

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA DESDE EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES EN EL GRADO SEXTO B DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALIRIO VERGEL PACHECO, MUNICIPIO DE SARDINATA

N. DE S

MAYRA MILENA TORRES SANDOVAL



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
BUCARAMANGA 2017

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA DESDE EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES EN EL GRADO SEXTO B DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALIRIO VERGEL PACHECO, MUNICIPIO DE SARDINATA
N. DE S.

MAYRA MILENA TORRES SANDOVAL

Asesora

YOLANDA VILLAMIZAR DE CAMPERO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA DOCENTE
BUCARAMANGA 2017

Contenido

	pág.
Introducción	10
1. Contextualización de la investigación	12
1.1 Planteamiento del Problema	22
1.2 Objetivos	22
1.2.1 Objetivo general	22
1.2.2 Objetivos específicos	22
1.3 Justificación	23
2. Marco Referencial	29
2.1 Antecedentes de la Investigación	29
2.2 Bases Teóricas	38
2.2.1 Las ciencias sociales en la escuela	39
2.2.1.1 La comprensión en las ciencias sociales	43
2.2.2 Comprensión lectora.	44
2.2.3 La lectura en el área de ciencias sociales	50
2.2.4 Estrategias de comprensión lectora	54
2.3 Marco Legal	64
3. Diseño Metodológico	67
3.1 Tipo de Investigación	67
3.2 Proceso de Investigación	68
3.3 Población y Muestra	71
3.4 Técnicas e Instrumentos	71
3.5 Categorización	72

3.6 Validación de Instrumentos	77
3.7 Triangulación	77
3.8 Resultados y Discusión	79
3.9 Principios Éticos	90
4. Plan pedagógico de Intervención para el desarrollo de secuencia didáctica “ Mis orígenes y evolución”	91
4.1 Presentación	91
4.2 Justificación	92
4.3 Objetivos	92
4.3.1 Objetivo general	92
4.3.2 Específicos	92
4.4 Fundamento Teórico	93
4.5 Metodología de la Secuencia Didáctica	97
5. Conclusiones	101
6. Recomendaciones	103
Referencias Bibliográficas	104
Anexos	110

Lista de Tablas

	pág.
Tabla 1. Histórico de los puntajes de Colombia en las pruebas PISA	13
Tabla 2. Distribución porcentual de los estudiantes según el nivel de desempeño en las pruebas PISA	16
Tabla 3. Comparativo del Índice Sintético de Calidad Educativa 2015 y 2016	19
Tabla 4. Descripción de competencias según el ICFES	43
Tabla 5. Indicadores de lectura en cada nivel de desempeño	47
Tabla 6. Categorías competencias lectora	73
Tabla 7. Indicadores para la categorización	74
Tabla 8. Estrategias de lectura	98
Tabla 9. Técnicas de lectura	99

Lista de Figuras

	pág.
Figura 1. Histórico del desempeño a nivel nacional de las pruebas Saber de 5° y 9°	14
Figura 2. Histórico de los resultados nacionales en las pruebas Saber 5° en el área de lenguaje	17
Figura 3. Índice Sintético de calidad educativa del colegio Alirio Vergel Pacheco en 2015 y 2016	18
Figura 4. Comparativo del desempeño en pruebas saber de lenguaje de 5° en 2014 y 2015 del colegio Alirio Vergel pacheco	20
Figura 5. Colegio municipal Alirio Vergel Pacheco	25
Figura 6. Competencias de las ciencias sociales	42
Figura 7. Nivel de desempeño en velocidad y calidad lectora pre test en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco	81
Figura 8. Niveles de desempeño de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco	83
Figura 9. Comportamiento de la categoría velocidad lectora en el transcurso del desarrollo de la propuesta	85
Figura 10. Comportamiento de la categoría comprensión lectora durante la propuesta de intervención	86

Lista de Anexos

	pág.
Anexo 1. Prueba de caracterización del proceso lector MEN (2015)	111
Anexo 2. Encuesta para medir el comportamiento lector (adaptada de CERLAC, 2014)	112
Anexo 3. Secuencia didáctica	113
Anexo 4. Rubricas de comprensión lectora	114
Anexo 5. Diarios de campo	115

Resumen

Este trabajo, muestra el desarrollo de una secuencia didáctica, implementada en el área de ciencias sociales en la que se aplicaron estrategias cognitivas y metacognitivas, para fortalecer el proceso de comprensión lectora, en el grado sexto de la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco, de Sardinata, Norte de Santander. Se partió de una prueba de caracterización, para determinar las debilidades que los estudiantes mostraron en la comprensión lectora y con base en estos resultados se diseñó y ejecutó la secuencia didáctica.

La investigación se fundamentó en el modelo interactivo de lectura, propuesto por Solé (1996) donde se abordaron los momentos antes, durante y después de la lectura para poder fortalecer el proceso de comprensión, apoyándose en las estrategias cognitivas y metacognitivas propuestas por Morles (1991), organizadas en cinco etapas a saber: estrategias de organización, estrategias de elaboración, estrategias de focalización y estrategias de elaboración, La metodología estuvo enmarcada en un enfoque cualitativo, aplicando el método de investigación acción en la propuesta de intervención. Los resultados mostraron que la aplicación de las estrategias propuesta permitió el desarrollo de procesos mentales que favorecieron la comprensión lectora desde el área de ciencias sociales.

Palabras claves: Comprensión lectora, modelo interactivo, estrategias cognitivas y metacognitivas

Abstract

This work shows the development of a didactic sequence, implemented in the area of social sciences in which cognitive and metacognitive strategies were applied to strengthen the process of reading comprehension, in the sixth grade of the Educational Institution Alirio Vergel Pacheco, Sardinata, Norte de Santander. It was based on a characterization test, to determine the weaknesses that the students showed in reading comprehension and based on these results, the didactic sequence was designed and executed.

The research was based on the interactive model of reading, proposed by Solé (1996) where the moments before, during and after reading were approached in order to strengthen the comprehension process, based on the cognitive and metacognitive strategies proposed by Morles (1991), Organized in five stages: organizational strategies, elaboration strategies, targeting strategies and elaboration strategies. The methodology was framed within the sociocritical paradigm, showing a qualitative approach, applying the action research method in the intervention proposal . The results showed that the application of the proposed strategies allowed the development of mental processes that favored the reading comprehension from the area of social sciences.

Keywords: Reading comprehension, interactive model, cognitive and metacognitive strategies82

Introducción

La presente investigación da cuenta de los resultados obtenidos dentro de la implementación de una secuencia didáctica para el fortalecimiento de la comprensión lectora desde el área de ciencias sociales en el grado sexto B de la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco del municipio de Sardinata, intervención adelantada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga dentro del programa Becas para la excelencia.

El documento presenta el desarrollo de cinco capítulos el primero contiene la contextualización de la investigación en la que se muestra la descripción del problema, la justificación, los objetivos y la contextualización de la institución en que se desarrolla la intervención. En el segundo capítulo se presenta el marco referencial y legal de la investigación, que constituye la fundamentación teórica que orienta la propuesta, los antecedentes de investigación que se tuvieron en cuenta tanto en lo internacional, como en lo nacional y regional, de la misma manera contiene la normatividad, que en esta materia el estado colombiano ha establecido.

Posteriormente, en el capítulo tres se encuentran los lineamientos metodológicos bajo los que se desarrolló la investigación y las fase que hicieron parte de ella, entre las que se reconoce una fase exploratoria, la fase de diseño y la fase operativa; de la misma manera describe los resultados obtenidos en la intervención y la discusión pedagógica a la que dio lugar orientada por el marco teórico que fundamentó la investigación. Luego en el capítulo cuatro se presenta el diseño y desarrollo de la secuencia didáctica implementada en el área de sociales del grado sexto B con las estrategias cognitivas y metacognitivas que fundamentaron las actividades desarrolladas

Para terminar, en el capítulo cinco, se desglosan las conclusiones y recomendaciones a las que fue posible llegar gracias a esta intervención pedagógica cuyo diseño aparece en el capítulo cuatro, que permitió el fortalecimiento de la competencia lector en la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco.

1. Contextualización de la investigación

La lectura es considerada como un proceso fundamental en todos los entornos educativos, pues a través de ella es posible acceder a diferentes tipos de información. Sin embargo, este proceso en muchas ocasiones es tomado como simple decodificación mecánica, sin comprender que éste es un proceso complejo que implica relaciones mucho más profundas entre: el texto, el lector y el contexto en el que se desarrolla, Gómez (2011), considera que éste proceso es de construcción compleja que conlleva interacciones entre los agentes que intervienen; el autor plantea que, en la comprensión lectora se presenta una actividad constructiva que no se trata de una simple transposición unidireccional, sino que implica las percepciones y emociones personales del lector:

La construcción se elabora a partir de la información que se le propone al texto, pero esta se ve fuertemente enriquecida por las interpretaciones, inferencias, integraciones por el lector que adiciona con la intención de lograr una representación fiel y profunda de lo que el autor quiso comunicar. De este modo, se puede afirmar que la construcción realizada por el lector tiene siempre un matiz especial de su personalidad, de manera que es imposible esperar que todos los lectores que leen un mismo texto puedan lograr una representación idéntica. (p. 31)

La lectura mecánica impide que se de esta interactividad, por lo tanto, no permite un buen proceso de comprensión lectora, ésta gran dificultad la experimentan la mayoría de instituciones educativas y se evidencia en los resultados de las pruebas nacionales e internacionales, donde el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes colombianos se ha evidenciado en los desempeños alcanzados en pruebas internacionales como las realizadas por PISA (Programme for International Student Assessment) que llevadas a cabo por la OCDE (Organización para la cooperación económico) a nivel mundial para medir el desempeño de los estudiantes en matemáticas, ciencia y lectura. Los informes muestran que Colombia desde que participa en estas prueba ha ocupado los últimos lugares entre los países participantes , como lo muestran las

estadísticas históricas(Tabla 1) esto debe generar reflexión en torno a las practicas pedagógicas que se adelantan en los colegios públicos, pues se aumentado las brechas de desigualdad en la educación colombiana.

Tabla 1. Histórico de los puntajes de Colombia en las pruebas PISA

Tipo de colegio	Matemáticas			Lectura			Ciencias		
	2006	2009	2012	2006	2009	2012	2006	2009	2012
Público	361	369	369	378	400	394	379	389	392
Privado	415	430	441	425	468	476	429	455	455
TOTAL	370	381	376	385	413	403	388	402	399

Fuente: FEDESARROLLO, 2014.

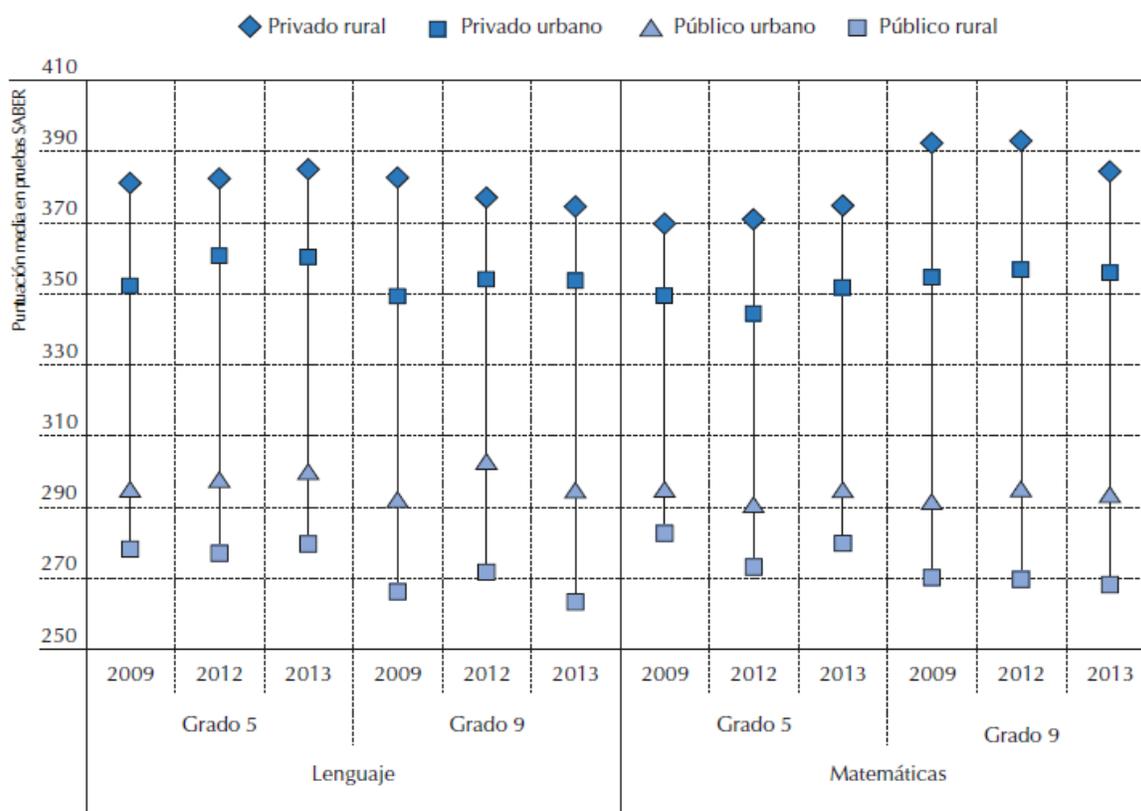
Ante esta problemática, el Ministerio de Educación nacional (MEN) ha planteado y ejecutado estrategias orientadas a superar las deficiencias encontradas, para mejorar la calidad educativa, para esto además de realizar las pruebas de estado SABER en los grados 3°, 5°, 9° y 11°, creó a nivel nacional el Índice Sintético de Calidad, (ISCE) para identificar los progresos y debilidades del proceso educativo de cada institución educativa , en cada una de la áreas; sobre los que se plantean las Metas de Mejoramiento Académico (MMA) que se constituyen en el plan de mejoramiento institucional. Las pruebas Saber son diseñadas con base en los lineamientos nacionales:

Las competencias son evaluadas por medio de lo que el ICFES denomina

“estándares básicos de competencia”, definidos como “referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el

transcurrir de su vida escolar”. (MEN, 2006, p.12)

En estas pruebas, los bajos resultados obtenidos por los establecimientos educativos oficiales, en los últimos años (Figura 1) son un indicador que lleva a reflexionar sobre las condiciones en que las instituciones ofrecen el servicio educativo y cómo las prácticas pedagógicas de los docentes están influyendo en esos resultados.



Fuente: MEN (2015a), “OECD-Colombia education and skills accession policy review: Country background report”, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

Figura 1. Histórico del desempeño a nivel nacional de las pruebas Saber de 5° y 9°

Fuente: OCDE- MEN (p.163)

El estado colombiano dentro procesos dirigidos al mejoramiento de la calidad educativa ha participado en los últimos años en las pruebas PIRLS (Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora, por su sigla en inglés) que miden competencias en diversas áreas y las compara con referentes internacionales. Estas pruebas miden el desempeño lector, considerando la trascendencia que la lectura tiene en el desarrollo de las demás competencias y en el proceso de formación como también en el desarrollo de la persona en su vida cotidiana. En dicha prueba en el año 2011 se presentaron 48 países y según el informe presentado por el ICFES (2011) sobre los resultados de la prueba (Tabla 2) se encontró que los estudiantes colombianos en el desempeño lector no alcanzan los puntajes promedios “Colombia con, con 448 puntos, se ubicó por debajo de la media PIRLS y superó únicamente a Marruecos, Omán, Catar, Indonesia, Arabia Saudí y Emiratos Árabes Unidos (p. 13), resultados que evidencian dificultades significativas sobre todo en la comprensión lectora que no permite un buen desempeño lector. Es pertinente entonces que los docentes reflexionen sobre cómo llevan a cabo su práctica pedagógica y de esta manera puedan diseñar planes de mejora tendientes a la redefinición de metodologías pertinentes que permitan mejorar el desempeño lector.

Tabla 2. Distribución porcentual de los estudiantes según el nivel de desempeño en las pruebas PISA

	País	Referencia Internacional Nivel avanzado (625)	Referencia Internacional Nivel alto (550)	Referencia Internacional Nivel intermedio (475)	Referencia Internacional Nivel bajo (400)	Debajo del nivel bajo de referencia internacional (<400)
	Singapur	24	38	25	10	3
	Federación Rusa	19	44	29	7	1
†	Irlanda del Norte	19	39	29	10	3
	Finlandia	18	45	29	7	1
†	Inglaterra	18	36	29	12	5
	Hong Kong SAR	18	49	26	6	1
	Estados Unidos	17	39	30	12	2
	Irlanda	16	37	32	12	3
	Israel	15	34	31	13	7
	Nueva Zelanda	14	31	30	17	8
	Canadá	13	38	35	12	2
	China Taipei	13	42	32	11	2
	Dinamarca	12	43	33	11	1
	Hungría	12	36	33	14	5
	Bulgaria	11	34	32	16	7
	Croacia	11	43	36	9	1
	Australia	10	32	34	17	7
	Italia	10	36	39	13	2
	Alemania	10	36	39	13	2
	Portugal	9	38	37	14	2
	Suecia	9	38	38	13	2
	República Checa	8	42	37	11	2
	Eslovaquia	8	36	38	14	4
	Eslovenia	8	34	37	16	5
	Polonia	7	32	38	18	5
	Rumania	7	25	33	21	14
†	Países bajos	7	41	42	10	0
	Lituania	6	33	41	17	3
	Francia	5	30	40	20	5
	Austria	5	34	41	17	3
	Malta	4	20	31	23	22
	España	4	27	41	22	6
	Trinidad y Tobago	3	16	31	28	22
	Emiratos Árabes Unidos	3	11	24	26	36
	Georgia	2	19	39	26	14
†	Bélgica	2	23	45	24	6
	Catar	2	10	22	26	40
‡	Noruega	2	23	46	24	5
	República Islámica de Irán	1	12	32	31	24
	Colombia	1	9	28	34	28
	Arabia Saudí	1	7	26	31	35
	Azerbaiyán	0	9	36	37	18
▼	Omán	0	5	16	26	53
	Indonesia	0	4	24	38	34
✕	Marruecos	0	1	6	14	79
	Media Internacional	8	36	36	15	5

Estos resultados, reiteran la necesidad de plantear estrategias didácticas para superar las debilidades que los estudiantes presentan en el desempeño lector, especialmente en lo

relacionado con el desarrollo de la comprensión lectora que impacta directamente en el rendimiento académico en todas las áreas.

Abordando el problema desde el ámbito nacional los resultados presentados en los últimos años, en los desempeños en el área de lenguaje, según el ICFES (2014) que presenta un análisis histórico del desempeño del área basado en los resultados de las pruebas SABER en el grado 5° de los años 2009 al 2012 respectivamente. (Figura 2) donde se muestran resultados poco alentadores por cuanto persisten los bajos desempeños

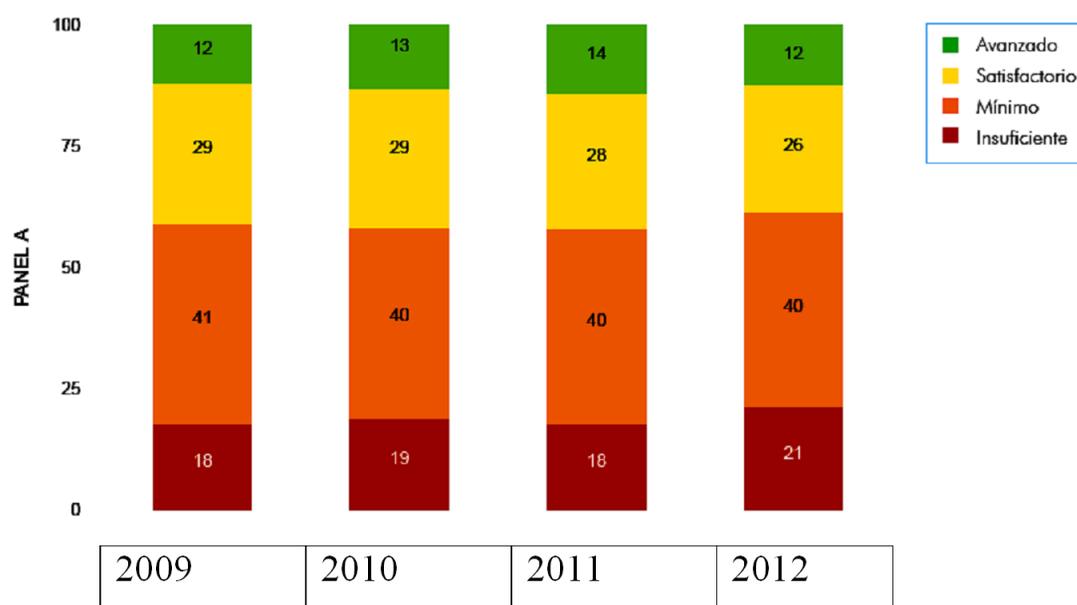


Figura 2. Histórico de los resultados nacionales en las pruebas Saber 5° en el área de lenguaje

Fuente: ICFES, 2016.

Este panorama, evidencia de manera clara las dificultades en el área de lenguaje que se asocian a la comprensión lectora, lo que ha sido una constante en el transcurso del tiempo, pues como se puede apreciar, los niveles de desempeño mínimo e insuficiente albergan la mayoría de estudiantes correspondiente al 60%, y solo el 39% alcanzan los niveles satisfactorio y avanzado. Por lo anterior es posible ratificar la necesidad urgente de una de intervención que permita fortalecer la comprensión lectora desde todas las áreas que permita mejorar estos desempeños.

Continuando con este análisis, resulta necesario retomar los resultados que a nivel institucional, han presentado el Colegio Alirio Vergel Pacheco, de Sardinata, que además de mostrar un bajo nivel en las pruebas saber, ha presentado un descenso en sus resultados respecto al año anterior (figura 3) y no ha alcanzado las metas de calidad propuestas en el ISCE(tabla 2), lo que pone en evidencia que existen dificultades en el desarrollo de las competencias de comprensión lectora de los estudiantes desde las diferentes áreas del plan de estudios, ya que es un proceso interdisciplinario que se debe fortalecer en todas las áreas del currículo y no, como en muchas ocasiones se cree, que es solo competencia del área de humanidades y lengua castellana.

