestiones como, por ejemplo, identificar personajes, establecer secuencias, hacer comparaciones, encontrar semejanzas o diferencias, entre otras, en suma, permite al lector profundizar en los contenidos que se dispone a decodificar. Asimismo, se puede hablar de la lectura connotativa la cual faculta “el desarrollo de la destreza de inferir a partir de las ideas, palabras, frases y textos utilizados por el autor” (Amaguaña y Tapia, 2013, p. 84). Es decir, en este tipo de lectura las palabras adquieren un significado diferente o indirecto que enriquece el significado del texto.

Por su parte la lectura recreativa va mucho más allá de referirse a los hábitos de lectura de textos, pues como añade García (2017) esta sale de los conceptos tradicionales de la lectura en un ambiente escolar o laboral y se engloba en los espacios de ocio y recreación de los sujetos, teniendo en cuenta claro como dijo Freire que no solo se lee lo escrito sino también el cine, las pinturas, imágenes, teatro, entre otros. Asimismo, la lectura reflexiva, lleva al lector a pensar de nueva cuenta sobre aquello que ya pensó con anterioridad o lo que acaba de leer, todo este proceso lleva al análisis, discriminación y evaluación de los contenidos. Por último, está la lectura crítica, la cual es quizá la más completa de todas las mencionadas con anterioridad y una que involucra los más altos niveles de comprensión lectora.

## **2.3 La lectura crítica**

Como se ha mencionado anteriormente existen diferentes tipos de lectura, siendo la lectura crítica el último de estos y una de los más difíciles de alcanzar, debido a la propia complejidad que constituye, pues para alcanzar esta, el lector deberá hacer uso de todos sus procesos cognitivos a fin de no solo comprender lo que en el texto se halla, sino también el mensaje implícito que el autor intenta transmitir, para finalmente comparar la información con sus conocimientos previos, fruto de anteriores lecturas o experiencias vividas, que se halla

inmersa en su estructura cognoscitiva, y de este modo lograr formular y emitir un juicio de valor claro, conciso, coherente y justificado sobre el tema tratado.

Sin embargo, vale cuestionarse ¿Qué es la lectura crítica? ¿Cuáles son sus orígenes? ¿Existen elementos que la caractericen? ¿Cuál es su importancia en el contexto actual? ¿Qué competencias debe tener un lector para alcanzar este nivel? ¿Qué significa que una persona es un lector crítico? ¿Qué características y habilidades desarrolla un lector crítico que lo diferencia de otro lector? ¿Existen dificultades que limitan el aprendizaje de la lectura crítica?

Respecto al origen hay que señalar que esta se ve muy relacionada a las ideas del pedagogo brasileño Paulo Freire y su pedagogía crítica, en donde presenta: “a la lectura crítica, como la posibilidad del ser humano para analizar y buscar la verdad” (Ávila, Higuera y Soler, 2017, p. 185). En este sentido, no es de extrañar que este tipo de lectura busque ante todo la superación de aquella lectura descontextualizada, superficial y literal, en la que el lector únicamente se limita a decodificar las palabras del texto presentado.

Así pues, según Álvarez (2016) la lectura crítica tiene ante todo un carácter holístico e integrador, ya que necesita de una: “orientación correcta, planificada, organizada que lleve al logro de expresiones críticas a través de juicios, opiniones, teniendo presente que para conseguirlo es menester la interacción de lo cognitivo, lo afectivo, volitivo, lo axiológico y lo sociocultural” (Botello, 2010, como se cita en Álvarez, 2016, p.29). A diferencia de otros tipos de lectura, en los cuales su carácter valorativo se queda netamente en el nivel literal.

Es por este motivo que es una: “de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla” (Cassany, 2003, p. 120). Por lo que, debe ser una capacidad de suma atención en el sistema educativo actual, esto con la finalidad de formar ciudadanos analíticos y reflexivos, pero sobre todo cuestionadores, con la competencia de identificar los criterios personales y las intencionalidades de los autores dentro de todo tipo de textos e inclusive dentro de su propia realidad social (Serrano y Madrid, 2007).

Respecto al concepto de la lectura crítica existen diversas posturas como la de Medina quien sugiere que esta es un:

Proceso complejo en el que el lector tiene que poner en práctica diferentes habilidades, las cuales tienen relación con el análisis y el desciframiento del texto; actividad para la cual involucra desde el uso del diccionario para conocer o traducir el significado de palabras que desconocen, contextualizar los conceptos o ubicarlos en sus ambientes correspondientes, relacionar información, extrapolarla o lograr orientarla hacia diferentes situaciones contextuales pertinentes, hasta que el texto (...), se pueda valorar en su real y total significado. (2003, p. 62)

En cambio, para Cassany es un:

Tipo complejo de lectura -el que exige los niveles más altos de comprensión -; requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc). (2003, p. 117).

Por su parte Serrano y Madrid sostienen que esta es la: “capacidad de un individuo para reconstruir el significado e intencionalidades implícitos en los textos producidos por otros” (2007, p. 59). En contraparte, Mendieta y Garey manifiestan que no es una capacidad sino más bien una: “técnica que permite desvelar las ideas del autor del texto que, a pesar de no estar expresadas en forma extrínseca en un texto, se encuentran en él” (2019, p. 79).

Si bien cada autor tiene una acepción concreta sobre lo que es lectura crítica, ya sea como una capacidad, proceso o técnica, lo cierto es que coinciden en ciertos puntos. Uno de ellos es el hecho de que este tipo de lectura busca que el individuo supere los primeros niveles de lectura para así comenzar a adentrarse en el plano crítico, en el cual no solo basta con saber decodificar la información sino también es necesario una serie de habilidades como la reflexión, análisis, la contextualización, entre otras, esto con la finalidad de establecer comparaciones con sus esquemas mentales y así elaborar juicios de valor.

En este sentido, lo que la lectura crítica requiere es recuperar cada una de las connotaciones de las palabras y explicaciones que se hallan en el discurso. Asimismo, según Cassany en

este proceso de lectura se necesita rescatar el punto de vista del escritor: “distinguir la diversidad de voces convocadas (citas directas, indirectas, ecos, parodias, etc.) (...), diferentes a las del autor -y valorar el grado de autoridad que aportan” (2003, p. 119). Y por último y no menos importante está el distinguir la postura argumentativa del escritor en cada apartado del texto y lo que esta pretende alcanzar en su realidad social.

Cabe resaltar que para que la lectura crítica se desarrolle correctamente es necesario de una serie de elementos, los cuales según Álvarez (2016) son:

1. Un buen lector, eficiente y efectivo; la efectividad consiste en saber leer críticamente.
2. Un propósito, que depende de las metas que el autor pretenda perseguir; ya sean estas informar, instruir o persuadir.
3. Un objetivo que guíe el proceso de lectura.
4. Un tema que estructure y cohesione las ideas de todo el texto.
5. Las contradicciones internas, las cuales se generan en el lector al no hallar la respuesta en el escrito o que no fueron profundizadas.

Una vez expuestos los elementos de este tipo de lectura es prudente proceder con sus competencias, las cuales se categorizan en cuatro: cognitivas, lingüísticas y discursivas, pragmáticas y culturales y finalmente valorativas y afectivas. La primera de estas favorece a la: “construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto” (Alvares, 2016, p. 23). Para esta toma especial relevancia los esquemas mentales previos del individuo y las estrategias que utilice para deconstruir el texto. La segunda, se relaciona directamente con la capacidad de distinguir: “el género del discurso, estructura, recursos y estilo” (Ávila, Higuera y Soler, 2017, p. 187). La tercera, se vincula a la capacidad de identificar el uso y la función del texto: “sus orígenes, de acuerdo al contexto sociocultural e ideológico en que fue creado” (Álvarez, 2016, p. 24), además de los argumentos presentados por el autor. La cuarta y última, permite el reconocimiento de las emociones impregnadas en el documento y la manera en la que estas influyen en las del lector.

## 2.4 El lector crítico

En líneas anteriores se expuso que uno de los elementos clave para una buena lectura crítica es un lector efectivo, sin embargo, para que éste alcance este alto grado de comprensión, tal como alude Cassany es necesario que posea una serie de habilidades y conocimientos lingüísticos, esto para que sea capaz de comprender la manera en la que se desenvuelven: “en cada discurso (...) los diversos elementos léxicos y gramaticales utilizados” (2003, p. 119) por el autor. No obstante, según Medina no solo basta con habilidades de lectura literal, pues la lectura crítica implica: “raciocinio y juicios de valor por parte del lector, desciframiento del texto, valoración real del sentido del texto, exploración de la información” (2003, p. 62) y un vasto conocimiento sobre el mundo en general y sobre el tema del documento que se dispone a leer.

En este sentido, un lector crítico a diferencia de un lector normal no da por sentado lo que a simple vista muestra una lectura, por lo contrario, este continuamente se halla en un proceso de razonamiento, comparación y organización de las ideas plasmadas en el documento y las que ya se encuentran interiorizadas en su estructura cognitiva. Así pues, un lector crítico no se queda en el nivel literal o inferencial, sino que más bien navega entre estos y los supera llegando al punto de no solo comprender las ideas explícitas del texto, sino también aquellas que el autor las ubicó entre líneas de manera intencional o involuntaria.

Lo anteriormente mencionado, se resume en lo aludido por Ávila, Higuera y Soler (2017) en su texto *Lectura crítica, Definiciones, experiencias y posibilidades*, en el cual mencionan que un lector de este tipo atraviesa por tres momentos al leer. El primero de ellos es el denominado “leer las líneas”, refiriéndose a la labor de decodificar y la comprensión literal propiamente dicha. El segundo plano es “leer entre líneas”, en este el lector se dedica a buscar el significado del texto y comienza a inferir ideas sobre este. Finalmente está el “leer más allá de las líneas”, con el cual el sujeto comprende la intencionalidad que tenía el autor con ese texto, además de establecer comparaciones y asociaciones con otros autores que se refieren al mismo tema, así pues, aquí se apoya de sus conocimientos previos a fin de realizar una evaluación crítica del documento.

Por ende, el lector crítico posee la capacidad de entender autónomamente el propósito lingüístico de los discursos, busca y se informa sobre el contexto en el cual se escribió la narrativa, para así saber los ideales que influyeron en su elaboración. Además, en su proceso de lectura logra deconstruir los discursos del autor con tal sutileza que no corrompe la esencia del mensaje (Toledo y Atiencia, 2019) esto con la finalidad de adentrarse en lo más profundo del texto y no dejar nada relegado y por sentado.

De allí se infiere que un lector crítico siempre pone en duda todo aquello que puede ser razonablemente cuestionable, pues mira: “más allá del lenguaje para ver si las razones son claras” (Castillo y Pérez, 2017, p. 175). Conforme avanza en su lectura este se va formulando una serie de interrogantes relacionadas al texto. En este sentido, según Argudín y Luna las principales preguntas que un lector crítico se hace mientras lee son:

¿Cuál es la fuente? ¿Es veraz? ¿Está actualizada? ¿Cuál es el propósito y objetivo del autor? ¿Cómo presenta el autor la información? (...) ¿Qué tono utiliza el autor? ¿Qué lenguaje utiliza el autor? ¿Cuál es la hipótesis o tesis que el autor propone? ¿Es coherente y sólida la argumentación del autor? ¿Cambié mi opinión del texto? ¿Me hizo reflexionar? (2007, p. 37)

A estas interrogaciones se las puede añadir las planteadas por Neira en su texto *Estrategias metodológicas en el desarrollo de la lectura crítica*, en el cual hace hincapié sobre:

¿Qué punto específico de la realidad se presenta? - (...) ¿Cuáles son los más importantes factores de comunicación utilizados en este texto y el impacto que tienen, cómo interpretar la información? - ¿Cuál es el grupo al que está dirigida la información? – ¿cómo los diferentes grupos pueden interpretar el mismo texto? (2012, p. 18)

En base a lo anterior se puede aludir a que un lector crítico se interroga continuamente sobre las fuentes empleadas en el escrito, su contenido y el contexto en el que el autor lo escribió. No obstante, es necesario señalar que un lector con este nivel de comprensión también se interesa por evaluar el dominio que posee el autor del tema, es decir, su atención va direccionada a identificar los apartados en los cuales cree que el escritor se halla



desinformado o mal informado y los apartados en los que sospecha que la información se halla incompleta y en cual el autor es ilógico con sus fundamentos.

Por lo tanto, este tipo de lector destaca por su tendencia a la duda, su amor por la lectura, su curiosidad de saber más, su deseo de abrir los ojos y: “mirar bien el mundo que lo rodea, escuchar con atención, hablar con seguridad, explorar sin vergüenza sobre esos fantasmas personales e intransferibles que le acechan, sobre sus propias preocupaciones” (Vásquez, como se cita en Rondón, 2014, p. 38). Es decir, el lector crítico es un analizador de signos, los cuales han sido construidos en base a una serie de hechos culturales en una realidad social determinada.

En este contexto, cabe destacar también las aptitudes de un lector crítico como las de:

utilizar diferentes formas de lectura: silenciosa, en voz alta selectiva; (...) aptitudes para apropiarse de diferentes tipos de textos: argumentativos, literarios, científicos, técnicos, descriptivos; Ser capaz de leer en textos de libros, periódicos, diapositivas, cine, computadoras; Construir diferentes proyectos de lectura: leer por placer, por deber, por interés o por necesidad y realizar una práctica reflexiva de la lectura misma. (Álvarez, 2016, p. 22)

Si bien, pareciese que el ser un lector crítico es algo innato, cabe señalar que no lo es, pues como sugiere Rondón (2014) es una relación de acogida, es decir, se forma en función de la proximidad que en un inicio la familia encamine al niño en el encuentro con la palabra, para que posteriormente sea el docente, dentro de un espacio educativo, el que comparta sus conocimientos con él y lo invite a desarrollarse plenamente como lector. De este modo, toma relevancia la idea de Ávila, Higuera y Soler quienes aluden que para: “formar lectores críticos es necesario contar con educadores críticos” (2017, p. 186), pues se plantea la imposibilidad de enseñar algo del cual no se tiene dominio. Sin embargo, es necesario entender que el docente no va a ser el único que va a influir en la formación de los lectores críticos, puesto que también la familia tiene un papel fundamental en ello.

## 2.5 Problemas de la lectura (los hábitos, el docente y la familia)

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en muchas de las asignaturas y sobre todo la Historia se ha hecho evidente ciertos problemas que podrían haberse pasado por alto en la mayoría de los casos, desde los primeros años de escolarización. En años anteriores los problemas concernientes a la lectura quizá fueron mínimos, empero, con los nuevos avances en las áreas educativas y la implementación de nuevos recursos se puede hablar sobre el inconveniente más preocupante el cual es, el hábito de lectura. Este sin duda, representa un obstáculo en todos los niveles escolares e inclusive fuera de estos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que las causas, para que no se desarrollen los hábitos lectores en los sujetos, puede deberse a muchas variables dentro de las cuales puede estar presente desde el docente hasta la familia misma.

En este sentido, se puede traer a discusión lo que plantean Roble et. al (2012) sobre la importancia de que se promueva un hábito por la lectura desde los niveles iniciales de la escolarización, pues en el caso de no llevarlo a cabo se convertirá en un grave problema en años posteriores y en los diferentes entornos del individuo. Por ello, si los hábitos lectores se añaden: “tanto la escuela como la universidad, entonces, deberían estimular el placer por la lectura de textos (...), estimulando permanentemente la capacidad crítica del alumnado” (Roble et. al, 2012, p. 156). Asimismo, tal como añaden Márquez y Prat (2006) la lectura se podrá convertir en un elemento esencial en el proceso de interaprendizaje y dentro de la vida misma.

Por otra parte, a partir de lo citado en párrafos anteriores, el docente puede suponer un problema en cuanto a los hábitos de lectura se refiere, pues este va a tomar un papel esencial en la formación de los educandos. En algunos casos se ha malentendido la labor del docente, llegando alejarse de lo que consiste, lo cual es dar las herramientas y estrategias necesarias para que los estudiantes aprendan, y en el caso de la lectura misma, él deberá encargarse de discernir qué texto es el más adecuado para cada estudiante, pues como manifiesta Peña el escrito ha de poseer ciertas condiciones como: “la claridad o coherencia de la información contenida, de que su estructura resulte familiar y conocida y de que su léxico, su sintaxis y su cohesión interna tenga un nivel aceptable” (2000, p.160). En este sentido, los discentes

podrán adherir a sus hábitos el acto de lectura, no como una obligación sino como algo propio de sí mismos.

Ante esto, Molina (2008, como se cita en Cardona et. Al, 2018) manifiesta que los estudiantes suelen llegar con trabajos que demuestran la renuencia a la lectura y una pobre comprensión de la tesis de los textos, por lo que sugiere que es debido a una mala praxis de algunos docentes, que usan la lectura de una manera utilitarista para llevar a cabo evaluaciones y otros trabajos. Como consecuencia de esto: “los estudiantes desarrollan desinterés y apatía hacia la lectura y, por tanto, no alcanzan a formar un hábito lector y no aplican –por desconocimiento o por desidia– estrategias de lectura que conduzcan a la comprensión cabal de los textos” (Cardona et. al. 2018, p. 485).

Otro elemento problemático para que no haya un hábito de lectura en los estudiantes es sin duda la familia, pues ésta toma una labor fundamental dentro de esta actividad; tal como añaden León y Saíz (2010) el ambiente familiar es el espacio que propicia el interés por los aspectos educativos, dentro de los cuales se halla la lectura. Por ello, si un hogar adolece de hábitos como la lectura, es muy probable que los discentes no lleguen a desarrollar esas habilidades en su entorno escolar. Del mismo modo, si en la familia no existe esa predisposición por la lectura y como añaden Pinto y Rojas (2019) en los colegios, los educandos son obligados a leer textos que no generan interés en ellos, es una certeza que los hábitos de lectura sean un aspecto utópico en la enseñanza-aprendizaje.

La pérdida de un hábito lector sin lugar a duda va a representar un retroceso en el proceso de interaprendizaje. En este sentido, las influencias del discente como el docente y la familia van a ser los entes principales para que éste lea de manera activa y crítica los textos. Asimismo, tal como alude Gilardoni (2006) una vez adquirido, el hábito lector debe motivar a la lectura periódica no solo como una entretenimiento, sino como una herramienta o medio para alcanzar el aprendizaje, adquirir nuevas habilidades cognitivas y el acceso a la sociedad.

