

Propuesta De Estrategia Didáctica Para el Fortalecimiento de la Comprensión Lectora de Textos Expositivos, en el Área de Ciencias Sociales, de Niños y Niñas de Grado 4° de Básica Primaria, en la Institución Educativa Antonia Santos de Cartagena

Cándida Velilla Arrieta y Jaidis Acosta Méndez

Universidad Simón Bolívar

Asesora

Alejandra Bello Guerrero

Magister en Educación

Nota De las Autoras

Cándida Velilla A., y Jaidy Acosta M., Universidad Simón Bolívar - Facultad De Educación, Maestría En Educación. Barranquilla D. T. Y C., 2014

Cualquier correspondencia con este escrito debería ser dirigida a Cándida Velilla y Jaidy Acosta, Universidad Simón Bolívar, Correo electrónico: candidaisabel_15@yahoo.es y jaidymilena@yahoo.com.ar

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Cartagena de Indias D.T. y C., Noviembre de 2014

DEDICATORIA

A Dios.

Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor.

Son muchas las personas especiales para mí; algunas están aquí conmigo y otras como mi padre, quien ya murió, pero que siempre fue un ejemplo de perseverancia y constancia; mi madre, con su motivación y siempre abnegada atención, me fortaleció y animó a continuar.

Mis hermanos y hermanas, con su cariño y alegría.

A mi esposo e hijos, por su inagotable paciencia y comprensión y por el ánimo que me infundieron para seguir adelante.

Gracias a todos mis profesores y profesoras, por su tiempo compartido y por impulsar el desarrollo de mi formación. A nuestra asesora de tesis, Alejandra Bello Guerrero, por sus valiosas indicaciones y apoyo en el transcurso de este trabajo y, finalmente, a la doctora Marly López y Nancy, por su dedicación y motivación.

A todos, gracias.

Cándida Isabel velilla Arrieta

Estrategia Didáctica de Comprensión Lectora en Ciencias Sociales

Este trabajo de tesis de grado está dedicado a DIOS, por darme la vida a través de mis queridos PADRES, quienes con mucho cariño, amor, motivación y ejemplo han hecho de mí una persona con valores.

A mi ESPOSO, mi eterno compañero, quien siempre me ha dado su apoyo, comprensión y cariño incondicional para seguir adelante y culminar otra etapa en mi vida.

A mis HIJOS, que son el motivo y la razón que me ha llevado a seguir superándome; ellos fueron quienes en los momentos más difíciles me dieron fuerza, amor y comprensión.

Mis maestros con sus enseñanzas, por su tiempo compartido y por impulsar el desarrollo de mi formación. A nuestra asesora de tesis, Alejandra Bello, por sus valiosas indicaciones y apoyo en el transcurso de este trabajo. A la doctora Marly López y Nancy por su dedicación y motivación.

A todos, Gracias.

Jaidis Milena Acosta Méndez

RESUMEN

En esta investigación se examinó la comprensión lectora de textos expositivos, en el área de Ciencias Sociales, de los estudiantes de cuarto de primaria de la Institución Educativa Antonia Santos, dentro de un contexto educativo estratégico y didáctico, cuya propuesta se basó en el uso de textos y pruebas con las que pusieran en práctica algunas estructuras expositivas. Así pues, se detectaron de inmediato las debilidades en los niños y las niñas del curso, problema que posteriormente fue intervenido a través de la estrategia y cuyos datos fueron comparados al final con los resultados obtenidos de tal intervención. Así pues, las fortalezas detectadas en el nivel de lectura literal de los estudiantes se fortalecieron y las debilidades tanto en el nivel inferencia como en el crítico intertextual fueron transformadas en la mayoría de los participantes.

Palabras Claves: Lectura, comprensión, textos expositivos, estrategia.

ABSTRACT

In this research, reading comprehension of expository texts, in the area of Social Sciences, of the students of fourth graders of the School Antonia Santos was examined, within a strategic and didactic educational context; the proposal was based on the use of texts and tests that put into practice some expository structures. So immediately it was detected some weaknesses in the children of the course, a problem that was subsequently intervened through the strategy and whose data were compared at the end with the results of such intervention. Thus, the strengths identified in the literal reading level of students were strengthened and weaknesses in both the level inference as in intertextual critics were transformed into the most participants.

Keywords: Reading comprehension, lecture, expository texts, strategy.