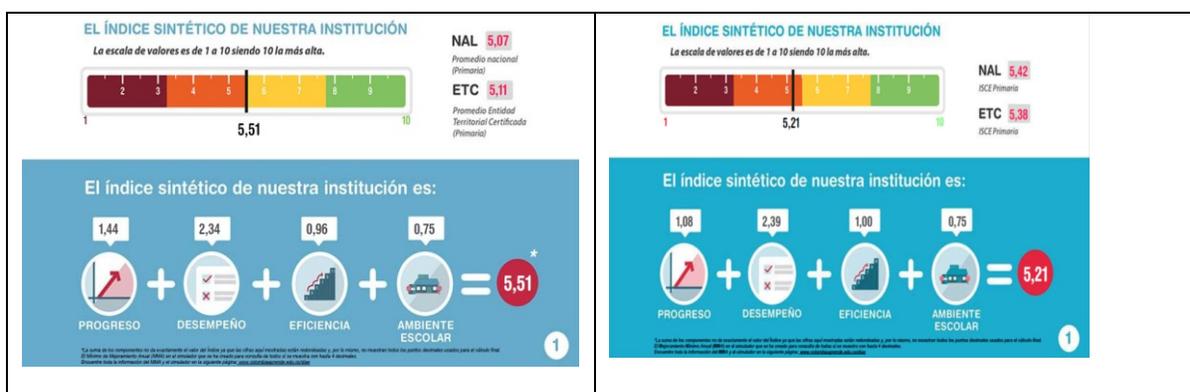


Figura 3. Índice Sintético de calidad educativa del colegio Alirio Vergel Pacheco en 2015 y

2016

Tabla 3. Comparativo del Índice Sintético de Calidad Educativa 2015 y 2016

COMPARATIVO DEL ICSE 2015 Y 2016 ESTABLECIMIENTO: COL ALIRIO VERGEL							
DATOS 2015				DATOS 2016			
	Primaria	Secundaria	Media		Primaria	Secundaria	Media
ISCE 2015	5.5179	4.3407	4.1913	ISCE 2016	5.2079	3.8879	7.6290
MMA 2016	5.5729	4.4200	4.2331	META 2017	5.7376	4.6582	4.3586

Se puede observar según los resultados del ICSE 2015 y 2016 que en los niveles de primaria y secundaria, no se alcanzó la meta de mejoramiento propuesta y por el contrario el resultado promedio de la institución en estos niveles bajo 0.31 y 0.45 respectivamente, mostrando así, debilidades en los procesos académicos desarrollados, especialmente en los relacionados con la comprensión de lectura que es una competencia clave para el buen desempeño en todas las áreas.

Se considera pertinente , en este apartado para puntualizar la problemática, analizar los resultados en los desempeños alcanzados por los estudiantes del grado quinto en el área de lenguaje, ya que es donde de manera específica se evalúa la competencia lectora y se evidencia la agudización de la problemática.. El histórico de los dos últimos años (Figura 4) deja ver que la gran mayoría de los estudiantes obtuvieron desempeños mínimo e insuficiente y al nivel avanzado solo una mínima minoría alcanza a llegar al nivel avanzado.

Comparación de porcentajes según niveles de desempeño por año en lenguaje, quinto grado

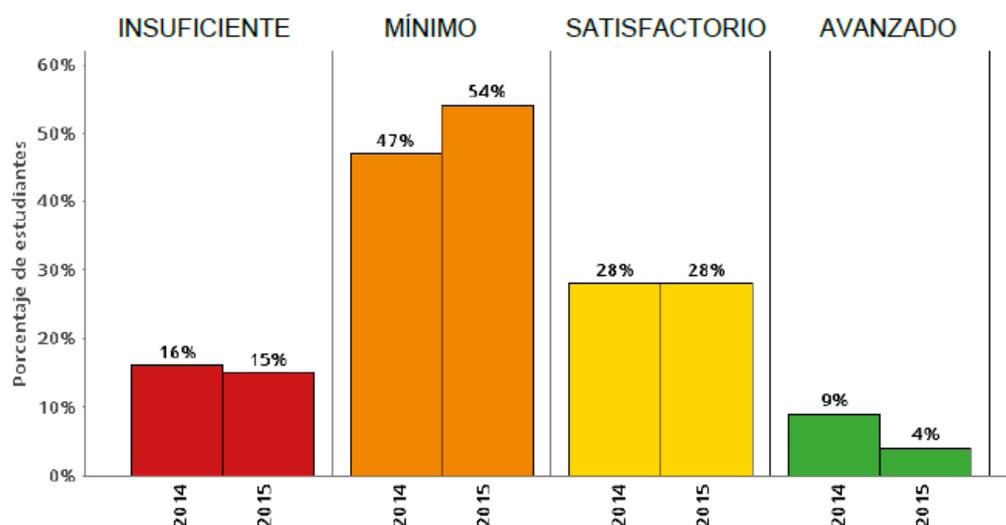


Figura 4. Comparativo del desempeño en pruebas saber de lenguaje de 5° en 2014 y 2015 del colegio Alirio Vergel pacheco

Por su parte, el área de ciencias sociales, siendo fundamental, para comprender la realidad social local, nacional y universal, maneja un programa curricular bastante extenso, en la que permanentemente se da la lectura como herramienta para acceder a la información, en muchas ocasiones se torna rutinaria y sin sentido, lo que genera desinterés en los estudiantes y por lo tanto, bajo desempeño en la parte académica. Los estudiantes del Colegio Alirio Vergel Pacheco, tienen las ciencias sociales como unas de las áreas que menos les agradan y con bajo nivel de desempeño.

El área de ciencias sociales, conlleva una complejidad en el estudio del comportamiento humano y de la sociedad a través de la historia, que implica la comprensión lectora, no sólo de textos, imágenes, gráficos, mapas, sino del contexto que rodea cada situación estudiada, en el que es necesario el análisis de todos los fenómenos que están relacionados con dicha situación.

Las anteriores circunstancias, dejan ver, la necesidad de replantear las estrategias metodológicas empleadas en las prácticas pedagógicas para la comprensión de textos, pues, debido a la falta de interés por la lectura , a la desmotivación de los estudiantes, a la falta de creatividad de los docentes, que siguen sumergidos en el tradicionalismo que centra su atención solo en la transmisión de contenidos, no se ha desarrollado el hábito lector , situación que conlleva a que niños y niñas no desarrollen potencialmente sus habilidades comunicativas, como el análisis e interpretación de lo que leen, todo esto da como resultado bajo desempeño académico y por ende un índice de insuficiencia significativo, unos estudiantes poco reflexivos y críticos, en definitiva, clases poco interesantes y monótonas. De continuar esta situación, a mediano plazo, persistirá el bajo rendimiento académico, la repitencia escolar aumentará, los resultados de las Pruebas Internas y las pruebas externas seguirán en descenso e inclusive se incrementará la deserción escolar, pues el estudiante no encontrará significado en el aprendizaje, se aislará, posiblemente optará por desertar de la I.E. y seguramente del sistema educativo.

Ante la situación planteada, se hace necesario implementar estrategias didácticas aplicadas al proceso lector, desde todas las áreas del plan de estudio que permitan al estudiante encontrar en la lectura una herramienta de su interés para fortalecer sus competencias lectoras, propiciar el saber en los diferentes ámbitos de su vida escolar y familiar, promoviendo así una cualificación del conocimiento, en relación con este último, se daría la formación a un individuo capaz de interactuar asertivamente con su entorno y sus semejantes, convirtiéndose en un ser autónomo, creativo, respetuoso, alegre, que dialoga, propone y argumenta de forma reflexiva. Siendo así, el índice de deficiencia disminuiría, contribuyendo de manera significativa al mejoramiento de las Pruebas externas e Internas, aplicadas a cada uno de ellos en la institución educativa.

1.1 Planteamiento del Problema

¿Cómo fortalecer el proceso de comprensión lectora desde el área de ciencias sociales, en los estudiantes del grado Sexto B, de la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco, de Sardinata, Norte de Santander?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general. Fortalecer el proceso de comprensión lectora, mediante el desarrollo de una secuencia didáctica desde el área de ciencias sociales, en los estudiantes del grado sexto B de la Institución Educativa Alirio vergel Pacheco.

1.2.2 Objetivos específicos. Analizar las características del proceso lector en cuanto a comprensión, fluidez, velocidad y calidad de los estudiantes del grado sexto B, identificadas en la prueba estandarizada de caracterización

Aplicar estrategias didácticas cognitivas y metacognitivas en el desarrollo curricular del área de ciencias sociales, que permitan fortalecer de la comprensión lectora de los estudiantes del grado sexto B, partiendo de las dificultades encontradas en las pruebas de caracterización del proceso lector.

Ejecutar estrategias que promuevan el hábito lector, con base en los datos recolectados en la encuesta aplicada para conocer el comportamiento y perfil del lector en los estudiantes del grado sexto B.

Analizar el impacto alcanzado con el desarrollo de la secuencia didáctica implementada desde el área de ciencias sociales en el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del grado sexto B.

1.3 Justificación

La lectura, es la herramienta de apoyo, por excelencia en todas las áreas del plan de estudio de toda institución educativa, que permite la construcción de significado y que debe ser abordada bajo la comprensión global, tomando la complejidad que caracteriza al proceso lector, donde las condiciones particulares del lector juegan un papel determinante en el éxito del proceso de interpretación. “Construir el significado de un texto de historia supone construir los conceptos, crear y recrear representaciones sobre los hechos, reorganizar el conocimiento anterior incorporando conocimiento nuevo (Aisenberg, 2003, citado por Benchimol 2010, p. 58).

El área de las ciencias sociales requiere procesos de observación, análisis y comprensión de fenómenos, hechos y acontecimientos que se han dado a través de la historia “las ciencias sociales se han constituido en una manera de ver y comprender el mundo y, en cierta medida, ha sido referente para las actuaciones humanas en sus dimensiones éticas, políticas, económicas y sociales” (MEN, 2002. P. 12), esta área debe permitir al estudiante la capacidad de leer y comprender la realidad social de las comunidades, pues conociéndolas a fondo puede generar proceso de transformación de esa realidad social en la que está inmerso, dando así sentido a su cultura y reconociéndose como un ser social, generador de cambio. En este sentido Freire considera que:

El acto de aprender a leer y escribir tiene que partir de una profunda comprensión del acto de leer la realidad, algo que los seres humanos, hacen antes de leer palabras... así podemos entender la lectura y escritura, como actos de conocimiento y de creación que no solo permiten la interpretación de la realidad, sino, que, ante todo, nos posibilita transformarlas. (Freire & Macedo, 1989 en: Guerrero & Sánchez, 2009 p.5)

La comprensión lectora, permite al individuo transformar sus estructuras mentales, donde sus pre saberes y conocimientos cotidianos adquiridos en su contexto, permiten la construcción de un

conocimiento más elaborado y complejo, en este mismo sentido, le ayuda a mejorar la percepción del entorno, enriquecer su vocabulario y aprender de manera más fácil, pues entiende lo que lee y es capaz de expresarlo, facilitando su interacción social convirtiéndose así en una persona autónoma, crítica y reflexiva.

Con base en lo anterior, en la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco, los estudiantes del sexto B, presentan continuamente dificultades académicas lo que muestra la existencia de debilidades en el proceso de comprensión de textos, porque los niños prefieren actividades diferentes a leer, como se muestra en la caracterización del comportamiento lector adelantada en la etapa diagnóstica o sólo realizan una lectura de reconocimiento de fonemas y palabras, sin que se dé una etapa más compleja, que es la comprensión. Con referencia a lo anterior Tapia, (2008) afirma que:

La lectura implica un sistema de procesos que va más allá de la traducción de símbolos gráficos a modos de lenguaje oral e interpretación de su significado manifiesto o literal que pone en relación a los conceptos, ideas y valores que lo contienen. La comprensión tiene lugar en la transacción entre el lector y el texto. El lector aporta muchas cosas al evento lector, el texto tiene ciertas características y aún el significado emerge sólo del compromiso del lector con el texto en un momento particular. Como proceso dinámico e interactivo, la lectura involucra un conjunto de operaciones cognitivas a través de las cuales el lector va estableciendo relaciones entre las diferentes ideas (proposiciones derivadas del texto), formando una representación o modelo mental del mismo. (Tapia, 2008, p.39)

Entonces, es posible considerar, que el fortalecimiento del proceso de comprensión de lectura en el estudiante, es fundamental, para superar las dificultades académicas y poder formar estudiantes críticos, capaces de intervenir su realidad para transformarla, mejorar su calidad de vida y la de su comunidad cercana.

La presente investigación es pertinente, porque además de identificar las debilidades que presenta el proceso de comprensión lectora, pretende diseñar y aplicar estrategias didácticas para

fortalecer las competencias lectoras de los estudiantes en el área de sociales, con miras al mejoramiento de su desempeño académico. El desarrollo de esta secuencia didáctica beneficiará a los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco, en el desarrollo del proceso de comprensión de lectura, para lograr el mejoramiento de su desempeño académico y de las pruebas internas y externas, beneficiará a la Institución, quien se posicionará en los primeros lugares en los resultados de pruebas externas, permitirá también el mejoramiento de las prácticas pedagógicas del área de sociales, haciéndolas más amenas e interesantes, experiencia que se podrá replicar en otras áreas del currículo de la institución.

1.4 Contextualización de la Institución



Figura 5. Colegio municipal Alirio Vergel Pacheco

Fuente: Hernández, 2015.

La Institución Educativa Alirio Vergel pacheco, es una institución de carácter público, que ofrece los niveles de: preescolar, básica primaria, básica secundaria, media técnica, media académica, jornada nocturna y el proyecto Ser Humano (jornada sabatina). Está ubicado en el casco urbano del municipio de Sardinata, perteneciente a la zona del Catatumbo, al Nororiente

del departamento de Norte de Santander. Cuenta con una población de 30 docentes y 895 estudiantes, 2 directivos docentes y personal administrativo y de servicios generales.

La filosofía institucional busca educar al hombre para que sea persona competente, viva y contribuya en la construcción de una sociedad justa, equilibrada y solidaria. Su misión, está encaminada a cumplir una función pública, que busca garantizar el derecho a la educación con calidad y los derechos de la infancia y la adolescencia, en un marco escolar de formación integral permanente, privilegiando contextos democráticos, científicos, investigativos, artísticos, ecológicos, saludables y de emprendimiento.

Los valores que orientan los procesos educativos adelantados dentro de la institución contemplados en su PEI son:

Afectividad. En un lenguaje coloquial, cuando se habla de afectividad, sabemos que se está haciendo referencia a aquellas muestras de amor que un ser humano brinda a las personas que quiere y por qué no también a otras que hacen parte de su entorno laboral, tal es el caso de los profesores, estudiantes, administrativos y padres de familia.

Responsabilidad. Es la conciencia, acerca de las consecuencias que tiene todo acto que hacemos o dejamos de hacer sobre nosotros mismos o sobre los demás.

Solidaridad. En nuestra institución se formarán niños, niñas y jóvenes para el desarrollo de la solidaridad y para ello es necesario enseñarlos a: que presten ayuda a sus compañeros sobre todo en momentos difíciles, a sentir alegría ante el éxito del otro y de tristeza ante los problemas que le sucedan a cualquier miembro de la comunidad educativa.

Disciplina. Es el acto de educar la conducta de nuestra comunidad educativa de forma que actúe de una manera responsable y apropiada conforme a las normas que se establecen, en la medida de lo posible, en consenso con todos los estamentos para alcanzar su autocontrol.

Espiritualidad. Es ver la realidad con los ojos de Dios, descubriendo que somos sus hijos, reconociendo a Jesucristo como camino, la verdad y la vida, fundamentada en el Espíritu Santo dador de sabiduría y fortaleza para tomar decisiones

Su propuesta pedagógica, está basada en la teoría de Piaget y el modelo de aprendizaje propuesto por David Kolb (1984). Piaget consideró, que los niños y niñas necesitan aprender a través de experiencias concretas, en concordancia a su estadio de desarrollo cognitivo. La transición hacia estadios formales del pensamiento, resulta de la modificación de estructuras mentales que se generan en las interacciones con el mundo físico y social. El Ciclo de Aprendizaje planifica una secuencia de actividades que se inician con una etapa exploratoria, la que conlleva la manipulación de material concreto, y a continuación prosigue con actividades que facilitan el desarrollo conceptual, a partir de las experiencias recogidas por los alumnos durante la exploración. Luego, se desarrollan actividades para aplicar y evaluar la comprensión de esos conceptos.

La población del Municipio de Sardinata en el ámbito socioeconómico, muestra altos índices de pobreza, la económica está sustentada en tres sectores principales: agrícola, pecuario y minero. La producción agrícola en productos como el café, plátano, caña panelera, yuca, maíz y sorgo dentro de los cultivos lícitos y la siembra, producción y comercialización de la hoja de coca como actividad ilícita, en la que se ocupan muchos de los campesinos de la región, lo que ha generado violencia en la región y la incursión de grupos armados al margen de la ley. En la parte minera se

destaca: el carbón y la roca fosfórica; la exploración petrolera se ha desarrollado al norte del municipio de Sardinata. Es un municipio receptor y expulsor de población desplazada por el conflicto armado, lo que la hace vulnerable.

2. Marco Referencial

2.1 Antecedentes de la Investigación

En el ámbito, se encontraron investigaciones que muestran relación entre las ciencias sociales con los procesos de comprensión, pero específicamente se mencionarán los que presentan la relación de fortalecimiento de la comprensión lectora a través del área de ciencias sociales:

En el marco del Congreso Iberoamericano de Educación realizado en Buenos Aires en 2010, Cuervo y Cornejo (2010), pertenecientes a la Asociación Peruana de Lectura (APELEC), presentan su investigación relacionada con el fomento de la lectura con actividades significativas para motivar estrategias de comprensión inferencial-temporal y la producción de textos en el área de ciencias sociales en el segundo grado de educación secundaria de la comunidad de Manchay, Perú, en la que pretendieron motivar estrategias de comprensión inferencial-temporal y de producción de textos, partiendo de la aplicación de un programa de intervención pedagógica con actividades significativas para los estudiantes de la comunidad de Manchay. En la que también se propusieron: Concienciar al educando de sus estrategias para la comprensión literal – temporal e inferencial – temporal que aplica cotidianamente, potenciar la comprensión literal de los estudiantes, utilizando el “Programa de Intervención Pedagógica”, diseñar y aplicar la secuencia de actividades significativas para motivar estrategias de comprensión inferencial – temporal en los educandos que integran el “Programa de Intervención Pedagógica” , todo esto con el fin de mejorar los niveles de comprensión inferencial - temporal de los educandos, para que conociendo de la realidad, puedan participar en la vida ciudadana y actuar apreciando su identidad y la diversidad cultural del entorno, como también al mejorar la producción textual puedan utilizar la escritura como instrumento de comunicación en su contexto social.

La propuesta de intervención en esta investigación surge de las marcadas dificultades que presentan los educandos peruanos, especialmente los de la comunidad Manchay, en relación con la comprensión lectora y producción de textos, que según la Unidad de Medición de Calidad Educativa del Perú (UMC) se relacionan con las concepciones que los docentes tienen de la educación, las circunstancias sociales, económicas, culturales y afectivas del entorno educativo. Lo que da lugar a una brecha entre los aprendizajes esperados y los alcanzados, la cual según investigaciones, se ha venido incrementando proporcionalmente con los años de escolaridad de los educandos, relacionando esto con las dificultades en el desarrollo de la competencia lectora.

La investigación mencionada se relaciona con la presente, por cuanto parte de necesidades reales del contexto que se reflejan en las Pruebas que el Estado aplica para conocer el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) y propone una estrategia de intervención con actividades para mejorar el nivel de comprensión lectora, con el ánimo de que los estudiantes asuman un rol crítico y participativo en el entorno social en el que se desenvuelven.

Por su parte, Alonso (2005) de la Universidad Autónoma de Madrid, escribió un artículo titulado “Claves para la enseñanza de la comprensión lectora”, y nos dice:

Seguramente, todos reconocemos que la lectura es una actividad que se sitúa dentro de un proceso comunicativo-alguien trata de decirnos algo acerca de algo o alguien con un propósito determinado. Es una actividad cuyo objetivo es, en el caso de un lector experto, comprender el contenido del texto, esto es, saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que nos habla y con qué intención o propósito lo dice. Es, pues, una actividad motivada, orientada a una meta, y cuyo resultado depende, por tanto, de la interacción entre las características del texto y la actividad del lector, que, cuando afronta la lectura, no lo hace desde el vacío, sino teniendo en cuenta distintos conocimientos, propósitos y expectativas. (p.18)

Con relación a este último, se puede afirmar que la lectura no es una simple acción mecánica de reconocimiento de letras y palabras, sino que es un proceso, donde el lector se apropia del

texto, sin dejar de lado sus conocimientos previos, dándose una transformación de lo que se piensa y se sabe. Menciona los componentes de la comprensión lectora así, como también algunas estrategias para alcanzarlas

Por otra parte, Sánchez (2013) en su investigación doctoral, sobre la comprensión de textos expositivos en el aula de ciencias sociales en la educación secundaria, que se realizó con estudiantes de primer grado de educación secundaria obligatoria, de un colegio concertado ubicado en el barrio de La Elipa, en Madrid España, con el objetivo de mejorar la destreza de comprensión lectora del alumnado de secundaria obligatoria, en la asignatura de ciencias sociales, geografía e historia, a través de un programa de intervención con estrategias múltiples para contribuir al desarrollo lector; la investigación se enmarcó en el diseño cuasi-experimental bajo la técnica pretest intratest-postest, que hace referencia a las fases o momentos del estudio, en la que se tomaron dos poblaciones: el grupo experimental y el grupo de control que permitió la comprobación de las hipótesis planteadas para comprobar los efectos del programa de intervención, todo esto, enmarcado dentro del paradigma analítico-nomológico.