### 3. La lectura crítica y el aprendizaje significativo

El acto de leer constituye sin duda una parte inherente del ser humano, pues a través de este logrará acceder a un número infinito de conocimientos, es mediante esta acción que consigue adentrarse en otros mundos posibles, además de alcanzar una mejor comprensión de los fenómenos y situaciones que acaecen en su realidad social. En este sentido, no es extraño pensar que la lectura dentro de la educación escolarizada sea una parte fundamental en la formación de los estudiantes.

Sin embargo, el hábito de leer en los educandos, tal como se indicaba en líneas atrás, se ve limitado por ciertos factores como la falta de compromiso de la familia por fomentar esta actividad dentro de sus hogares y el modelo pedagógico por el cual se rige el docente dentro del aula de clases. Este último, es uno de los que más influye en esta problemática, pues si el maestro promueve una lectura descontextualizada y superficial, el estudiante se verá estancado en los niveles más bajos de comprensión lectora. Cuando en la actualidad lo que se intenta es que estos se inmiscuyan en el plano crítico.

Por ello, es importante que el docente implemente la lectura crítica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la cual los alumnos ya no solo se limitaran a la decodificación de las palabras, sino más bien a tratar de comprender las ideas explícitas e implícitas del autor, al mismo tiempo que van reorganizando los conocimientos inmersos en sus estructuras cognitivas a fin de emitir sus valoraciones y opiniones. En este sentido, cobra relevancia lo manifestado por Toledo y Atencia quienes sugieren que: “la lectura crítica incide en el aprendizaje significativo de los estudiantes (2019, p. 79), pues para realizar este tipo de lectura sus esquemas mentales y conocimientos previos son contrastados y reestructurados conforme el proceso avanza, incidiendo de esta manera en un aprendizaje más eficaz.

#### 3.1 Las estrategias de enseñanza-aprendizaje

La lectura crítica debe ser una habilidad indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque, su implementación dentro de este, no tiene por qué circunscribirse a un área del conocimiento en concreto, ya que puede ser empleada por distintas disciplinas como

en el caso de la Historia. Sin embargo, para llevar a cabo dicho planteamiento, es indispensable la utilización de estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, vale cuestionarse sobre ¿Qué son las estrategias de enseñanza-aprendizaje? ¿Cuál es su finalidad? ¿Qué papel juega el docente? ¿Cuáles son los tipos? ¿Por qué son importantes dentro del aula de clases?

Antes de proceder con la definición de una estrategia de enseñanza-aprendizaje, es idóneo exponer lo que supone el término estrategia. Así pues, para Valera et al. esta palabra alude a un: “conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo que se llevan a cabo para lograr un determinado fin o misión” (2017, p. 270). De hecho, coinciden con Rodríguez y Rodríguez, quienes asumen a la estrategia como: “cierto ordenamiento de las acciones en el curso de la resolución de un problema en que cada paso es necesario para el siguiente. Estas secuencias de acciones están fuertemente orientadas hacia al fin a alcanzar” (2001, como se cita en Pérez et al., 2021, p. 8). Lo cierto es que estos autores concuerdan en que una estrategia está diseñada con la intención de llegar a un fin y para alcanzarlo se emplea una serie de acciones en un orden premeditado.

En este mismo sentido se hallan las estrategias de enseñanza-aprendizaje, las cuales según Juárez y Gamarra son: “procedimientos o recursos (*organizadores del conocimiento*) utilizados por el docente a fin de promover aprendizajes” (2012, p. 50). Es decir, que estas bien pueden ser consideradas como:

aquellos modos de actuar del maestro que hacen que se generen aprendizajes, (...) son el producto de una actividad constructiva, creativa y experiencial del maestro, pensadas con anterioridad al ejercicio práctico de la enseñanza, dinámicas y flexibles según las circunstancias y momentos de acción. (Londoño y Calvache, 2010, p. 22)

Así pues, las estrategias de enseñanza-aprendizaje están diseñadas para guiar la actividad tanto de enseñantes como de aprendices hacia la adquisición de habilidades, destrezas y conocimientos que perduren a largo plazo en la estructura cognitiva, en otras palabras, que no sean susceptible a un olvido total.

Claro que esto conlleva un gran esfuerzo mental por parte del docente, pues este tiene el compromiso de indagar, crear, adaptar y experimentar con diferentes estrategias y así transformarse en un maestro activo con un gran repertorio de estas, las cuales empleará según sean las circunstancias y el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje; produciendo en sus estudiantes el desarrollo de: “competencias generadoras de nuevos aprendizajes, de nuevos procesos metacognitivos, (...) de aprendizajes autónomos” (Londoño y Calvache, 2010, p. 22), pues el acto de enseñar no consiste en transmitir la información al otro, sino más bien facilitar el proceso para que este la descubra.

Asimismo, es necesario mencionar que para que las estrategias puedan tener mayor eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el educador debe crear el clima idóneo para el diálogo, es decir, establecer un canal bidireccional en que ambas partes puedan intervenir con sus perspectivas. Además, de estar constantemente motivando a sus alumnos a aprender y ser consciente del tiempo que les tomará a estos el desarrollar las actividades de dichas estrategias.

A pesar de que existen distintas clasificaciones de estrategias dentro del ámbito de la educación, según Valera et al. (2017) generalmente los académicos las agrupan en cinco tipos:

1. Estrategias de ensayo: se hallan muy relacionadas a la repetición de la información o parte de esta, algunos ejemplos de este tipo de estrategia son: el subrayado, el copiar el material de estudio de forma literal, tomar notas y leer en voz alta.
2. Estrategias de elaboración: implican una asociación entre los nuevos contenidos y los que ya se conocen, es decir aquellos que ya han sido interiorizados; entre estas se incluyen: sintetizar, responder interrogantes, parafrasear y crear analogías (Valera et al., año).
3. Estrategias de organización: se caracterizan por fraccionar la información para posteriormente establecer un orden lógico y jerárquico con esta. Los ejemplos más comunes son: los mapas mentales, los cuadros sinópticos, las redes semánticas, etc.

4. Estrategias de la comprensión: están vinculadas a continuo seguimiento y control de lo que se pretende alcanzar, este tipo de estrategias se enfocan a la organización, planificación, regulación y evaluación del proceso de aprendizaje.
5. Estrategias de apoyo o afectivas: estas estrategias están enfocadas a factores como: la motivación, la atención, las emociones y los valores, los cuales son indispensables para crear las condiciones adecuadas para poder aprender (Rosas, 2007).

Por lo tanto, las estrategias de enseñanza-aprendizaje son procedimientos cuyo fin es la adquisición de aprendizajes, destrezas o habilidades, no solo de los estudiantes, sino también del maestro. No obstante, es responsabilidad de este último el considerar los diversos factores que intervienen en dicho proceso para implementar la estrategia adecuada, pues como sostiene Saturino de la Torre: “Elegid una estrategia adecuada y tendréis el camino para cambiar a las personas, o a las instituciones y a la sociedad” (2002, como se cita en Londoño y Calvache, 2010, p. 25).

### **3.2 La importancia de las estrategias en el aula de clase**

Anteriormente se habló de manera general sobre lo que es una estrategia de enseñanza-aprendizaje y los componentes que la conforman. En este sentido, se dispone exponer qué importancia tiene su incorporación al aula de clase. Así pues, por décadas se planteaba la idea de que las estrategias de enseñanza le competían más al docente y por su parte las estrategias de aprendizaje involucraban a los educandos, sin embargo, como se aclaró con anterioridad, ahora se comprenden ambas como un conjunto que sirven de manera bidireccional, tanto para ayudar al docente en su labor y para el educando en su camino de aprendizaje.

De acuerdo con Peña, cuando se habla de impartir conocimientos es clave tener una secuencia: “que vaya de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo para ir ampliando paulatinamente los conocimientos previos de los alumnos” (2000, p.162). En este sentido, las estrategias de enseñanza-aprendizaje comprenderán ese hilo conductor que se utiliza para que los contenidos curriculares sean abordados.

Ahora bien, un problema respecto a esto es que en ocasiones los docentes no innovan en sus clases, por lo cual los educandos ya conocen como trabaja y qué métodos emplea, dando como resultado un bajo empeño y entusiasmo por aprender (Alvarado, 2016). De esta manera, se muestra la importancia de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, ya que si el maestro en cuestión plantea sus clases a partir de diversos métodos ha de conseguir mayor atención y mejores resultados con sus discentes.

A decir de lo anterior, Rojas (2012) añade que es necesario adecuar las correctas estrategias para enseñar, en este aspecto el docente debe ponerse en el lugar de los educandos y analizar si la estrategia que está usando está acorde a los temas si es interesante o si esta permite a los educandos participar activamente.

Este proceso de personificar el lugar del otro tal como expresan Monereo, Pozo y Castelló, es esencial, pues de esta manera el maestro logra que los educandos aprendan, ya que si se rige el proceso de enseñanza a partir de estrategias elaboradas por entes ajenos a la realidad de cada entorno es seguro que la eficacia de la educación va a disminuir a medio o largo plazo principalmente por dos motivos:

(1) al no tener en cuenta las creencias y concepciones de los docentes del centro, ni partir de sus peculiares modalidades de organización y de enseñanza, las formas de interacción que implican las nuevas actividades y materiales suelen resultar poco congruentes o compatibles con las prácticas habituales del centro y finalmente se abandonan; (2) Los profesores se sienten menos comprometidos y responsables con el proyecto puesto que se consideran meros administradores del mismo y no protagonistas de su concepción y desarrollo. (Monereo, Pozo y Castelló, 2001, p. 6)

Por lo tanto, las estrategias de enseñanza- aprendizaje comprenden un elemento esencial para la adquisición de aprendizajes. Y para el desarrollo de estas es necesario de la cooperación tanto de estudiantes como del maestro, siendo este último el encargado de analizar los factores para la implementación de la estrategia más adecuada que intente cubrir las necesidades de aprendizaje de los discentes.



### 3.3 La destreza con criterio de desempeño

Las destrezas con criterio de desempeño están constituidas por tres elementos. El primero, es la destreza, la cual bien puede ser considerada como la habilidad que tiene el estudiante para realizar una determinada actividad o tarea; es el saber hacer. Claro que para el perfeccionamiento de la misma se necesita de: “pericia, ejercicio y experiencia” (Larrea, 2018, p. 7). Es decir, la adquisición de esta capacidad no es algo inmediato, sino que más bien es un proceso evolutivo, en el cual toma importancia las tareas que los educandos realizan a fin de mejorar el desempeño en el empleo de dichas destrezas.

El segundo elemento son los contenidos sobre los que se trabajará con la destreza (Arízaga y Brito, 2021). El tercero, es el criterio de desempeño, el cual tiene como finalidad indicar y orientar el nivel de complejidad o profundidad de los contenidos que el estudiante debe aprender según: “las condiciones de rigor científico-cultura, espaciales, temporales, de motricidad, entre otros (MinEduc, 2010, p. 11).

De esta manera, una destreza con criterio de desempeño sería entendida como: “el saber hacer, con una o más acciones que deben desarrollar los estudiantes, estableciendo relaciones con un determinado conocimiento teórico y con diferentes niveles de complejidad de los criterios de desempeño.” (MinEduc, 2010, p. 19). Es por este motivo que estas son un elemento esencial para los docentes al momento de elaborar sus planificaciones micro curriculares de sus clases o tareas.

Ahora bien, el currículo ecuatoriano que se encuentra vigente sostiene una educación en base a destrezas con criterios de desempeño (Arízaga y Brito, 2021). No obstante, muchas de estas destrezas, en ocasiones, no se ajustan a ciertas tareas o planificaciones del docente, por lo que es necesario desagregar o intensificar su complejidad, dependiendo el caso. Para esto, según Peña (s/f) se deben considerar cinco criterios.

1. Es posible desagregar una destreza, para los diferentes años, según el nivel de complejidad del criterio de desempeño.
2. Una destreza puede ser degradada, para los diferentes niveles y subniveles educativos, tomando en cuenta su contexto y nivel de profundidad de los contenidos.

3. Una destreza puede ser impartida en uno o dos años y no necesariamente se le desagrega para los tres años del subnivel/nivel.
4. Se puede bajar el nivel de complejidad de la habilidad de acuerdo a los subniveles y niveles educativos.
5. Se puede subir la complejidad en la habilidad de la destreza de acuerdo a los grados escolares.

De esta manera, se puede añadir que las destrezas con criterio de desempeño se irán desagregando o complejizándose dependiendo de lo que el docente pretende enseñar a los educandos. Dicho lo anterior y a modo de ejemplificar esta actividad, en la Tabla 1, se puede observar cómo algunas destrezas han sido adecuadas, debido a que engloban demasiada información, la cual no podría tratarse en una sola clase o cubrirse con las estrategias planteadas. En este sentido, se alude a que existen algunas destrezas en las cuales es idóneo utilizar los criterios de desagregación a fin de evitar abordar los temas de manera muy general, omitiendo aspectos importantes en la formación de los estudiantes. O por lo contrario sobrecargar de información a los discentes, lo que consecuentemente daría como resultado un nulo aprendizaje significativo. Por estos motivos es imprescindible que el docente tenga presente el analizar cada destreza y cerciorarse que su complejidad vaya acorde con el nivel y subnivel educativo, e inclusive para el desarrollo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

**Tabla 1**

*Organización de estrategias y destrezas de acuerdo al tema y el año escolar de bachillerato*

Estrategias	Temas	Año escolar	Destreza
Preguntas Guía	Mestizaje y sincretismo	3 BGU	<b>CS.H.5.3.25.</b> Comprender la función evangelizadora que cumplía el arte colonial por medio de la pintura, la escultura y <del>la</del> <del>arquitectura.</del>
	Historia	1 BGU	<b>CS.H.5.1.1.</b> Contrastar los conceptos de historia e historiografía con el fin de diferenciar la realidad de la construcción intelectual.
Diagrama de Arco	Los medios de comunicación y el poder: el internet	2 GBU	<b>CS.H.5.2.33.</b> Analizar y comprender el papel y la importancia de los medios de comunicación <del>impresos</del> y audiovisuales en la producción y la reproducción de las relaciones de poder.

	Resistencia indígena	3 BGU	<b>CS.H.5.3.34.</b> Analizar y valorar las motivaciones y repercusiones de las principales sublevaciones indígenas en el siglo XVIII.
<b>Formato C-Q-A</b>	El cristianismo	1 BGU	<b>CS.H.5.2.18.</b> Argumentar los esenciales principios <del>comunes</del> del <del>judaísmo</del> , el cristianismo y el <del>islamismo</del> y sus <del>diferencias</del> fundamentales.
	La mujer en la Colonia	3 BGU	<b>CS.H.5.3.28.</b> Analizar y comparar la situación y los roles de la mujer de los diversos estratos sociales en la Colonia.
<b>Cuadro P-N-I</b>	El capitalismo	2 BGU	<b>CS.H.5.4.13.</b> Sintetizar el origen, desarrollo y características <del>de las</del> <del>primeras</del> etapas del sistema capitalista.
	Impacto de la domesticación de plantas.	1 BGU	<b>CS.H.5.1.11.</b> Determinar el impacto de la revolución neolítica (domesticación de plantas y <del>animales</del> y <del>sedentarismo</del> ) en la transformación de la sociedad humana.

*Nota.* Elaborado por Carlos Pillco y Alexander Rodríguez.

### **3.4 Propuestas de las estrategias de lectura crítica para el aprendizaje significativo de la historia**

A continuación se expone el aporte final de este trabajo de titulación, que consiste en proponer una serie de estrategias de lectura crítica para el desarrollo del aprendizaje significativo de la Historia, asignatura que en las últimas décadas ha caído en un conformismo educativo, dónde docentes y estudiantes se limitan a leer de manera superficial los textos, apelando a la memorización de fechas y personajes relevantes como: héroes, nobles, miembros del clero, etc., obviando en el proceso a ciertos grupos sociales, pero sobre todo el análisis y reflexión de los hechos históricos.

Así pues, con la implementación de este tipo de estrategias de enseñanza-aprendizaje se pretende que los educandos sean capaces de desarrollar una conciencia social, un carácter crítico y reflexivo sobre los documentos y las fuentes de información, y de comprender los fenómenos sociales que se suscitan en la actualidad.

#### **3.4.1 ESTRATEGIA 1: Preguntas Guía**

Las preguntas guía es una estrategia que según Pimienta (2012) permiten abordar un tema de manera global. Sin embargo, también pueden ser usadas para explorar un texto a profundidad; complejizando las interrogantes para que su respuesta no se quede en meros monosílabos o fragmentos literales del texto, sino que más bien inviten a la reflexión y análisis de la información.

#### **Cómo se plantean:**

- Por lo general suelen empezar con los pronombres interrogativos: quiénes, cuándo, dónde, cómo, por qué, qué, cuál, para qué, etc. O asimismo es posible que inicien con alguna acción, por ejemplo: explicar, realizar, detallar, inferir, interpretar, entre otras.
- No existe un número de preguntas definido, sin embargo, se sugiere de seis a siete interrogantes bien estructuradas, que exija el uso de los procesos cognitivos del estudiante.

- Es recomendable que, a fin de salir de un esquema tradicional, se emplee un diagrama, en el cual se muestre las respuestas en un mismo nivel de importancia.

### 3.4.1.1 EJEMPLO 1

**CS.H.5.3.25.** Comprender la función evangelizadora que cumplía el arte colonial por medio de la pintura y la escultura.

#### Texto propuesto

#### Ángeles, demonios y pájaros parlantes

«El Antisuyo estaba habitado por seres míticos, como la serpiente Amaru; por monos, que eran hombres de la primera humanidad transformados<sup>9</sup>; los mismos pájaros que allí habitaban eran fantásticos pues algunos de ellos, como los loros, tenían el don del habla, llegando a considerárseles como poseedores de poderes sobrenaturales. Al respecto, Garcilaso de la Vega cuenta una anécdota: *«En Potosí, por lo años de 1554 y 55 hubo un papagayo de los que llaman loro, tan hablador, que a los indios e indias que pasaban por la calle les llamaba por sus provincias...como que tuviera noticia de las diferencias de tocados que los indios en los tiempos de los Incas traían en las cabezas para ser conocidos. un día de estos pasó una India hermosa...haciendo la palla, que son de sangre real. En viéndola el papagayo dio grandes gritos de risa, diciendo: 'Huayru, Huayru, Huayru', que es una nación de gente más vil y tenida en menos que otras. La india pasó avergonzada... cuando llegó cerca, escupió hacia el papagayo y le llamó zupay, que es diablo. Los indios dijeron lo mismo...»*<sup>10</sup>. Por «diablo» debemos entender que se alude a un ser dotado, en este caso, del poder de la adivinación.