CONTENIDO

| | |
|---|------|
| RESUMEN..... | v |
| ABSTRACT | v |
| INTRODUCCIÓN | viii |
| CAPÍTULO I..... | 134 |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 14 |
| 1.1 Descripción y Análisis del Problema | 14 |
| 1.1 Formulación Del Problema | 17 |
| 1.2 Sistematización del Problema | 17 |
| 1.3 JUSTIFICACIÓN..... | 199 |
| 1.4 OBJETIVOS..... | 233 |
| 1.4.1 Objetivo general | 233 |
| 1.4.2 Objetivos Específicos..... | 233 |
| | |
| CAPÍTULO II | 244 |
| 2. MARCO REFERENCIAL | 244 |
| 2.1 Estado del Arte | 244 |
| 2.1.1 Nivel Internacional. :..... | 244 |
| 2.1.2 Nivel nacional. | 255 |
| 2.1.3 Nivel Regional. | 266 |
| 2.3 MARCO TEÓRICO | 266 |
| 2.3.1. La lectura..... | 277 |

Estrategia Didáctica de Comprensión Lectora en Ciencias Sociales

| | |
|---|-----|
| 2.3.2 Niveles de Lectura..... | 377 |
| 2.4 .Comprensión Lectora | 40 |
| 2.4 Estrategias de Comprensión Lectora | 422 |
| 2.5 Estructuras Textuales | 57 |
| 2.5.1 Concepto de texto..... | 68 |
| 2.7. REFERENTES CONCEPTUALES | 72 |
| 2.7.1. Lectura..... | 72 |
| 2.7.2 Comprensión | 73 |
| 2.7.3. Estrategia..... | 73 |
| 2.7. 4 Textos expositivos..... | 73 |
| | |
| CAPÍTULO III | 75 |
| 3. METODOLOGÍA | 75 |
| 3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN..... | 75 |
| 3.2 UNIVERSO..... | 75 |
| 3. 3 POBLACIÓN Y MUESTRA..... | 76 |
| 3.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS | 776 |
| 3.4.1 Encuestas a Profesores sobre Competencias Lectoras de Estudiantes del Grado Cuarto (4°) de la I.E. Antonia Santos..... | 77 |
| 3.4.2 Resultados Prueba Diagnóstica | 81 |
| 86 | |
| 3.5.1 Análisis de Resultados del Nivel Literal | 89 |
| 3.5.2 Análisis de Resultados del Nivel Inferencial | 89 |
| 3.5.3 Análisis de Resultados del Nivel Critico Intertextual | 90 |

| | |
|--------------------------|------|
| 4. CONCLUSIONES | 9191 |
| 5. RECOMENDACIONES | 933 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 95 |
| ANEXOS..... | 98 |

LISTA DE GRAFICAS

| | |
|---|----|
| Gráfica 1. Organización del texto expositivo según su contenido | 64 |
| Gráfica 2. Estructura de secuencia | 67 |
| Gráfica 3. Estructura de descripción. | 67 |
| Gráfica 4. Estructura de comparación-contraste. | 67 |
| Gráfica 5. Estructura de enumeración. | 68 |
| Gráfica 6. Estructura de causa-efecto..... | 68 |
| Gráfica 7. Estructura de problema-solución..... | 68 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Criterios de medición de los avances en Comprensión lectora..... | 77 |
| Tabla 2. Encuesta Profesores sobre competencias lectoras de estudiantes del grado 4° de la I.E. Antonia Santos | 78 |
| Tabla 3. Promedio de estudiantes según desempeño en lectura y comprensión | 79 |
| Tabla 4. Resultados obtenidos de la prueba diagnóstica..... | 83 |
| Tabla 5. Criterios de medición para la prueba de intervención..... | 87 |
| Tabla 6. Escala de promedio de desempeño en comprensión de lectura | 88 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---------------|-------|
| Anexos A..... | 99 |
| Anexos B..... | 01 |
| Anexos C..... | 11 |
| Anexos D..... | 17 |
| Anexos E..... | 11919 |
| Anexos F..... | 23 |
| Anexos G..... | 12727 |

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos poseemos ciertas facultades que nos permiten entrar en relación con el mundo circundante; el lenguaje es una de las que mejor posibilita la realización de este proceso, pues sin él la humanidad no habría logrado construir y comunicar significados, no solo para su propia comunidad, sino para otras de diferente cultura. Es dentro de este lenguaje que se pueden hallar un sinnúmero de aspectos desarrollados a lo largo de toda la vida, como los códigos de palabras, las comparaciones, el pensamiento crítico, entre muchos otros que, a pesar de su complejidad, llegan a ser adquiridos en algún punto del desarrollo humano. Sin embargo, existe una vía rápida de acceso a tal condición mental y es a través de la lectura, la cual se fortalece a través de la lectura comprensiva e interpretativa. Este es uno de los propósitos principales que se tuvieron en cuenta al momento de realizar esta investigación.