Dentro de los hallazgos se pudo comprobar la hipótesis relacionada con la comprensión lectora global, encontrándose que el grupo que siguieron el programa de intervención didáctica, mejoraron dicho nivel con relación al grupo que no lo siguieron; también se comprobaron las hipótesis relacionadas con la mejora del vocabulario, de la técnica de subrayado, de la comprensión literal, inferencial, valoración y síntesis, respecto a los que no participaron en el programa de intervención; lo que permitió comprobar la totalidad de las hipótesis planteadas al iniciar la investigación, después de desarrolladas las etapas de pretest-intratest y postest, se pudo afirmar que se encontró una mejora gradual en cada una de las etapas, siendo la última en la que mostró mejores resultados en la comprensión de textos.

Cuellar (2013), en su trabajo titulado: Diseño e implementación de una estrategia pedagógica para el desarrollo de las competencias lectoras, realiza una investigación cuantitativa de tipo descriptivo, que fue dirigido a estudiantes de quinto grado de básica primaria de la Institución Educativa de Mercadotecnia María Inmaculada del municipio de Quimbaya y se desarrolló en tres etapas: *prelectura, aprendiendo a leer y leer de manera comprensiva* de esta última afirma:

El lector está lejano de ser un sujeto pasivo; para comprender el fenómeno de la comprensión es necesario tener en cuenta la información que el lector aporta al proceso, la cual recibe el nombre de conocimiento previo; esta información interactúa con su contraparte que proviene del texto objeto de la lectura. Un niño con habilidades de descodificación puede, durante la lectura, leer palabras conocidas y además reconocer otras nuevas ampliando de manera su léxico interno. (p.70)

La muestra seleccionada en la investigación correspondió al 30% de la población de estudiantes del grado 5°, la variable dependiente fue dificultades lectoras y de comprensión y como independiente se estableció, diseño y creación de una estrategia pedagógica apoyada en software en línea para el desarrollo de la comprensión lectora. El instrumento utilizado para la recolección de la información fue el test de clozé, propuesto por Condemarin y Milicic (1988)

Es evidente entonces, que la información que el estudiante tiene, enriquece el proceso lector, pues un individuo que lee adquiere conocimiento nuevo, el cual combinado con la memoria, la imaginación, el razonamiento y su contexto, se transforma dándole un nuevo significado, ampliando su vocabulario, elevando el nivel de interpretación y crítica, dándose un proceso de interacción entre el lector y el texto, en relación con este último, se podría decir que la comprensión se vincula con la visión que cada individuo tiene de sí mismo y del entorno que lo rodea.

Madalena (2014), del Ministerio de Educación y Cultura de Madrid en su artículo “Aprender geografía e historia aprender a leer” analiza la importancia de desarrollar la competencia lectora en la era del conocimiento y la especificidad de la lectura dentro del área de sociales planteando algunas estrategias para su aprendizaje que se da a partir del uso de diversos textos que constituyen el contexto significativo de la lectura en esta área, especialmente cuando se aborda dicho aprendizaje como un proceso de indagación donde los textos se convierten en documentos o fuentes para elaborar el conocimiento. Toma la lectura como un proceso interactivo y complejo que se va desarrollando progresivamente en la medida que el estudiante puede utilizar los textos como fuente de conocimiento; los aportes teóricos encontrados en éste artículo orientaron la presente investigación fortaleciendo el marco teórico y metodológico tanto de la propuesta de intervención.

En el ámbito nacional se presentan los trabajos de varios investigadores que tienen como objeto de estudio el fortalecimiento de la comprensión lectora desde las áreas del currículo, entendiendo este, como un proceso interdisciplinario, en el que se puede contribuir a su desarrollo desde todas las áreas del plan de estudio.

Velandia (2010) de la Universidad de la Salle, en su trabajo de investigación descriptiva “Metacognición y comprensión lectora”, Este estudio comparativo buscó determinar el nivel de relación existente entre los niveles cognitivos de comprensión lectora y las estrategias metacognitivas en estudiantes de los grados noveno y décimo del Colegio Casa Blanca, ubicada en la localidad de San Cristóbal norte. Se realizó en dos momentos: el diagnóstico y una autoevaluación metacognitiva del uso de las estrategias. La metodología aplicada fue la correlacional lineal, utilizando la técnica econométrica, pues se quiso comprobar el nivel de afectación e incidencia de las estrategias metacognitivas sobre el nivel de comprensión lectora.

La muestra estuvo determinada por 108 estudiantes entre 13 y 17 años de edad. La autora afirma que:

El fundamento de toda comprensión lectora está en la búsqueda permanente, de la construcción de la dimensión de significado, porque termina siendo este elemento el que establece el principio y el fin de la comprensión lectora, mientras un texto no se acerque a la realidad significativa del lector no tendrá ningún valor ni relevancia dentro de su campo cognitivo emotivo, porque la importancia está en confrontar y relacionar sus propios criterios y su forma de dimensionar la realidad con los del autor y a partir de estos establecer complementos. (Velandia, 2010, p 18)

Retomando lo anterior, se puede decir que, en el proceso de enseñanza aprendizaje siempre se ha considerado la lectura como un proceso sencillo, porque generalmente se afirma que un estudiante sabe leer cuando identifica y pronuncia las sílabas que componen una palabra o frase. Resulta oportuno expresar que, la lectura no es solo la decodificación de símbolos, sino que es un proceso más complejo, pues la comprensión competente y coherente de un texto, es la que logra desarrollar las competencias cognitivas y comunicativas de los educandos, para facilitar el aprendizaje e interacción en cada uno de los ámbitos, el social, el político y el comunitario, que involucra su entorno. De ahí la importancia de afirmar según Burón (1997), “La comprensión es el fin último de la lectura, leemos para entender o comprender lo que ha escrito el autor del texto. La comprensión es, además, la base fundamental del aprendizaje y rendimiento escolar”. Dándose entonces la formación de un estudiante crítico, reflexivo, capaz de relacionar lo que sabe, con lo que el autor propone y a partir de ahí construir nuevos significados y conocimiento.

Espíndola & Paternina (2011), realizan una investigación cualitativa de tipo descriptivo, con la técnica “espiral reflexiva” de la metodología investigación acción, con el fin de diseñar una propuesta metodológica para el desarrollo de las competencias comunicativas en el área de ciencias sociales, partiendo de enseñanza para la comprensión, basados en estudios realizados

sobre comprensión y producción de textos en las prácticas pedagógicas de esta área en el grado noveno de dos escuelas : El Instituto politécnico de Bucaramanga y El Colegio José María Estévez. También se propusieron indagar sobre la relación existente entre los lineamientos y los estándares de lengua castellana y ciencias sociales, identificando las competencias comunes en las dos áreas.

Las técnicas de recolección información utilizadas en la obtención de los datos fueron el estudio documental, la indagación bibliográfica en las que a través de matrices de análisis documental se categorizó la información, en las que se pudo concluir que en las prácticas pedagógicas se dan de manera común ejercicios de comprensión y producción textual, con base en cuestionarios de textos guía, desarrollados de manera tradicional. Se pudo constatar en el estudio que los maestros del área de sociales, no diseñan estrategias novedosas para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, que permitan el desarrollo de competencias y el de pensamiento crítico en los estudiantes.

En esta misma línea de investigación, Benitez & Orozco, en su proyecto de extensión desde la Universidad a la educación básica en los colegios con convenio con la UIS, presentan desarrollo de competencias comunicativas en el área de ciencias sociales, en el que se contempla el estudio de los planes de área y asignatura de los diferentes grados de educación básica y media, el análisis de la didáctica aplicada por los docentes en el área de ciencias sociales, analizando cómo se da la comprensión lectora y de producción de textos en esta área fundamental.

Dicha investigación se realizó con el fin de diseñar y aplicar propuestas de enseñanza para ser desarrolladas en el aula, en el contexto del aprendizaje de las ciencias sociales, en algunos colegios en convenio con la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander,

además pretendió: Caracterizar los elementos de la enseñanza tradicional de las ciencias sociales aún presentes en la práctica pedagógica, Identificar y analizar diferentes modelos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales utilizados por los docentes de algunos de los colegios en convenio con la Escuela de Educación – UIS, describir las prácticas de comprensión y producción textual que se realizan en el aula desde el área de ciencias sociales, aplicar creativamente en su contexto inmediato, las metodologías y técnicas didácticas de las nuevas propuestas curriculares expresadas en los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y elaborar a partir de los hallazgos del proyecto un libro manual en didáctica de las ciencias sociales.

Respecto a la metodología utilizada en el referente en mención, parte de un paradigma cualitativo, es carácter descriptivo, bajo los lineamientos de la investigación acción. Las instituciones beneficiadas con la investigación fueron: Andrés Páez de Sotomayor y el Colegio Nuestra Señora del Pilar de la ciudad de Bucaramanga, tomando como población a los estudiantes del grado 9º de educación básica, así, como a los docentes que orientan las ciencias sociales en este grado. La información se recolectó a través de diversas técnicas e instrumentos metodológicos, entre ellos: observación de las practicas pedagógicas, entrevistas a docentes y estudiantes, aplicación de encuestas, revisión y análisis de documentos de lineamientos curriculares, entre otros.

Dentro de los hallazgos obtenidos relacionados con la comprensión textual en las prácticas pedagógicas, se encontró que la comprensión de textos se da de manera literal, puesto que no se realiza una lectura en la que se desarrolle el pensamiento crítico. Se pudo encontrar que los docentes del área, consideran que el fortalecimiento de la competencia lectora es una tarea del docente de lengua castellana y se preocupan más que todo por abarcar toda la temática que pide

la programación curricular; también se encontró que los recursos con los que disponen los docentes, no son suficientes para desarrollar prácticas dinámicas e innovadoras, pues sólo el texto guía es el material utilizado, que las prácticas pedagógicas se basan en la repetición, la memorización de hechos, fechas y otros datos, que no resultan siendo significativos para los estudiantes, sin generar espacios de análisis y reflexión para el desarrollo de competencias y del pensamiento crítico. Dentro de los elementos presentados en el marco teórico de éste antecedente, se pueden rescatar algunos que se relacionan con los referentes teóricos de la presente investigación, así como los encontrados en el diseño metodológico que pueden indicar una posible ruta de acción a desarrollar.

En el ámbito regional, se encontró que en el proyecto enjambre, la gobernación de Norte de Santander, (2016), muestra una investigación bajo el título “Estrategias didácticas para la implementación de la lectura comprensiva en los niños y niñas del Centro Educativo Rural Tane, municipio de Chitagá, Norte de Santander”, donde se fortaleció la competencia lectora mediante el fomento del hábito lector, vinculando toda la comunidad educativa, especialmente a los padres de familia quienes participaron en diferentes culturales, se dio prioridad al contexto en el que se desenvuelve el estudiante, debido a la influencia que éste puede ejercer sobre el comportamiento lector de los niños y niñas. La estrategia de vincular a la familia en las actividades escolares impactó de manera positiva en el fomento del hábito lector.

La investigación tuvo un enfoque cualitativo y se desarrolló bajo los parámetros de la investigación acción, los hallazgos encontrados mostraron un significativo interés por parte de los estudiantes en el desarrollo del proyecto, lo que permitió una mejora evidente en el desempeño en procesos lectores adelantados, lo que dio cuenta del fortalecimiento de la competencia lectora durante el desarrollo de la investigación.

En este campo de investigación Ortega, (2015) en su estudio “Prácticas pedagógicas que desarrollan la competencia comunicativa desde el fomento de la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de la institución educativa Eustorgio Colmenares Baptista” el cual hizo parte del macro proyecto “ Las prácticas pedagógicas para el desarrollo de las competencias” estudió cómo las prácticas pedagógicas de los docentes de lengua castellana, han logrado el desarrollo de las competencias comunicativas desde la tomando como punto de partida la comprensión lectora en los estudiantes del grado tercero de primaria.

Dicha investigación, se desarrolló bajo un enfoque mixto en el que se combinaron para la recolección de datos, instrumentos característicos de la metodología cuantitativa como de la cualitativa, el estudio tuvo un carácter interpretativo y se realizó con una muestra de 80 estudiantes de tercero y sus tres docentes. Se desarrolló con el propósito de Indagaron sobre el hábito de la lectura que poseían los estudiantes y se basó teóricamente en los lineamientos que ha expedido el Ministerio de Educación Nacional.

El aporte que se encontró dentro de la investigación planteada, estuvo relacionado con lo forma en que se combinaron y complementaron las metodologías cuantitativa y cualitativa para obtener resultados con mayor valides y confiabilidad, dichos procedimientos permitieron sugerir una posible ruta a seguir en el componente metodológico de este estudio en este estudio.

2.2 Bases Teóricas

El desarrollo de la comprensión lectora es de suma importancia pues hoy día, que la tecnología permite que todos puedan acceder a la información y al conocimiento, se deben desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes asumir posturas críticas frente a estos que le permitan, construir conocimiento, de esta manera la lectura impacta directamente sobre el

desempeño académico pero principalmente en el desarrollo personal y social de las comunidades.

Solé (2012) en este sentido considera que el lector moderno es:

Un lector que procesa el texto, que accede al conocimiento de otros (e incrementa y transforma el suyo propio) a través de la lectura de múltiples textos, que son leídos por y para uno mismo, en un silencio conducente a la reflexión. Este lector moderno que elige, procesa, dialoga con el texto y lo interpela; ese lector que todos proponemos en nuestras instituciones de educación para formar ciudadanos libres e ilustrados, ese lector es, en perspectiva histórica, un invento bastante reciente. (p.48)

La tarea de los docentes entonces, bajo este planteamiento, no es una tarea fácil sino por el contrario requiere de todo el empeño y dedicación, en la que sin lugar a dudas todas las áreas del plan de estudio, deben hacer su aporte a este propósito para que de manera interdisciplinaria se alcance la meta de formar lectores competentes.

2.2.1 Las ciencias sociales en la escuela. Las ciencias sociales en la escuela, hoy más que nunca juega un papel protagónico, en la formación de los estudiantes, pues debe enfrentar los desafíos que le ha impuesto la era de la información y las comunicaciones y con ella todos los fenómenos que ha desencadenado, comprender e interpretar esta realidad, es su principal tarea, según el MEN, (2004), “resulta apremiante que las personas cuenten con los conocimientos y herramientas necesarias que proveen las ciencias para comprender su entorno (las situaciones que en él se presentan, los fenómenos que acontecen en él) y aportar a su transformación” (p. 96), todo esto desde una mirada crítica, en la que es necesario redefinir el papel de esta área para poder comprender dicha realidad, que por cierto se muestra de manera fragmentada y compleja:

El objetivo de las ciencias del espíritu no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento de una ley del tipo como se desarrollan los hombres, los pueblos, los estados, sino comprender cómo es tal hombre, tal pueblo, tal estado, qué ha hecho de él, o formulado muy generalmente, cómo ha podido ocurrir que sea así” (Gadamer, 1977, p.33, citado por: Londoño & Castañeda, 2010, p. 231)

De esta forma, las ciencias sociales, difiere en parte, de las ciencias naturales, pues mediante la hermenéutica, las primeras buscan la comprensión e interpretación de hechos y acontecimientos sucedidos mirando la historia, el contexto y analizando todos los elementos que pudieron, de una manera u otra, influir para que se dieran los acontecimientos estudiados, es así, como “se apuesta por asumir la acción humana de comprender críticamente las dinámicas humanas desde las ciencias sociales con el objetivo siempre de pensar la realidad a partir de criterios emancipatorios liberadores y transformadores” (Vasco, 1990, p. 13, citado en Caballero, Navarro & Sandoval 2013, p. 76)

De acuerdo con este planteamiento, se requiere mirar las ciencias sociales desde un enfoque más holístico, que aborde la complejidad que los hechos sociales conservan por naturaleza, y como tal, reconsiderando la didáctica con la que tradicionalmente se han desarrollado en el aula esta, como área del currículo escolar.

Es importante pensar las ciencias sociales no sólo en cuanto a observar y leer diversas realidades y escenarios, sino también en la necesidad de ahondar en la transformación de su concepción en diálogo con las nuevas expectativas y horizontes del conocimiento social que reposicionan sus bases epistemológicas. Horizontes que cobran mayor armonía al estar en estrecha relación con el escenario de la pedagogía, sus fines y apuestas. Al respecto, la concepción que aquí se expone de didáctica cobra relevancia al relacionarla con la pedagogía en tanto busca alcanzar un impacto en la comunidad escolar y transformar, en lo posible, procesos de aprendizaje anclados en la negación de la complejidad y la diversidad. De allí que, "...la pedagogía es una actividad de la razón diferente de la "ciencia de la educación", significa que no puede perseguir la misma finalidad ni puede emplear los mismos métodos. No se agota en la descripción, y ni siquiera en la explicación, a las cuales presupone... no se agota en la búsqueda de métodos y técnicas para "dictar clase", a los cuales inspira y evalúa...su finalidad no se agota en la intus-lección del SER (cómo y por qué el sistema educativo ES como ES) sino que apunta a corregir o cambiar ese sistema, determinando un deber ser". (Ávila, 1991:86)(Londoño & Castañeda, 2010, p. 232)

En concordancia con lo anterior, el maestro de ciencias sociales debe permanentemente mantenerse en la búsqueda de estrategias para que sus clases sean interesantes e innovadoras para

sus estudiantes y pueda aportar al desarrollo del estudiante, de modo que pueda asumir actitudes críticas y reflexivas de la realidad que lo rodea, en este sentido Caballero, Navarro & Sandoval 2013, consideran:

Recuperar la visión holística de la historia, a través de la diversidad humana es la tarea primordial para las ciencias sociales en el contexto del actual orden científico. Se trata de la posibilidad de hacer una lectura de la realidad social con otro lente, no enfocado desde el discurso de la homogeneidad ni de la relación dominante-dominado, sino desde la diferencia (Fraser, 2003) desde los discursos marginados y ocultos en las redes sociales actuales. Se trata de un ejercicio propio de la razón dialógica (p. 78)

La lectura es fundamental en la construcción de todo aprendizaje, pero especialmente en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, ya que es necesario, para el desarrollo del área, leer una enorme variedad de fuentes de información tales como monografías, mapas, imágenes satelitales, fotografías, cuadros y gráficos de datos estadísticos, entre otras posibles .

Según Madalena (2014) “Este proceso requiere una mayor competencia lectora que incluye saber acceder y obtener la información, seleccionar aquella que sea relevante de acuerdo con la intención lectora, contrastar la información, relacionarla y reelaborarla para construir un conocimiento más completo”. Es tarea de los docentes de ciencias sociales, el desarrollo de las competencias que le permitan a los estudiantes, interpretar y comprender dichas fuentes, dotándolos de herramientas que incluirán ciertos conocimientos y procedimientos para poder dar significado a la información analizada, también deberán contemplar una reflexión sobre los contextos de producción y circulación de los mismos, lo que es fundamental, para comprender que el conocimiento social tiene una dinámica natural y lleva inmerso diversas perspectivas e interpretaciones. “El lugar de las Ciencias Sociales en la escuela supone ampliar la experiencia social de los sujetos, solo así cobra sentido la inclusión de contenidos y herramientas que sus disciplinas aportan” (Wojtiuk, 2014 p.21)

Por su parte el MEN (2006), define el área de ciencias sociales “como “ciencias de la comprensión”, definición que le infiere sentido y carácter *al qué* y *al para qué* de las ciencias sociales”. (p.100), por lo que tiene el carácter dinámico, plural y complejo que caracteriza las sociedades humanas. También establece los tres componentes que *conlleva el desarrollo del área*.(Figura 6)



Figura 6. Competencias de las ciencias sociales

Fuente: MEN, 2006.

Las competencias a desarrollar, según el MEN, que evalúa el ICFES, en el área de ciencias sociales son:

Pensamiento social.

Interpretación y análisis de perspectivas.

Pensamiento sistémico y reflexivo

Tabla 4.Descripción de competencias según el ICFES

COMPETENCIAS	DESCRIPCIÓN
Interpretativa	Esta competencia apunta a las preguntas: qué fenómenos por estudiar se manifiestan y cómo lo hacen. Además, encierra el problema de la descripción y la definición, y supone el manejo de los conceptos para dar cuenta de los elementos básicos.
Argumentativa	Se relaciona con la pregunta relativa al porqué de los fenómenos en un ámbito del saber, así como con las causas de los procesos y los hechos sociales e históricos (relaciones de causalidad). En la medida en que se refiere a leyes o regularidades, implica la movilización del juicio: deducir de una ley un caso o inducir de un conjunto de observaciones una tendencia.
Propositiva	Se refiere al uso dinámico de la teoría en su función predictiva o heurística. Por tanto, se relaciona con la capacidad de imaginar hechos futuros a partir de estados iniciales y tendencias dadas, así como con el hallazgo de fenómenos nuevos y su encuadre en tendencias conocidas.

Fuente: Grupo integral Saber. ICFES Mejor Saber, p.12

2.2.1.1 La comprensión en las ciencias sociales. Según lo visto en el apartado anterior, las ciencias sociales en la escuela, aportan invaluable elementos en el desarrollo de competencias y del pensamiento crítico “Es allí donde la comprensión dentro de la hermenéutica, contribuye con su participación de un proceso cíclico continuo infinito que permite un acercamiento racional a la validez de un proceso investigativo con respecto a un objeto como es lo social”. (Castañeda &Londoño, 2010 p. 228)

La comprensión, como método en las ciencias sociales, permite reconocer la construcción de significados para interpretar la realidad, que se da a nivel individual y personal y se ve influenciada por las condiciones de cada individuo y su cultura, por lo tanto:

El nunca acabar y el poder reelaborar un significado parcial, lo cual afecta directamente el proceso de interpretación, un proceso que no pueda estar aislado de la historia y la construcción del conocimiento a través de la misma historia en relación con el contexto y la tradición que circunscriben la comprensión y su posterior interpretación dentro de la hermenéutica, superando el objetivismo y el relativismo en los cuales las ciencias sociales

habían entrado en una ardua dicotomía metódica.(Castañeda & Londoño, 2010 p. 228)

De acuerdo con lo anterior, la subjetividad en la interpretación de los hechos históricos es una constante en las ciencias sociales, que permite múltiples interpretaciones.