El que ciertos pájaros tengan el don del habla hace que se los asocie a las leyendas de los cuadros, por ello es muy común en la pintura cuzqueña el que los pájaros soporten una filacteria con el nombre del pintor. Sin embargo, los pájaros sosteniendo firmas y leyendas pueden verse ya en los grabados europeos<sup>11</sup>.

Los doctrineros aceptan que el Cielo es un jardín, como lo demuestra el Catecismo de 1584, y un jardín poblado de pájaro, equiparándolos tácitamente a los seres angélicos (...). Este concepto viene reforzado por un extraño enunciado según el cual las aves son ángeles

portadores de la voz de Dios, como se evidencia en la Anunciación y el bautismo de Cristo; en ambos casos, Dios envía su Espíritu en forma de paloma. Este extraño criterio fue recogido en un libro que se conserva manuscrito, obra del Cardenal Julio Sartorio de Santa Severina titulado *Angelorum et Demonum numina et attributa*, escrito en tiempo del Papa Sixto V y por lo tanto datable entre 1585 y 1590<sup>12</sup>. En el libro de *Angelis Generatium* se ubica a las aves entre los ángeles y se dice de ellas: «*Aves: Angeles dixit Salomon*», y añade: «*Qui Aves coeli portabunt verbum tuum et, qui habent pennas, enunciabunt sententiam de Angelis interpretentur*»<sup>13</sup>, que podemos traducir como «Aves: Angeles según dijo Salomón», y añade: «Las aves del cielo llevan el verbo tuyo (de Dios) y enuncian las frases de las cuales los ángeles son portadores». Según este texto, queda establecida la relación pájaro-ángel.

A estas ideas responden los ángeles músicos ubicados en las copas de los árboles, a manera de pájaros cantores, como puede verse en un grabado de Wierix, composición que fue copiada en la pintura cuzqueña (...).

El concepto de pájaro-ángel fue rápidamente asimilado por los indígenas pues el cacique de Carabuco, Fernando Siñani, cuando informa sobre la vida de Tunupa, dios de los collas<sup>15</sup>, señala que los pájaros que confortaron a Tunupa en su martirio eran ángeles<sup>16</sup>.

Para el hombre andinociertos pájaros transmitían oráculos y eran portadores de la voz de la divinidad, tal es el caso del famoso pájaro Indi, del cual Sarmiento de Gamboa dice lo siguiente: «*Y Mango Inga traía consigo un pájaro como halcón, llamado Indi al cual veneraban todos y le temían como cosa sagrada, o, como otros dicen, encantada...*», lo traía «*guardandolo siempre en una petaquilla de paja a manera de cajón...El cual dejó por mayorazgo después a su hijo*»<sup>17</sup>. Se vuelve a hablar de este pájaro en la historia del último Inca que gobernó plenamente antes de la llegada de los españoles, pues Sarmiento nos dice: «*Como el pájaro Indi que Manco Capac había traído de Tambotoco, lo hubiese heredado los sucesores suyos, y antes de este Maita Capac siempre lo habían tenido cerrado en una petaca o cajón de paja, que no la osaban abrir, tanto era el miedo que le tenían, mas Maita Capac, como más atrevido que todos, deseoso de ver que era aquello que tanto guardó sus pasados, abrió la petaca y vido el pájaro Indi y habló con él: ca dicen que daba oráculos*»<sup>18</sup>. No nos dice qué clase de oráculos daba pero, según otros cronistas, un pájaro anunció la llegada de los españoles, el que por sus características parece ser el famoso pájaro Indi. Tal

supone Ramos Gavilán, cuando dice: «*Aconteció en el Cuzco ...que estando con gran quietud, y devoción en sus sacrificios, en el lugar y sitio adonde agora está la Iglesia Mayor, repentinamente un pájaro de varios colores nunca visto se puso sobre el techo, el cual en voz alta que estremecía los corazones les dio a entender y dijo claramente: prestose acabarán vuestros ritos y cirimonias...*»<sup>19</sup>. Como vemos se trata de algo similar a la «Caja de Pandora» que en este caso presupone la existencia de un pájaro inmortal con el don de predecir el futuro.

Aquí se unen dos conceptos, el cristiano en que las aves traen la voz de Dios y son similares a los ángeles, y el concepto indígena de los pájaros que transmiten la voz de la divinidad, como el pájaro Indi, que tienen conocimientos ocultos o, como el caso del loro de Potosí mencionado por Garcilaso, el cual podía conocer la verdad aunque estuviese encubierta. Esta unión ángel-ser divino-pájaro es evidente en la declaración del cacique Siñani cuando «*con ojos cristianos*» ve ángeles en lo que, según su gentilidad, eran pájaros.

Como a partir de cierto momento son los doctrineros y los caciques, los que encargan pinturas y los que sugieren los temas, a ellos se deben seguramente las modificaciones hechas en los grabados al ser copiados a fin de compatibilizar la doctrina cristiana con la religión de tiempos prehispánicos. Ellos y algunos pintores serían los responsables de esa representación del cielo como un vergel poblado de pájaros, imagen cristianizada del Antisuyo, tierra de verdor, de abundantes fuentes y de pájaros parlantes.

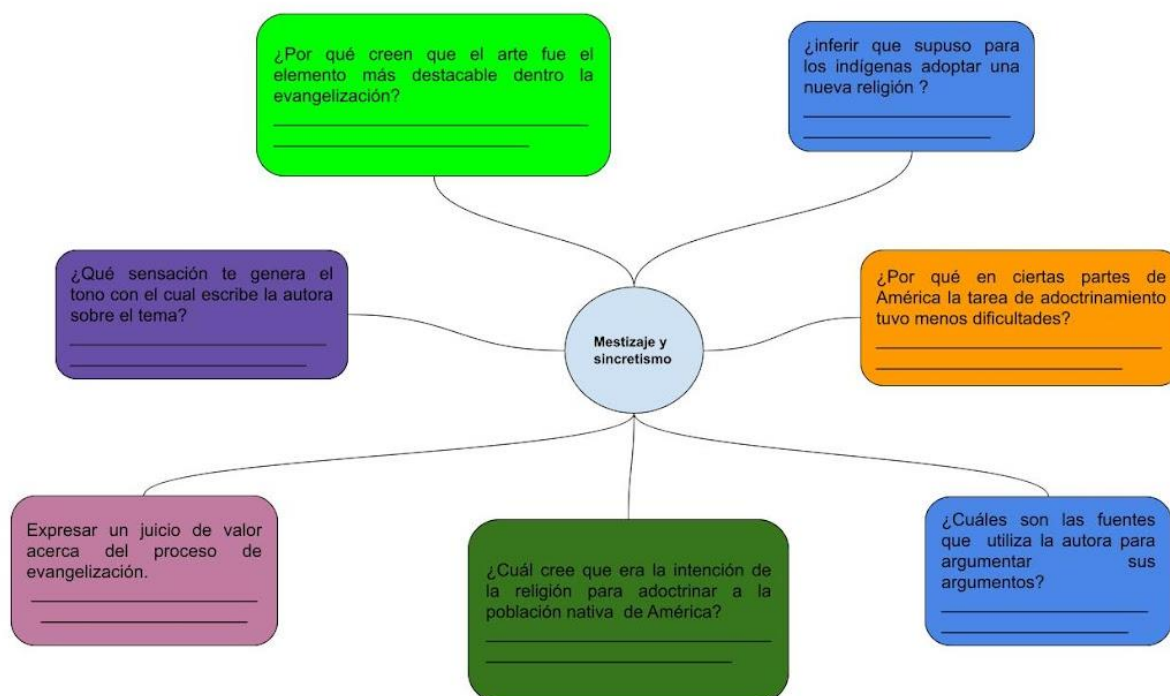
Esta floresta que recuerda las tierras calientes y que, en cierta manera, es imagen del Jardín del Paraíso es la que invade no sólo los lienzos sino también las portadas de las iglesias (...), colocando en el mundo místico cristiano papayas, loros monos y piñas. Esta arquitectura denominada *mestiza*, por la mezcla de elementos europeos e indios que tiene en su decoración, se enseñoorea de las iglesias que se construyeron en el siglo XVIII en torno al lago Titicaca, en Arequipa y Potosí. En su decoración alternan elementos medievales junto a mitos prehispánicos en un contexto a la vez barroco y tropical<sup>20</sup>. Existen muchos estudios sobre la arquitectura aunque o se percibió que ambas corrientes, la «*arquitectura barroca mestiza*» y la «*pintura cuzqueña*», respondan a una misma ideología que incorpora los mitos indígenas a los valores religiosos emanados de la Edad Media, todo ello sobre una realización formal barroca.»



(Gisbert Teresa: *El Paraíso de los Pájaros Parlantes. La Imagen del Otro en la Cultura Andina, 1999.*)

## Ilustración 1

*Preguntas guía en base a: Angeles, demonios y pájaros parlantes*



*Nota.* Elaborado por Carlos Pillco y Alexander Rodríguez. *Adaptado de Estrategia de Enseñanza aprendizaje. Docencia Universitaria basada en competencias* (p. 9), por J. Pimienta, 2012, PEARSON EDUCATION.

### 3.4.1.2 EJEMPLO 2

**CS.H.5.1.1.** Contrastar los conceptos de historia e historiografía con el fin de diferenciar la realidad de la construcción intelectual.

#### Texto propuesto

#### La Historia dentro y fuera de la ciencia

«(...) Los problemas que surgen de la posibilidad de que la historia pueda ser una ciencia, nacen de la natural reflexión inteligente sobre su materia. En primer lugar, la historia debe

ser conocimiento del pasado humano, de otro modo no es posible defender la idea de la historia como estudio del pasado absoluto y a la vez tratar de fundar su autonomía como forma de conocimiento y, como se sabe, hay grandes segmentos del pasado de los que la historia, tal como normalmente se la entiende, no toma ningún conocimiento, (...), la historia es un estudio sobre el pasado en tanto los seres humanos, y puesto que son ellos los que tienen la posibilidad de conocerlo y de darle sentido a ese conocimiento; cobra sentido su estudio sólo cuando aparecen en él los seres humanos.<sup>31</sup> En realidad, se ha creído que cuando el historiador ha llegado a resultados expresados en enunciados acerca del pasado, termina su tarea, que consiste únicamente en descubrir la verdad. El historiador ha abandonado la búsqueda de leyes fundamentales y se contenta con la investigación de cómo funcionan las cosas. Sin embargo, el historiador debe hacer selecciones y abstracciones de los sucesos concretos que estudia, esto significa que es el historiador quien toma de la realidad los hechos que en su concepto son dignos de ser destacados y abstrae la relación de esos hechos con otros con el fin de poderlos estudiar y, además, sus afirmaciones acerca de lo que es individual requiere el uso de términos descriptivos generales; de las caracterizaciones que hace de los hechos individuales infiere que hay varios tipos de acontecimientos y, en consecuencia, deriva regularidades empíricas determinadas, asociadas con cada tipo y que permiten diferenciar unos de otros.<sup>32</sup> Los historiadores tratan de comprender y explicar los sucesos que registran en términos de causa y consecuencia, y tratan de hallar relaciones de dependencia causal entre algunos de los sucesos ordenados secuencialmente; para realizar estas tareas disponen de una gran variedad de leyes generales, algunas de las cuales aceptan tácitamente, como conocimiento del sentido común, mientras que otras se adoptan porque se hallan garantías por alguna ciencia natural o social.<sup>33</sup>

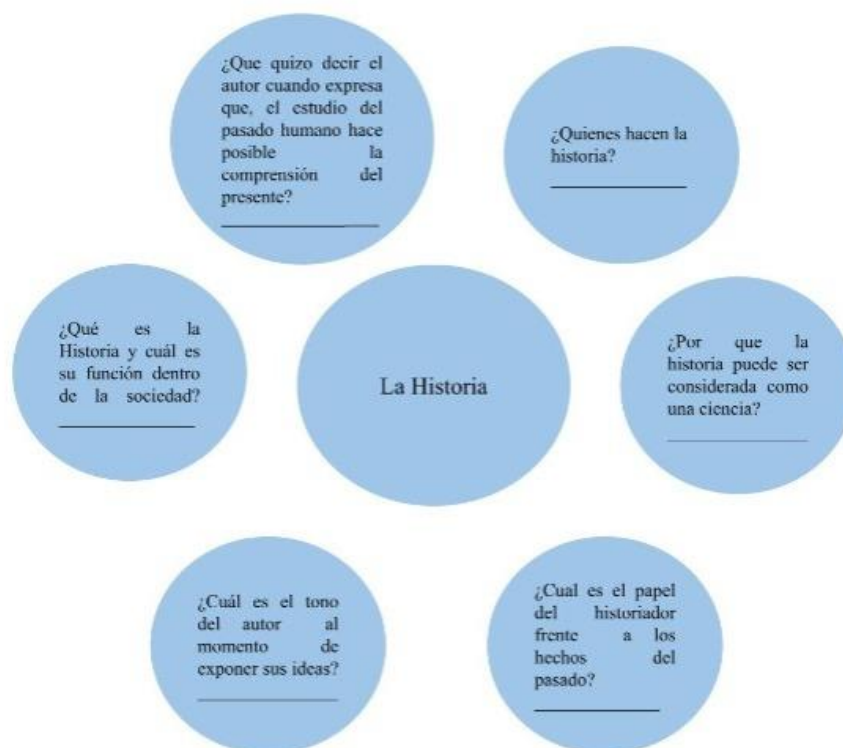
Es claro que los episodios particulares del pasado son únicos e irrepetibles, en la medida en que los hechos acontecen en la realidad dentro de las coordenadas de tiempo y lugar: esto nos lleva a establecer que ocurran eventos en el mismo lugar en condiciones similares y con la participación de diversos personajes, pero en tiempo diferente, hay una sucesión que hace imposible que no existan más que episodios particulares; y si acaso habláramos de simultaneidad, la sincronidad obligaría a contar con espacios diferentes para la ocurrencia del mismo hecho. Ésa es la característica que impide que el pasado desborde sus propios

límites, pero al mismo tiempo es la que lleva a pensar que el pasado se define como parte de una categoría superior;<sup>34</sup> no obstante, la historia es una ciencia que existe desde un pasado que alcanza a nuestro hoy, las regularidades que ella estudia seguirán produciéndose, así “la historia tendrá interés en función de la mayor o menor actualidad del pasado al que se refiera”.<sup>35</sup> La historia, esto es, el estudio del pasado humano, hace posible la comprensión del presente, y puesto que hay diferentes conocimientos que corresponden a distintos pasados y que interesan de múltiples maneras al presente, sostener que la historia hace posible la comprensión del presente implica también suponer que en ella se encuentran los orígenes del actual estado de cosas.»

(Sánchez Luis: *LA HISTORIA COMO CIENCIA*, 2005.)

## Ilustración 2

*Preguntas guía en base a: La Historia dentro y fuera de la ciencia*



*Nota.* Elaborado por Carlos Pillco y Alexander Rodríguez. *Adaptado de Estrategia de Enseñanza aprendizaje. Docencia Universitaria basada en competencias* (p. 9), por J. Pimienta, 2012, PEARSON EDUCATION.

Tal como se muestra en los ejemplos de las ilustraciones 1 y 2, las preguntas están formuladas en función de tener una respuesta reflexiva y crítica. Así pues, las interrogantes no dan paso a que el estudiante copie un fragmento del texto para contestarlas, sino que más bien lo invitan a analizar, inferir y criticar la información, además se relacionan con sus conocimientos previos. Asimismo, con los modelos expuestos se prueba que la estrategia de las preguntas guía se puede usar tanto para un tema de primero de bachillerato como para uno de tercero.

### **3.4.2 ESTRATEGIA 2: Diagrama de Arco**

El diagrama de Arco es una estrategia que posee una forma semejante a la de un Partenón griego, por lo que, de cierta manera se deduce su funcionamiento. Así pues, en la base de este diagrama se coloca el tema y tesis a tratar, mientras que en las columnas se va ubicando los argumentos que sostienen finalmente a la conclusión (Arenas, 2005). Esta estrategia pretende ayudar a los estudiantes a analizar la información de una lectura para posteriormente reflexionar y justificar un razonamiento. De hecho, puede ser empleada a la hora de tomar una decisión, por lo que su uso no se limita únicamente al ámbito escolar, sino que inclusive dentro de la cotidianidad.

#### **Cómo se plantea:**

- En primera instancia el docente ha de entregar a sus estudiantes una lectura con un tema previamente delimitado.
- Luego los estudiantes tienen que identificar la tesis de la lectura y colocarla junto al tema en la base del diagrama.
- En las columnas se ubicarán los argumentos basados en la lectura, cabe aclarar que dichos argumentos también pueden complementarse con los conocimientos previos que tenían los estudiantes sobre el tema.

- Finalmente, en la parte superior se coloca la conclusión, sin embargo, esta no debe ser una síntesis de la información del texto, sino más bien un razonamiento crítico de la tesis, sustentado por los argumentos.

### 3.4.2.1 EJEMPLO 1

**CS.H.5.2.33.** Analizar y comprender el papel y la importancia de los medios de comunicación audiovisuales en la producción y la reproducción de las relaciones de poder.

#### **Texto propuesto**

##### **Opinión pública e infoxicación en las redes: los fundamentos de la post-verdad**

«No es un descubrimiento el que los medios tengan sesgos ideológicos: selección de noticias e imágenes, redacción de titulares, edición de declaraciones y profesionalidad selectiva en lo relativo a entrevistas. En Internet, la Pos-verdad viene siendo una realidad en una escala variable: a pequeña escala en foros y webs de interrelación, para ganar pequeños debates sobre toda una variedad de temas. El llamado fenómeno “Troll” de Internet es un ejemplo, y ya aquí está presente el conflicto entre la mentira evidente e interesada, y la comprobación de hechos. En el ámbito de la red, un troll es un usuario que se dedica a publicar mensajes ofensivos o intencionadamente falsos, apuntando a dañar a una comunidad virtual o simplemente a distorsionar la realidad. El concepto se aplica igualmente a los perfiles en línea falsos que se crean con el fin de difundir información errónea bajo el manto del anonimato.