En este sentido, la comprensión lectora se define como un proceso por el cual el lector construye significado(s) a través de la interacción que tiene con el texto (Anderson y Pearson, 1984). Por consiguiente, el lector logra llegar a la comprensión por medio de sus propias experiencias, y que entran en juego en la decodificación que éste hace de las palabras, frases e ideas que extrae de la lectura. En otras palabras, la interacción que se produce entre el lector y el texto se convierte en la base principal de la comprensión, pues es a través de ella que se relaciona la información que presenta el autor del texto, con aquella que se encuentra almacenada en la mente del individuo.

Por tal motivo, es necesario determinar con claridad lo que se quiere lograr dentro del proceso de comprensión lectora, toda vez que ello determina algunos factores como el tipo de lectura que

se realizará, en caso de ser exploratoria o comprensiva, lo cual estructura los pasos que tomará el lector hacia la comprensión del escrito.

Es de esta manera como el presente trabajo de investigación pretende mejorar la práctica docente y la efectividad de la comprensión lectora, en los estudiantes de cuarto de primaria de la I.E. Antonia Santos, al proponer una mejor experiencia educativa a través del uso de una estrategia didáctica que permite actividades y recursos estratégicos para que los profesores cuenten con mejores herramientas en el trabajo con sus alumnos en el aula. Así pues, desde esta perspectiva se propone una propuesta de estrategia didáctica que asume el protagonismo de los docentes en la transformación de procesos pedagógicos, en pro de la optimización tanto sus propios desempeños, como el de los estudiantes a su cargo.

Por tal motivo, esta investigación centra su atención en el área de Ciencias Sociales y parte desde la pregunta problema que interroga sobre ¿Qué estrategia didáctica puede proponerse para potenciar la comprensión lectora de textos expositivos en el área de Ciencias Sociales, de niñas y niños de cuarto (4º) de primaria de La Institución Educativa Antonia Santos de Cartagena?

En tal sentido, la propuesta tiene como objetivo implementar una estrategia metodológica tendiente a fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos en los estudiantes del grado cuarto, para lo cual es preciso apuntar a objetivos específicos como la identificación de los niveles de lectura de los estudiantes, la evaluación de los mismos para elaborar la estrategia y, finalmente, fortalecer la comprensión a través de la aplicación de tal estrategia.

CAPÍTULO I

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción y Análisis del Problema

La comprensión lectora es el fundamento básico para el aprendizaje. La lectura se caracteriza por ser el componente indispensable en la educación, lo que le propone al docente la necesidad de implementar estrategias adecuadas para fortalecerla.

Generalmente, uno de los problemas a nivel de la educación básica primaria es que los niños y las niñas carecen de una buena comprensión lectora, lo cual se presenta debido a diversos factores como la falta de hábito lector, el desinterés por la misma y, a la vez, por los pocos manejos de una metodología clara y específica practicada. De hecho, la elección de las estrategias realizadas por los docentes no guarda relación entre la parte teórica y práctica, pues muchas veces se anota en el currículo, o en los proyectos, pero no se aplica de manera real. Además, la no aplicación de técnicas y estrategias metodológicas adecuadas, que permitan desarrollar la comprensión lectora, aparta a los niños, las niñas y los jóvenes de la lectura.