La comprensión como el enlace entre lo expuesto y lo percibido, lo propuesto y lo encontrado, lo sugerido y lo captado, propone la posibilidad de un encontrar la veracidad de lo señalado por parte del autor y la validez de lo entendido por el lector (Castañeda & Londoño, 2010, p. 247)

Por lo tanto, según Gadamer (1997) la comprensión está sujeta a la tradición y a otros elementos contextuales que rodean a cada individuo y es por esto que se afirma que es un proceso personal e individual pues cada persona es totalmente diferente a otra:

De este modo el individuo que pertenece a cualquier forma institucional, está delimitado en su comportamiento por una tradición, la cual confiere a este un conjunto de prejuicios con los cuales entiende y se entiende a sí mismo dentro del proceso histórico que vive, los prejuicios son componentes de la realidad histórica de todo individuo y le confieren categorías a priori para comprender, este comprender es una integración del pasado y del presente que se expresa en muchas formas culturales y que no son desligables del proceso histórico, de este modo los prejuicios, en el individuo, son la realidad histórica de su ser. (Castañeda Londoño, 2010, p. 230)

Al respecto Gadamer (1977) considera que:

Tal es precisamente el poder de la historia sobre la conciencia humana limitada: que se impone incluso allí donde la fe en el método quiere negar la propia historicidad. De aquí la urgencia con que se impone la necesidad de hacer consciente la historia efectual: lo necesita la propia conciencia científica, aunque por otra parte esto no significa en modo alguno que sea un requisito que se pueda satisfacer plenamente. (Citado por.Castañeda Londoño, 2010, p. 238)

2.2.2 Comprensión lectora. Como se mencionó con anterioridad, el aprendizaje, esta precedido por procesos de comprensión que se desarrollan dentro de contextos para que se les

pueda asimilar, lo que permite dar significado a estos, es así, como los procesos de lectura, también están inmersos en esta dinámica:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que juntos, determinan la comprensión. (Ministerio de Educación Nacional 1998)

De acuerdo con este planteamiento la lectura conlleva realizar diversos procesos mentales de relaciones e interacciones, no solo es la decodificación de signos sin ninguna relación, como lo se señala Palacios (2001); "el significado de un texto no reside en la suma de significados de las palabras que lo componen, sino solo coincide con el significado literal del texto ya que ellos se construyen los unos en relación con los otros"(citado en palomino, 2011, p. 30) la significación se da de acuerdo al contexto que rodea la situación y a la finalidad de la misma, como lo plantea Jones (1998) "las interacciones entre las características del lector y el texto ocurren dentro de un contexto en el que están inmersos ambos".

Por ejemplo, no es lo mismo leer un texto determinado cuando existe una demanda externa propuesta por el docente que cuando no lo hay, o tampoco es igual enfrentarse a un texto para pasar un examen de admisión que para simplemente divertirse. Tampoco es lo mismo que un texto propio de la comunidad social específica en donde el estudiante se encuentra que otro que no es tan característico de su contexto socio cultural (Palomino, 2011, p.30)

En este orden de ideas es pertinente citar a Palomino (2011) que fundamentado en las propuestas de Solé considera que:

Debe reconocerse que el contexto desempeña un papel determinante en conducir el lector frente a situaciones de comprensión de la información inscrita, por último se considera como una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente, el resultado de su comprensión de la información relevante del texto puede verse sensiblemente disminuida o no alcanzar el aprendizaje. En ese sentido, el lector que intenta comprender un texto y que desea leer para aprender, debe planear el uso de distintos procedimientos estratégicos, los cuales también deben ponerse en marcha y supervisarse de

manera continua en función de un determinado propósito o demanda contextual planteada de antemano. (Solé, 1992.citado en: palomino 2011, p. 30)

En efecto, es por esto que el proceso lector se da de manera particular e individual y de la misma manera debe ser evaluado, pues las condiciones personales y contextuales de cada estudiante son diferentes y no es recomendable aplicar instrumentos estandarizados de manera grupal y valorarlos bajo los mismos criterios.

Por otra parte, según Puente (1991), el niño sabrá leer cuando entienda el conjunto de signos de una palabra, cuando conozca su significado.

Comprender es entender el significado de algo. Es decir, entender tanto las ideas principales como las ideas secundarias de un texto. Por tanto, se debe entender el significado explícito como aquellas que expresan el mensaje de fondo que el autor quiere comunicar (Arias, 2003).

En relación con la comprensión de la lectura, desde la perspectiva interactiva, van Dijk y Kintsch, 1983; Graesser y Tipping, 1998) plantean que “La comprensión de lectura es un proceso activo y constructivo de interpretación del significado del texto”, este proceso según los autores requiere de que el lector le otorgue un significado.

Es un proceso activo porque se deben poner en juego una serie de operaciones y estrategias mentales para procesar la información que se recibe del texto, y es constructivo porque las operaciones y estrategias puestas en juego permiten construir el significado del texto y crear nueva información de la interacción entre la información obtenida del texto y el conocimiento previo del lector. El resultado del proceso es una representación mental o un modelo de la situación descrita en el texto. (Citado en Ramos, 2006, p.198)

El MEN (2013) en el marco de las pruebas SABER, valora el desarrollo de la competencia lectora siguiendo criterios específicos en cada nivel (tabla 5.)

Tabla 5. Indicadores de lectura en cada nivel de desempeño

NIVEL DE DESEMPEÑO	RANGO DE PUNTAJE	LOGROS ALCANZADOS	INDICADORES EN LECTURA
Avanzado	400-500	Logra una comprensión amplia de textos cortos y sencillos de carácter cotidiano y relaciona su contenido con información de otras fuentes; hace inferencias de complejidad media sobre una parte o la totalidad del texto; deduce información implícita de partes del contenido; define palabras a partir del contenido; explica las relaciones entre partes, el propósito y la intención del texto. Puede juzgar el contenido, el uso de recursos retóricos y la forma de los textos. Ante situaciones de comunicación argumentativa poco cotidianas, hace uso de estrategias semánticas, sintácticas y pragmáticas para pensar o revisar la escritura de un texto buscando unidad y cohesión.	Sobre textos cortos y sencillos de contenido poco habitual: <ul style="list-style-type: none"> • Explica el propósito o la intención del autor cuando usa una determinada palabra o expresión. • Ubica información en el texto para explicar ideas o dar cuenta de argumentos. • Usa información del texto y otros conocimientos para delimitar significados de palabras o expresiones. • Evalúa la adecuación del uso de ciertas palabras, expresiones o recursos retóricos. • Identifica las funciones que cumplen los párrafos las secuencias de textos argumentativos. • Ordena las secuencias argumentativas. • Evalúa el contenido y la forma.

NIVEL DE DESEMPEÑO	RANGO DE PUNTAJE	LOGROS ALCANZADOS	INDICADORES EN LECTURA
Satisfactorio	316-399	<p>el estudiante promedio de este nivel supera la comprensión superficial de los textos cortos y sencillos de carácter cotidiano, comprende su contenido global; reconoce con precisión el tema; categoriza, deduce e infiere información; logra identificar funciones y relaciones globales y caracteriza los personajes.</p> <p>Hace uso de un lenguaje no exclusivamente familiar. En situaciones de comunicación cotidiana que requieren cierta formalidad y precisión en el mensaje, es capaz de identificar enunciados que no se adecúan al cumplimiento de un propósito, las secuencias que deben tener las ideas, los recursos retóricos o los actos de habla pertinentes y las ideas repetidas en un texto.</p>	<p>Sobre textos cotidianos, cortos y sencillos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ubica información relevante en el desarrollo, discriminando entre datos muy similares. • Identifica secuencias enumerativas, descriptivas o explicativas sencillas. • Identifica el orden secuencial de los hechos, acciones o ideas tratados. • Identifica la función que cumple un párrafo dentro del desarrollo del contenido para establecer relaciones de contraste, causa, efecto, temporalidad, adición, comparación, igualdad, etc. por referencia a conectores explícitos. • Diferencia entre ideas principales y secundarias e identifica el tema o el planteamiento central y la intención del autor, aun cuando no aparezca explícita. • Reconoce el alcance y profundidad con que se trata un tema. • Deduce información implícita de partes o del texto global, relacionando la información del mismo con la que proviene de otras fuentes. • Hace afirmaciones sobre el contenido principal. • Identifica la función que cumplen palabras clave en la elaboración del sentido del texto. • Identifica la función que cumplen algunos marcadores textuales (signos de admiración, comillas, paréntesis, guiones, etc.) en la estructura informativa del texto. • Caracteriza al narrador atendiendo a la distancia que tiene con los hechos narrados. • Caracteriza los personajes haciendo uso de información proveniente de diferentes partes del mismo. • Identifica el medio de publicación adecuado atendiendo al contenido y a las características de los posibles lectores.

NIVEL DE DESEMPEÑO	RANGO DE PUNTAJE	LOGROS ALCANZADOS	INDICADORES EN LECTURA
Mínimo		El estudiante promedio de este nivel logra hacer una lectura no fragmentada de textos cotidianos y habituales; reconoce su estructura superficial y logra una comprensión específica de partes de los mismos (oraciones, párrafos). En situaciones familiares de comunicación, prevé planes textuales atendiendo a las exigencias de tópico, propósito, intención y tipo de texto; identifica el posible interlocutor, revisa y corrige escritos cortos y sencillos, siguiendo reglas básicas de cohesión oracional.	Sobre textos cotidianos, cortos y sencillos: • Localiza e identifica datos explícitos y puntuales y reconstruye la información utilizando las mismas palabras o construyendo paráfrasis muy sencillas. • Identifica las referencias hechas a partir de marcadores como pronombres y artículos. • Identifica la función de un párrafo en el desarrollo del contenido. • Identifica la función de temporalidad, orden y adición que cumplen algunos marcadores en una oración. • Identifica el tema o la idea central y el propósito por sinonimia con el título o porque su contenido es muy cercano a sus saberes del mundo. • Construye conclusiones y hace inferencias sencillas (incluyendo los casos de sinonimia conceptual) sobre partes del contenido y sobre el posible comportamiento del lector, siempre que el contenido haga alusión a valoraciones usuales y de reflexión cotidiana. • Reconoce la estrategia textual que indica que una palabra o expresión tiene un sentido particular en el texto.
Insuficiente	100-226	El estudiante promedio ubicado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.	

Fuente: ICFES, 2013.

2.2.3 La lectura en el área de ciencias sociales. Dado que la lectura es una actividad que permite la adquisición de habilidades fundamentales, se convierte en la estrategia por excelencia para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo desde todas las áreas del currículo. Específicamente desde el área de ciencias sociales se practica todo tipo de lectura:

En las ciencias sociales se lee una variedad de textos: manuales, obras de autor, documentos, escritos, cuadros estadísticos, mapas, fotografías, películas, videos, novelas, notas periodísticas, pinturas, objetos pertenecientes a distintas culturas, etc. Estos textos son de distintos tipos. Los hay verbales, no verbales y textos que combinan signos verbales y no verbales. En los primeros se encuentran textos que pueden presentar formas narrativas, descriptivas y argumentativas. Entre los textos no verbales abundan, por ejemplo, los planos y mapas, las fotografías y las imágenes de obras artísticas. Estos últimos suelen acompañar a los textos verbales en los manuales escolares, las enciclopedias y los textos periodísticos que frecuentemente se trabajan en clases de ciencias sociales. (Hamra, s,f, p.1)

De acuerdo con lo anterior, el docente de ciencias sociales dispone de una amplia gama de posibilidades para diseñar estrategias que le permitan fortalecer los procesos de comprensión lectora, desde sus prácticas pedagógicas Según Madalena (2014):

La lectura en esta materia está ligada al aprendizaje de la geografía y la historia cuya finalidad es comprender y explicar los hechos y procesos sociales tanto en su dimensión espacial como temporal. Este aprendizaje se basa en buena medida en el manejo de una gran cantidad de información, con frecuencia bastante abstracta, que crece constantemente a medida que lo hace el conocimiento disciplinar de referencia, algo que es común a todos los campos del conocimiento. (p.2)

Según este autor, el docente de ciencias sociales debe tener en cuenta algunos elementos para diseñar las estrategias en su práctica pedagógica y considera que:

Plantear cómo se lee y se aprende a leer en la clase de Ciencias sociales, geografía e historia requiere tener en cuenta algunos elementos entre los que destacan:

El marco metodológico donde se inscriben las prácticas de lectura,
La diversidad de textos que se usan en el aula y

La interacción entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
(Madalena, 2014, p.3)

Por lo tanto, debe buscar estrategias apropiadas que responda a las condiciones de sus estudiantes, pero especialmente, a sus intereses y expectativas, para que su aprendizaje sea significativo y pueda él mismo, con la orientación del docente construir sus propios conocimientos.

Cuando hablamos de leer en la clase de ciencias sociales, geografía e historia, hay que tener muy presente la idea de que la lectura de los textos debe contribuir a enriquecer su comprensión de la realidad social, de modo que la lectura se convierta en un medio para aprender. (Madalena, 2014, p.13)

Este proceso implica, según este autor, por parte del docente, aprehender estrategias que le permitan fortalecer la autonomía intelectual del estudiante, descubrir la forma como aprenden y orientar su proceso para que aprendan a aprender y así pueda interiorizar el conocimiento.

El aprendizaje a partir de estos textos, constituye el contexto significativo de la lectura, especialmente cuando se aborda dicho aprendizaje como un proceso de indagación, donde los textos se convierten en documentos o fuentes para elaborar el conocimiento. La elaboración de ese contexto de aprendizaje, es el resultado de una interacción en el aula dirigida por el profesor. (p.4)

Siendo así, la lectura se convierte en el insumo para desarrollar investigación en el aula, lo que le permitirá al estudiante desarrollar las competencias necesarias para fortalecer su proceso académico, desarrollando el pensamiento crítico. Madalena, (2014), describe algunas estrategias que pueden ser utilizadas:

1. Crear un contexto de aprendizaje que dé sentido a la lectura.
2. Establecer un objetivo de lectura.
3. Identificar la organización de la información.
4. Hacer inferencias sobre el significado de las palabras o sobre el contenido del texto.
5. Relacionar las partes de un texto.
6. Obtener y reelaborar información en función del objetivo de la lectura.
7. Relacionar el contenido del texto con los conocimientos sobre el tema.
8. Elaborar conocimientos.
9. La interacción en el aula.

Por otra parte, Aisenberg (2012) señala, en este sentido que:

en la concepción habitual de enseñanza en Ciencias Sociales subyace el modelo que disocia dos fases temporales: una es el acceso y la incorporación de información, y la otra de interpretación y explicación, dejando solo a la lectura para la primera etapa del proceso, donde solo provee de insumos para los procesos más complejos posteriores (Citado en: Wojtiuk, 2014 p.25)

Con referencia a lo citado, las fases mencionadas están interrelacionadas, creando una mutualidad entre sí, desarrollando de ésta manera, procesos de pensamiento complejos que permiten la construcción de aprendizajes significativos para los estudiantes.

Por su parte el MEN, en el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) reconoce la lectura, como un proceso social que posibilita la construcción de saberes, aporta sentido y significado a

las realidades personales y sociales que rodean al lector, fundamentándolo en la tarea de asumir posturas frente a estas, lo que dentro del área de ciencias sociales es fundamental. El MEN plantea la lectura como un proceso cognitivo, una práctica cultural y un derecho

En primer lugar, la lectura como proceso cognitivo que presenta al sujeto diversidad de retos y desafíos y le impone la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas que le permitan estar en condiciones de construir un sentido propio sobre el texto, en constante relación con lo que lo constituye como lector: sus intereses, expectativas, conocimientos, etcétera. En segundo lugar, la lectura como práctica cultural, que hace referencia al carácter situado, en lo histórico y en lo social, de las prácticas de lectura. Los modos de leer, de interpretar y usar los textos responden a construcciones sociales de determinados grupos que se ubican en un lugar y un momento específicos. En tercer lugar, se plantea la lectura como un derecho; en esta línea, se reconoce la dimensión política de las prácticas de lectura, indispensables para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la consolidación de la democracia en las dinámicas sociales. (MEN, 2011, p. 12)

De esta manera la lectura también tiene un impacto en diversos ámbitos humano, respondiendo a las diversas construcciones sociales que culturalmente se han impuesto, aportando así al desarrollo de competencias y capacidades que se deben desarrollar en las prácticas pedagógicas del área de las ciencias sociales

La lectura es un proceso social e íntimo a la vez. Es individual, en tanto permite al sujeto construir su mundo de significaciones y adentrarse en otras realidades, y social, en la medida en que media las relaciones con otros (sujetos e instituciones), la participación en las dinámicas sociales, la toma de posición frente a la sociedad en la que se vive y que continuamente se construye. (Ministerio de Educación Nacional, 2011, p. 11)

Desde este enfoque, el PNLE reconoce la formación de lectores en tres campos citando a Perez (2010): las prácticas de la lectura en su vida académica, en el ámbito social y, también, en lo íntimo, en la experiencia estética del lector en su encuentro con la lectura y el goce de ésta.

En este ámbito académico considera que la lectura aporta elementos fundamentales que favorecen el desempeño de los estudiantes

Un fin ineludible de la formación de lectores en la escuela hace referencia a la generación de las condiciones para que los estudiantes puedan enfrentar las demandas propias del mundo académico, desde la escuela y durante su formación. Se trata de que puedan acceder a los saberes que en determinadas disciplinas y en el marco de la cultura se han construido, para apropiarse de estos y posibilitar transformaciones y nuevas construcciones (Pérez (2010) citado en MEN 2010, p. 12)

De esta manera la lectura permite la gestión del aprendizaje para fortalecer las diferentes disciplinas del conocimiento, haciendo de ésta un proceso funcional y no necesariamente instrumental. Pérez (2010) en MEN (2010), también considera que la lectura en el ámbito social permite que:

Los estudiantes aprendan acerca de las diversas funciones de la lectura en la vida social y estén en condiciones de comprender diversidad de textos en distintos soportes, al acercarse a estos con propósitos reales. Así, se reconoce la necesidad de que la escuela le apunte a la formación de un sujeto que busca los textos con razones para leerlos, los comprende, infiere elementos no explícitos, establece relaciones con otros textos y asume una posición frente a lo que en estos encuentra. (MEN 2010, p.12)

De acuerdo con lo anterior, la lectura permite fortalecer capacidades críticas para afianzar la identidad personal y cultural, adquiriendo las herramientas para el ejercicio de la ciudadanía plena siguiendo la dinámica social con propiedad y así poder participar en ella con fundamentos.

Finalmente, la lectura como experiencia estética y de goce busca despertar la sensibilidad humana que implica:

A los estudiantes vivir la lectura como una experiencia y generar las condiciones para que el acercamiento a los textos no esté atado solo a la comprensión, sino que la lectura se asuma con una posición de receptividad, sensibilidad, apertura y disponibilidad. Pensar la lectura como experiencia tiene que ver con asumirla no como algo que sucede externo al lector, sino como algo que le pasa, algo que vive y que le deja una huella (Pérez 2010, Citado por MEN 2010, p.12)

2.2.4 Estrategias de comprensión lectora. Siendo éste, el objeto de la intervención que se realiza en este proyecto, es relevante definir lo que se entenderá por estrategia, que según López

(2004) es “ la secuencia de actividades intencionales y deliberadas en las cuales se involucra conscientemente el individuo para lograr las metas que se ha propuesto”, de acuerdo con esta idea, una estrategia es, un procedimiento estructurado, concreto y enfocado a la consecución de un objetivo claramente establecido. Su ejecución en la práctica requiere del continuo mejoramiento de las acciones implementadas cuya selección, diseño y aplicación son tarea del docente, como lo afirma Coll, es “un procedimiento –llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (Coll, 1987, p.43; citado en Solé, p. 58)

La estrategia, por lo tanto se puede entender, como un método de planificación en la que se da un engranaje de acciones para llegar a obtener un fin definido. Entonces, no podemos hablar del uso de estrategias cuando no hay un horizonte claro hacia donde se orienten las tareas planeadas. La estrategia debe estar basada en un procedimiento flexible y puede variar según las metas y las condiciones particulares que se quieren alcanzar. En su ejecución, la estrategia puede implementar una serie de métodos para obtener los objetivos propuestos, como lo plantea Diaz (1998) “Las estrategias pretenden facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de información nueva y son planeadas por el docente” Son procedimientos y recursos que utiliza el docente para promover aprendizajes significativos a partir del objetivo y de las estrategias de aprendizaje independiente”. (p. 93)

En este sentido, Ferreiro (2004), considera que existen dos tipos de estrategias didácticas:

Estrategias de enseñanza. Son procedimientos empleados por el profesor para hacer posible el aprendizaje del estudiante. Incluyen operaciones físicas y mentales para facilitar la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento.

Estrategias de aprendizaje. Procedimientos mentales que el estudiante sigue para aprender. Es una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente.

En lo que hace referencia a las estrategias de lectura, desde la perspectiva cognitivista/constructivista de la lectura, existen algunos puntos de acuerdo entre los teóricos, en lo que se refiere a que la comprensión textual depende de tres elementos, citados por Palincsar y Brown(1984) en: Solé (1993)

1. De la calidad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.

2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto.

3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión en el acuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consiente de qué entiende y de qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra. (p. 60)

Las estrategias deben estar encaminadas al desarrollo de procesos mentales, según Morles (1991) “pueden ser de varios tipos: cognitivas y metacognitivas. Las primeras son las estrategias mentales que facilitan el procesamiento de la información contenida en los textos escritos” (p.358. citado por Milan 2010, p.15)

Por su parte Cooper (1990), considera que durante el desarrollo de procesos y habilidades, para la comprensión, se deben tener en cuenta dos conceptos claves:

El modelado, que es el acto de mostrar o demostrar a los alumnos cómo utilizar una determinada habilidad o proceso y cómo razonar a través de él.

La instrucción directa, que abarca tres componentes específicos: enseñanza, práctica y aplicación.