Comúnmente asociados a los foros de internet, se pueden dar en enciclopedias en línea, blogs, grupos de noticias, secciones de comentarios e incluso en juegos online de todo tipo. Se suele pensar que estos usuarios actúan movidos por la búsqueda de atención, si bien un estudio más detenido llevado a cabo por Griffiths (2014) sugiere que, desde un punto de vista psicológico, se trata de personas con perfiles sádicos, psicópatas y maquiavélicos: “una manifestación del sadismo más cotidiano” (Buckels, Trapnell & Paulhus, 2014).

Separados de la vertiente psicológica, un partido político o grupo de interés, puede perfectamente crear artificialmente trolls (en su acepción de perfiles falsos) para publicar

información adulterada o falsa sobre un rival, en un intento de que, con poca inversión de recursos Internet magnifique el mensaje falaz en su beneficio.

El fenómeno tiene, desde luego, notables parecidos: tanto en el caso de los políticos adeptos de la postverdad, como en el del “Trol” digital, la presentación consistente de pruebas y hechos refutadores no parece surtir el efecto que debería. Más bien al contrario, provoca una reacción comparable a la de arrojar agua a una sartén caliente: el trol/postverdadista reincide en su mentira, ampliándola en el mejor de los casos, o combinándola con un ataque *ad hominem* contra quien ha presentado la documentación comprometedora. La diferencia más importante es que el trol empieza y termina su comunicación en soledad: con poco o ningún apoyo dentro de la comunidad a la que ataca. El practicante de Postverdad juega con un esquema más peligroso: mezcla la manipulación de los hechos y la explotación de la relatividad nietzschiana con la tendencia natural de la audiencia a secundar ciegamente los mensajes que son afines a sus creencias. El éxito de la política de la postverdad es fruto en muy buena medida, de la negativa colectiva y social a guiarse en función de los hechos antes que en función de las emociones: la generalización de este tipo de contenido noticiable hace, más que nunca, que en el actual proceso creativo sea decisiva la formación del receptor, no sólo por una forma determinada de estructurar y ordenar la realidad, sino también, y especialmente, por los criterios de selección de las fuentes atendiendo a su veracidad (Caldevilla, 2013): una mejora cualitativa de la forma en que el ciudadano participa en la comunicación, ahora que cuantitativamente tiene la capacidad de actuar y reaccionar sobre ella a un nivel global. De acuerdo con Mut Camacho:

(...) en el siglo XXI la opinión pública ha cristalizado en un ente supranacional con vida propia. La opinión pública se ha materializado en un movimiento social a escala planetaria, donde jamás la humanidad y su opinión tuvieron tanta presencia. Miles, millones de personas en todos los países, en los últimos años, salen a la calle a manifestarse contra la guerra, contra los gobiernos, contra medidas legislativas, contra la economía, etc. Estas acciones son la concretización de la opinión pública latente. Una concretización que va permaneciendo de forma continuada, mostrando al mundo que existen unánimes actitudes frente a un tema social o político o económico. Por otra parte, gracias a las nuevas tecnologías, ahora la opinión pública es capaz de organizarse mejor y más rápidamente, además de anunciarse, y toda

esta situación significa el advenimiento de la población mundial al poder político de sus países (y de los demás países), y anuncia una reducción de los poderes estatales mediante la incidencia directa en los asuntos públicos de la libre discusión de los particulares a escala mundial. (Mut Camacho, 2012, pp. 3 y 4)

Joyanes (2000) habla directamente de la era de la Post-información, y de la necesidad de una preparación no solamente tecnológica, sino también cultural para afrontar las consecuencias de la mudanza colectiva a la aldea global de McLuhan.

Ampliando el concepto, Caldevilla habla de inteligencia colectiva y de cómo ésta se ha visto potenciado por esta nueva realidad:

La verdadera revolución histórica que supone las TT.II.CC. para el posterior desarrollo colectivo de la humanidad radica en las aportaciones colectivas, en los esfuerzos comunes y, en definitiva, en la unificación de avances en una dirección predeterminada. “La inteligencia colectiva es una forma de inteligencia que surge de la colaboración y concurso de muchos individuos”. Tal definición surge de los trabajos de Peter Russell (1983), Tom Atlee (1993), Pierre Lévy (1997), Howard Bloom (1995), Francis Heylighen (1995), Douglas Engelbart, Cliff Joslyn, Ron Dembo & Gottfried Mayer-Kress (2003) (Caldevilla, 2008, p. 139)

Pero como toda inteligencia, la inteligencia colectiva es susceptible a las emociones, y precisa de información para sacar sus propias conclusiones. Si la información que se le suministra está adulterada, o si la inteligencia colectiva se encuentra “infectada” con datos contradictorios y/o sobreabundantes, no es razonable esperar que tome decisiones acordes a su interés o su trasfondo cultural. Un ejemplo reciente de post-verdad e infección de la realidad lo tenemos en la polémica surgida en torno al número de asistentes a la toma de posesión de Donald Trump como presidente de los Estados Unidos:

Sean Spicer, nuevo jefe de prensa de la Casa Blanca, aseguró al ser preguntado por la cifra de asistentes a la inauguración del presidente Trump que esta había convocado "al mayor público en cualquier inauguración, punto, tanto en persona como alrededor del mundo". Sin embargo, imágenes de diferentes medios mostraron una audiencia significativamente menor a la de la asunción de Obama,

que además contrastó con las multitudinarias manifestaciones en contra del presidente electo en varias ciudades de Estados Unidos. Spicer adujo frente a los periodistas de la Casa Blanca que 420.000 personas tomaron el metro de la ciudad ese día contra 317.000 en la inauguración de Barack Obama, pero las cifras de la red de transportes citadas por *The Washington Post*, hablan de 570.557 viajes del pasado viernes frente a 1,1 millones con Obama en 2009 y 782.000 en el día de la inauguración de su segundo mandato, en 2013. La experta en encuestas y opinión pública Kellyane Conway, [...] Cuestionada por las cifras de asistentes, Conway - ahora investida como asesora presidencial- respondió a un periodista que decir que la Casa Blanca había dado datos falsos sobre la asistencia al evento era "exagerado" y que estos datos presentados por Spicer eran "hechos alternativos a eso" (Bryan Smith para AFP, 2017).

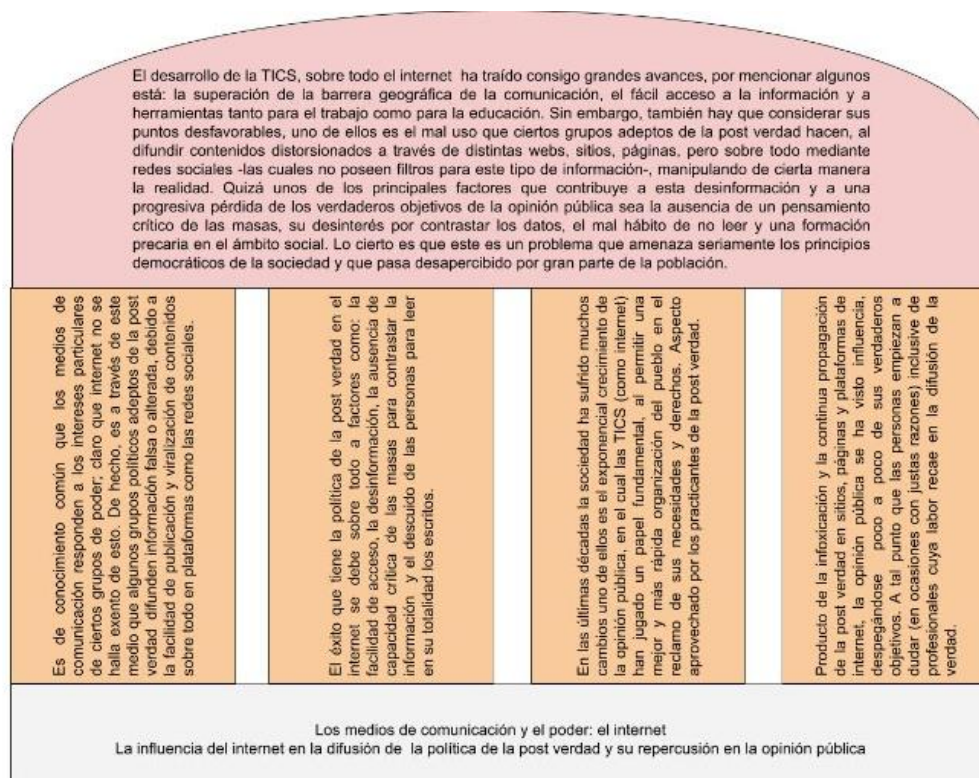
La sociedad tiene acceso a la información, pero carece colectivamente de la voluntad para dedicarse a su comprobación. Al mismo tiempo, desconfía crónica, incremental e incluso justificadamente de los profesionales y medios cuya labor es garantizar la veracidad de la información y destapar el fraude.»

(González, J, Cabrero, M, y García, E.: *Opinión pública e infoxicación en las redes: los fundamentos de la post-verdad*, 2017.)



## Ilustración 3

*Diagrama de Arco de: Opinión pública e infoxicación en las redes: los fundamentos de la post-verdad*



*Nota.* Elaborado por Carlos Pillco y Alexander Rodríguez. Adaptado de *Mapas mentales, mapas conceptuales y otras formas de representar el conocimiento* (p. 189), por A. Arenas, 2005, Editorial Magisterio.

### 3.4.2.2 EJEMPLO 2

**CS.H.5.3.34.** Analizar y valorar las motivaciones y repercusiones de las principales sublevaciones indígenas en el siglo XVIII.

#### Texto propuesto

#### La nostalgia peleadora de Túpac Amaru

«Cuando los españoles irrumpieron en América, estaba en su apogeo el imperio teocrático de los incas, que extendía su poder sobre lo que hoy llamamos Perú, Bolivia y Ecuador, abarcaba parte de Colombia y de Chile y llegaba hasta el norte argentino y la selva brasileña;

la confederación de los aztecas había conquistado un alto nivel de eficacia en el valle de México, y en Yucatán y Centroamérica la civilización espléndida de los mayas persistía en los pueblos herederos, organizados para el trabajo y la guerra.

Estas sociedades han dejado numerosos testigos de su grandeza, a pesar de todo el largo tiempo de la devastación: monumentos religiosos levantados con mayor sabiduría que las pirámides egipcias, eficaces creaciones técnicas para la pelea contra la naturaleza, objetos de arte que delatan un invicto talento. En el museo de Lima pueden verse centenares de cráneos que fueron objeto de trepanaciones y curaciones con placas de oro y plata por parte de los cirujanos incas. Los mayas habían sido grandes astrónomos, habían medido el tiempo y el espacio con precisión asombrosa, y habían descubierto el valor de la cifra cero antes que ningún otro pueblo en la historia. Las acequias y las islas artificiales creadas por los aztecas deslumbraron a Hernán Cortés, aunque no eran de oro.

La conquista rompió las bases de aquellas civilizaciones. Peores consecuencias que la sangre y el fuego de la guerra tuvo la implantación de una economía minera. Las minas exigían grandes desplazamientos de población y desarticulaban las unidades agrícolas comunitarias; no solo extinguían vidas innumerables a través del trabajo forzado, sino que además, indirectamente, abatían el sistema colectivo de cultivos. Los indios eran conducidos a los socavones, sometidos a la servidumbre de los encomenderos y obligados a entregar por nada las tierras que obligatoriamente dejaban o descuidaban. En la costa del Pacífico los españoles destruyeron o dejaron extinguir los enormes cultivos de maíz, yuca, frijoles, pallares, maní, papa dulce; el desierto devoró rápidamente grandes extensiones de tierra que habían recibido vida de la red incaica de irrigación. Cuatro siglos y medio después de la conquista solo quedaban rocas y matorrales en el lugar de la mayoría de los caminos que unían el imperio. Aunque las gigantescas obras públicas de los incas fueron, en su mayor parte, brotadas por el tiempo o por la mano de los usurpadores, restan aún, dibujadas en la cordillera de los Andes, las interminables terrazas que permitían y todavía permiten cultivar las laderas de las montañas.

Un técnico norteamericano”, estimaba, en 1936, que si en ese año se hubieran construido, con métodos modernos, esas terrazas, hubieran costado unos treinta mil dólares por acre. Las

terrazas y los acueductos de irrigación fueron posibles, en aquel imperio que no conocía la rueda, el caballo ni el hierro, merced a la prodigiosa organización y a la perfección técnica lograda a través de una sabia división del trabajo, pero también gracias a la fuerza religiosa que regía la relación del hombre con la tierra — que era sagrada y estaba, por lo tanto, siempre viva.

También habían sido asombrosas las respuestas aztecas al desafío de la naturaleza. En nuestros días, los turistas conocen por «jardines flotantes» las pocas islas sobrevivientes en el lago desecado donde ahora se levanta, sobre las ruinas indígenas, la capital de México. Estas islas habían sido creadas por los aztecas para dar respuesta al problema de la falta de tierras en el lugar elegido para la creación de Tenochtitlán. Los indios habían trasladado grandes masas de barro desde las orillas y habían apesado las nuevas islas de limo entre delgadas paredes de cañas, hasta que las raíces de los árboles les dieron firmeza. Por entre los nuevos espacios de tierra se deslizaban los canales de agua. Sobre estas islas inusitadamente fértiles creció la poderosa capital de los aztecas, con sus amplias avenidas, sus palacios de austera belleza y sus pirámides escalonadas: brotada mágicamente de la laguna, estaba condenada a desaparecer ante los embates de la conquista extranjera. Cuatro siglos demorarían México para alcanzar una población tan numerosa como la que existía en aquellos tiempos. Los indígenas eran, como dice Darcy Ribeiro, el combustible del sistema productivo colonial. «Es casi seguro — escribe Sergio Bagú- que a las minas hispanas fueron arrojados centenares de indios escultores, arquitectos, ingenieros y astrónomos confundidos entre la multitud esclava, para realizar un burdo y agotador trabajo de extracción. Para la economía colonial, la habilidad técnica de esos individuos no interesaba. Solo contaban ellos como trabajadores no calificados» o no se perdieron todas las esquirolas de aquellas culturas rotas. La esperanza del renacimiento de la dignidad perdida alumbraría numerosas sublevaciones indígenas. En 1781 Túpac Amaru puso sitio al Cuzco.

Este cacique mestizo, directo descendiente de los emperadores incas, encabezó el movimiento mesiánico y revolucionario de mayor envergadura. La gran rebelión estalló en la provincia de Tinta. Montado en su caballo blanco, Túpac Amaru entró en la plaza de Tungasuca y al son de los tambores y pututus anunció que había condenado a la horca al corregidor real Antonio Juan de Arriaga, y dispuso la prohibición de la mita de Potosí. La

provincia de Tinta estaba quedando despoblada a causa del servicio obligatorio en los socavones de plata de cerro rico. Pocos días después, Túpac Amaru expidió un nuevo bando por el que decretaba la libertad de los esclavos. Abolió todos los impuestos y el «repartimiento» de mano de obra indígena en todas sus formas. Los indígenas se sumaban, por millares y millares, a las fuerzas del «padre de todos los pobres y de todos los miserables y desvalidos».

Al frente de sus guerrilleros, el caudillo se lanzó sobre el Cuzco. Marchaba predicando arengas: todos los que murieran bajo sus órdenes en esta guerra resucitarían para disfrutar las felicidades y las riquezas de las que habían sido despojados por los invasores.

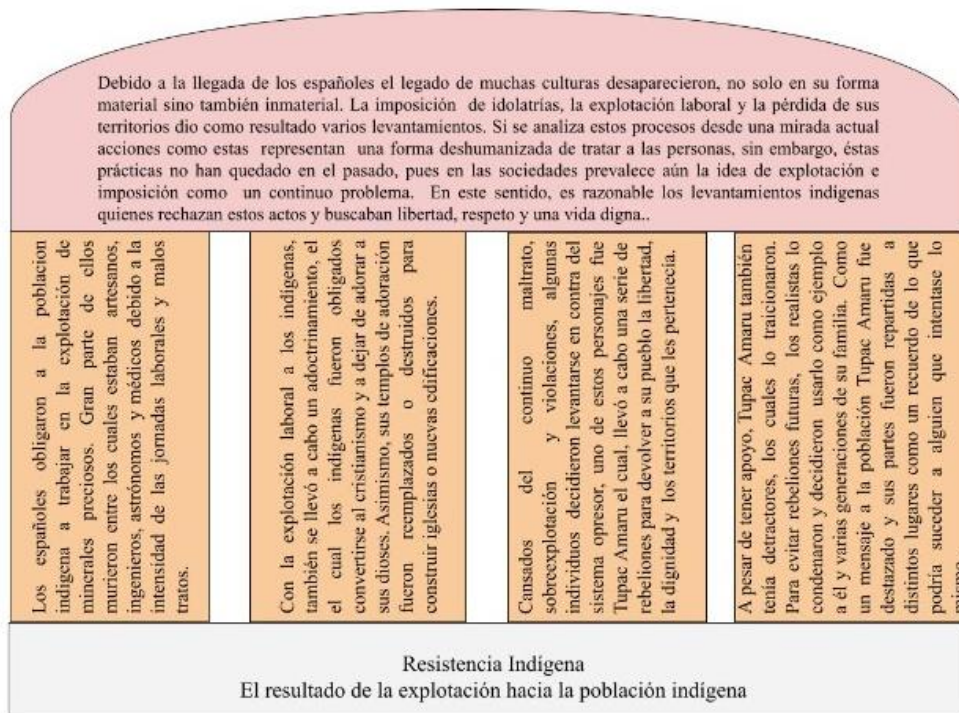
Se sucedieron victorias y derrotas; por fin traicionado y capturado por uno de sus jefes, Túpac Amaru fue entregado, cargado de cadenas, a los realistas. En su calabozo entró el visitador Areche para exigirle, a cambio de promesas, los nombres de los cómplices de la rebelión. Túpac Amaru le contestó con desprecio «Aquí no hay más cómplice que tú y yo; tú por opresor, y yo por libertador, merecemos la muerte».