Para el caso de la comprensión lectora de textos expositivos, en el área de las ciencias sociales, además, les niega la posibilidad de encontrarse con los elementos y las herramientas formadoras que permiten el desarrollo y la circulación del pensamiento ideológico, en la realidad social y humanística en la que se desenvuelven los estudiantes de hecho las ciencias sociales han estudiado el comportamientos de los seres humanos Atraves de la historia, lo que permite abordar al hombre desde la lectura de la compleja realidad social es así como en el lineamiento

de las áreas curriculares específicamente en el área de las ciencias sociales el MEN los expresa que a lo largo de la historia el área de las ciencias sociales se ha constituido en una manera de ver y comprender el mundo y, en cierta medida han sido referente para las actuaciones humanas en sus dimensiones éticas, políticas económicas y sociales. Esta área es obligatoria de acuerdo al artículo 23 de la ley 115 de 1994 en el proceso de educación desde nivel de básica primaria, básica secundaria y media vocacional. Las Ciencias Sociales son en especial importantes, dado que no sólo contribuyen a que maestros y estudiantes comprendan mejor su realidad social, sino que también aporten elementos claves para su eficaz transformación

No se puede desconocer que la lectura, la escritura y la comprensión lectora son procesos que actualmente se han venido reestructurando y revaluando en las instituciones educativas del Distrito de Cartagena, a través de las políticas de calidad direccionadas por la Secretaría de Educación, particularmente, en la Institución Educativa Antonia Santos; desde esta perspectiva, se vienen aplicando estrategias que buscan desarrollar capacidades en los estudiantes, para construir su proceso de lectoescritura eficaz y su consecuente comprensión. Actualmente, se viene trabajando con el programa para la transformación de la calidad educativa “todos a aprender” del Ministerio de Educación nacional se emplea el texto de competencias comunicativas y un cuadernillo de actividades que son desarrollados en la clase de lenguaje pero al final de todo, solo se toma esta como una actividad que debe realizarse obligatoriamente. Es decir, al leer, el estudiante solo decodifica los signos, dejando de lado la interpretación; es una actividad que se vuelve mecánica, los niños y las niñas leen, pero la mayoría entiende poco o nada lo que lee. Esto ocasiona que las tareas no sean promotoras de la construcción de significado, sino por el contrario, solo sirvan para motivar al estudiante al cumplimiento de las actividades académicas. Se pierde la oportunidad de desarrollar la comprensión lectora e ir

adoptando un proceso de construcción de conocimiento que se puede dar en todas las áreas, no solo en Lengua Castellana, lo que permite un mejoramiento en la educación e integración desde todas las áreas como en el de las ciencias sociales..

Algunas de las estrategias aplicadas al usar el documento del MEN contienen enfoques constructivistas, los cuales se relacionan a procesos naturales y metodológicos que poseen los estudiantes de primeros niveles de básica primaria, para la construcción de conocimientos; en otras palabras, bien sea escribiendo o garabateando, los niños de grado cuarto 4° de primaria de la institución están expresando la necesidad de comunicarse y, a la vez, interpretar lo que escriben. En este orden de ideas, se han evidenciado dificultades que presentan tales estudiantes, a través de la observación directa, en la interpretación y construcción de textos, lo cual lleva al incumplimiento de las tareas, a la atención dispersa, la escritura ilegible, la omisión de sílabas, la mala utilización del renglón, la falta de cohesión en sus escritos, la mal aplicación de signos de puntuación, la dificultad en el reconocimiento de las intenciones comunicativas, entre otras.

Es importante tener en cuenta estos aspectos, puesto que obstaculizan la circulación de saberes y, en su defecto, se automatizan y polarizan los conocimientos cotidianos del niño, aumentando sus dificultades de aprendizaje en áreas del saber científico, dentro de las que se encuentran las ciencias sociales, entre otras disciplinas. Por otro lado, la no utilización de estrategias didácticas innovadoras que faciliten la motivación y el interés de los estudiantes hacia la comprensión lectora, en el área de las ciencias sociales, y el continuo uso de estrategias tradicionales que no despierten el gusto por estos dos procesos, es lo que ha generado el motivo de la presente investigación.

No obstante, pese a la enorme posibilidad de encontrar planteamientos y fundamentos de organismos legales nacionales e internacionales, al igual que interesantes propuestas teóricas e investigativas del tema planteado, enfocados hacia el mejoramiento y la superación del problema de la deficiente calidad en la enseñanza de la lectoescritura, algunos docentes se interesan poco por investigar y aplicar estrategias o actividades con las que se puedan obtener óptimos resultados. Esto puede estar incidiendo en las dificultades de los estudiantes quienes se desmotivan permanentemente al leer y escribir, además de mostrar apatía y desinterés por participar en las distintas tareas correspondientes al desarrollo de habilidades comunicativas. Es decir, que tales tareas se toman como actividades de rutina en clase, por lo que se deben superar las dificultades a través de la implementación de una estrategia que permitan resolver la problemática persistente, a pesar de los diversos obstáculos presentes en el hogar y en la misma labor docente con los estudiantes en la escuela.