La enseñanza dentro de la instrucción directa debe ir seguida de suficientes oportunidades para que el lector practique la habilidad o procesos modelados y los aplique a la lectura de un texto real, a la mayor brevedad posible. (p.60)

Las instrucciones le aportan al lector una posible ruta a seguir para alcanzar la comprensión, Cooper (1990) plantea que la instrucción directa puede incluir:

1. Hacer saber a los alumnos lo que van a aprender y ayudarles a relacionarlo con su experiencia previa.
2. Promover la práctica guiada en el uso de la habilidad, proceso o estrategia.
3. Resumir lo aprendido y verbalizarlo el cómo y cuándo utilizarlo.(p. 60)

Cooper (1990), también considera que en el proceso de comprensión lectora, es necesario que el lector desarrolle procesos metacognitivos para alcanzar la autorregulación cognitiva:

El metaconocimiento alude al conocimiento y control de los alumnos sobre su propio razonamiento y sus actividades de aprendizaje. Supone dos elementos básicos: primero la conciencia de los procesos y habilidades requeridos para concluir satisfactoriamente una tarea y

segundo, la capacidad de determinar cuándo están realizando una tarea de manera correcta y de hacer correcciones durante la realización de la misma si ello es preciso (regulación cognitiva).(p.60)

Este autor, afirma que el profesor para desarrollar el metaconocimiento debe centrarse en dos objetivos:

1. ayudar a sus alumnos a tomar conciencia de las habilidades y procesos comprensivos que requieren para leer y entender un texto en particular.

2. regular la comprensión que supone que el lector verifica permanentemente su desempeño durante la lectura para asegurarse que ha entendido lo que está leyendo. (Cooper, 1990. P. 61)

En concordancia, con lo planteado el proceso lector según Martínez (2002), citado en Agudelo (2014) tiene factores que relacionan el lenguaje con la comprensión lectora, en la que además de intervenir factores físicos y sociales, es necesario tener en cuenta, los elementos contextuales que influyen en el proceso, donde es posible reconocer una interacción entre ellos:

1. **El lector:** incluye los conocimientos previos que este posee en sentido amplio, así como todo lo que hace en la lectura para entender el texto.

2. **El texto:** se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje.

3. **El contexto:** Comprende las condiciones de lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.), como las derivadas de su entorno social.(p.25)

Siguiendo este orden de ideas, Morles (1991) considera que el docente debe tener un dominio teórico sobre las estrategias que el lector utiliza en la comprensión, así como un adiestramiento en el uso de la metacognición, pues es necesario que previamente y de manera personal, haya comprobado la efectividad de las estrategias que le presenta al lector, asegura que si el docente no puede analizar sus modos, medios, recursos y estrategias para acceder a su proceso personal de comprensión, difícilmente lo podrá hacer con sus estudiantes. Entre los supuestos teóricos que el autor considera relevantes se destaca:

La conceptualización acerca de la metacognición, las técnicas de estudio y estrategias cognitivas, conocimientos sobre como operacionalizar la metacognición y hacer propuestas didácticas, conocimiento sobre la forma de realizar el papel de mediador en el aprendizaje y por último, saber cómo propiciar transferencias en el aprendizaje. Estos conocimientos y el dominio de las habilidades y estrategias de comprensión, le permitirán al docente realizar propuestas eficaces de mejora, analizar distintos materiales que se hallan en el mercado y analizar las causas que dificultan la comprensión de textos. (Citado en Sanz, 2003, p 30)

De acuerdo con lo anterior, Morles (1991) ha identificado cinco grupos de estrategias: de organización, elaboración, focalización, integración y verificación. Estos grupos incluyen distintas estrategias, como indica el autor:

Cada grupo comprende una cantidad ilimitada de estrategias y aunque muchas de ellas son comunes a la mayoría de los lectores, existen otras que responden, solamente, a características individuales. Conviene tener presente que no todas las estrategias que usa un lector son eficaces. Algunas pueden no serlo y otras pueden ser eficaces sólo para ciertos lectores y en determinadas circunstancias. (Sanz 2003, p. 56)

Dentro de sus planteamientos, considera que es posible que las estrategias no funcionen de la misma manera en todos los lectores, pues el aporte personal e individual de cada uno, es lo que permite que éstas sean valiosas y efectivas. Dentro de las estrategias planteadas por el autor están:

Las estrategias de organización consisten en dotar a la información de un orden diferente al del texto para hacerla más significativa. El lector puede organizarla siguiendo un orden cronológico, jerárquico, inductivo, deductivo, causa, efecto, etc.

Las estrategias de elaboración se basan en relacionar el contenido del texto con elementos externos que facilitan la relación entre la información del texto y las ideas que tiene el lector.

El uso de analogías, ejemplificaciones, comentarios personales, visualizaciones del contenido, etc., serían algunas de las formas de poner en práctica este tipo de estrategias.

Las estrategias de focalización son aquellas que permiten al lector centrar la atención en la lectura y superar las dificultades que surgen debidas a la longitud del texto y a la falta de conocimientos previos, entre otras. El lector, al aplicar este tipo de estrategias, se enfrenta al texto desde una finalidad determinada: hacerse una idea global del contenido, resumir la información, contestar a algún tipo de preguntas formuladas, etc.

Las estrategias de integración permiten al lector unir las partes en un todo coherente. A medida que va avanzando en la lectura, el sujeto debe integrar los elementos del texto en unidades más globales y sintéticas. Estos procesos se ven facilitados si el lector posee unos conocimientos y esquemas ricos sobre la realidad de la que trata la lectura. Si el lector avanza sin conseguir determinar el tema de la lectura, es muy posible que abandone el intento y deje de leer. Con lectores jóvenes, será preciso facilitar estas estrategias diciéndoles previamente cuál es el tema.

Las estrategias de verificación, por último, consisten en comprobar si la información que va apareciendo en el texto y que el lector se va representando mentalmente es coherente con los

conocimientos previos del lector, con la lógica de la situación y del tema, etc.(Morles 1991 en: Sanz, 2003, p. 28- 29)

Resulta oportuno, tomar en cuenta lo planteado por Solé (2009), citado en Benito & Martínez (2013), respecto a las estrategias pertinentes en los tres momentos que se pueden identificar en la lectura: antes de leer, durante la lectura y después de leer

Estrategias Antes de Leer:

La motivación para la lectura, es un momento que determinará cómo se realice la tarea posterior. "Los lectores más motivados son los que probablemente leen más y más seriamente, con lo que se incrementa su competencia y su habilidad". (Solé, 2009, p.1)

Por lo tanto, una vez motivada la lectura corresponde planificar la misma, lo que incluye:

Buscar un propósito para leer; en un comienzo, se debe ayudar al estudiante a encontrar sus propios propósitos como lector e incluso se le pueden proponer.

Plantear objetivos para la lectura, a través de preguntas como ¿Para qué voy a leer?

Para obtener información precisa, seguir instrucciones, obtener información de carácter general, aprender, revisar un escrito propio, por placer, para comunicar un texto a un auditorio, practicar la lectura en voz alta o para dar cuenta de que se ha comprendido. Es muy probable que los objetivos que plantee el alumno coincidan con los que plantee el docente, por lo mismo este último debe buscar la manera de que ambos propósitos colaboren entre sí.

Activar los conocimientos previos, preguntándose ¿qué sé acerca de este texto? Dar alguna información general sobre lo que se va a leer. Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados componentes o características del texto que pueden activar su conocimiento acerca del tema y animarlos a que lo compartan y relacionen.

Elaborar un plan de acción, cómo se va a realizar la lectura. Esto dependerá del tipo de lector y del texto al que se enfrente. Tiene relación con estrategias propias al tipo de texto, como por ejemplo:

Realizar predicciones sobre el texto: permite establecer relaciones entre sus conocimientos y experiencias con el texto que van a leer. La comprobación de las mismas puede servir como un propósito de lectura atractivo para aquellos alumnos que no suelen leer.

Construir mapas semánticos o constelaciones: permite a los alumnos exponer sus conocimientos acerca de un tema, organizar las ideas y categorizarlas para su mejor comprensión.

Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto: la organización interna de un texto ofrece algunas claves que permiten establecer un conjunto de preguntas cuya respuesta ayuda a construir el significado del texto. (p. 60)

De acuerdo con lo anterior, ese primer momento, antes de abordar la lectura, resulta fundamental, pues es cuando se crea un ambiente, una disposición, una intencionalidad y el plan para acceder a la lectura.

De la misma manera, Benito & Martínez (2013), siguiendo los planteamientos de Solé consideran que dentro de las estrategias que se pueden utilizar durante la lectura se pueden incluir:

Inferencias y predicciones.

Preguntas sobre lo leído.

Imágenes mentales o visualización.

Identificar (marcar) información importante o la idea principal.

Correctivos pertinentes que permitan identificar errores y la fuente de estos para tomar decisiones (soluciones hipotéticas, dejar pendiente, releer, consultar otras fuentes o no hacer nada)

Tomar notas.

Guías de estudio. (p.62)

En efecto, en esta etapa, el acompañamiento del docente juega un papel muy importante, por cuanto son sus orientaciones, lo que permita que el lector pueda llegar a tener un buen desempeño.

Finalmente, después de la lectura es posible aplicar dentro de otras estrategias las siguientes:

Expresar recuerdo o paráfrasis

Recrear el contenido en organizadores gráficos y esquemas

Elaborar resumen escrito

Mapas Conceptuales

Mapas Mentales

Estructuras Textuales

Redes semánticas

Elaborar analogías.

También recomiendan, Benito & Martínez (2013), en esta etapa, la aplicación de estrategias metacognitivas

Algunas estrategias Metacognitivas son: relectura, lectura de saltado, sintetizar, parafrasear, predecir, poner atención en las ideas importantes, evaluar el propio conocimiento, identificar la estructura o patrón del texto, secuenciar los hechos o eventos, observar relaciones, realizar mentalmente las instrucciones, relacionar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo, generar preguntas basadas en un esquema general o específicas del texto leído y la estrategia de pregunta/respuesta o estrategia de Raphael. (Alliende & Condemarin, 1982, en Benito & Martínez, 2013, p.68)

Con este propósito, bajo el enfoque interactivo Van Dijk (2003) citado por Agudelo (2014) propone que en la comprensión lectora existen dos categorías:

La microestructura y la macroestructura. La primera está constituida por todas y cada una de las proposiciones que subyacen a las frases del texto. Esta microestructura, se caracteriza por tener una secuencia lineal a diferencia de la macroestructura que posee una coherencia global

(p.21)

Según este autor el paso de la microestructura a la macroestructura a través de la síntesis es posible, a través de la aplicación de las macrorreglas que permiten resumir la información de un texto. Las macrorreglas propuestas por el autor son:

1. Regla de supresión u omisión: Se suprime la información que no es necesaria para la interpretación del texto.
2. Regla de selección: Se selecciona la información relevante dentro del sentido global del discurso.
3. Regla de generalización: Se abstraen las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas extrayendo lo que es común.
4. Regla de Integración o construcción: A partir del enunciado se construirá una frase resumen. El concepto que resume la secuencia no necesariamente debe estar en el texto.(Van Dijk, 2003, en Agudelo, 2014, p.22)

2.3 Marco Legal

Este trabajo de investigación se fundamenta legalmente en las siguientes leyes y decretos:

Constitución Política de Colombia, La Constitución Política de Colombia en el artículo (67) señala que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Como a la formación de colombianos en cuanto al respeto, a la paz, y la democracia. Por otra parte habla que la educación será gratuita en todas las instituciones, del mismo modo se definen los entes responsables del proceso educativo, los cuales son: El Estado, la sociedad y la familia.

Ley 115 , La ley 115 en 1994, esta ley tiene como propósito dar un soporte a la educación colombiana, teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista y con una visión más global, incluyente y pluralista de lo que debe ser la educación, plantea en su artículo 23 la lengua

castellana, humanidades e idioma extranjero como una área básica, fundamental y obligatoria, además hace notar la importancia que ésta tiene en el proceso de formación integral de nuestros niños y jóvenes, desde los primeros grados de escolaridad, hasta la culminación de su proceso de formación en la media técnica.

La lectura y escritura es de vital importancia para el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante, dándole la importancia que requiere permitiendo así una enseñanza de calidad, con la planeación, organización y aplicación de unas metas propuestas, teniendo en cuenta esta como base primordial para adquirir conocimientos previos.

La lectoescritura no sólo es tarea del docente encargado del área de humanidades o la asignatura de lengua castellana, sino es tarea de todas las asignaturas, ya que es el proceso lectoescritor quien da origen a todos los conocimientos, pues todos buscan un mismo propósito el cual es mejorar las habilidades comunicativas, leer, comprender, escribir, hablar y expresarse correctamente. Y estas están inmersas en todos los ámbitos de la vida del niño.

Estándares, Los estándares, son las pautas que marcan la dirección y el camino que se debe tomar para el logro de las metas propuestas en la asignatura de lengua castellana, y las demás áreas. Ellos son una propuesta que orientan y le permiten al docente buscar estrategias para trabajar, ofreciéndole al estudiante potenciar sus habilidades, entre estas la comprensión de lectura, para la construcción del conocimiento.

Decreto 1860, El decreto 1860, al igual que la ley 115, le dan importancia a los procesos de lectoescritura antes de los grados de transición hasta la culminación de la primaria. El decreto 1860 complementa lo que plantea la ley, donde está plasmado que la protección educativa no sólo es de responsabilidad del gobierno sino, también de los padres responsables de los procesos de

formación, artículos 2 y 3.

Los lineamientos curriculares, Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana,(1.998), definen la lectura como proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto el contexto y el lector, quien es portador de conocimientos y saberes culturales, sociales, políticos y éticos. Por otra parte, los Lineamientos Curriculares definen la comprensión como proceso interactivo donde el lector asume su propia construcción partiendo de una representación organizada y coherente del contenido del texto.

Ley 98 de 1993, Pretende la democratización y fomento del libro en Colombia y tiene como objetivo principal dar al libro un uso más amplio, como medio principal e insustituible en la difusión de la cultura, la transmisión del conocimiento, el fomento de la investigación social y científica y el mejoramiento de la calidad de vida de todos los colombianos.

3. Diseño Metodológico

3.1 Tipo de Investigación

El proyecto para fortalecer la comprensión lectora desde el área de las ciencias sociales, se llevó a cabo bajo la investigación-acción, donde fue posible la participación directa de la investigadora en el diagnóstico, diseño y ejecución de la secuencia didáctica desarrollada, reconociendo tres etapas: exploratoria, diseño y operativa, mediante las cuales se pudo llegar al desarrollo de una secuencia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en el grado sexto de La institución Alirio Vergel Pacheco.

Según Bausela (1992), la investigación acción es una metodología que además de investigar un fenómeno, permite comprenderlo e intervenir para transformarlo, además permite la reflexión permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje:

la investigación – acción, se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988), (i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. (p.72)

En concordancia con lo planteado, esta investigación se basará en la praxis, es decir una práctica, que está relacionada con la participación directa de la investigadora en el fenómeno estudiado, donde se generarán continuos procesos de reflexión y transformación de dicho fenómeno, esta intervención pretende impactar en el desarrollo de los procesos de comprensión y de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. La investigación acción, permite acercarse a la realidad y al objeto de estudio; en este sentido, la intervención directa en el aula

suscitará una dinamización de la práctica docente al desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes hacen parte de la unidad de análisis.

3.2 Proceso de Investigación

La puesta en marcha de esta investigación para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los estudiantes del Grado Sexto, se desarrolló a partir de las siguientes fases: Etapa diagnóstica, una primera instancia, donde se da la identificación del problema de investigación, que surgió a partir del análisis de los resultados de las Pruebas Saber en el área de lengua castellana, de los últimos años, donde se pudo constatar que el desempeño de los estudiantes a nivel institucional ha desmejorado y que presentan marcadas dificultades en el componente de la competencia lectora.

Detectada la problemática, se da inicio a una segunda etapa, de diseño de una propuesta que pueda responder a la problemática que es el eje de la investigación. En esta segunda etapa de diseño, en un primer momento se delimitó alcance de la investigación, además de profundizar y puntualizar las principales debilidades que presentan los estudiantes en el proceso lector, para lo cual se aplicó un instrumento que permitió caracterizar la velocidad, la fluidez, la calidad y el nivel de comprensión lectora que muestran los estudiantes del Grado Sexto, (Anexo 1). Esta caracterización del proceso lector, permitió diagnosticar la situación con las debilidades y fortalezas concretas y específicas, de la muestra seleccionada para la investigación, así como también alcanzar el primer objetivo de investigación: reconocer el nivel de comprensión, la velocidad, la fluidez y la calidad del proceso lector de los estudiantes del Grado Sexto.

El diagnóstico en ambientes educativos y profesionales es un ámbito pedagógico que se caracteriza por realizar un proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones respecto a una persona o grupo de ellas. Se debe integrar en situaciones de formación en función de factores personales, sociales, curriculares y profesionales en recíproca interacción y su finalidad es la inserción social y ocupacional del sujeto mediante una acción orientadora. (Sobrado, 2005, p. 86)

En concordancia con lo anterior, además de la prueba estandarizada de diagnóstico se tuvieron en cuenta, los datos obtenidos, mediante la observación de las prácticas pedagógicas del área de ciencias sociales en dicho grado desarrolladas para la implementación de la secuencia didáctica. Dentro de un segundo momento, en la etapa de diseño, se realizó el análisis de la información obtenida con la prueba de caracterización y posteriormente de acuerdo con los resultados, se adelantó un barrido teórico sobre las posibles estrategias didácticas a aplicar de acuerdo con los hallazgos obtenidos en dicha caracterización.

En la tercera fase, etapa operativa se planteó el diseño metodológico de la propuesta de intervención, que consta de una secuencia didáctica, donde se seleccionaron las estrategias metodológicas cognitivas y metacognitivas para aportar, desde el desarrollo curricular del área de sociales, al fortalecimiento de la comprensión lectora. Todo lo anterior se fundamentó teóricamente en los planteamientos de Morles (1991), Teun Van Dijk (2003), Isabel Solé (1994 y 2006), María Cristina Martínez (2002), Ángel Sanz (s.f) y Cooper (1990) que propone cinco técnicas para la comprensión de la lectura incluyendo: Técnicas para mantener la atención, técnicas para trabajar los conocimientos previos,, técnicas para planear por el texto y descubrir la estructura, técnicas para reelaborar y reorganizar la información, técnicas para la síntesis e identificación de ideas principales, y la aplicación de las macrorreglas planteadas por Van Dijk . Dentro de las actividades se realizarán entre otras, responderán interrogantes, (generarán lluvia de ideas basado en el título del texto; observarán una imagen; identificarán palabras desconocidas o

definirán las conocidas); se realizará lectura dirigida, o lectura compartida, o lectura con pausa, para que el niño haga predicciones de lo que podría suceder en el texto, así el estudiante, confrontará lo que sabe con el conocimiento que adquiera y se obtendrá un conocimiento significativo; también se recurrirá al trabajo colaborativo, en donde el estudiante, expresará lo aprendido a través de escritos cortos y otras actividades, todo esto basado en textos que permitan fortalecer la comprensión lectora; se hará una evaluación continua donde el estudiante se autoevalúa y se da cuenta de sus falencias y fortalezas, a su vez será evaluado por sus pares y docente. Las estrategias cognitivas y metacognitivas trabajadas en la ejecución de la secuencia didáctica fueron las planteadas por Morles(1991): Estrategias de organización, de elaboración, de focalización, de integración y de verificación

La secuencia se desarrolló en ocho momentos pedagógicos que mostraron cuatro etapas:

1. *Explorando ando*: Activación de los conocimientos previos, establecimiento de un propósito de lectura en cada sesión, planteamiento de conjeturas.

2. *Investigando descubro*: Lectura silenciosa, lectura en voz alta y lectura compartida; donde se accede y procesa la información.

3. *Haciendo comprendo*: Trabajo individual y trabajo colaborativo: Elabora y reorganiza la información

4. *Tareas auténticas*: Autosupervisión, autocomprensión y autoajuste. Autorregulación del conocimiento

Dichas experiencias se consignaron en diarios de campo donde con el análisis y la interpretación se pudo identificar las categorías generales, subcategorías y categorías inductivas

que se presentaron con mayor recurrencia.

Finalmente, mediante la triangulación de la información, obtenida con cada uno de los instrumentos fue posible concluir sobre el impacto de las estrategias cognitivas y metacognitivas desarrolladas en la secuencia didáctica través de un informe.

En una etapa final, se dieron los resultados de la investigación, mediante la triangulación de los resultados obtenidos con cada uno de los instrumentos a información que puede ser sistematizada y organizada de manera concluyente, a través de un informe, se consolidarán y presentarán los resultados de la investigación y de la implementación de las estrategias aplicadas, determinando el nivel de logro del objetivo general y los específicos.

3.3 Población y Muestra

Este trabajo de investigación-Acción, se adelantó en la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco. La población estuvo conformada por 36 estudiantes del Grado Sexto. El promedio de edad de los niños que conforman el grupo oscila entre los 10 y 12 años, la gran mayoría de ellos pertenecen a la población vulnerable del municipio, desplazados por la violencia, familias disfuncionales, bajo recursos económicos y víctimas del conflicto armado.

Estos estudiantes presentan dificultades en el proceso de comprensión de lectura, según lo evidencian las pruebas internas, simulacros y las diferentes pruebas que realizan los docentes encargados del proceso de formación de estos niños.

3.4 Técnicas e Instrumentos

En esta investigación la recolección de la información se realizó inicialmente con una prueba de caracterización diseñada por el ICFES (2015) que es un instrumento estandarizado de tipo

cualitativo elaborado en el marco del programa Todos a Aprender (Anexo 1) valora los diferentes componentes de la competencia lectora la velocidad, fluidez y calidad de la lectura y la comprensión lectora de los estudiantes, En un segundo momento se aplicó una encuesta que se adaptó tomando como base la realizada por la UNESCO (2014) para identificar el comportamiento lector de los estudiantes (Anexo 2) los datos fueron procesados en una matriz de Excel para su respectiva tabulación y graficación.

Por otra parte, como resultado de la observación de las practicas pedagógicas se diligenciaron diarios de campo en los que se describieron las actividades desarrollad en la secuencia didácticas planeada(Anexo 3) Finalmente con el propósito de monitorear el desempeño de los estudiantes en cada una de las categorías estudiadas, se diligenciaron rúbricas que permitieron dar cuenta del impacto de la intervención (Anexo 4) mostrando de esta manera los avances y debilidades que se fueron dando en el transcurso del desarrollo de la propuesta. Finalmente, se realizó un análisis cualitativo de los diarios de campo (Anexo 5) que permitió posteriormente realizar el proceso de triangulación para identificar la recurrencia de categorías.