Túpac fue sometido a suplicio, junto con su esposa, sus hijos y sus principales partidarios, en la plaza del Wacaypata, en el Cuzco. Le cortaron la lengua. Ataron sus brazos y sus piernas a cuatro caballos para descuartizarlo, pero el cuerpo no se partió. Lo decapitaron al pie de la horca. Enviaron la cabeza a Tinta. Uno de sus brazos fue a Tungasuca y el otro a Carabaya. Mandaron una pierna a santa Rosa y la otra a Livitaca. Le quemaron el torso y arrojaron las cenizas al río Watanay. Se recomendó que fuera extinguida toda su descendencia, hasta el cuarto grado.»

(Galeano Eduardo: *Las venas abiertas de América Latina*, 2004.)

## Ilustración 4

Diagrama de Arco de: *La nostalgia peleadora de Túpac Amaru*



*Nota.* Elaborado por Carlos Pillco y Alexander Rodríguez. Adaptado de *Mapas mentales, mapas conceptuales y otras formas de representar el conocimiento* (p. 189), por A. Arenas, 2005, Editorial Magisterio.

En las ilustraciones 3 y 4 se muestran, a modo de ejemplo, cómo funciona la estrategia del Diagrama de Arco, estos esquemas se plantean para que los educandos se vean forzados a formar argumentos en base a la tesis de una lectura. Asimismo, la suma de los argumentos han de dar como resultado una conclusión en la cual se evidencie, la comprensión del texto, el conjunto de argumentos críticos, la opinión del estudiante respecto al tema y sobre todo una información que demuestre el aprendizaje de los contenidos. Con esta estrategia no se busca sacar ideas principales o hacer resúmenes sino más bien reestructurar ideas ya concebidas o generar nuevas en base a lo que se lee.

### 3.4.3 ESTRATEGIA 3: C.Q.A

La estrategia adquiere su nombre a partir de las siguientes tres interrogantes: ¿Qué sé? ¿Qué quiero saber? ¿Qué he aprendido? (Lizarazo y Muñiz, 2010).



Con esta estrategia se pretende indagar en los conocimientos previos de los estudiantes, mismos que le servirán para irse cuestionando a medida que avanza en la lectura, es decir, que los alumnos se verán involucrados en un proceso de continuo contraste entre los modelos mentales inmersos en su estructura cognitiva y la nueva información producto del acto de leer, al mismo tiempo que buscan alcanzar sus objetivos de aprendizaje.

Es necesario aclarar que, la forma de esta estrategia varía dependiendo de la creatividad del docente, ya que puede hacer uso de cuadrados, circunferencias, rectángulos, triángulos o ilustraciones (como por ejemplo árboles o icebergs), en las cuales se puedan representar estas tres interrogaciones.

### **Como se plantea:**

Para trabajar con esta estrategia el docente ha de definir tres tiempos.

- Al iniciar la clase se partirá con una serie de preguntas referidas al tema con la finalidad de indagar en los conocimientos previos de los educandos.
- Seguido de ello se pedirá a los estudiantes que se cuestionen sobre lo que desean conocer del tema.
- Finalmente, después de leer, los educandos tendrán que responder a la interrogante qué fue lo que aprendieron. Además, en este mismo apartado colocarán si están de acuerdo con la postura que tomó el autor respecto al tema (claro que esto variará según el material usado para la lectura).

### **3.4.3.1 EJEMPLO 1**

**CS.H.5.2.18.** Conocer los principios actuales del cristianismo.

#### **Texto propuesto**

#### **Principios de la doctrina social de la Iglesia**

«Los principios que fundamentan la Doctrina Social de la Iglesia están cimentados en el Evangelio, la tradición cristiana, la reflexión y elaboración filosófico - teológica, y el magisterio de la misma iglesia. Son principios éticos permanentes, no simples juicios

históricos variables. Aunque la Doctrina Social de la Iglesia, evoluciona y se adapta a las condiciones cambiantes de los tiempos. Estos principios son: la Dignidad de la persona, la defensa de la vida humana, los Derechos Humanos, el Bien común, la lucha por la justicia, el Destino universal de los bienes, el trabajo, la propiedad privada, la Subsidiariedad, la Participación en la vida social, la Solidaridad, la opción preferencial por los pobres.

## **a. El principio de la dignidad del hombre:**

Desde sus inicios, la doctrina social de la Iglesia afirma la inviolable dignidad de la persona humana, que es intrínseca al hombre por ser imagen de Dios. Como imagen de Dios la vida de todo ser humano es sagrada e inviolable, por lo que cada hombre tiene valor absoluto. La igualdad fundamental de los seres humanos ante Dios tiene como consecuencia la imposibilidad de justificar ninguna discriminación ante las leyes humanas. Por tanto, la persona debe ser defendida contra cualquier intento social que pretenda negarle, abolirle o impedirle ejercer sus derechos.

## **b. La defensa de la vida:**

La Iglesia en su Doctrina Social, promueve y llama a promover la cultura de la vida frente a la cultura de la muerte. (...). Por eso se opone y denuncia las estructuras de muerte al inicio de la vida (aborto, mortalidad infantil, desamparo de la mujer gestante, etc.); durante la vida (hambre, enfermedades, agresiones a la vida y a la salud, etc.); y al final de la vida (eutanasia, abandono de los ancianos, etc.) (...).

## **c. el principio de los derechos humanos:**

La Doctrina Social de la Iglesia, considera que la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, es uno de los esfuerzos más relevantes para responder eficazmente a las exigencias imprescindibles de la dignidad humana individual y colectiva.<sup>16</sup> Reconoce además, que la declaración de los derechos humanos, se origina en un principio básico de origen cristiano, el cual se refiere a que todos los hombres han sido creados iguales y con los mismos dones, derechos y responsabilidades.

## **d. el principio del bien común:**

El bien común es el conjunto de condiciones de la vida social que hacen posible a las personas, asociaciones y a cada uno de sus miembros el logro pleno de la propia perfección y desarrollo integral. (...). Requiere la capacidad y la búsqueda constante del bien de los demás como si fuese el propio bien. Es un deber de todos los miembros de la comunidad humana nacional e internacional, según las capacidades de cada uno, reconociendo que la responsabilidad máxima compete al Estado, pues es la razón de ser de la comunidad política.

## **e. el Principio de la Propiedad Privada:**

Este principio no busca por tanto eliminar la propiedad privada, pero si requiere que ésta se regule de forma que no se le dé la categoría de derecho absoluto, excluyendo a algunos o a muchos hombres de ella. Considerar la propiedad privada como derecho absoluto atentaría contra el reparto equitativo de los bienes y el desarrollo humano integral de las personas y de las comunidades

## **h. el principio del destino universal de los bienes:**

Según la Doctrina Social de la Iglesia, de acuerdo al plan de Dios, la creación entera y los bienes que en ella se encuentran corresponden en justicia a todos los seres humanos, y deben repartirse de manera equitativa. Este principio, en una sociedad marcada por las desigualdades crecientes, exige que se cuide especialmente de los pobres, de aquellos que se encuentren en situaciones de marginación y de todos aquellos cuyas condiciones de vida les impiden un crecimiento adecuado. Es decir, exige una opción preferencial por los pobres; es una opción que, sin excluir otras pobrezas, se refiere especialmente a los que padecen la pobreza socioeconómica. Catalogada como injusta e incompatible con la dignidad de la persona humana y que es consecuencia de las estructuras de pecado y del pecado personal de quienes sostienen el sistema; siendo, a la vez una grave ofensa a Dios y una desobediencia su plan de salvación. Denigrando de la condición humana de quienes viendo esa situación no hacen nada para cambiarla desde la fe, la política, la ética y la moral.

## **j. el Principio de Subsidiariedad:**



Para la Doctrina Social de la Iglesia, la subsidiariedad supone que todas las sociedades de orden superior, con más desarrollo humano, científico y técnico, deben ponerse en una actitud de ayuda, apoyo, promoción y servicio hacia los grupos y las comunidades con menor desarrollo impidiendo que los individuos y grupos intermedios y minoritarios pierdan su legítima autonomía (...).

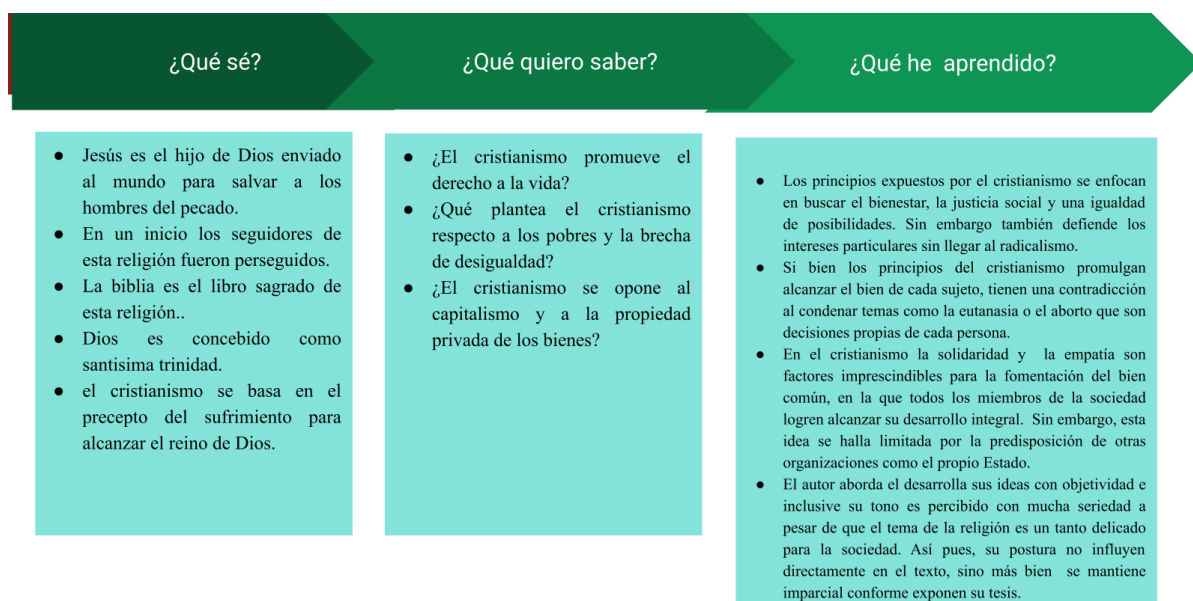
### **m. La opción preferencial por los pobres:**

La Doctrina social de la Iglesia está orientada a defender los derechos de los “pobres”. La solidaridad con los pobres y de los pobres entre sí es la señal de la fidelidad de los cristianos y de toda la Iglesia al Evangelio de Jesús. Manifiesta que la opción o amor preferencial por los pobres implica acercarse a las inmensas muchedumbres de hambrientos, mendigos, sin techo, sin trabajo digno, sin cuidados médicos y, sobre todo, sin esperanza de un futuro mejor, para promoverlos, defenderlos y hacerlos sujetos de su propia historia.»

(Escobar Ricardo: *La doctrina social de la iglesia: Fuentes y principios de los derechos*, 2012.)

## Ilustración 5

*Modelo de la estrategia C.Q.A sobre: Principios de la doctrina social de la Iglesia*



*Nota.* Elaborado por Carlos Pillco y Alexander Rodríguez. *Adaptado de Estrategia de Enseñanza aprendizaje. Docencia Universitaria basada en competencias* (p. 16), por J. Pimienta, 2012, PEARSON EDUCATION.

### 3.4.3.2 EJEMPLO 2

**CS.H.5.3.28.** Analizar y comparar la situación y los roles de la mujer de los diversos estratos sociales en la Colonia.

#### Texto propuesto

#### TESTAMENTO DE DOÑA MANUELA BLANCO DE ALVARADO

«En el nombre de Dios todo Poderoso Amen: Sea Publico y manifiesto a todos los que este mi testamento y por primera Voluntad vieren, como Yo Doña Manuela Blanco de Alvarado, y Cuvillus, hija legitima de Don Blas Blanco de Alvarado y Doña Ygnacia Cubillus, y muger legitima de Don Pedro Rivera, natural de la Bana, con quien hize vida maridable asta el tiempo de seis meses, y haviendo hecho ausencia de esta Ciudad no abuelto hasta la fecha ni se save de su paradero, ni si vive o muere: estando en las (faras) del (¿?) escribano, sana del cuerpo, en mi entera Salud, memoria y Entendimiento natural que Dios nuestro Señor sea

servido darme creyendo como firmemente creo en el Sacro Santo Misterio de la Santisima Trinidad, Padre, Hijo y espiritu Santo tres Personas distintas, y un solo Dios Verdadero, y en todo lo demas, que cree, predica, y enseña nuestra Santa Madre Yglesia Catolica Apostolica Romana, vajo de cuia fee y creencia, e vivido, y protesto vivir, y morir como fiel cristiana; poniendo por mis interesores en el acatamiento Divino, a la Serenisima Reyna de los Angeles, la señora Virgen Maria Madre de nuestro Señor Jesucristo, y señora nuestra a los Santos y Bienaventurados Apostoles San Pedro, y San Pablo, Angel de mi Guarda Santo de mi nombre, y demas Santos, y Santa de la Corte del Cielo, teniendome de la muerte que es cosa natural a toda criatura, y su hora incierta, deseando que las cosas tocantes al descargo de mi conciencia queden vien dispuestas y ordenadas hago este mi testamento en la forma, y manera siguiente \_\_\_\_\_

1a \_\_\_\_\_ Primeramente encomiendo mi Alma a Dios nuestro Señor que la crio y redimio con infinito precio de Sangre preciosa, y el cuerpo a la Tierra, de que fue formado: Si Dios nuestro Señor fuere servido llevarme de esta presente vida a la eterna, quiero, y es mi Voluntad, que mi cuerpo amortajado, con el Abito que le pareciese a mi Albacea, Sea Sepultado en la Yglesia del Combenito de Predicadores o en la que tuviere por combeniente dicho mi Albacea: Si el dia de mi entierro fuese ora competente, y de no al siguiente Dia, mando se me diga una Misa Cantada con su Vigilia y el cura Parroco acompañando mi cuerpo, con Cruz alta, y Doble de Campanas pagandosele la Limosna tennis vienes con arreglo al sinodo o con la //f -9v// mayor con (miserios) que se pueda, pagandose la Limosna de mis vienes, lo que declaro para que conste \_\_\_\_\_

2a \_\_\_\_\_ Mando a las mandas forzosas, y acostumbradas, como son, las Casas Santas Jerusalem, y Captivos (Cautivos) Cristianos, a medio real cada una de ellas, y las dos siervas de Dios. Mariana de Jesus, y sor Sebastiana de Caso, asimismo a medio real de plata corriente por solo una vez con que aparto de mis vienes, y lo declaro por ser está mi voluntad \_\_\_\_\_

3a \_\_\_\_\_ Declaro, que quando contraje Matrimonio con el dicho Don Pedro de Rivera, de su parte, ni de la mia, no metimos capital alguno por havernos casado pobres, solo de la parte de mis padres nos dieron en ropas de Vestir, el importe de seiscientos pesos de los que

confirió resivo extrajudicial el citado mi marido, al que me remito, sobre cuio asunto, al tiempo que se hiva, a haser parte y divicion de los Vienes de los Vienes Paternos, me llamaron a declarar judicialmente, y como muger inosente expreso que la persepcion de dichos seiscientos pesos havia, cito en dinero (fisico), no siendo sino en las dichas Ropas de vestir, y en la maior parte para que el citado mi Marido lo que declaro para que conste

---

4a \_\_\_\_\_ Declaro, que como dicho queda en la clausula anterior, los seis meses de selebrado el Matrimonio, se ausento el citado mi Marido, por que se decia en el lugar notoriente que este ocultando el estado de Religioso sacerdote, avia cometido el error de casarse conmigo, lo que le acreditaba el modo de manejar me siempre con sosobra en todo el tiempo que vivio conmigo, llegando, al extremo de declararse en una ocacion, siendo preguntado por mi que porque tenia una sicatris sana en la caveza de vastante magnitud, y otras en el cuerpo me respondio que por castigo del Santo, a causa, de aver votado el Abito de San Agustin le avia susedido, varias(¿?), de las que le avian resultado aquellas heridas, mas Yo, como muger inocente nunca crei que el huviese sido sacerdote sino que en su infancia, huviese sido Religioso novicio, mas las evidentes noticias, de que en la Ciudad de Guayaquil, lo avian preso por el mismo delito y llevado a la Ynquisicion (¿?) y el de no bolver mas a este lugar confirmo su maldad, lo que declaro para que conste en descargo de mi conciencia \_\_\_\_\_

5a \_\_\_\_\_ Declaro que no obstante del engaño que padesi, creyendo bolviere el dicho mi Marido a juntarse a mi consorcio, me mantube, guardando, la fidelidad del estado del Matrimonio, sin dar que desir de mi Persona el (¿?) de dies o dose años, notoriente despues del qual, como muger frágil, y por considerarme, libre por las rasones expuestas en las demas clausulas, llegue a tener un Niño llamado Lorenzo, por hijo mio, a quien para el (¿?) de mi (¿?) lo contemplo por tal mi hijo natural, avido en tiempo de mi libertad, en conformidad de las circunstancias relacionadas en este testamento, lo que //f -10// declaro, asi para que en todos tiempos conste, y en descargo de mi consiencia \_\_\_\_\_

6 \_\_\_\_\_ Declaro por mis Vienes, la cantidad de quatrocientos pesos en dinero ficico, los que los tengo en mi poder y reducidos al comercio; vien entendido, que este caudal lo e

adquirido, con la ayuda del padre del citado mi hijo y por el amor que a este le a tenido me a (¿?), siempre sufisientemente procurando mi adelantamiento con el fin de que el dicho mi hijo tenga con que vivir antes, y despues de mis dias, lo que declaro para que conste \_\_\_\_\_