1.1 Formulación Del Problema

¿Qué estrategia didáctica puede proponerse para fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos en el área de Ciencias Sociales de niñas y niños de cuarto (4º) de primaria de La Institución Educativa Antonia Santos de Cartagena?

1.2 Sistematización del Problema

• ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los textos expositivos en el área de las ciencias sociales en los grados 4º de primaria de la Institución Educativa Antonia Santos?

- ¿Qué importancia tiene la comprensión lectora de los textos expositivos para el área de ciencias sociales en los grados cuarto (4°) de la básica primaria de la Institución Educativa Antonia Santos, como medio para entender el fenómeno social?

- ¿En qué medida se fortalece el nivel de comprensión lectora de los textos expositivos en los niños 4 de primaria como resultado de la aplicación de estrategias docentes?

1.3 Justificación

La investigación propone implementar una estrategia didáctica que fortalezca la comprensión lectora de textos expositivos en el área de Ciencias Sociales, en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Antonia Santos. Este proceso les permitirá adquirir buenos hábitos de lectura y una excelente estimulación para comprender frecuente y constantemente cualquier texto ameno, no solo en relación al entorno escolar, sino también en el hogar y cualquier espacio que demande la comprensión y el uso de tales textos.

Así pues, para leer textos cuya finalidad es la enseñanza de diferentes disciplinas científicas, se requiere de una serie de habilidades específicas sobre la lectura en cada una de ellas. Por ejemplo, en el tema de resolución de problemas en Matemáticas, se exige una habilidad de lectura inferencial, las hipótesis que se usan en Ciencias Naturales obligan al lector a realizar cuestionamientos con base en información previa, lo cual no sucede en el caso de la comprensión de problemas históricos, pues este implica el ejercicio de la lectura crítica, por tanto, es necesario trascender los enfoques trabajados en la educación tradicional colombiana, al respecto en los lineamientos curriculares de ciencias sociales expresan que a pesar de los importantes avances logrados en la última reforma en el área de ciencias sociales retoma la enseñanza de la historia basada en fechas y una geografía basada en la descripción de los lugares que son tratados como mapas exentos de contexto, por tal razón los nuevos enfoques que se reorientaron con los estándares y lineamientos curriculares del área buscan el desarrollo del pensamiento crítico que le permita al estudiante ir comprendiendo su propia realidad e ir asumiendo una postura frente a esta .

Sobre la tipología de lectura en las diferentes áreas, se propone que en el área de Lenguaje se utilicen lecturas sobre todo de tipo literario y, en el resto de las áreas curriculares, se lean textos expositivos-explicativos, argumentativos e instructivos. Teniendo en cuenta lo anterior, es importante trabajar en clase los libros informativos y los textos expositivos-explicativos, pues son los propios de asignaturas como Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Filosofía, Educación Artística e Informática, y permiten desarrollar la construcción de pensamiento inferencial y crítico, para fortalecer las habilidades expositivas y argumentativas de los estudiantes. De allí, que la razón práctica de esta investigación gire alrededor de la búsqueda permanente de una estrategia didáctica necesaria para que los docentes del área de Ciencias sociales de la institución objetivo puedan incentivar y desarrollar actitudes formativas concernientes a la lectura y a la comprensión de textos expositivos en el área de ciencias sociales en los estudiantes de 4° de primaria, así como mejorar el proceso de la comprensión lectora en el área curricular en mención, es por esto y con mayor razón que es necesario que los docentes de esta área reconozcan que el estudiante es un ser con múltiples manifestaciones del lenguaje que deben ser fortalecidas para que pueda comprender su entorno social, de acuerdo a esto debemos tener en cuenta que el MEN expresa que es el área de ciencias sociales la encargada de la formación de un hombre consiente que conozca la realidad nacional e internacional para la transformación de los problemas sociales. Requiere el dominio propio de las competencias comunicativas lo que le exige la comprensión y producción de textos ya sean orales o escritos.