3.5 Categorización

Las categorías se definieron, gracias a la triangulación entre el marco teórico que orienta la investigación, y los datos recolectados con la aplicación de los instrumentos seleccionados.(Tabla 6)

Tabla 6. Categorías competencias lectoras

Categorías generales	Subcategorías	Categorías inductivas
Proceso lector)	Velocidad MEN (2017)	Rápido Optimo Lento Muy lento
	Fluidez Calidad MEN (2017)	Nivel A Nivel B Nivel C Nivel D
	comprensión de lectura MEN (2007)	Desempeños: ICFES (2007) Niveles: Literal Inferencial Crítico
Estrategias de lectura. Solé (1994, 1998) Modelo interactivo	Estrategias lectoras Cognitivas Estrategias lectoras metacognitivas (Al inicio de la lectura Durante la lectura Después de la lectura)	Propósito de lectura Conocimientos previos pertinentes Información esencial Consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo Revisión, recapitulación periódica y la autorregulación. Comprobación de inferencias de diverso tipo
Hábito lector UNESCO(2014)	Ámbito académico Ámbito social Ámbito recreativo.	Autopercepción Motivación e interés Dificultades para leer Lectura en el contexto

Tabla 7. Indicadores para la categorización

CATEGORÍA GENERAL	CATEGORÍAS AXIALES	INDICADORES
Velocidad. Palabras /minuto	Rápido	Por encima de 124
	Optimo	Entre 115 y 124 palabras por minuto
	Lento	Entre 100 y 114
	Muy lento	Por debajo de 100
Fluidez y calidad	Nivel A	El (la) estudiante lee lentamente, corta las unidades de sentido largas (palabras y oraciones) y prima el silabeo
	Nivel B	El (la) estudiante lee sin pausas ni entonación; lee palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido (oraciones)
	Nivel C	En la lectura por unidades cortas el (la) estudiante ya une palabras formando oraciones con sentido, hace pausas, pero aún hay errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento) y entonación.
	Nivel D	El (la) estudiante lee de forma continua, hace pausas y presenta una entonación adecuada al contenido. Respeta las unidades de sentido y la puntuación. Se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento).
Comprensión lectora	Literal Extrae información Explícita Inferencial Extrae información Implícita. Interpreta el sentido global del texto, según las posibles perspectivas Crítico Evalúa la calidad del texto, la validez de los argumentos o planteamientos presentes en él, la pertinencia de su estructura, estilo y	Avanzado: <ul style="list-style-type: none"> • Explica el propósito o la intención del autor cuando usa una determinada palabra o expresión. • Ubica información en el texto para explicar ideas o dar cuenta de argumentos. • Usa información del texto y otros conocimientos para delimitar significados de palabras o expresiones. • Evalúa la adecuación del uso de ciertas palabras, expresiones o recursos retóricos. • Identifica las funciones que cumplen los párrafos las secuencias de textos argumentativos. • Ordena las secuencias argumentativas. • Evalúa el contenido y la forma.
		Satisfactorio <ul style="list-style-type: none"> • Ubica información relevante en el desarrollo, discriminando entre datos muy similares. • Identifica secuencias enumerativas, descriptivas o explicativas sencillas. • Identifica el orden secuencial de los hechos, acciones o ideas tratados. • Identifica la función que cumple un párrafo dentro del desarrollo del contenido para establecer relaciones de contraste, causa, efecto, temporalidad, adición, comparación, igualdad, etc. por referencia a

CATEGORÍA GENERAL	CATEGORÍAS AXIALES	INDICADORES
	coherencia interna.	<p>conectores explícitos. • Diferencia entre ideas principales y secundarias e identifica el tema o el planteamiento central y la intención del autor, aun cuando no aparezca explícita. • Reconoce el alcance y profundidad con que se trata un tema. • Deduce información implícita de partes o del texto global, relacionando la información del mismo con la que proviene de otras fuentes. • Hace afirmaciones sobre el contenido principal. • Identifica la función que cumplen palabras clave en la elaboración del sentido del texto. • Identifica la función que cumplen algunos marcadores textuales (signos de admiración, comillas, paréntesis, guiones, etc.) en la estructura informativa del texto. • Caracteriza al narrador atendiendo a la distancia que tiene con los hechos narrados. • Caracteriza los personajes haciendo uso de información proveniente de diferentes partes del mismo. • Identifica el medio de publicación adecuado atendiendo al contenido y a las características de los posibles lectores.</p> <p>Mínimo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localiza e identifica datos explícitos y puntuales y reconstruye la información utilizando las mismas palabras o construyendo paráfrasis muy sencillas. • Identifica las referencias hechas a partir de marcadores como pronombres y artículos. • Identifica la función de un párrafo en el desarrollo del contenido. • Identifica la función de temporalidad, orden y adición que cumplen algunos marcadores en una oración. • Identifica el tema o la idea central y el propósito por sinonimia con el título o porque su contenido es muy cercano a sus saberes del mundo. • Construye conclusiones y hace inferencias sencillas (incluyendo los casos de sinonimia conceptual) sobre partes del contenido y sobre el posible comportamiento del lector, siempre que el contenido haga alusión a valoraciones usuales y de reflexión cotidiana. • Reconoce la estrategia textual que indica que una palabra o expresión tiene un sentido particular en el texto. <p>Insuficiente</p> <p>El estudiante promedio ubicado en este nivel no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.</p>

CATEGORÍA GENERAL	CATEGORÍAS AXIALES	INDICADORES	
Estrategias de lectura.	Cognitivas	Procesamiento de la información Organiza, elabora, focaliza, integra y verificación	
	Metacognitivas	Regulación cognitiva: conciencia de las habilidades y procesos comprensivos requeridos para leer y entender verificación permanentemente de su desempeño durante la lectura para asegurarse que ha entendido	
Hábito lector	Ámbito académico Ámbito social Ámbito recreativo.	Autopercepción	Habilidad en la comprensión de textos Comportamiento de la práctica lectora
		Motivación e interés	Motivación a la lectura Utilidad de la lectura Expectativas y comportamiento lector Frecuencia en la lectura y motivos Materiales y lugares de lectura
		Dificultades para leer	Dificultades en la lectura.
		Lectura en el contexto	Prácticas de lectura en la infancia Entorno familiar en la lectura Lectura en tiempo libre

3.6 Validación de Instrumentos

Los instrumentos fueron validados mediante diversos métodos. En la prueba de caracterización se utilizó un instrumento que fue elaborado y validado por profesionales de MEN que hacen parte del programa “Todos a Aprender”. Con este instrumento se caracterizó el desempeño mostrado antes de la intervención, de las categorías que hacen parte de la competencia lectora: velocidad, fluidez, calidad y comprensión de lectura, lo que se constituyó en el diagnóstico. Los resultados ayudaron a definir las categorías, como también identificar los avances y desempeños alcanzados de acuerdo con los indicadores planteados.

En relación a la validación de la encuesta sobre comportamiento lector en los estudiantes del grado sexto B de la institución, para la que se adaptó el cuestionario por la UNESCO (2014), se validó mediante dos procesos, en el primero se aplicó la encuesta como prueba piloto a un grupo de diez, con la intención de identificar posibles equivocaciones al diligenciar la encuesta, para hacer los respectivos ajustes. Por otra parte se envió el cuestionario a expertos para su revisión y posterior validación.

3.7 Triangulación

Considerando que la triangulación, es fundamental en esta investigación y que aporta confiabilidad y validez a los resultados, es necesario mencionar algunas definiciones que se han hecho del término. Denzin (1990) la define como «la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno» (p.297.) al respecto, Rodríguez, Pozo & Gutiérrez, (2006) la entienden como una “Técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos (triangulación analítica) con un mismo objetivo puede contribuir a validar un estudio de encuesta y potenciar las conclusiones

que de él se deriva” (p1). También Cisterna (2005) en relación con la triangulación, considera que es “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación” (p. 68.). Entonces es posible ver la triangulación como un proceso viable en la interpretación de información en la que se toman múltiples puntos de referencia en torno al objeto de investigación vista desde diversos ángulos y teniendo en cuenta todos los componentes que intervienen.

Conviene agregar que existen diferentes tipos de triangulación, según Denzin (1970) las diferentes formas de pueden ser

Hay una primera forma de triangulación, la de datos, que toma en cuenta distintos y variados tiempos, espacios y sujetos de investigación. Una segunda forma de atender a la triangulación es la de investigadores, la cual incorpora varios observadores para recoger los mismos datos en lugar de confiarle la tarea a uno solo. La tercera forma, triangulación de métodos, recurre al uso de más de un método o en la habilitación de más de una técnica dentro de un método para obtener los datos y para analizarlos. Ésta categoría es generalmente la forma más conocida de entender la triangulación y refleja la disputa entre procedimientos cuantitativos y cualitativos o de consistente simbiosis entre ellos. El cuarto modo de triangulación es el de teorías, porque se refiere a la utilización de más de un esquema teórico, teoría o desarrollo conceptual unitario para probar teorías o hipótesis rivales. El quinto y último procedimiento es la triangulación múltiple, ya que propone la utilización simultánea de por lo menos dos de los procedimientos mencionados en las categorías anteriores. (Citado en: Betrián, Galitó, García, Jové y Macarulla, 2013, p.7.)

En la presente investigación se desarrolla la triangulación múltiple, pues este proceso se adelantó en varios momentos de la investigación. Inicialmente se dio la triangulación de datos temporal, por cuanto la información recolectada con las rúbricas fue tomada en diferentes momentos de la investigación para monitorear el desempeño de los estudiantes en las categorías estudiadas en el transcurso de la investigación. También se dio la triangulación teórica, cuando realizó cruce de información entre los planteamientos de los diferentes autores tenidos en cuenta en el marco teórico, lo que permitió tener una interpretación más completa y comprensiva, del objeto de estudio. Es así como fue posible definir de las categorías generales de la investigación

las que fueron complementadas con los datos recolectados con los instrumentos aplicados. Finalmente se dio la triangulación metodológica intramétodo teniendo en cuenta que en la recolección de la información se utilizaron tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos.

La aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento. Dentro de esta categoría es posible distinguir entre: a) La triangulación intramétodo: en esta situación, el investigador utiliza un único método o estrategia de investigación empleado de forma reiterada en diferentes momentos temporales, aunque aplica distintas técnicas de recogida y de análisis de datos. El objetivo es comprobar la validez y fiabilidad de la información que primeramente se ha obtenido; b) La triangulación entre métodos: es más satisfactoria que la anterior. Consiste en la combinación de métodos cualitativos o cuantitativos de investigación en la medición de una misma unidad de análisis. Dichos métodos son complementarios y combinarlos permite utilizar los puntos fuertes y paliar las limitaciones o debilidades de cada uno de ellos, cruzar datos y observar si se llega a las mismas conclusiones; c) Triangulación múltiple: se combina dos o más tipos de triangulación, como puede ser, la triangulación metodológica, teórica, de datos y de observadores. Se basa en usar más de un nivel de análisis.

El uso de las dos metodologías para estudiar el mismo aspecto de manera independiente permite que los resultados se puedan complementar para así identificar la recurrencia de las categorías establecidas como también reconocer algunas categorías emergentes.

3.8 Resultados y Discusión

La aplicación de los instrumentos para caracterización el proceso, el comportamiento y hábito lector en los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Alirio Vergel pacheco, permitió estudiar los componentes que hacen parte del desempeño lector dentro de los que se reconocen la velocidad, fluidez, calidad, comprensión lectora. También se analizaron factores que pueden influir en el proceso de comprensión lectora, como lo es el comportamiento y hábito lector.

En este sentido fue posible identificar que los estudiantes alcanzan diversos niveles de desempeño, los que responden a las condiciones personales que cada uno posee. Fue posible reconocer que los estudiantes que mayores dificultades muestran se han educado en el seno de familias que poco practican la lectura en el ámbito familiar, mostrando así que las fortalezas y dificultades que los niños poseen en el proceso lector dependen en gran parte del contexto familiar en el que han crecido y de los hábitos que sus padres han inculcado en ellos, así como también de la actitud con la que enfrentan la lectura.

Se encontraron evidencias que dan cuenta de que el desempeño lector se ve influenciado por la autopercepción que el niño tiene sobre su proceso lector y esto influye de manera positiva o negativamente en su desempeño.

El comportamiento lector representa las intrincadas relaciones que se construyen en el modo de ser o actuar del lector, es decir, la relación del carácter del lector con las ocasiones para leer que se manifiestan en las prácticas de lectura. En consecuencia, la significativa representación de la lectura en la vida de los sujetos explica ciertas características del comportamiento lector, como su disposición a la lectura, sus inclinaciones, intereses, sentimientos, valoraciones y demás actitudes que se adoptan frente al texto escrito. (CERLAC, 2014, p. 22)

Dentro de los hallazgos se pudo encontrar que los estudiantes asocian la práctica de la lectura con el mejoramiento del rendimiento académico y que la lectura como diversión está en un último plano dentro de sus prácticas, en su tiempo libre la actividad que más les gusta realizar es ver televisión, en segundo lugar escuchar música y practicar algún deporte y hasta escuchar radio lo anteponen a la práctica de la lectura.

Dentro de los condicionamientos que muestran los estudiantes como dificultad en la lectura aparece la falta de concentración para leer y la lectura lenta de manera recurrente

En la caracterización de la velocidad lectora, fue posible identificar como categorías recurrentes, (Figura 7) nivel rápido y nivel óptimo pues el 81% de estudiantes alcanzaron estos niveles y que en los niveles lento se encuentra el 19% de los estudiantes, esto permite ver que aunque es una minoría, es un porcentaje significativo, pues se espera que en la edad promedio de 10 a 11 años los niños alcancen los niveles óptimo y rápido. Respecto a las categorías de calidad y fluidez de lectura, se encontró que el 22% de estudiantes leen de forma continua, haciendo pausas y presentando una entonación adecuada al contenido, respetan las unidades de sentido y la puntuación, ubicándose en el nivel D. El 58% de estudiantes alcanzaron el nivel C en el que se perciben pocos errores de pronunciación (omisiones, anomalías de acento); lee por unidades cortas formando oraciones con sentido, hacen pausas, pero aún hay errores de pronunciación y entonación. En estos dos niveles se considera que la lectura es buena. Sin embargo dentro de los hallazgos el 19% de los estudiantes, solo alcanzan el nivel B donde leen sin pausas ni entonación; leen palabra por palabra, sin respetar las unidades de sentido.

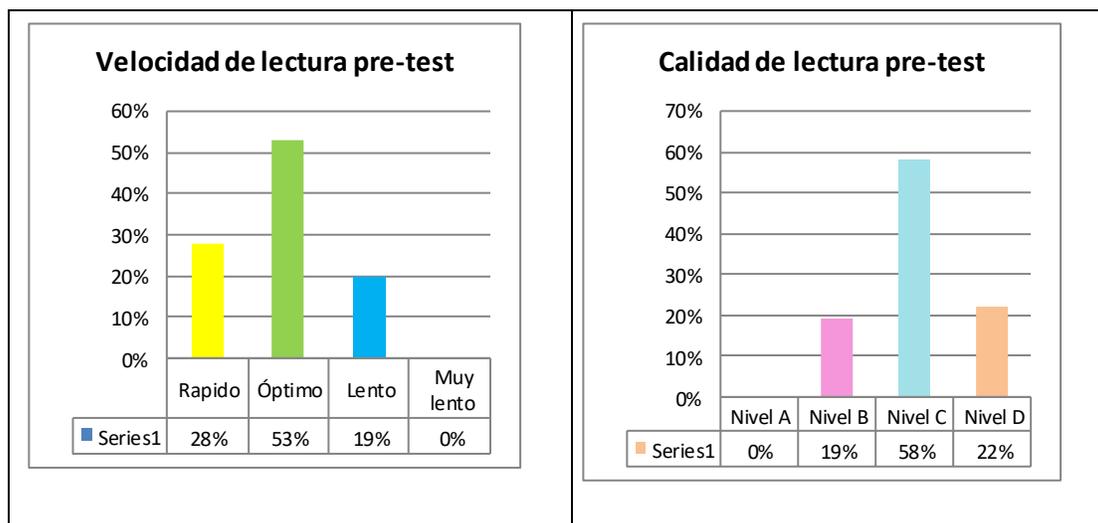


Figura 7. Nivel de desempeño en velocidad y calidad lectora pre test en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco

Lo anterior permite ver que aún en sexto grado persisten dificultades en la decodificación y fluidez de lectura lo que influye negativamente en los procesos de comprensión, como lo afirma Solé (2012) dichas dificultades repercuten proceso de comprensión, aunque es claro que esta categoría no es el único condicionante para la comprensión lectora. “decodificar no es leer, pero para leer es necesario decodificar” (Solé 2012 Citada en García, 2016, p. 33)es así cómo la velocidad y la fluidez son indispensable en el desempeño lector lo que “En el modelo interactivo se insiste en que la enseñanza de la decodificación debe llevarse a cabo en el seno de actividades significativas para el alumno”. (Solé, 1987, p.5)

Se observó en las prácticas pedagógicas desarrolladas en esta etapa exploratoria para caracterizar tanto la velocidad como la fluidez de lectura, la realización por parte de la investigadora, de actividades en las que la lectura en voz alta tuvo recurrencia y con la que se pudo llevar un control de las palabras leídas por minuto, se observó también en esta lectura la pronunciación, la entonación y matices que los estudiantes imprimían a la lectura, lo que fue registrado en rúbricas que permitieron monitorear el desempeño de los niños en éstas categorías. (Anexo 5)

Continuando con el análisis de las categorías estudiadas, los hallazgos encontrados en el desempeño de los estudiantes en la categoría comprensión lectora (Figura 8). En esta categoría fue en la que los estudiantes mostraron mayores dificultades, como se puede observar el 69% de los estudiantes que participaron en la prueba no alcanzaron el nivel mínimo de comprensión que es el literal, dejando clara la gravedad de la problemática. Los estudiantes que alcanzaron los niveles de lectura literal, fue de 28% y 31%, ratificando dificultades significativas en los procesos de comprensión, lo que deja clara la necesidad de enseñar estrategias para que los estudiantes puedan fortalecer procesos de comprensión lectora. Lo que según Solé (1987) bajo el modelo

interactivo requiere “enseñar a hacer hipótesis sobre el texto; enseñar a verificarlas; diseñar actividades dirigidas a que los alumnos perciban sus errores o falta de comprensión, instruirlos en la comprensión de esos errores”. (p.10)

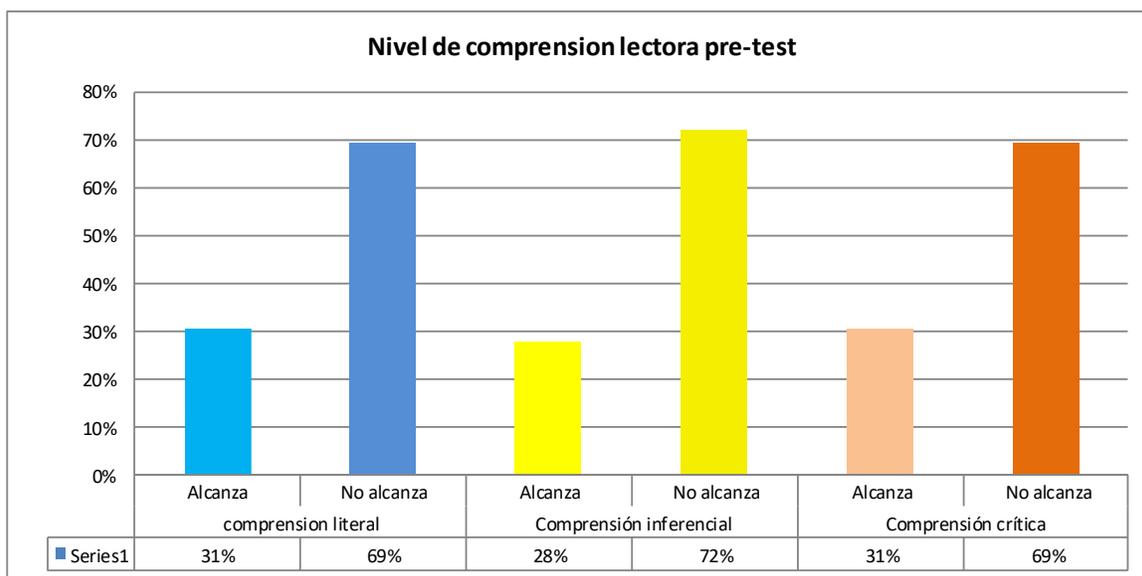


Figura 8. Niveles de desempeño de la comprensión lectora en los estudiantes de sexto grado de Institución Educativa Alirio Vergel Pacheco

Para la valoración de la categoría comprensión lectora, en el momento pre-test, los estudiantes respondieron verbalmente, preguntas encaminadas a identificar información tanto explícita como implícita del texto, actividad en la que los estudiantes mostraron dificultad por desconocer el significado de algunos términos poco familiares, morando así pobreza en su léxico y poca habilidad para reconocer significados teniendo en cuenta el contexto en el que se presentaron dichos términos.

Dentro de la etapa operativa los momentos pedagógicos desarrollados en la secuencia didáctica mostraron la presencia de la categoría general estrategia de lectura siendo recurrente las

estrategias cognitivas, donde se trabajó la activación de los conocimientos previos en todas las sesiones planeadas, acción que llevó a procesar la información objeto de aprendizaje con mayor facilidad generando la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.

El establecimiento de un propósito en la lectura ayudó a que los estudiantes enfocaran las acciones hacia una intención determinada, de la misma manera aportó significativamente al proceso de comprensión la activación de los conocimientos previos que recurrentemente se realizó en el desarrollo de la secuencia didáctica, utilizando diferentes actividades como la elaboración de listados de estas ideas, realización de conversatorios, lluvia de ideas entre otras. Otra categoría inductiva que mostró recurrencia fue el reconocimiento de la información esencial en los diversos textos trabajados en los que los estudiantes reconocieron información explícita e implícita en ellos desarrollando talleres y guías didácticas tanto de forma individual como en forma grupal, también en este sentido los estudiantes elaboraron mapas conceptuales, carteleros, resúmenes, entre otras que les permitió la comprensión de las lecturas realizadas. En esto se observó que la proyección de videos y diapositivas con las temáticas trabajadas aportó a la tarea de construir conocimiento.