7 \_\_\_\_\_ Declaro asimismo que por el mismo modo arriba dicho, y por el mismo sujeto e adquirido, una cadena de oro, con su relicario, que pesara veinte castellanos: dos parejas de Sarzillos de oro y perlas, el uno de sinco (chorros) y el otro de tres: Una gargantilla de perlas de seis sogas con su cruz de oro y pasadores de lo mismo, y piedras Berdes de (pasta): dos hagadores de perlas: Un par de (motas) de dichas otras perlas grandes con el peso de media onza poco mas o menos, un Payne de ebano engastado con oro que tendra como dos castellanos, dos sortijas de oro, una con piedra de Amatista y la otra con pasta: Un par de hevillas de plata con el peso quatro onzas, una (careta) de lo mismo, con el peso de quatro onzas dorada por demas: una (Romana) de fierro, con sus (¿?): Una olleta de cobre: una caja (Caja) de madera grande con sus serraduras Chapa y Llave: Un (¿?) mediano de poco mas de dos varas: una mesa pequeña, y otra grande: dos sillas de sentarse: La cama de mi huco (uso) que se compone de un colchon, de (¿?) de la tierra, su toldo de (¿?), frasada nueva de Caxamarca, dos colchas, una blanca, y otra pintada, de algodón la una, y la otra de Lino, dos Almuadas de Tafetan nacar, con fundas de (rengo) fino, y caja de madera (torneada) lo que declaro para que conste \_\_\_\_\_

8a \_\_\_\_\_ Declaro que dentro de la caja (caja) dicha, tengo, varias ropas de mi huso blancas, y de color, y otros trastes caseros en el quarto de mi avitacion que se (reconoseran) despues de mis dias lo que declaro para que conste \_\_\_\_\_

9a \_\_\_\_\_ Declaro, que todos los vienes que por fallecimiento de mi Madre, (¿?) los recoja mi Albacea, y los agregue a los mios, y su producto se (refinda) a veneficio de mi Alma, mandando se digan las correspondientes Misas en lo que alcansare, lo que declaro para que conste \_\_\_\_\_

10 \_\_\_\_\_ Declaro que no devo a ninguna Persona poca ni mucha cantidad ni a mi me deven, y si despues de mi fallecimiento demanden a mis Vienes, justificado que sea en

vastante forma se pague, y asimismo se pague lo que a mi se me deviere, declaro asi para que conste \_\_\_\_\_

11a \_\_\_\_\_ Declaro, que el dinero y alhajas que ban declaradas en las clausulas sexta y séptima, luego que conste de mi fallecimiento se entreguen a mi sitado hijo, con todo lo que pareciere, a verse adelantado en confesion de lo expuesto en dichas clausulas, reputandose el afan que yo e tenido, en trabajar, y adelantar, por los alimentos, que indispensable, devo dejarle, como Madre que lo he parido considerándome, libre, y sin saltar, ni incurrir, a la deslealtad, ni en agravio de mi Marido, y mucho menos estando en consorcio Marital, como todo va declarado. Y sobre esta clausula, ninguna Persona, en ningun tiempo, ni con pretexto alguno, puedan ir ni contravencion a su tenor, con ningun derecho y si lo intentaren, sean (repelidos) de Juicio y por el mismo echo quede en esta clausula en su fuerza y vigor, porque a mas de lo dicho declaro, que es remuneratoria por lo mucho que personalmente me a servido desde que tubo huso de razon, como qualesquiera domestico que por mi dinero lo pudiera aver hecho, lo que declaro en descargo de mi conciencia \_\_\_\_\_

Nombro por mis Albaaeas Testamentarios, (¿?) comisarios, y tenedores de Vienes, al Don Tomas Landivar, y Senteno, cura Capellan del Monasterio de Monjas Conceptas de esta Ciudad, y Doña Martina Blanco de Alvarado, y Cuvillus mi legitima hermana, a ambos a dos insolidum, para que entren con mis Vienes, y los vendan, o rematen en Almoneda Publica o fuera del, cumplan y paguen este mi Testamento sus mandas clausulas, y legados, y todo lo que en el contenido que para ello a mas del año fatal del alvaseasgo le prorrogó, y e por prorrogado el mas tiempo que fuere necesario conforme a la Ley de Toro \_\_\_\_\_

Y cumplido y observado este mi Testamento sus clausulas y disposiciones //f -11// dejo por mi universal heredera, a mi Alma, en todo el remaniente de mis vienes derechos y acciones que en qualquiera manera me pertenescan, y aya de aver, despues de sacar el funeral, e entierro, y mas gastos necesarios, atenta a no tener, otro heredero que con mejor derecho me puede heredar \_\_\_\_\_

Con lo qual revoco, anulo, y doy por ningunos, y de ningun Valor, ni efecto, otros qualesquiera Testamentos codicilios Poderes, que antes de este, haya dado, y otorgado para los haser, y otorgaron por escrito o de palabra, antes de haora, que quiero que no balgan ni

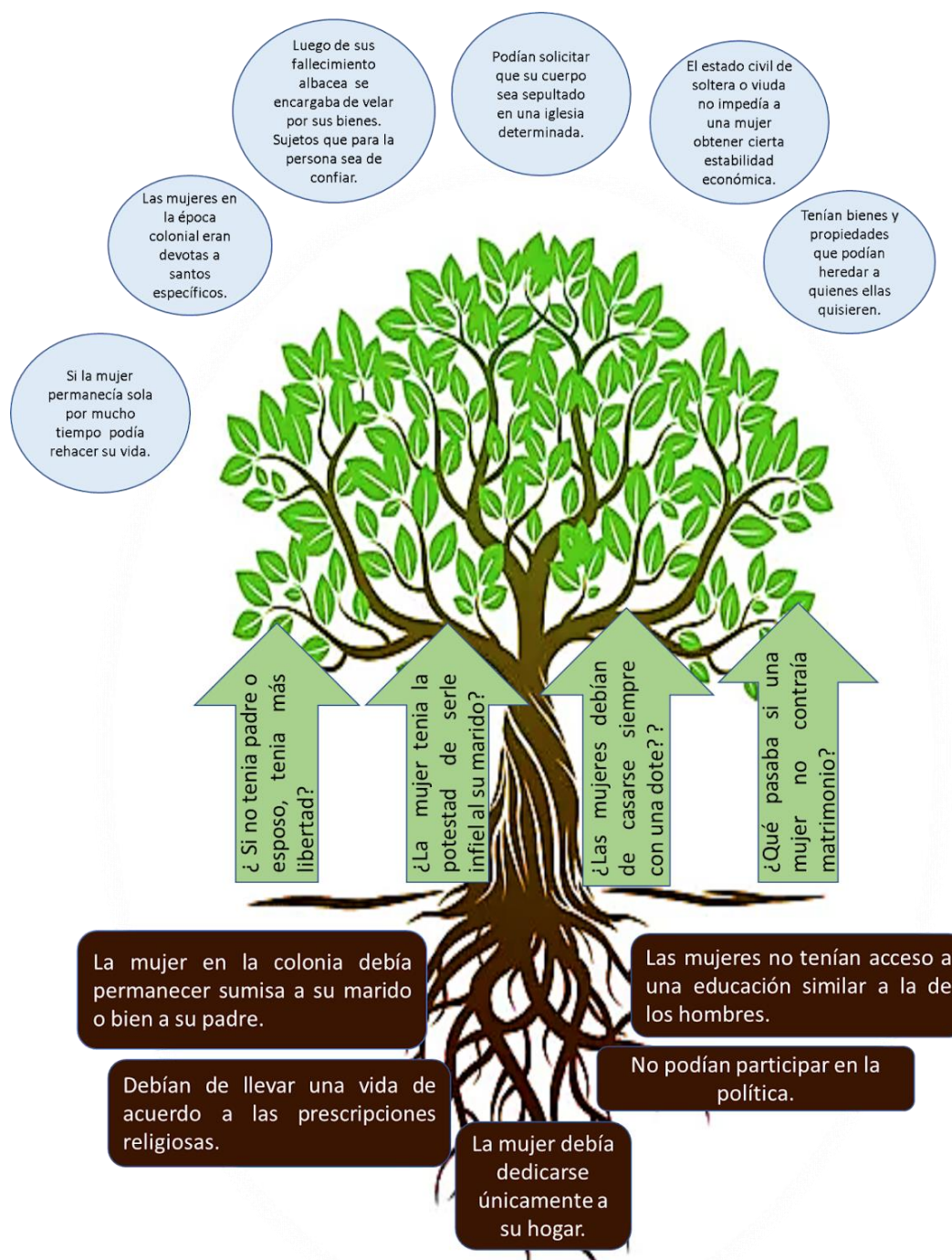
hagan fee en juicio, ni fuera del, sino es este que haora hago, y otorgo ante el presente escribano que quiero que balga por tal mi testamento ultima, y final Voluntad, en con aquella via y forma que mas aga lugar en derecho que es fechado en la Ciudad de Cuenca, en Veinte y tres dias del mes de Mayo de mil setecientos ochenta y ocho año. Y Yo el citado escribano del Reyno, Señor notario publico de las Yndias, doy fee conozco a la otorgante, quien hallandose constituida en las casas de mi Morada, al parecer, sana de la Salud, en su entero Juicio, memoria y entendimiento natural, segun las bien comentadas razones con que dispuso y clausulo, haviendosele leydo de principio a fin este su Testamento dixo, ser el mismo, dirigido por ella por su ultima voluntad, y asi lo otorgo ante mi dicho escribano y testigos, llamados y rogados, que lo fueron Don Josef Gutierrez Don Antonio Orellana, y Don Antonio Granda, presentes vecinos de esta Ciudad que firmaron, y a rruego de la otorgante que dijo no saber, uno de ellos en este registro de que doy fee.»

(Transcripción: Carrión Carolina, Gonzáles Lady, 2022.)



## Ilustración 6

Modelo de la estrategia C.Q.A en base al Testamento de doña Manuela Blanco de Alvarado



Nota. Elaborado por Carlos Pillco y Alexander Rodríguez. Adaptado de Estrategia de Enseñanza aprendizaje. Docencia Universitaria basada en competencias (p. 16), por J. Pimienta, 2012, PEARSON EDUCATION.



Los ejemplos referentes a la estrategia C-Q-A, ilustraciones 5 y 6, demuestran que esta estrategia no se la encasilla en un solo formato, sino que ésta se puede adaptar y usar al modelo que el docente crea más conveniente. En ambos casos es identificable los tres apartados que pretende desarrollar esta estrategia, los cuales son: conocimientos previos, aspectos que el educando quisiera conocer, y finalmente lo que logró aprender al realizar la lectura crítica del documento, sumado, en el caso de la ilustración 5, debido al tipo de texto, su criterio personal sobre la manera en la que aborda el autor el tema.

#### **3.4.4 ESTRATEGIA 4: Cuadro P-N-I**

Esta estrategia, de acuerdo con Pimienta (2010) plantea la formulación de un cuadro comparativo en el que se incluyen tres elementos, los cuales son aspectos positivos, negativos e interesantes (de ahí sus siglas) de un asunto, tema o problema. Así pues, mediante el uso de esta estrategia el alumno desmenuza o deconstruye la información dándole otro orden y viendo cuáles son los aspectos más relevantes, dependiendo del objetivo que guíe la lectura.

Con esto, se espera que los estudiantes sean capaces de evaluar, contrastar, organizar sus ideas y formular unas nuevas, encontrando un equilibrio entre juicios valorativos y la toma de decisiones de manera argumentada.

#### **Como se plantea:**

- Para la implementación del cuadro P-N-I, el docente habrá de entregar previamente el texto a los estudiantes.
- Posterior a la lectura, los educandos han de anotar tanto los puntos positivos como los negativos que han logrado identificar en el escrito.
- En cambio, el apartado interesante, escribirán sus críticas, evaluaciones y opiniones acerca del tema, del autor o del mismo texto. Además, de añadir inquietudes o dudas que se generaron a partir de la lectura o por la poca profundización que tuvo el autor respecto a ciertas ideas.
- Una vez hecho este proceso los educandos han de tener como resultado un tipo de cuadro comparativo, a partir del cual pueden hacer comparaciones y contrastar sus

ideas. Además de que a través de este el docente puede analizar cómo se está desarrollando la comprensión y el aprendizaje de los contenidos.

### 3.4.4.1 EJEMPLO 1

**CS.H.5.4.13.** Sintetizar el origen, desarrollo y características del sistema capitalista.

#### **Texto propuesto**

#### **¿Qué es el capitalismo? El libre mercado puede no ser perfecto, pero es probablemente la mejor manera de organizar una economía**

«Se suele pensar que el capitalismo es un sistema económico en el que los agentes privados poseen y controlan la propiedad de acuerdo con su propio interés, y la oferta y la demanda fijan libremente los precios en los mercados de la forma más beneficiosa para la sociedad.

La característica esencial del capitalismo es la motivación para obtener utilidades. Como dijo Adam Smith, el filósofo del siglo XVIII padre de la economía moderna, “No es de la benevolencia del carnicero, cervecero o panadero de donde obtendremos nuestra cena, sino de su preocupación por sus propios intereses”. En una transacción de intercambio voluntario, ambas partes tienen su propio interés en los resultados, pero ninguna puede obtener lo que quiere sin tener en cuenta lo que quiere la otra. Es este autointerés racional lo que puede llevar a la prosperidad económica.

En una economía capitalista, los bienes de capital —como fábricas, minas y ferrocarriles— pueden ser de propiedad y control privados, la mano de obra se compra por salarios en dinero, las ganancias de capital corresponden a los propietarios privados, y los precios asignan el capital y el trabajo a usos que compiten entre sí (véase “Oferta y demanda”, F&D, junio de 2010).

Aunque la base de casi todas las economías es hoy en día algún tipo de capitalismo, durante gran parte del siglo pasado este fue solo uno de los dos principales métodos de organización económica. En el otro, el socialismo, el Estado posee los medios de producción, y las empresas estatales procuran maximizar el bien social antes que las utilidades.

## Pilares del capitalismo

El capitalismo se basa en los siguientes pilares:

- *Propiedad privada*, que permite a las personas poseer bienes tangibles, como tierras y viviendas, y activos intangibles, como acciones y bonos.
- *Interés propio*, por el cual las personas persiguen su propio bien, sin considerar las presiones sociopolíticas. No obstante, el comportamiento descoordinado de esos individuos termina beneficiando a la sociedad como si, según aseveró Smith en 1776 en *La riqueza de las naciones*, estuviera conducido por una mano invisible.
- *Competencia*, la cual, gracias a la libertad de las empresas para entrar y salir de los mercados, maximiza el bienestar social, es decir: el bienestar conjunto de productores y consumidores.
- *Un mecanismo de mercado* que determina los precios de forma descentralizada mediante interacciones entre compradores y vendedores; los precios, a su vez, asignan recursos, que naturalmente buscan la mayor recompensa, no solo por los bienes y servicios sino también por los salarios.
- *Libertad de elección* con respecto al consumo, a la producción y a la inversión: los clientes insatisfechos pueden comprar productos diferentes; los inversores, emprender proyectos más lucrativos, y los trabajadores, dejar su empleo por una mejor remuneración.
- *Intervención limitada del Estado*, para proteger los derechos de los ciudadanos privados y mantener un entorno ordenado que facilite el correcto funcionamiento de los mercados.

Las diversas formas de capitalismo se distinguen por el grado en que funcionan esos pilares. En las economías de libre mercado, o de *laissez-faire*, los mercados operan con escasa o nula regulación. En las *economías mixtas*, donde se combinan los mercados y el Estado, los primeros tienen un papel dominante, pero están regulados en mayor medida por el segundo, para corregir sus fallas, como la contaminación y la congestión de tránsito; promover el bienestar

social, y por otras razones, como la defensa y la seguridad pública. Actualmente predominan las economías capitalistas mixtas.

## **Los muchos matices del capitalismo**

Los economistas clasifican al capitalismo en distintos grupos usando diversos criterios. Se lo puede clasificar, por ejemplo, simplemente en dos tipos, según cómo esté organizada la producción. En una *economía liberal de mercado*, prevalece el mercado competitivo y la mayor parte del proceso de producción tiene lugar de forma descentralizada, semejante al capitalismo de libre mercado de Estados Unidos y el Reino Unido. En cambio, *las economías de mercado coordinadas* intercambian información privada a través de instituciones no de mercado (por ejemplo, sindicatos y asociaciones empresariales), como ocurre en Alemania y Japón (Hall y Soskice, 2001).

Más recientemente, los economistas han identificado cuatro tipos de capitalismo, que se distinguen según el papel de la iniciativa empresarial (el proceso de iniciar una empresa) en el impulso a la innovación y el marco institucional en el cual se implementan nuevas ideas para estimular el crecimiento económico (Baumol, Litan y Schramm, 2007).

*En el capitalismo dirigido por el Estado*, el gobierno decide qué sectores crecerán. Motivado inicialmente por el deseo de promover el crecimiento, este tipo de capitalismo entraña graves peligros: exceso de inversión, elección del ganador equivocado, susceptibilidad a la corrupción y dificultad para retirar el apoyo cuando ya no resulta apropiado. *En el capitalismo oligárquico*, orientado a proteger y enriquecer a una fracción muy estrecha de la población, el crecimiento económico no es un objetivo central, y los países que lo aplican presentan un alto grado de desigualdad y corrupción. *El capitalismo de grandes empresas*, que aprovecha las economías de escala, es importante para la producción masiva. Por otra parte, el *capitalismo de emprendedores* genera innovaciones, como el automóvil, el teléfono y la computadora, que generalmente son creadas por individuos y nuevas empresas. Sin embargo, las grandes empresas son necesarias para producir y comercializar nuevos productos a escala masiva, por lo cual la mejor alternativa parece ser una combinación de capitalismo de grandes empresas y de emprendedores, que es la que caracteriza a Estados Unidos más que a ningún otro país.

**Las fuerzas que suelen llevar al éxito del capitalismo también pueden provocar su fracaso.**

El crecimiento económico en un régimen capitalista quizás haya superado con creces el de otros sistemas económicos, pero la desigualdad sigue siendo uno de sus atributos más controvertidos. ¿Es que la dinámica de acumulación de capital privado lleva inevitablemente a la concentración de la riqueza en menos manos, o que el equilibrio resultante de crecimiento, competencia y progreso tecnológico reduce la desigualdad? Los economistas han adoptado diversos enfoques para explicar la desigualdad económica. En el estudio más reciente se analiza una colección única de datos que se remontan al siglo XVIII para descubrir patrones económicos y sociales de importancia clave (Piketty,

2014), y se observa que en las economías de mercado contemporáneas la tasa de rentabilidad de la inversión con frecuencia supera al crecimiento general. Si esa discrepancia persiste, a valores compuestos, la riqueza en manos de los propietarios del capital aumentará mucho más rápidamente que otros tipos de ganancias (salarios, por ejemplo), para finalmente sobrepasarlos por amplio margen. Aunque ese estudio tiene tantos críticos como admiradores, ha sumado elementos al debate sobre la distribución de la riqueza en el capitalismo y ha reforzado en muchos la creencia de que una economía capitalista debe ser orientada en la dirección correcta por las políticas estatales y el público en general para garantizar que la mano invisible de Smith siga operando a favor de la sociedad.»