Por su parte, la comprensión lectora es uno de los factores que más influye en el éxito escolar, debido a que todos los profesores de todas las áreas utilizan el sistema lingüístico como instrumento mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, bien a través de signos verbales y/o no verbales, en los que la palabra hablada y escrita cumplen una función mediadora

fundamental en la relación maestro-estudiante. Por esta razón, la práctica de la lectura y la comprensión lectora no se encierra en las clases de Lenguaje, sino que resulta enriquecedora dentro del desarrollo de las Ciencias Sociales, ya que puede contribuir a la interpretación del contexto, el proceso de aprendizaje del estudiante y a la vez fortalecer la práctica del maestro. Es importante destacar que se busca la prevalencia de la participación del actual estudiante en cuanto a ser constructor activo de un mundo venidero, un alumno que forme parte de éste, con una conciencia positiva en lo social, que a través del análisis y la crítica, comprenda relaciones, interprete y extraiga conclusiones de los hechos históricos y del acontecer diario, para sobre esa base, establecer líneas de pensamiento y acción.

Entonces, esta investigación se fundamenta en la necesidad de desarrollar un método de estudio de tipo descriptivo-explicativo, el cual permite establecer una serie de dificultades a las que se deben buscar soluciones viables para el desarrollo y mejoramiento del proceso lector, como mecanismo para potenciar la comprensión lectora de textos expositivos en el área de las Ciencias Sociales; para ello, es importante aplicar estrategias innovadoras ejemplarizantes para los niños y las niñas estudiantes, debido a que, dentro de las nuevas concepciones educativas, la lectura constituye el eje central del aprendizaje, por lo cual es necesario rescatar el valor que esta tiene y, además, el verdadero posicionamiento que conlleva su aplicación dentro del plan académico tanto del docente, como de los educandos.

En este sentido, pues, el mejoramiento de la calidad en las habilidades de lectura es importante, aún más si se tiene en cuenta que se configura como una de las herramientas más influyentes en la potencialización del pensamiento, la cual pone en funcionamiento múltiples

operaciones psicológicas como comprender, reconocer, analizar, sintetizar, comparar, explicitar e inferir.

Se puede pensar que la lectura es un proceso sencillo, cuando se encuentran estudiantes que saben leer, solo por el hecho de que reconoce sílabas que componen una frase; sin embargo, la lectura no solo involucra el aprendizaje del código, sino que también vincula la comprensión coherente de un texto para desarrollar competencias comunicativas y cognitivas, que faciliten la comprensión de lo cultural, social y político. En definitiva, desde esta perspectiva se puede potenciar la comprensión lectora en el área de Ciencias Sociales, lo cual redundará de forma positiva en la comprensión de nivel crítico y/ reflexivo de textos expositivos.

Es, en consecuencia, de suma importancia el desarrollo del presente proyecto, pues este permite implementar una estrategia didáctica en el área de las Ciencias Sociales, que fortalezca la comprensión lectora de textos expositivos en los niños y las niñas estudiantes de cuarto de básica primaria, de la institución Educativa Antonia Santos, para además procurar el mejoramiento de la calidad educativa y formativa, así como el desarrollo de competencias que vayan de acuerdo con las exigencias del mercado y el mundo globalizado.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo general

Proponer una estrategia didáctica que permita el fortalecimiento de la comprensión lectora de textos expositivos, en el área de ciencias sociales, de niños y niñas de grado cuarto de básica primaria, en la Institución Educativa Antonia Santos de Cartagena de Indias.

1.4.2 Objetivos Específicos

Identificar el nivel de comprensión lectora de textos expositivos en el área ciencias sociales de los niños y las niñas de cuarto de primaria, en la Institución Educativa Antonia Santos de la ciudad de Cartagena.

Evaluar el nivel de comprensión de la estructura de los textos expositivos en el área de ciencias sociales, de los niños y las niñas de cuarto de primaria de la Institución Educativa Antonia Santos.

Fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto de básica primaria de la institución Educativa Antonia Santos, a través de la explicación de la estructura de los textos expositivos y su relación con el área de Ciencias Sociales

CAPÍTULO II

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 Estado del Arte

El estado del arte del problema que se estudia en el presente trabajo indica que las investigaciones en el campo educativo y, particularmente, en el lingüístico, se han desarrollado más ampliamente en la esfera internacional, aunque se han encontrado también algunos casos aislados a nivel nacional y regional, lo cual sólo confirma la regla: en Colombia es más importante enfatizar en áreas de las Ciencias Puras y/o exactas, que en el área de Lengua Castellana. De tal manera, a continuación se relacionan algunas de tales investigaciones, con la intención de formular el marco referencial sobre los datos extraídos de estudios realizados sobre este tema de comprensión lectora, a nivel internacional, nacional y local.