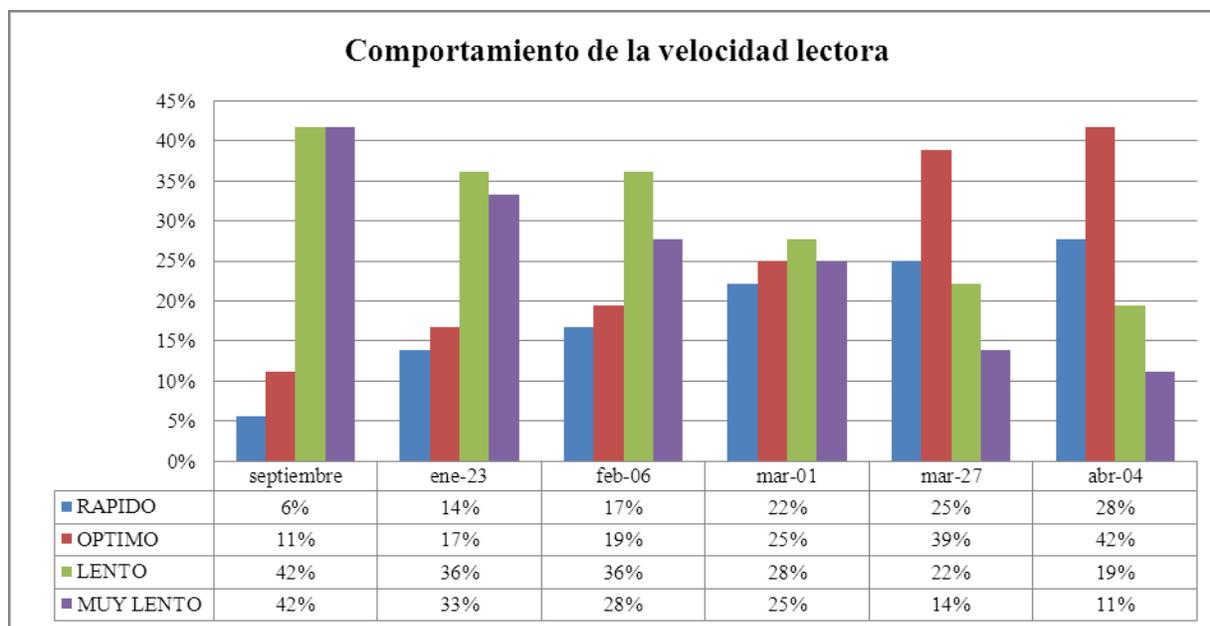


Figura 9. Comportamiento de la categoría velocidad lectora en el transcurso del desarrollo de la propuesta

El análisis de las rúbricas muestra que la categoría velocidad lectora, (figura 18) desarrolló un comportamiento ascendente en el desempeño que los estudiantes alcanzaron, donde se observa que nivel de la velocidad de la lectura aumentando progresivamente: en el nivel rápido pasó del 6% iniciando la intervención al 22% al finalizarla, en el nivel óptimo avanzo del 11% al 42, mostrando una mejora significativa. Por su parte los niveles lento y muy lento fueron disminuyendo en la medida que los de desempeño superior aumentaban, pasando del 42% al 19% y el en el muy lento del 42% al 11%, resultados que permiten comprender que la intervención tuvo un impacto positivo.

Dentro de esta etapa se observó la recurrencia de la lectura en voz alta de manera individual, entre pares y grupal donde la docente hizo riguroso seguimiento y registro de los resultados en las respectivas rúbricas.

La nutrida participación de los estudiantes que leyeron las preguntas antes de comenzar en las que realizaron predicciones y conjeturas de los posibles contenidos de la lectura buscaron las respuestas a las inquietudes planteadas, subrayaron el texto tomando nota de las ideas principales; desechando las de menor relevancia. Así como lo plantea VanDijk en las macrorreglas, en la que en la primera plantea” Regla de supresión u omisión: Se suprime la información que no es necesaria para la interpretación del texto”. (Agudelo, 2014, p. 22)

La categoría comprensión lectora mostró una mejora gradual, con la implementación de las estrategias desarrolladas en esta secuencia didáctica (Figura 10)

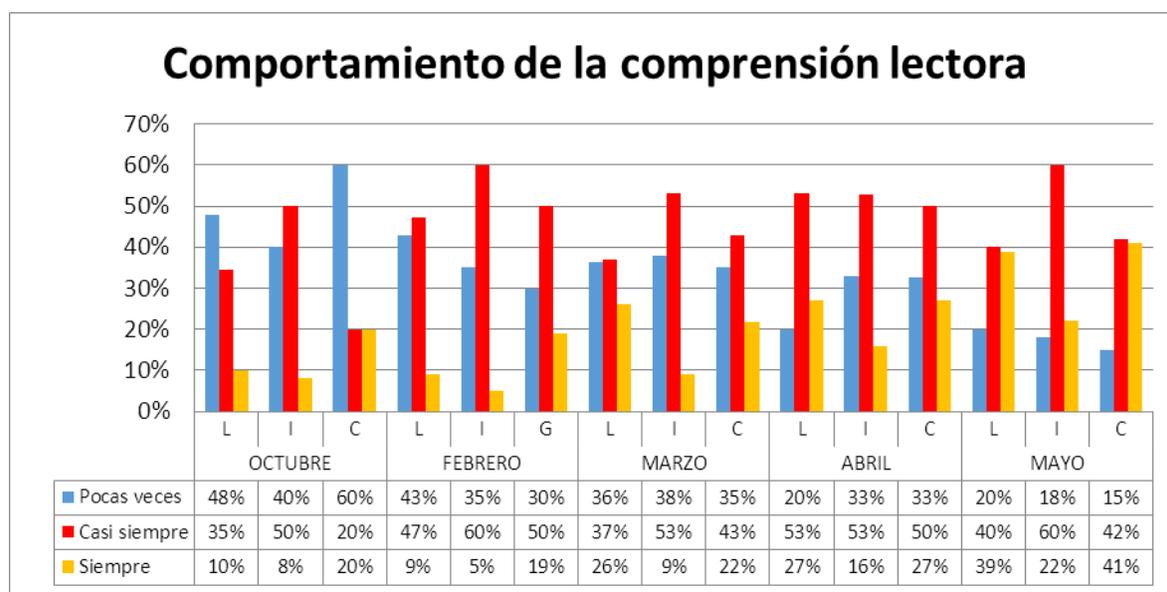


Figura 10. Comportamiento de la categoría comprensión lectora durante la propuesta de intervención

Según lo que se puede observar, al interior del desarrollo de las prácticas pedagógicas, esta categoría mostró una mejora significativa. El nivel literal alcanzado pocas veces por el 48% de los niños, paso al 20%, permitiendo aumentar el porcentaje de estudiantes que casi siempre y

siempre lo alcanzaron del 35% al 40% y del 10% al 39% respectivamente. La docente realizó actividades en las que los estudiantes pudieron identificar ideas explícitas en los textos, mediante el desarrollo de guías y talleres incluidos en todos los momentos planeados en la secuencia didáctica, donde se logró la mayoría de estudiantes que alcanzaran un nivel mínimo en la comprensión de lectura que según el MEN

Se considera como una primera entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su “significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. Se relaciona con información muy local y a veces global, pero cuando está explícita. (p.23)

Es así como las estrategias lectoras cognitivas propuestas por (Kintsch y Van Dijk(1978) en las que “el lector debe llevar a cabo para organizar, focalizar, integrar, etc., la información de manera que esta pueda ser incorporada a la estructura cognoscitiva del lector” hicieron presencia en el desarrollo de la secuencia didáctica.

En relación con los estudiantes que casi siempre alcanzaron el nivel inferencial pasó del 50% al 60% y quienes siempre lo alcanzaron aumentó del 8% de los estudiantes al 22%, para lograr este avance se dio recurrencia de interrogatorios dirigidos, donde se cuestionó a los estudiantes con preguntas como: ¿quién habla?, ¿qué dice?, a quién se dirige?; cuáles son los saberes del texto y cuál el lector que exige?, lo que le permitió a los estudiantes hacer inferencias y conjeturas alrededor de los textos trabajados. De esta manera los estudiantes pudieron localizar información tanto explícita como implícita en los textos trabajados, de la misma manera pudieron relacionarla e integrarla con sus presaberes y con sucesos de su cultura vividos cotidianamente, así como con el contenido de otros textos

Dentro del análisis realizado a los diarios de campo y a las rúbricas diligenciadas, fue posible encontrar que los estudiantes también mostraron mejora en el nivel de lectura crítico con el desarrollo de la secuencia didáctica, donde se pudo determinar que aunque en el inicio de la intervención el nivel crítico, el 60% lo alcanzaron pocas veces, este porcentaje se redujo al 15%, incrementando así los estudiantes que casi siempre lo alcanzaron del 20% al 42% y de los que siempre lo desarrollaron del 20% al 41%, demostrando de esta manera la efectividad de las estrategias implementadas en el aula por la docente. Poniendo en práctica lo que la SEP(2009) sugiere para mejorar el desempeño lector, generando cuestionamientos a los estudiantes en cuanto los textos leídos donde respondieron preguntas como: ¿sabían algo al respecto?, ¿alguien conoce alguna historia o situación parecida?, ¿qué es lo que les gusta de la lectura, qué no les gusta, por qué?, ¿les parece divertido lo que le pasa al personaje?, ¿les gustaría que les pasara algo similar?, ¿qué creen que pasará después?, ¿en qué terminará la historia?, describe un personaje, ¿cómo te imaginas que es el paisaje?, ¿cómo es su ropa?, ¿hará frío o calor en ese lugar?, etc.

En relación con lo anterior, durante la observación en la ejecución de los momentos pedagógicos en la secuencia didáctica fue posible identificar la presencia de la categoría general estrategia de lectura siendo recurrente las estrategias cognitivas, donde se trabajó la activación de los conocimientos previos en todas las sesiones desarrolladas, acción que llevó a procesar la información objeto de aprendizaje con mayor facilidad generando la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes donde se pudo identificar la recurrencia en las categorías inductivas.

Procesamiento de información de diferentes maneras con elaboración de mapas conceptuales, exposiciones, carteleras....

Propósitos de lectura, definiendo la intención que tenía la práctica de la lectura en cada una de las sesiones de trabajo.

Conocimientos previos que re activaron mediante preguntas dirigidas por la docente, lluvia de ideas, elaboración de listados y conversatorios.

Identificación de la información esencial tanto implícita como explícita, la cual se realizó elaborando resúmenes, respondiendo cuestionarios y haciendo exposiciones

Consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, lo que se realizó terminando la sesión de clase en la que se confrontaron las ideas previas con las desarrolladas en el transcurso de la sesión.

Desarrollo de actividades en los diversos momentos de la lectura antes, durante y después.

En el transcurso de las sesiones pedagógicas fue posible identificar estudiantes muy animados y participativos quienes realizaron las lecturas correspondientes a las actividades planeadas siguiendo diversas metodologías, utilizando la lectura silenciosa, lectura en voz alta, lectura entre pares y lectura grupal teniendo en cuenta que hubo recurrencia en la lectura en voz alta donde se hizo seguimiento al desempeño en velocidad y fluidez, encontrando que gradualmente el rendimiento en estas categorías fue mejorando.

Por otra parte dentro de las técnicas utilizadas por los estudiantes en las que se halló recurrencia, se encontró el subrayado, la toma de notas, parafraseado de textos, la recapitulación y la confrontación del nuevo conocimiento con los presaberes de los estudiantes, lo que lo da el carácter de “significativo” al aprendizaje adquirido. El trabajo entre pares permitió que los estudiantes se apoyaran entre sí para desarrollar procesos cognitivos, dando oportunidad al

trabajo colaborativo.

3.9 Principios Éticos

En esta investigación haciendo ejercicio responsable y ético, contando que el estudio se realiza con personas se requiere a toda costa, evitar producir algún perjuicio en el manejo de los procedimientos que el investigador adelanta. Mucho más si los sujetos de investigaciones son niños. En este sentido (Anderson y Ball, 1978) mencionan normas de actuación que sugieren tener en cuenta “En la mayoría destacan: la protección de los seres humanos, que el investigador dé a conocer su orientación y valores, que respete las condiciones de intimidad, etc”. (Berracal, s.f. p.2)

Es así como, para recolectar la información en esta investigación, fue necesario manejar datos personales, toma de fotografías y grabación de videos y que unidad de análisis estuvo conformada por menores de edad, para lo que la investigadora diligenció un instrumento con el que los padres de familia como representantes legales de los estudiantes autorizaron para recolectar, analizar, procesar y publicar dicha información, en todo caso con fines académicos. (Anexo G)

4. Plan pedagógico de Intervención para el desarrollo de secuencia didáctica “ Mis orígenes y evolución”

4.1 Presentación

La Secuencia didáctica propuesta desde el área de sociales en el Colegio Alirio Vergel Pacheco, pretende afianzar el proceso de la comprensión lectora, mediante estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan fortalecer las competencias como la interpretación, la argumentación, la proposición, partiendo de los conocimientos previos, de los intereses y las necesidades de los estudiantes. Se plantaron en ella actividades que además de aportar a la construcción del aprendizaje específico del área, permitió favorecer el fortalecimiento el proceso lector. Morles (1991), en este sentido, ha identificado cinco grupos de estrategias: de organización, elaboración, focalización, integración y verificación, donde “el acto de leer se entenderá como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (MEN, 1994, p.27); enmarcado dentro del enfoque cognitivo- constructivista.

La comprensión lectora como proceso cognitivo, resalta el papel del desarrollo de los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. Se desarrollan tres habilidades básicas: interpretación, (formarse una opinión, sacar idea central, extraer conclusiones); organización, (establecer secuencias en el texto, resumir generalizar.) y valoración, (identificar relaciones causales, diferenciar lo verdadero de lo falso, captar el sentido de los argumentos del autor), es decir, la aplicación de una lectura crítica. (Benavides & Sierra, 2013, p.83)

La propuesta consta de ocho sesiones, en las que se desarrollarán las metas de aprendizaje plasmadas en el plan de asignatura, teniendo en cuenta los estándares que para el área ha establecido el MEN, siguiendo el modelo de la enseñanza para la comprensión

4.2 Justificación

La lectura es fundamental en la construcción de todo aprendizaje, pero especialmente en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, ya que es necesario, para el desarrollo del área, leer una enorme variedad de fuentes de información tales como monografías, mapas, imágenes satelitales, fotografías, cuadros y gráficos de datos estadísticos, entre otras posibles. Según Madalena (2014) “Este proceso requiere una mayor competencia lectora que incluye saber acceder y obtener la información, seleccionar aquella que sea relevante de acuerdo con la intención lectora, contrastar la información, relacionarla y reelaborarla para construir un conocimiento más completo”. Es tarea de los docentes de ciencias sociales, el desarrollo de las competencias que le permitan a los estudiantes, interpretar y comprender dichas fuentes, dotándolos de herramientas que incluirán ciertos conocimientos y procedimientos para poder dar significado a la información analizada, también deberán contemplar una reflexión sobre los contextos de producción y circulación de los mismos, lo que es fundamental, para comprender que el conocimiento social tiene una dinámica natural y lleva inmerso diversas perspectivas e interpretaciones. “El lugar de las Ciencias Sociales en la escuela supone ampliar la experiencia social de los sujetos, solo así cobra sentido la inclusión de contenidos y herramientas que sus disciplinas aportan” (Wojtiuk, 2014, p.21)

4.3 Objetivos

4.3.1 Objetivo general. Desarrollar una secuencia didáctica, que permita fortalecer la comprensión lectora mediante estrategias metodológicas cognitivas y metacognitivas, desde el área de ciencias sociales.

4.3.2 Específicos. 1. Identificar las dificultades en la velocidad, la fluidez, la calidad y el nivel de comprensión lectora que muestran los estudiantes del Grado Sexto del Colegio Alirio

Vergel Pacheco, mediante la aplicación de una prueba de caracterización.

2. Reconocer los principales rasgos del comportamiento lector de los estudiantes de Sexto Grado, con la aplicación de una encuesta.

3. Reconocer las competencias y estándares específicos que se desarrollan en el área de ciencias sociales como también las metas y desempeños de comprensión que corresponden al sexto grado, según el plan de asignatura.

4. Hacer seguimiento de los avances alcanzados con la aplicación de las estrategias metodológicas propuestas para fortalecer la comprensión lectora desde el área de ciencias sociales.

4.4 Fundamento Teórico

Esta investigación tiene un enfoque cognitivo constructivista, parte desde la posición teórica de Isabel Solé (1992, 1998), de Kintsch y Teun Van Dijk (1978, 2003) de María Cristina Martínez (2002) y Morles (1991) entre otros.

La comprensión de la lectura es la que da razón, al acto de leer para Morles (1991) “Sin comprensión no hay lectura”: (p. 346) manifiesta que:

La lectura para la comprensión, no puede ser superficial o vaga. Debe ser activa, exploratoria, indagatoria, donde la conexión o enlace que se efectúe con otros conocimientos ya adquiridos, proporcione nuevas ideas que sean importantes y con alto grado de significación para el lector, pues el lenguaje es información brindada por medio de códigos que deben ser procesados. Los procesamientos mentales son básicamente perceptivos, de memoria y cognoscitivos y suponen una capacidad de inteligencia potencial.

La comprensión lectora consiste en el despliegue de un conjunto de actividades que tienen por finalidad la extracción o elaboración de significados. (Citado por Milán, 2012, p.119)

Respecto a las estrategias de lectura según Kintsch y Van Dijk (1978) aseguran que: “Ese procesamiento consiste en una serie de operaciones cognoscitivas que el lector debe llevar a cabo para organizar, focalizar, integrar, etc., la información de manera que esta pueda ser incorporada a la estructura cognoscitiva del lector”

Por su parte, Pereira y Solé (2006) plantean que existen dos habilidades cognitivas, transversales básicas que inciden en el acto de leer, necesarias para tener un nivel satisfactorio de lectura. La primera es la capacidad de análisis, entendida como la facultad de comprender un fenómeno a partir de diferencias y desagregar sistemáticamente sus partes, estableciendo jerarquías, relaciones y secuencias entre las partes. Y la capacidad de síntesis, como el saber unir los elementos distintos en un todo significativo. (Benavides y Sierra, 2013, p.85)

Siguiendo la corriente cognitiva bajo el enfoque interactivo:

Van Dijk (2003) considera que texto un existen dos categorías funcionales a saber: la microestructura y la macroestructura. La primera está constituida por todas y cada una de las proposiciones que subyacen a las frases del texto. Esta microestructura, se caracteriza por tener una secuencia lineal a diferencia de la macroestructura que posee una coherencia global (citado en Agudelo, 2014, p.21)

Según este autor el paso de la microestructura a la macroestructura a través de la síntesis es lo que es el resumen, propone que ésta tarea se puede realizar a través de la aplicación de las macrorreglas:

1. Regla de supresión u omisión: Se suprime la información que no es necesaria para la interpretación del texto.
2. Regla de selección: Se selecciona la información relevante dentro del sentido global del discurso.

3. Regla de generalización: Se abstraen las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas extrayendo lo que es común.

4. Regla de Integración o construcción: A partir del enunciado se construirá una frase resumen. El concepto que resume la secuencia no necesariamente debe estar en el texto.

En relación con el proceso lector Martínez (2002), citado en Agudelo (2014) propone los factores que intervienen en este proceso son:

Al relacionar el lenguaje con la comprensión lectora, menciona un medio físico o un medio social, además de factores sociales y contextuales; donde se evidencia la interrelación de por lo menos tres factores:

1. El lector: incluye los conocimientos previos que este posee en sentido amplio, así como todo lo que hace en la lectura para entender el texto.
2. El texto: se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje.
3. El contexto: Comprende las condiciones de lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.), como las derivadas de su entorno social. (p.25)

Por otra parte Solé (1994) considera que en la lectura es necesario que se den tres subprocesos antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Solé recomienda que al:

Inicio una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada una de las etapas del proceso, antes de la actividad; ¿Para qué leo? (Determinar los objetivos de la lectura), ¿Qué sé de este texto?(Activar el conocimiento previo), ¿De qué trata este texto?, ¿Qué me dice su estructura? (Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto).

Durante la lectura: formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto, aclarar posibles dudas, resumir el texto, releer partes confusas, consultar el diccionario y pensar en voz alta para asegurar la comprensión.

Después de la lectura: hacer resúmenes, formular y responder preguntas, recontar y utilizar organizadores gráficos. Entre los enfoques que de forma más extendida estamos utilizando en la enseñanza de la lectura y de la comprensión lectora, están: el ascendente, que se inicia con el reconocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (letras, palabras...) hasta llegar a las unidades superiores (frases, oraciones). Lo importante en este enfoque es trabajar en la decodificación: si los alumnos son capaces de decodificar, la comprensión tendrá lugar de forma automática.

Morles (1991) ha identificado cinco grupos de estrategias: de organización, elaboración, focalización, integración y verificación. Estos grupos incluyen distintas estrategias, como indica el autor:

Cada grupo comprende una cantidad ilimitada de estrategias y aunque muchas de ellas son comunes a la mayoría de los lectores, existen otras que responden, solamente, a características individuales. Conviene tener presente que no todas las estrategias que usa un lector son eficaces. Algunas pueden no serlo y otras pueden ser eficaces sólo para ciertos lectores y en determinadas circunstancias (citado en Sanz 2003 p. 56)

Según el autor, cada estrategia, mediante actividades concretas aporta elementos significativos a la comprensión de la lectura:

Las estrategias de organización consisten en dotar a la información de un orden diferente al del texto para hacerla más significativa. El lector puede organizarla siguiendo un orden cronológico, jerárquico, inductivo, deductivo, causa, efecto, etc.

Las estrategias de elaboración se basan en relacionar el contenido del texto con elementos externos que facilitan la relación entre la información del texto y las ideas que tiene el lector.

El uso de analogías, ejemplificaciones, comentarios personales, visualizaciones del contenido, etc., serían algunas de las formas de poner en práctica este tipo de estrategias.

Las estrategias de focalización son aquellas que permiten al lector centrar la atención en la lectura y superar las dificultades que surgen debidas a la longitud del texto y a la falta de conocimientos previos, entre otras. El lector, al aplicar este tipo de estrategias, se enfrenta al texto desde una finalidad determinada: hacerse una idea global del contenido, resumir la información, contestar a algún tipo de preguntas formuladas, etc.