(Sarwat Jahan y Ahmed Saber Mahmud: *¿Qué es el capitalismo? El libre mercado puede no ser perfecto, pero es probablemente la mejor manera de organizar una economía*, 2015.)

## Ilustración 7

Cuadro P-N-I de: ¿Qué es el capitalismo?



Nota. Elaborado por Carlos Pillco y Alexander Rodríguez. Adaptado de *Estrategia de Enseñanza aprendizaje. Docencia Universitaria basada en competencias* (p. 93), por J. Pimienta, 2012, PEARSON EDUCATION.

### 3.4.4.2 EJEMPLO 2

**CS.H.5.1.11.** Determinar el impacto de la revolución neolítica (domesticación de plantas y sedentarismo) en la transformación de la sociedad humana.

#### Texto propuesto

#### La aparición de la agricultura

«Si el hombre se preguntara: ¿Cuál es la invención más importante de la humanidad? Sin duda alguna la respuesta sería “la agricultura”. Su adopción cambio radicalmente las formas de vida de los hombres cazadores-recolectores. Desde la aparición de la agricultura en el mundo, el hombre se enfrentó con problemas cada vez mayores de sanidad, polución y

enfermedades contagiosas, y, simbólicamente, abandonó el mundo natural y lo sustituyó por otro de ocultas presiones sociales, más artificiales y amenazadoras.

Pero también la agricultura activó en gran medida los avances que ya habían comenzado a aparecer entre algunos cazadores- recolectores que habitaban en lugares apropiados. Favoreció los establecimientos sedentarios, inspiró el invento de nuevos útiles y técnicas que estimularon la aparición de artes y oficios. Favoreció un notable incremento de la población, no sólo de familias más numerosas, sino también de sociedades mayores y más complejas, fomentando el comercio y las comunicaciones entre un gran número de personas, conduciendo a la aparición de un sistema de gobierno.

Las evidencias nos dicen que la agricultura surge en el holoceno, hace unos diez mil años. Al menos se reconocen cinco zonas independientes para la aparición de la agricultura y, por lo tanto, de plantas domesticadas. Aparece primero en el Medio Oriente, 9 600 a 8 500 antes de nuestra era (a. n.e), siendo el trigo (*Triticum monococcum* y *T. dicoccum*) y la cebada (*Hordeum vulgare*) los primeros cereales domesticados. Después en China, alrededor de 7 500 años a.n. e., donde se domestica el arroz (*Oryza sativa*) y la soja (*Glycine max*). En Mesoamérica aparece 3 500 a. n. e., domesticándose el maíz (*Zea mays*), el frijol (*Phaseolus lunatus* y *P vulgaris*) y la calabaza (*Curcubita pepo*). También se lleva a cabo en los Andes y la Amazonia, 3 500 a 2 500 a. n. e., aquí se domestica la papa (*Solanum tuberosum*) y la mandioca (*Manibot esculenta*). Finalmente en el Este de los Estados Unidos de América, 2 500 a. n. e., donde se domestica el girasol (*Helianthus annuus*) y un tipo de quenopodio (*Chenopodium berlandieri*).

Hay otras zonas donde aparentemente se llevó a cabo la domesticación, al menos un par de plantas. Pero existe cierta duda acerca de si la domesticación tuvo lugar realmente sin influencia de la difusión de la producción de alimentos desde otros centros: Sahel, África, 5 000 a. n. e., donde hay evidencias de domesticación de sorgo (*Sorghum bicolor*) y arroz africano (*Oryza glaberrima*). África Occidental tropical, 3 000 a.n. e., se domestica ñames (*Dioscorea cayenensis*) y palma de aceite (*Elacis guineensis*). Etiopía, sin fecha precisa, se domestica el café (*Coffea arabica*) y el teff (*Eragrostis tef*). Finalmente Nueva Guinea, 7 500 a. n. e., donde se domestican la caña de azúcar (*Saccharum officinarum*) y el plátano



(Musaparadisiaca) (...) (Diamond, 1997; 2002). Sólo son algunos ejemplos de algunas plantas domesticadas en las diferentes zonas donde aparece la agricultura.

Se ha propuesto que la adopción de la agricultura se debió a presiones en la disponibilidad de recursos, forzando a los humanos a intensificar la producción de alimentos. Las presiones se han atribuido a cambios ambientales (Wrigth, 1977). Otro escenario sugerido es que la agricultura se origina donde la disponibilidad de alimentos era suficiente, permitiendo tiempo libre y así el desarrollo de experimentos en el manejo de plantas, llevando paulatinamente a su cultivo (Saber, 1952). Es en el holoceno, en comparación al pleistoceno, un periodo donde existe un clima más estable permitiendo la evolución de la agricultura en vastas áreas relativamente calurosas, húmedas y/o con acceso a la irrigación (Richerson et al., 2001). Blumler y Byrne (1991) sugieren que la agricultura es consecuencia de la evolución tecnológica para manejar plantas y la evolución de plantas con fenotipos domesticables en las comunidades vegetales silvestres. Finalmente, otros autores sugieren causas multivariadas sobre el origen de la agricultura, es decir, tanto las presiones por recursos como el desarrollo de tecnología por parte de los humanos jugaron un papel esencial (...) (Flannery, 1986; MacNeish, 1992).

## **Diferencias entre recolección de plantas y agricultura**

Para Braidwood (1960) la principal diferencia entre la recolección de plantas y la agricultura es que mientras la recolección implica la cosecha directa de productos naturales, la agricultura constituye un proceso de producción a través del cual la naturaleza es transformada para controlar la disponibilidad de los recursos. Sin embargo, Casas y colaboradores (1997) nos dice que hay estudios arqueológicos, etnográficos y etnobotánicos donde se muestran evidencias sobre sistemas de producción de alimentos, cuya definición como agricultura no es fácilmente aceptada. Dichos sistemas se han basado en la manipulación de poblaciones o comunidades de plantas silvestres con la finalidad de optimizar su uso, constituyendo sistemas silvícolas. Hay controversia sobre la contribución de estos sistemas a la domesticación y al origen de la agricultura. Harlan (1975) considera que este tipo de sistemas contribuyeron poco o nada para la agricultura y domesticación de plantas.



En cambio, Harris (1996) consideran estos tipos de sistemas como el preámbulo del manejo agrícola, es decir, una agricultura incipiente. Algunas formas de manipulación de estos sistemas fueron quemadas, talas intensivas, manejo del agua, entre otras formas de perturbación de la vegetación natural, con el único fin de promover la abundancia de ciertos organismos de plantas específicas. Entonces, siguiendo a Rindos (1984), respecto a los orígenes de la agricultura, durante su desarrollo temprano, los humanos establecieron una relación simbiótica y coevolutiva con la vegetación de su entorno, en la que los primeros son agentes de dispersión y la segunda la proveedora de productos básicos para la subsistencia humana.

## **Cambios asociados a la domesticación**

Cuando las plantas cultivadas son comparadas con sus parientes silvestres, se puede observar diferentes cambios en varios rasgos, resultado de la evolución bajo domesticación. Debido a que estos cambios suceden ampliamente y son comunes en las diferentes plantas domesticadas, a este conjunto de rasgos se les ha denominado síndrome de la domesticación. Un primer cambio observado en los domesticados es la pérdida de mecanismos de dispersión, relacionado con la falta de una zona de abscisión. Otro cambio asociado a la domesticación es el incremento del tamaño de la planta, marcado especialmente en la parte cosechada por el humano. También se ha observado cambios en las características de historia de vida. Por ejemplo, cambios en el tipo de germinación, debido a una selección disruptiva en ambientes agrícolas contra ambientes naturales. Asimismo, cambios en la arquitectura ya que la selección de un mayor índice de cosecha (la razón cosechada para el total de biomasa cosechada) puede reducir o suprimir las ramas laterales (Gepts, 2004b; Pickersgill, 2007).

Igualmente, gran sincronización de la maduración de frutos y semillas, permitiendo cosecharlos en un periodo determinado. Otro cambio asociado es la pérdida de latencia de las semillas, ya que una germinación rápida y uniforme es necesaria si se pretende que el cultivo se establezca antes de tener serias competencias con otras plantas. Igualmente, muchos domesticados cuando se les compara contra sus parientes silvestres presentan una pérdida o reducción de mecanismos de defensas contra enemigos naturales (...).

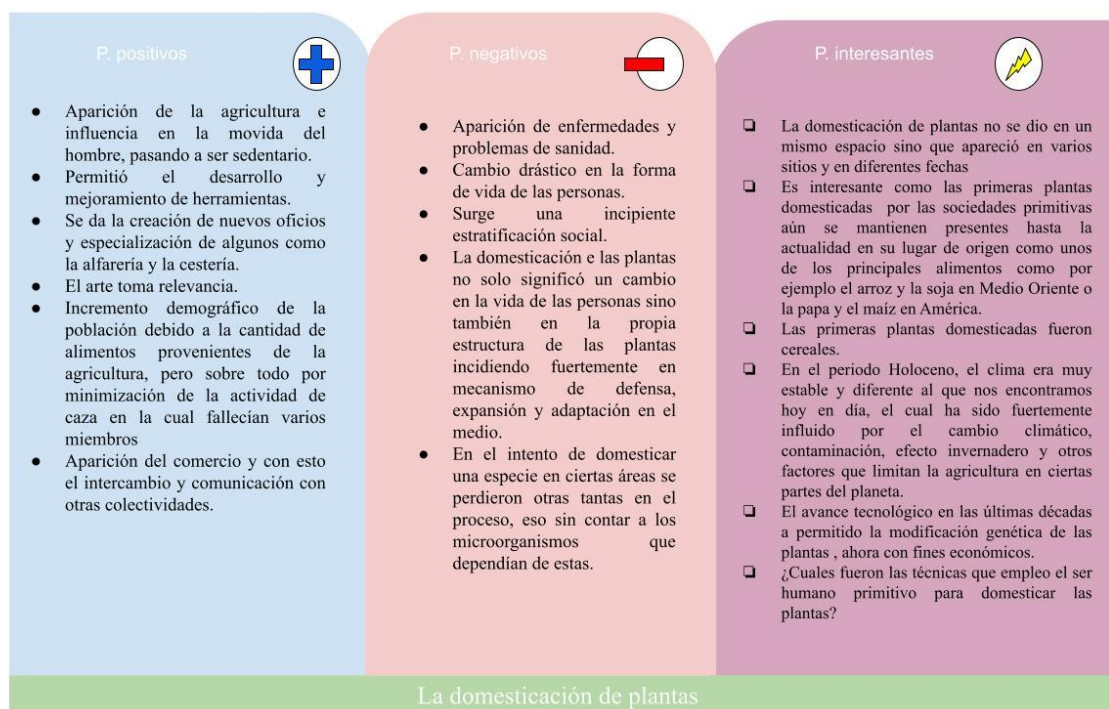
Finalmente, el largo periodo de coexistencia del hombre y plantas ha resultado en un conocimiento biológico y ecológico de estas últimas, amplia y profundamente.

Probablemente, este conocimiento se aplicó en la fase inicial, cuando no se conocían los principios de la herencia. Posteriormente, el conocimiento científico de los mecanismos hereditarios condujo al mejoramiento genético y, por último, el más vasto y profundo conocimiento de la genética ha permitido al hombre manipular los genes de los organismos domesticados, tal como se ve en la actualidad, culminando en la aplicación de la biotecnología y la biología molecular.»

(Díaz Fermín: *El proceso de domesticación en las plantas*, 2010.)

## Ilustración 8

Cuadro P-N-I de: *La aparición de la agricultura*



*Nota.* Elaborado por Carlos Pillco y Alexander Rodríguez. *Adaptado de Estrategia de Enseñanza aprendizaje. Docencia Universitaria basada en competencias* (p. 93), por J. Pimienta, 2012, PEARSON EDUCATION.

Los cuadros expuestos en las ilustraciones 7 y 8 demuestran otra manera con la cual incentivar la lectura crítica en los educandos, mediante la estrategia del cuadro P-N-I tanto el docente como los estudiantes tienen una herramienta para evidenciar cómo se está llevando

# UCUENCA

a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La idea de esta estrategia, tal como se exponen en los dos ejemplos anteriores, es de empezar buscando aquellos aspectos positivos y negativos de una lectura. Luego de ello, en el apartado de interesante los educandos han de plasmar tanto opiniones como críticas del texto, el autor, además de alguna duda que no se haya podido resolver leyendo el texto. También esta sección del cuadro P-N-I le permitirá al docente identificar los puntos en los cuales es necesario una retroalimentación.

## II. CONCLUSIONES

La Historia es una disciplina de suma relevancia en la formación de las personas, ya que su aprendizaje implica el desarrollo de ciertas habilidades útiles para desenvolverse como sujetos participativos y activos en la sociedad; con una actitud cuestionadora y crítica, además, de una marcada empatía y conciencia social. No obstante, su proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la educación escolarizada se ha visto limitado por diversos factores como: intereses políticos de ciertos grupos de poder, desinterés y falta de motivación de los principales agentes involucrados en la educación y modelos pedagógicos tradicionalistas que aún se mantienen.

Este último, es quizá uno de los más influyentes en esta problemática, pues los docentes de corte tradicionalista lejos de incentivar a un aprendizaje significativo de la historia, que es lo que actualmente se intenta, imponen uno de tipo mecánico en que el estudiante se limita únicamente a memorizar datos como: fechas, personajes, lugares, etc., dejando de lado el análisis y reflexión sobre los acontecimientos históricos, importantes para entender los fenómenos sociales del presente. Además de que este tipo de aprendizaje evade los conocimientos previos, es decir no establece una relación de anclaje con los subsunores que los estudiantes pueden tener en sus estructuras cognitivas, por lo que la información tiende a ser olvidada con facilidad.

En este contexto, también entra en cuestión la lectura, la cual bien puede ser considerada como la base de la mayor parte de los aprendizajes en la educación escolarizada. Sin embargo, esta se ha visto afectada sobre todo por la tendencia que tienen los docentes del área de Historia y de otras disciplinas a utilizar únicamente los textos escolares y promover la lectura literal de los mismos; produciendo en sus estudiantes tedio o renuencia al acto de leer, dado que se presentan ante ellos el conocimiento como acabado. Así pues, al no utilizar otras fuentes de información en el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor imposibilita el desarrollo de la crítica y la curiosidad, competencias imprescindibles para la adquisición de otros tipos de aprendizajes y para resolver los diferentes problemas que se suscitan en la cotidianidad.

Del mismo modo, la lectura literal de los textos incide en la formación de los estudiantes, dado que esta actividad los limita exclusivamente a la decodificación de las palabras o por

mucho a la identificación de ciertos elementos. Por lo tanto, es necesario que los docentes cambien esta postura y comiencen a promover el desarrollo de la lectura crítica, la cual permitirá a los discentes comprender no solo las ideas explícitas de un texto, sino también las que se hallan entre líneas e inclusive evaluar y criticar los argumentos del autor y las fuentes utilizadas por este.

En este sentido, es indispensable plantear el cambio en la manera en la que se enseña y se lee la historia, claro que para el logro de este cometido no solo es necesario la intervención del docente, sino también del sistema educativo, el currículo, la familia y la sociedad misma. Sin embargo, es el maestro quien debe dar pie a esta transformación, partiendo del uso de estrategias que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que los estudiantes se conviertan en lectores críticos, capaces de navegar entre los diferentes niveles de comprensión y crear distintos proyectos de lectura tanto el ámbito escolar como en su diario vivir. Esto, en relación con el aprendizaje de la Historia posibilita el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico y el pensar históricamente.

De esta manera, en este trabajo de investigación se han adaptado una serie de estrategias que permitan incentivar la lectura crítica en la Historia. Así pues, estas estrategias exigen al estudiante el uso de todos sus procesos cognitivos, pues no están planteadas con la intención de que el educando copie de manera literal la información del texto para resolverlas, sino que más bien se vea inmerso en un proceso de reflexión y crítica de las connotaciones del discurso del autor frente a los hechos históricos, los argumentos que utiliza para sustentar su tesis (las citas y las fuentes), el tono en el que escribe (si este es serio, irónico, sombrío, etc., e inclusive si se deja sobre llevar por sus ideales) y el análisis de los aportados en los cuales no profundiza el tema.

Todo esto conlleva a que el discente evalúe el documento y construya sus propios criterios, los cuales no son evocaciones exactas de este, sino más bien su sustancia, es decir, las nuevas ideas generadas a partir del proceso de reconstrucción de sus esquemas mentales previos y los contenidos aprendidos en el proceso de lectura. Además, es necesario señalar la importancia de emplear material diferente al texto escolar (el cual tiene que ser visto como una guía pedagógica mas no como un manual) con la finalidad de mostrar que para enseñar

historia se pueden emplear diferentes tipos de fuentes, ya sean primarias o secundarias, saliendo del esquema tradicional de usar únicamente el libro de texto.

### III. RECOMENDACIONES

Para el correcto desarrollo de estas estrategias se sugiere el uso del diccionario, en el que se pueda consultar la definición de alguna terminología que sea poco entendible o que presente dificultades para la comprensión de la lectura. Ahora bien, con las TICS la búsqueda de algún término desconocido puede ser sencillo, sin embargo, es pertinente aclarar que no se debe tomar cualquier significado que aparezca como primer resultado, sino más bien debe realizar un esfuerzo por investigar el concepto en relación al contexto en el que se usa el término.

En el caso de que no se pueda contar con un diccionario físico o digital, ya sea por la disponibilidad de recursos o herramientas, es tarea del docente identificar en los textos que utilizará, las palabras que podrían resultar desconocidas para sus estudiantes, para así elaborar un glosario que permita solventar las dudas de los discentes y hacer que el texto pueda ser comprendido con mayor facilidad.