2.1.1 Nivel Internacional. En este espacio se resalta la pertinencia en las actividades de evaluación que realizan entidades gubernamentales o no gubernamentales encargadas al respecto, desde grados diferentes, debido a que, sobre la base de los resultados que arrojan tales pruebas realizadas en cada país, se han logrado enriquecer los diagnósticos sobre la calidad de la educación que se ofrece en ellos, además de plantear nuevas y valiosas recomendaciones para tratar de superar las dificultades que se presentan de manera progresiva. A continuación, pues, se presenta una de las instituciones más reconocidas en este campo:

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE):

Coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, posee su sede principal en Santiago de Chile y sus funciones se centran en: a) Producir información sobre logros de aprendizaje de los alumnos y analizar los factores asociados a dichos avances; b) Apoyar y asesorar a las unidades de medición y evaluación de los países; y c) Ser foro de reflexión, debate e intercambio de nuevos enfoques en evaluación educativa.

El LLECE ya ha coordinado dos evaluaciones internacionales anteriores en las que Colombia ha hecho parte: En 1997, primero, cuando realizó el Primer Estudio Internacional Comparativo (PEIC) sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados, para alumnos del tercer y cuarto, quinto y sexto grados de la educación básica; y en 2008, cuando se llevó a cabo el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE); allí se diagnosticaron las áreas de Comunicación, Lógico-Matemáticas y las Ciencias.

2.1.2 Nivel nacional. De múltiples investigaciones que existen acerca del tema de enseñanza-aprendizaje de los textos expositivo, para los objetivos de esta investigación resulta interesante y prioritario el trabajo de investigación de Martínez, Álvarez, Castillo y Zapata, investigadores adscritos a la Cátedra UNESCO de la Universidad del Valle. Se trata de un estudio de carácter exploratorio y cuasi experimental que buscaba diagnosticar y verificar si las formas de organización de textos expositivos y argumentativos y su densidad (simple o compleja) tenían influencia en la manera como estudiantes de básica, media y universidad, de sectores oficiales de Cali, realizan la comprensión textual. A nivel universitario se buscaba además, realizar una intervención pedagógica, desde una perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje, después de

haber identificado la incidencia de las diversas formas de organización de la superestructura en la comprensión.

2.1.3 Nivel Regional. Los trabajos de tesis en el nivel de Maestrías sobre comprensión lectora en Ciencias Sociales nulos, en el Departamento del Bolívar e incluso en la región Caribe colombiana. Sin embargo, la falta de investigaciones de este tipo a nivel de formación en posgrado nos dice, infortunadamente o por fortuna, que el camino trazado es correcto y pertinente.

2.3 MARCO TEÓRICO

La lingüística se constituyó como disciplina científica en el siglo XX, cuando en principio se dedicó al estudio del sistema lingüístico y centró sus estudios en la oración como máxima unidad de análisis. Por su parte, en los años 60 se empieza a abordar el texto como unidad específica de estudio, como resultado de la actuación lingüística y la interacción social, produciendo así la necesidad de clasificar los diversos textos con los que los hablantes entran en contacto en su vida cotidiana.

De tal clasificación, se anotan a continuación aquellos temas relacionados con el objetivo principal de este trabajo de investigación, las cuales dan cuenta de las estructuras que configuran un texto expositivo como tal.

2.3.1. La lectura

Quien conoce al lector no hace ya nada por el lector. Nietzsche.

Así habló Zaratustra - "Del leer y el escribir".

Leer es una acción imprescindible a través de la cual se conecta el tema de la comprensión; esta última solo es posible cuando existe un claro propósito de lectura del texto analizado, como por ejemplo al intentar extraer un dato o una información, tal vez reconstruir la idea global del mismo texto, o acaso elaborar una crítica exhaustiva sobre las proposiciones claves planteadas por el autor, entre otras. Así pues, el modo en se lea el texto se encuentra determinado por tal propósito de lectura.