Las estrategias de integración permiten al lector unir las partes en un todo coherente. A medida que va avanzando en la lectura, el sujeto debe integrar los elementos del texto en unidades más globales y sintéticas. Estos procesos se ven facilitados si el lector posee unos conocimientos y esquemas ricos sobre la realidad de la que trata la lectura. Si el lector avanza sin conseguir determinar el tema de la lectura, es muy posible que abandone el intento y deje de leer. Con lectores jóvenes, será preciso facilitar estas estrategias diciéndoles previamente cuál es el tema.

Las estrategias de verificación, por último, consisten en comprobar si la información que va apareciendo en el texto y que el lector se va representando mentalmente es coherente con los conocimientos previos del lector, con la lógica de la situación y del tema, etc.(Morles 1991 en: Sanz, 2003, p. 28- 29)

4.5 Metodología de la Secuencia Didáctica

La metodología que se utiliza para el desarrollo de las secuencias didácticas, está enmarcada en el modelo constructivista, siguiendo la enseñanza para la comprensión y el modelo interactivo de la lectura

Los momentos pedagógicos se desarrollaran teniendo en cuenta cuatro etapas:

1. Explorando ando: Activación de los conocimientos previos
2. Investigando descubro: Lectura silenciosa, lectura en voz alta y lectura compartida
3. Haciendo comprendo: Trabajo individual Elabora y reorganiza la información
4. Tareas auténticas: Autosupervisión, autocomprensión y autoajuste.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas a tener en cuenta para el desarrollo de la secuencia didáctica, así como algunas de las técnicas, (ver tabla 8), cuentan con una variada gama de actividades, basadas en las propuestas por Morles (1991), Van Dijk y Saanz (s.f)

Tabla 8. Estrategias de lectura

ESTRATEGIAS AUTOREGULADORAS COGNITIVAS Según Morles, 1991: 358. (Citado en Milan 2010, p. 122-125)	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • Para inferir Es la habilidad de comprender algún aspecto del texto, a partir de su significado. Esta habilidad permite ir más allá de lo expresado, sobre la base de lo ya conocido o familiar en el texto: inferir un final no dado, señalar la posible actuación de un personaje a partir de lo dado explícitamente en el texto... • Para predecir Es una actitud de lectura: es un estar activo y adelantarse a lo que dicen las palabras. Es activar los conocimientos previos del lector y luego confirmarlos o rechazarlos, suponer un título a la lectura a partir de pocos indicios dados (personajes, ambiente, acciones), luego, se descartará o aprobará comparándolo con el título real, (p. 123) • Para preguntar Es la estrategia que permite generar procesos de pensamiento y reflexionar sobre ellos, formular preguntas que lleven al lector a interrelacionar sus conocimientos con los del texto o elaborar respuestas sobre la base de sus juicios o valores. • Para procesar la información Se refiere a diversas actividades que demandan la atención del lector hacia el texto, a fin de <ol style="list-style-type: none"> 1. Precisar el significado de la información contenida en el escrito (focalización). 2. Incorporar a los esquemas las nuevas informaciones adquiridas (integración). Determinar hasta qué punto las interpretaciones hechas son coherentes en el texto (verificación). <ol style="list-style-type: none"> a) Focalización: determinar la intencionalidad del autor, comprobar hipótesis, buscar respuestas ante preguntas que lleven a la reflexión... b) Integración: fusionar en una sola interpretación, las interpretaciones parciales que se han realizado. c) Verificación: rechazar o comprobar las interpretaciones dadas al texto... • Para resolver problemas en el procesamiento de la información Estrategias generales y estrategias específicas Las estrategias generales permiten resolver problemas comunes en la comprensión de la lectura. Las estrategias específicas resuelven problemas concretos de comprensión. (p.124) Generales: releer, continuar leyendo, parafrasear, generar imágenes mentales o metáforas... Específicas: inferir significados por el contexto, determinar las informaciones relevantes, identificar los antecedentes de las palabras. • Para regular el proceso de comprensión de la lectura Se refieren al uso intencional de las habilidades del lector que lo llevan a autorregular su propio proceso de comprensión de la lectura. Autosupervisión, autocomprensión y autoajuste en el uso de estrategias. en el sentido de darle direccionalidad a su actuación para resolver problemas en la lectura. 	<p>La meta cognición para la comprensión de un texto El enfoque metacognitivo es considerado hoy en día como una valiosa propuesta de trabajo que permite “promover en el estudiante el uso consciente, deliberado, sistemático y oportuno de las estrategias necesarias para el éxito académico, porque en la medida en que el estudiante tenga más control consciente sobre sus propias acciones cognitivas, logrará un aprendizaje más efectivo”. (Ríos, 1991: 34-40).</p> <p>La afirmación anterior aplicada a la comprensión de la lectura le atribuye al sujeto lector un rol más activo y responsable, ante este proceso. Además, aquél ejerce su poder ante el documento,</p> <p>. Estrategias metacognitivas Preguntas acciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué me propongo lograr con mi lectura? Determinar el objetivo de la lectura • ¿Cómo haré para que mi lectura sea efectiva (estratégica)? • Planificar estratégicamente la lectura • ¿Qué es lo fundamental para mí al momento de iniciar la lectura? • Identificar los aspectos más importantes que condicionan la lectura • ¿Cuáles obstáculos puedo encontrar al leer el texto? • Determinar las posibles dificultades en la lectura • ¿Cómo evalúo el logro del objetivo propuesto en la lectura? • Evaluar la lectura • ¿Dónde podré aplicar lo aprendido? • Proyectar los aprendizajes derivados de la lectura

Tabla 9. Técnicas de lectura

TÉCNICAS ESPECÍFICAS DE LECTURA Según Sanz (s.f) p. 144- 157
<p>1. TÉCNICAS PARA MANTENER LA ATENCIÓN</p> <p>Técnica del piloto encendido Se pretende que el lector tome conciencia al hilo de la lectura de su grado de comprensión. Al final de cada oración el lector pone un signo (+) si ha entendido, un signo (?) si ha entendido parcialmente y un signo (-) si no ha entendido. En estos casos puede optar por la relectura de a oración. Además va subrayando las palabras o expresiones que no entiende bien. Una vez ha terminado la lectura, resume el proceso de comprensión seguido. Para esto conviene enumerarlas oraciones del texto.(p. 144)</p> <p>Técnica “Tomar nota” Es preciso adaptar la técnica al contexto escolar, no se debe ser muy exigente en cuanto a la calidad de las anotaciones, hay que tener en cuenta, que éstas cumplen una función para el lector aunque resulten crípticas para otras personas. Es conveniente utilizar, medio folio vertical para escribir libremente, pero de forma ordenada las anotaciones que se hagan al hilo de la lectura. Por último e conveniente insistir en que maticen las notas con interrogantes u otros signos que ayuden al lector al proceso de comprensión, lo que aporta mucha información sobre la estrategia que el alumno utiliza.</p> <p>Técnica de la visualización. Consiste en visualizar lo que se está leyendo, como si estuviera viendo una película, de esta manera se mantiene la atención y se pasa de palabras a imágenes mentalmente.</p>
<p>2. TÉCNICAS PARA TRABAJAR LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS</p> <p>Técnica del listado Previamente a la lectura del texto, los estudiantes hacen una lista con las ideas que se les ocurre con el tema, orientada con preguntas que el docente puede formular en relación con el tema de la lectura.</p> <p>Técnica de la discusión. Se plantea una discusión dirigida que pretende sacar a la luz las ideas y experiencias más relevantes para la comprensión de un texto determinado</p>
<p>3. TÉCNICAS PARA PLANEAR POR EL TEXTO Y DESCUBRIR LA ESTRUCTURA.</p> <p>Se favorece la lectura global del texto y hacerse una idea aproximada de la estructura y contenido de la lectura.</p> <p>Técnica de la mirada panorámica Consiste en leer el inicio del párrafo, algo del medio y el final, de tal forma que se ha “escaneado ” mentalmente el texto, en pocos minutos. Permite un primer acercamiento al texto y formarse una primera idea del contenido.</p> <p>Técnica del” juego de la oca” Consiste en buscar con la vista los verbos y desplazar la vista a la derecha y a la izquierda de los mismos, obteniendo así una idea aproximada del contenido del texto.</p> <p>Técnica del “atajo” Consiste en buscar el final para interpretar el conjunto del texto a la luz de la solución final. Se inicia la lectura del texto y cuando el lector se hace cargo del tema y del enfoque, pasa a leer el final para después volver al punto anterior.</p>
<p>4. TÉCNICAS PARA ELABORAR Y REORGANIZAR LA INFORMACIÓN</p> <p>Técnica del periodista Consiste en leer el texto para responder, a las preguntas que se hacen los periodistas cuando tienen que contar una noticia: Que?, Cómo?, Cuándo?, Quién?, Dónde? Por qué? Etc.</p> <p>Técnica del problema Consiste en identificar el “problema” que plantea el texto, describir las dificultades, y en su caso, constatar la solución que da el autor al mismo. Entendiendo el término problema, en un sentido muy amplio.</p> <p>Técnica de los mapas conceptuales Se desarrolla de forma importante una serie de estrategias que les permite reelaborar y reordenar el texto atendiendo a los conceptos y relaciones incluidas en el mismo.</p> <p>Técnica de la pregunta Consiste en intentar descubrir las preguntas a las cuales pretende responder el texto, conviene que el alumno</p>

TÉCNICAS ESPECÍFICAS DE LECTURA

Según Sanz (s.f) p. 144- 157

sea sintético a la hora de buscar las preguntas, es necesario indicarle que lantee de tres a cinco preguntas que subyacen al texto.

Técnica de la comparación.

Consiste en comparar dos situaciones, que se plantean en la lectura, analizando de manera paralela, características de cada una de ellas.

Técnica de la reorganización atendiendo a los escenarios

Relaciona los personajes, las acciones y los escenarios donde se desarrollan las mismas, es recomendada para trabajar textos expositivos que se desarrollan en distintos escenarios.

5. TÉCNICAS PARA LA SÍNTESIS E IDENTIFICACIÓN DE LAS IDEAS PRINCIPALES

Se trabaja la capacidad de síntesis y la sensibilidad hacia las ideas importantes, allí se debe diferenciar lo anecdótico de lo esencial y en muchos casos elaborar, enunciados más genéricos que los del texto leído.

Técnica de recapitulación progresiva

Consiste en segmentar la lectura en tres partes. Al final de la primera, el lector recapitula mentalmente lo leído, lee la segunda y recapitula la primera y la segunda luego lee la tercera y al terminar recapitula todo el texto.

Técnica de la "poda y del resumen"

Una vez leído el texto determinadamente se hace una segunda lectura, tachando aquella información que no sea imprescindible para entender el argumento del texto. Una vez hecha la poda, el paso siguiente es realizar un resumen reelaborado las oraciones, escribiendo otras más genéricas.

Técnica "titular párrafos"

Consiste en buscar la idea matriz de cada uno de los párrafos. Se puede escribir a lápiz entre los párrafos o al lado a modo de "ladillo" o no escribir en el texto sino en una hoja aparte. Es importante constatar que el título inventado funciona como un paraguas que cubre las distintas proposiciones del párrafo o las más relevantes.

Técnicas del subrayado y del esquema

Por su eficiencia y simplicidad son consideradas técnicas universales Se pueden usar de manera combinada o

LAS MACRORREGLAS DE VAN DIJ(2003)

1. **Regla de supresión u omisión:** Se suprime la información que no es necesaria para la interpretación del texto.
2. **Regla de selección:** Se selecciona la información relevante dentro del sentido global del discurso.
3. **Regla de generalización:** Se abstraen las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas extrayendo lo que es común.
4. **Regla de Integración o construcción:** A partir del enunciado se construirá una frase resumen. El concepto que resume la secuencia no necesariamente debe estar en el texto.

5. Conclusiones

La ejecución de la secuencia didáctica en el área de ciencias sociales para fortalecer la comprensión lectora, permitió concluir, en la etapa exploratoria, que las características del proceso lector que los estudiantes que se mostró de manera recurrente en la prueba pre-test fue el bajo desempeño en la categoría comprensión lectora en la que los estudiantes mostraron debilidades desde el nivel literal hasta el nivel crítico, pasando por el inferencial, donde no lograron identificar ni siquiera la información explícita en el texto, menos la implícita, no realizaron inferencias, ni pudieron parafrasear mostrando que no dominaban el manejo de estrategias que les permitieran realizar estas tareas, como tampoco relacionaron los contenidos del texto con sus ideas previas, ni asumieron posturas críticas frente al contenido del texto.

También fue posible concluir que en un trabajo mancomunado el área de ciencias sociales con el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas favoreció el fortalecimiento de la competencia lectora. La implementación de las estrategias siguiendo el modelo interactivo de lectura, propuesto por Solé permitió que los estudiantes pudieran interactuar con los textos, teniendo en cuenta los factores internos y externos que los rodearon.

El docente en su rol de mediador en el aprendizaje es una pieza fundamental en la tarea de dota a sus estudiantes con técnicas en las que utilice la metacognición que le permitan autorregular sus aprendizajes.

Dentro de la etapa de diseño, las estrategias de organización, elaboración, focalización, integración y verificación propuestas por Morles, mostraron un camino acertado en el fortalecimiento de la comprensión lectora, en la que los estudiantes lograron dar significación a los textos trabajados, permitiendo que la intervención lograra el propósito de mejorar el

desempeño lector de los estudiantes.

En la etapa operativa, las actividades propuestas en los diferentes momentos de lectura, planteadas por solé, (antes, durante y después de la lectura) surtieron un efecto positivo en la implementación de la secuencia didáctica. Lo que se vio reflejado en el monitoreo realizado con las rúbricas evaluativas en los diferentes momentos.

6. Recomendaciones

Se recomienda que el docente explore el contexto sociocultural en el que se desenvuelven los estudiantes, para poder así tener en cuenta las condiciones particulares de estos para planeamiento de las actividades escolares.

También se recomienda que todas las áreas del currículo se sumen en la tarea de fortalecer la comprensión lectora, ya que esta es una habilidad transversal que tendrá un impacto directo en el buen desempeño académico de los estudiantes.

Es recomendable que el docente no limite el desarrollo de la competencia lectora, solo a algunas estrategias determinadas, sino que permita que el estudiante tome la iniciativa de aplicar la estrategia que responda a su forma de aprender, a sus expectativas y sus capacidades.

La vinculación directa del padre de familia es muy importante, pues fortalece el hábito lector en el ámbito familiar y permite un mejor desempeño en la comprensión lectora, dando como resultado el mejoramiento en el ámbito académico.

Las directivas de la Institución deben comprometerse en brindar las herramientas necesarias para el desarrollo idóneo de la propuesta, como video beam, conexión a internet, portátil, textos entre otras.

Referencias Bibliográficas

- Bausela, E. (1992). La docencia a través de la investigación–acción. /Revista Iberoamericana de educación. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>Alliende3.
- Condemarin & Milicic. (s.f), Manual para la aplicación de la Prueba de Compresión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva. Bogotá: Universidad Católica de Colombia.
- Benavides, D. & Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación Berrocal, E. & Buendía, L. (s.f.). La Ética de la Investigación. Educativa. España: Universidad de Granada
- Benchimol, K. (2010) Los profesores de historia y el papel de la lectura en sus clases. Clío & asociados (En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4020/pr.4020.Pdf.
- Benito C. & Martínez, F. (2013)¿cómo incorpora, en su didáctica de aula, el profesor de cuarto año de educación básica, la enseñanza explícita y sistemática de estrategias de comprensión lectora en las asignaturas de ciencias naturales e historia, geografía y ciencias sociales? Santiago de Chile
- Betrián, E., Galitó, N., García N., Jové, G. & Macarulla, M. (2013)La triangulación múltiple como estrategia metodológica. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Universidad de Lleida. Recuperado de: www.rinace.net/reice/
- Caballero T., Navarro L. & Sandoval R. (2013). Algunos puntos clave para pensar los retos de las ciencias sociales hoy. Una mirada desde la comunicación y la posibilidad crítica del ser

humano. Revista Logos ciencia & tecnología.

Calvo, F. (s.f). Aprender geografía e Historia aprender a leer: Ministerio de educación Gobierno de España.

Carretero, L. (1997) Construir y enseñar las ciencias sociales. Aiuque grupo editor s.a, Argentina.

Cuellar, A. (2013) Diseño e implementación de una estrategia pedagógica para el desarrollo de la comprensión lectora dirigido a estudiantes de quinto grado de

Cuervo, M. & Cornejo, M. (2010) FOMENTO DE LA LECTURA. Actividades significativas para motivar estrategias de comprensión inferencial - temporal y de producción de textos en el Área de Ciencias Sociales. Programa de Intervención Pedagógica. APELEC. Perú.

Denzin, N. (1990) "Triangulation". En: Keeves, John P. (1990): Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook, Pergamon Press.

Díaz, F. &Hernández, G. (s.f) Estrategia docente para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. Segunda edición. McGraw-Hill

Espíndola, M & Paternina, k (2011) Propuesta pedagógica para el desarrollar la competencia comunicativa en el área de ciencias sociales, a través de la enseñanza para la comprensión. Universidad Industrial de Santander. Facultad de ciencias Humanas. Escuela de Educación. Bucaramanga.

Fragoso, J. 2014) La comprensión lectora, aprendizaje transversal en la formación integral del estudiante Fundación Universitaria Católica del Norte.

- Gómez, C. (2011) Comprensión lectora y rendimiento escolar: Una ruta para mejorar la comunicación.
- Gómez, K. (2014), Criterios que orientan a un grupo de docentes para el desarrollo de la comprensión lectora y la competencia escrita en estudiantes de educación básica y media. Universidad Católica de Colombia facultad de psicología Maestría en psicología.
- Guerrero, Y. & Sánchez, M. (2009). Prácticas de comprensión lectora en el área de ciencias sociales de 9° de dos colegios de la ciudad de Bucaramanga en convenio con la Escuela de Educación UIS. Facultad de ciencias Humanas. Colombia.
- Hamra, L. (s.f). Ciencias Sociales. El desarrollo de la comprensión lectora. Dirección general de cultura y educación. Gobierno de la provincia de buenos aires. Recuperado de:http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/plan98/pdf/compreension_lectora.
- Londoño, D. & Castañeda, L (2010). La comprensión como método en las ciencias sociales. Revista Virtual Universidad Católica del Norte.
- Madalena, J, (2014), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con domicilio social C/ Alcalá, Madrid. Recuperado de: www.leer.es http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wp-content/uploads/2014/06/art_jimadalena_aprender_geografia_historiaaprender_a_leer_docentes1.pdf.
- Millán, L. & Nerba, R. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, Enero-Junio, 109-133.
- Ministerio de Trabajo. (2013). Perfil Productivo Municipio de Sandinata Caracterización Productiva Local. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. República de

Colombia.

Morles, A. (1991): «El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente». En *Comprensión de la lectura y acción docente*. Puente, A. (Comp.) Edit. Pirámide. Madrid.

Plan Municipal de Desarrollo (2016) 2019. De Sardinata nos encargamos todos. Alcaldía Municipal de Sardinata.

Ramos, C. (2006). Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico. *Onomázein*, . 197-210.

Rodríguez, C., Pozo, T. & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.

Sanz, A. (2003). Gobierno de Navarra. Departamento de Educación, U. T. de Diseño y desarrollo Curricular. Recuperado de: http://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/documentosdeinteres_files/blitzamar5cast.pdf

Sanz, A. (s.f.) La educación lingüística y literaria en educación secundaria.

Sarmiento, A., García, P. & Doménech, S.(2011). Actitudes y comportamiento lector: Una aplicación de la teoría de la conducta planeada en estudiantes de nivel medio superior. *Liberabit*, 17(1), 77-84. Recuperado em 17 de julho de 2017, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272011000100009&lng=pt&tlng=es

Secretaría de Educación del Distrito. (2007). Proyectos Institucionales de Lectura y escritura. Serie estudios y avances. Bogotá: El Autor

Secretaría de Educación Pública (2009) Manual de procedimientos para la valoración de la competencia lectora en el aula. México: El Autor

Secretaría de Educación Pública (2010). Manual de procedimientos para la valoración de la competencia lectora en el aula. México: El Autor

Secretaría de Educación Pública (2011). Programa de estudio 2011. Guía para el maestro. Tercer grado. México.

Sobrado, L. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. Revista de Investigación Educativa, Vol. 23, Nº 1. Universidad de Santiago de Compostela.

Solé, I. (2009). Motivación y lectura. Aula de innovación educativa. 159(5), 1.

Solé, I. (2011). Competencia lectora y aprendizaje, Revista Iberoamericana de Educación. 59(12), Tejiendo Palabras. (s.f). Directrices para la Prueba Saber Once. Recuperado de: <https://tejiendopalabras.jimdo.com/prueba-saber-once-esp%C3%B1ol/>

Tobón S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. Talc

Universidad Autónoma de Bucaramanga (2013) Colombia. Revista de Educación y Desarrollo, 27. Octubre-diciembre de 2013. Recuperado de: Aprender Geografía e Historia. Aprender a leer. José Ignacio ... - Leer.es.

Velandia, J. (2010) Metacognición y comprensión lectora la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. Universidad de la salle.

Facultad de Educación. Maestría en docencia. Bogotá.

Wojtiuk, M. (2014). La Lectura en las Ciencias Sociales: Consignas del docente e interpretación de gráficos, epígrafes, mapas e ilustraciones. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.985/te.985.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Prueba de caracterización del proceso lector MEN (2015)

<https://es.slideshare.net/yolandaeu/anexo-a-prueba-lectura-quinto-grado>

Anexo 2. Encuesta para medir el comportamiento lector (adaptada de CERLAC, 2014)

<https://www.slideshare.net/yolandaeu/encuesta-para-medir-el-comportamiento-lector>

Anexo 3. Secuencia didáctica

<https://www.slideshare.net/yolandaeu/anexo-secuencia-didctica-mayra>

Anexo 4. Rubricas de comprensión lectora

<https://www.slideshare.net/yolandaeu/r-ubrica-de-comprension-lectora-mayra-ok>

Anexo 5. Diarios de campo

<https://es.slideshare.net/yolandaeu/diario-de-campo-ultimos>