Además, es pertinente mencionar que dentro de la labor del docente está el complejizar y desagregar las destrezas conforme el tema de estudio lo requiera antes de elegir una lectura. Asimismo, se recomienda al maestro que preste atención al momento de hacer la elección de los textos que entregará a sus estudiantes, pues el contenido de estos debe tener la extensión y complejidad suficiente que desafíe al educando, claro que considerando el nivel o subnivel educativo. Es decir, que las lecturas no tienen que ser tan extensas como para generar tedio a los educandos ni tampoco tan reducidas como para no obtener de ellas un buen análisis crítico.

Por último, se aclara que las estrategias que el educador elija deben acomodarse al tiempo que dispone para su clase, o a su vez, deben ser planificadas de manera que los educandos tengan la facilidad de continuar con la actividad en su hogar. Si bien todo este proceso puede parecer demasiado complicado o cansado para algunos docentes, se debe recordar que la enseñanza es una cuestión de vocación y por ende un buen educador ha de buscar las mejores herramientas para que sus estudiantes adquieran las competencias necesarias para desarrollarse como sujetos autónomos y críticos no solo en el aula de clases, sino también en su realidad social.

## IV. BIBLIOGRAFÍA

- Ahan, S. y Saber, A. (2015). ¿Qué es el capitalismo? El libre mercado puede no ser perfecto, pero es probablemente la mejor manera de organizar una economía. *Finanzas & Desarrollo*, 44-45. <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2015/06/pdf/basics.pdf>
- Álvarez, B. (2016). *Estrategias para el mejoramiento de la Lectura Crítica en estudiantes de noveno grado del Colegio Antonio Nariño de Cajicá, Cundinamarca* [Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada]. <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/14785/AlvarezOcampoBlancaYelsi.2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Amaguaña, C. y Tapia J. (2013). *La lectura fonológica, denotativa, connotativa y de extrapolación en los sextos años de educación básica de la escuela Pedro Moncayo de la ciudad de Ibarra durante el año lectivo 2010-2011* [Trabajo de titulación de licenciatura, Universidad Técnica del Norte]. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/1691>
- Arenas, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Coop. Editorial Magisterio. <https://cursa.ihmc.us/rid=1JTC68B2J-1822TCTZJJ/Mapas%20Conceptuales,%20Mapas%20Mentales-.pdf>
- Argudín, Y. y Luna, M. (1994). Habilidades de lectura a nivel superior. *Sinéctica*, (5), 1-17. <http://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/531>
- Argudín, Y. y Luna, M. (2007). *Aprendiendo a pensar leyendo bien*. Editorial Paidós Mexicana. <http://arodi.yolasite.com/resources/APRENDERAPENSARLEYENDOBIEN.pdf>
- Arízaga, M. y Brito, A. (2021). *La evaluación auténtica y la evaluación de destrezas con criterio de desempeño* [Trabajo de titulación de licenciatura, Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/35684/1/Trabajo%20de%20titulacion.pdf>
- Ávila, C., Higuera, M., y Soler, R. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, ciencia y libertad*, 12(2), 184-197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556873>
- Cardona, S., Osorio, A., Herrera, A., y González, J. (2019). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación Y Educadores*, 21(3), 482–503. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>
- Carrasco, C. Molina, J. y Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <https://www.redalyc.org/journal/3381/338131531002/movil/>



- Carrasco, J. y Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 52-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81538634004>
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA\\_Limon-Carretero\\_1\\_Unidad\\_5.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6TA_Limon-Carretero_1_Unidad_5.pdf)
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y educación*, 20(2), 133-142. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564008784490361>
- Carretti, B., Bosio, C., De Beni, R., y Cornoldi, C. (2012). Comprensión lectora a partir de lectura oral y silente: un análisis de los tiempos y la adecuación. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1). [https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia\\_Latinoamericana/artic le/view/100](https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/artic le/view/100)
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (32), 113-32. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Castillo, F. y Pérez, N. (2017). Reflexiones sobre lectura crítica como una necesidad más allá del ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, 20, 169-188. [https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2460/1/PPS\\_1079\\_Reflexiones\\_sobre\\_lectura\\_critica.pdf](https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2460/1/PPS_1079_Reflexiones_sobre_lectura_critica.pdf)
- Cobos, L., Vivas, Á. y Jaramillo, E. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *In Revista Anales*, 1(376), 231-248. <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/1871>
- Durango, Z. (2015). La lectura y sus tipos. Portal de las Palabras. *Revista virtual de Proyecto Institucional de competencias comunicativas*, 9-13. [267966902.pdf \(core.ac.uk\)](https://www.core.ac.uk/doi/pdf/10.1080/267966902.2015.1081711)
- Escobar, R. (2012). La doctrina social de la iglesia: Fuentes y principios de los derechos humanos. *Prolegómenos. Derechos y Valores* (30), 99-117. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87625443006>
- Freire, P. (1996). La importancia del acto de leer. *Enseñar lengua y literatura en el Bachillerato. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. <http://cdoc.ipap.gba.gob.ar/greenstone/collect/cursos/index/assoc/HASH0ab8.dir/Formadores%20-Freire.pdf>
- Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. Siglo xxi. <http://www.unefa.edu.ve/CMS/administrador/vistas/archivos/las-venas-abiertas-de-america-latina.pdf>

- García, Y. (2017). La lectura Recreativa. *Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional*, 7-62. [Lectura Recreativa. \(pedagogica.edu.co\)](http://pedagogica.edu.co)
- Gilardoni, C. (2006). Universitarios y lectura: análisis cuali-cuantitativo del uso, accesibilidad y valoración de los libros. *Calidad en la Educación*, (25), 215-239. [Universitarios y lectura:análisis cuali-cuantitativo del uso, accesibilidad y valoración de los libros | Gilardoni | Calidad en la Educación \(calidadenlaeducacion.cl\)](http://calidadenlaeducacion.cl)
- Gisbert, T. (1999). *El Paraíso de los Pájaros Parlantes. La imagen del otro en la cultura andina*. Plural Editores. [https://kupdf.net/download/gisbert-el-paraiso-de-los-pajaros-parlantes\\_598a5659dc0d60b018300d17\\_pdf](https://kupdf.net/download/gisbert-el-paraiso-de-los-pajaros-parlantes_598a5659dc0d60b018300d17_pdf)
- Gómez, J. (2019). Los recursos tecnológicos para el aprendizaje significativo en la asignatura de Historia en alumnos del 2do de bachillerato (Trabajo de titulación de licenciatura, Universidad de Guayaquil). <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/45341/1/BFILO-PSM-19P151.pdf>
- González, J., Cabrero, M., y García, E. (2017). Opinión pública e infoxicación en las redes: los fundamentos de la post-verdad. *Vivat Academia*, (139), 83-94. <https://www.redalyc.org/journal/5257/525754431007/525754431007.pdf>
- González, M. (2017). Los saberes históricos escolares como construcción situada y singular. *Diálogo andino*, (53), 45-57. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0719-26812017000200045&script=sci\\_arttext&tlng=p](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0719-26812017000200045&script=sci_arttext&tlng=p)
- Gordillo, A. y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107. ["Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativ" by Adriana Gordillo Alfonso and María del Pilar Flórez \(lasalle.edu.co\)](http://lasalle.edu.co)
- Guillén, F. (2010). El proceso de domesticación en las plantas. *Casa del tiempo*, 28, 66-70. [https://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/28\\_iv\\_feb\\_2010/casa\\_del\\_tiempo\\_el\\_V\\_num28\\_66\\_70.pdf](https://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/28_iv_feb_2010/casa_del_tiempo_el_V_num28_66_70.pdf)
- Juárez, Y. y Gamarra, J. (2012). ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS DOCENTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO-PUNO 2012. *COMUNICACION: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 3(1), 58-67. <https://www.redalyc.org/pdf/4498/449845035006.pdf>
- Larrea, M. (2018). *Sistematización de las actividades desarrolladas en el proceso de enseñanza aprendizaje en las prácticas docentes de la Institución educativa Unidad Educativa Fiscal "Durán", del cantón Durán, provincia del Guayas, Ecuador, periodo lectivo 2014-2015* [Trabajo de titulación de licenciatura, Universidad Técnica Particular de Loja].

<https://dspace.utpl.edu.ec/bitstream/20.500.11962/22561/1/Larrea%20Arias%20%20Manuel%20Enrique.pdf>

León, B. y Sáiz, G. (2010). La familia: Papel que desempeña en la educación de sus hijos/as y posibles consecuencias en la forma de interaccionar de los adolescentes con sus iguales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD*, (1), 327-334. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832324035.pdf>

Lizarazo, M. y Muñiz, A. (2010). *La Estrategia CQA y su Influencia en la Comprensión Lectora de los alumnos del 5 grado del nivel primario de la IE "Guillermo Auza Arce" de Tacna, 2010* [Trabajo de titulación de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo].  
[https://www.lareferencia.info/vufind/Record/PE\\_1b0e2bf820ba08846b65a9d01fac2210](https://www.lareferencia.info/vufind/Record/PE_1b0e2bf820ba08846b65a9d01fac2210)

Londoño, P. y Calvache, J. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual. *Estrategias de enseñanza. Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*, 11-33.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fceunisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>

Mackay, R., Franco, D. y Villacis, P. (2018). El pensamiento crítico aplicado a la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 336-342.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n1/2218-3620-rus-10-01-336.pdf>

Márquez, C. y Prat, A. (2006). Leer en clase de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 23 (3), 431-440. [https://uanormal1-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/TP\\_3\\_Leer\\_en\\_clase\\_de\\_ciencias\\_pdf](https://uanormal1-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/TP_3_Leer_en_clase_de_ciencias_pdf)

Martínez, P. y García, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398006>

Medina, N. (2003). *Como desarrollar la lectura crítica: una propuesta para el nivel medio superior de la UANL* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio de la UANL. <http://eprints.uanl.mx/5382/1/1020149252.PDF>

Méndez, M. y Tirado, F. (2016). Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 62-78.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412016000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200005&lng=es&tlng=es).

MinEduc (2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010*. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/AC\\_3.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/AC_3.pdf)

- Minte, A. y Ibagón, N. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Entramado*, 13(2), 186-198. <https://www.redalyc.org/journal/2654/265455648012/html/>
- Molina, V. (2008). ¿Es que los estudiantes no leen ni escriben?: El reto de la lectura y la escritura en la Pontificia Universidad Javeriana. En H. Mondragón (ed.), *Leer, comprender, debatir, escribir. Escritura de artículos científicos por profesores universitarios*, 53-62. [https://www.researchgate.net/publication/275465235\\_es\\_que\\_los\\_estudiantes\\_no\\_leen\\_ni\\_escriben](https://www.researchgate.net/publication/275465235_es_que_los_estudiantes_no_leen_ni_escriben) El reto de la lectura y la escritura en la Pontificia Universidad Javeriana Cali
- Monereo, C., Pozo, J. y Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 235-258. [https://www.researchgate.net/publication/261082782\\_La\\_ensenanza\\_de\\_estrategias\\_de\\_aprendizaje\\_en\\_el\\_contexto\\_escolar](https://www.researchgate.net/publication/261082782_La_ensenanza_de_estrategias_de_aprendizaje_en_el_contexto_escolar)
- Morales, V. y Osorio, N. (2009). *Hacia un aprendizaje significativo de la historia*. [Trabajo de titulación de licenciatura, Universidad de Antioquía]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/23386>
- Moreira, M. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Curriculum*, (25), 29-56. [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q\\_25\\_%282012%29\\_02.pdf?sequence](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10652/Q_25_%282012%29_02.pdf?sequence)
- Moreira, M., Caballero, M. y Rodríguez, M. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19(44), 1-16. <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf>
- Muñoz, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Investigación educativa*, 8(14), 47-52. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7098>
- Neira, S. (2012). *Estrategias metodológicas en el desarrollo de la lectura crítica* [Tesis de pregrado, Universidad Estatal de Milagro]. Repositorio de la UNEMI. <http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/972>
- Nieves, E. (2005). *El aprendizaje significativo de la historia para alumnos de quinto grado de primaria* (Trabajo de titulación de licenciatura, UPN). <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/4335>
- Ochoa, J., Mesa, S., Pedraza, Y. y Orlando, C. (2019). La lectura inferencial, una clave para potenciar la comprensión lectora. *Educación Y Ciencia*, (20), 249-263. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2017.20.e8918>
- Ovando, R. (2020). Guía didáctica de lectura comprensiva. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 605-612.

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2616-79642020000400020&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642020000400020&lng=es&tlng=es)

- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. *Enseñar historia. Nuevas propuestas*, 107-138. [http://rubenama.com/articulos/pages\\_aproximaciones\\_curriculum\\_th.pdf](http://rubenama.com/articulos/pages_aproximaciones_curriculum_th.pdf)
- Palmero, M. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. In *Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping*, (1), 535-544. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5601585>
- Palmero, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>
- Peña, J. (2000). Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula. *Educere*, 4(11), 159-163. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601104>
- Peña, R. (s/f). *Planificación Curricular Institucional (PCI), Componente: Contenidos*. <https://fliphtml5.com/exes/qxyx/basic>
- Pérez, A., Quero, O. y Bravo, J. (2021). Estrategia didáctica para enseñar a dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la resolución de problemas matemáticos. *Revista Educación*, 45(1), 460-479. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442021000100460&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442021000100460&script=sci_abstract&tlng=es)
- Pimienta, J. (2012). Estrategia de Enseñanza aprendizaje. Docencia Universitaria basada en competencias. PEARSON EDUCACIÓN. [http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias\\_pimiento\\_0.pdf](http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf)
- Pinto, J. y Rojas, S. (2019). Lectura crítica en el aula en relación con dimensiones inferencial y literal. *Educación y Ciencia*, (23), 265-279. <https://1library.co/document/zl9wvxgz-lectura-critica-aula-relacion-dimensiones-inferencial-litera.html>
- Ponce, D. y Salazar, S. (1999). Hábitos de lectura. *Biblios*, (2). 1-7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16100203>
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 71-98. <https://www.redalyc.org/pdf/652/65200505.pdf>
- Prats, J. y Santacana, J. (2001). La enseñanza de la historia, Prats, J., *Enseñar Historia: notas para una didáctica renovadora*. (pp.13-88). Junta de Extremadura. [http://mail.quadernsdigitals.net/datos\\_web/biblioteca/l\\_248/enLinea/2.pdf](http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_248/enLinea/2.pdf)

- Ramírez, E. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación bibliotecológica*, 23(47), 161-188. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-358X2009000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2009000100007&lng=es&tlng=es).
- Real Academia Española [Lectura]. *En Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/lectura>
- Roble, M., Barrero, C., Martín, A, y Cornejo, J (2012). Hábitos de lectura en alumnos universitarios de carreras de ciencia y de tecnología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(1),155-163. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92024530011>
- Rojas, F. (2011). Uso adecuado de estrategias metodológicas en el aula. *Investigación educativa*, 15(27), 181-188. Vista de USO ADECUADO DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN EL AULA (unmsm.edu.pe)
- Rondón, G. (2014). Condiciones y características de un lector crítico en el aula de clase. Universidad de la Salle y Kimpres (Eds.). *La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*, 19-44. Universidad de la Salle y Kimpres. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>
- Rosas, E. (2007). Las estrategias socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera. *Paradigma*, 28(2), 181-196. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512007000200009#:~:text=Las%20estrategias%20afectivas%20se%20refieren,bajar%20la%20ansiedad%2C%20animarse%20a](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200009#:~:text=Las%20estrategias%20afectivas%20se%20refieren,bajar%20la%20ansiedad%2C%20animarse%20a)
- Salvador, M. (1986). Estudio comparativo de la evaluación de la lectura oral y la lectura silenciosa. *Infancia y Aprendizaje*, 9(35-36), 25-35. A comparative study of oral reading and silent reading: Journal for the Study of Education and Development: Vol 9, No 35-36 (tandfonline.com)
- Sánchez, L. (2005). LA HISTORIA COMO CIENCIA. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 1(1),54-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116845005>
- Santos La Rosa, M. (28-31 de octubre de 2009). La causalidad histórica en manuales escolares. *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. <https://cdsa.academica.org/000-008/844.pdf>
- Sarmiento, P. (2009). La enseñanza de la historia y el pensamiento crítico. Sitio web. (1999) Tecnología de la información en la educación Copyright Grupo Anaya, SA, Juan Ignacio Luca de Tena, 15, 28027. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/32/2010/01/EL-PENSAMIENTO-CRITICO.pdf>



- Serrano, S. y Madrid, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602>
- Toledo, L. y Atiencia, O. (2019). Incidencia de la Lectura Crítica en el Aprendizaje Significativo. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 4(6), 74-95. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164353#:~:text=La%20lectura%20cr%C3%ADtica%20es%20la,grado%20del%20subnivel%20b%C3%A1sica%20media>.
- Tovar, E. (2002) Desarrollo del pensamiento y competencias lectoras. Grupo editorial Gaia.
- Trenas, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Temas para la educación*, 8. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4981.pdf>
- Vallori, A. (2002). El aprendizaje significativo en la práctica. *Seminario de Aprendizaje Significativo*, 16-21. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/ElAprendizajeSignificativoEnLaPractica.pdf>
- Valverde, J. (2010). Aprendizaje de la historia y simulación educativa. Tejuelo: *Didáctica de la Lengua y Literatura. Educación*, (9), 83-99. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/4626>
- Varela, H., García, M., Menéndez, A. y García, G. (2017). Las estrategias de enseñanza aprendizaje desde la asignatura " Análisis Químico Alimentos I". *Revista Cubana de Química*, 29(2), 266-283. <https://www.redalyc.org/pdf/4435/443551310008.pdf>
- Villegas, D. (2020). Hacia un aprendizaje significativo en el área de historia en la Institución Educativa San José en Uramita, Antioquia [Trabajo de titulación de licenciatura, Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano] <https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/2188>
- Wright, R. (2005). El léxico y la lectura oral. *Revista De Filología Española*, 85(1), 133–149. <https://doi.org/10.3989/rfe.2005.v85.i1.81>
- Zuleta, E. (1991). La lectura. *Sociología: Revista De La Facultad De Sociología De Unaula*, (14), 7–15. <http://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/sociologiaUNAULA/article/view/800>