En este sentido, leer es un proceso que se amplía y enriquece constantemente y que, indudablemente encuentra su factura en el proceso de escritura. La lectura no es simplemente trasladar lo escrito a lo oral, o a la inversa, lo cual sería una simple técnica de decodificación, sino que significa interactuar con un texto, comprenderlo, interpretarlo e interiorizarlo a tal punto que su impacto en el lector produzca un efecto que lo lleve a la acción. Sin embargo, siguiendo la idea que nos plantea el epígrafe de este subcapítulo, a pesar de que esta teoría moderna de la lectura como productora de acción creativa o significativa contenga ideas valiosas e interesantes para el propósito de esta investigación, sus planteamientos no van en oposición a lo que plantea Nietzsche sobre el verdadero sentido de escribir y leer. Para el autor de "Así habló Zaratustra", la escritura debe liberarse de preocupaciones efectistas o periodísticas; de aspiraciones al gran público, en el sentido del lector ideal, para posibilitar la apertura de espacios en el que puedan entrar las palabras necesarias que permitan adentrarse con la inocencia y la tranquilidad de un niño (Zuleta, 1982, p. 2).

En este sentido, pues, con mucha frecuencia se piensa que leer es expresar lo que se encuentra escrito e, incluso, se asimila la lectura con aquellas habilidades de decodificación necesarias, pero no suficientes, asumiendo que una vez que el lector logra captar todas las palabras a través del proceso de lectura, éste tiene totalmente asegurada la interpretación del texto, o la mínima comprensión de los significados de cada una de sus frases o palabras. Sin embargo, la lectura es una actividad que demanda tiempo y una habilidad que requiere práctica constante, lo cual sólo se logra al optar por una lectura pausada, lenta, meticulosa, en un movimiento del pensamiento que se asemeje al rumiar y la tranquilidad de las vacas (Zuleta, 1982). Debe ser un lector, dice Nietzsche, que se separe completamente de lo que se entiende por el hombre moderno, encerrado en su burbuja de inmediatez, pues muchas veces “existe la ilusión de haber leído, cuando todavía no se ha interpretado el texto [lo cual] existe por el estilo mísero en el que se escribe” (Zuleta, 1982).

La lectura demanda entonces trabajo arduo por parte del lector, pero se trata de un trabajo que similar al del alfarero o el artesano, quienes precisan de tiempo, paciencia y tranquilidad para alcanzar la consecución de sus obras de arte. De igual manera, el lector precisa de una lectura minuciosa y detallada, no en un sentido intelectual o académico estricto, sino de desentrañamiento de signos, códigos y significados que son, por demás, nada común entre quienes leen el mismo texto. Es decir, como el texto produce su propio código por aquellas relaciones que establece entre sus signos (Zuleta, 1982), el trabajo de leer reside en la determinación del valor o los valores que el texto mismo le confiere a cada uno de sus términos; tales valores pueden ir en oposición con el que tiene el mismo término en otros textos. Así pues, en definitiva, la buena lectura se configura a través del excelente trabajo de interpretación que realice el lector, el cual sólo podrá ser posible si éste último se enfrenta a un buen escrito que le

obligue a descifrar tantos códigos sea posible, lo cual es característica primordial de una buena escritura (Zuleta, 1982, p. 6).

En tal sentido, podría decirse de algún modo que aprender a leer es de gran importancia como habilidad lectora; gracias al desarrollo de los programas curriculares en las distintas áreas del conocimiento se ha demostrado que para leer hay que seguir una secuencia de caracteres colocados en un orden particular.

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el escritor y el lector (Goodman, 1998). El significado no está sólo en el texto, pero tampoco es exclusivo del escritor ni el lector, sino en la interacción de los tres que determinan al texto mismo y la comprensión que se haga de él. En palabras de Rosenblatt (1978), citado por Goodman, “las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto”.

En el modelo psicosociolingüístico-transaccional y las teorías interactivas (Puello, A.; 41), extraídas de las ideas de Goodman (1998) se dice que la lectura es un diálogo entre lo que dice el autor en el texto y lo que el lector construye en su mente. Si el lector no tiene saberes previos sobre lo que dice el texto y un conjunto de estrategias mentales para activarlas mientras lee, no entenderá el texto o lo hará parcialmente. Por su parte, Isabel Solé (1992; 18) nos dice que la lectura es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, en cuya comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.

Por su parte, M. E. Dubois (1.991) sostiene que, desde la perspectiva de la enseñanza tradicional de la lectura, esta se entiende como un conjunto de habilidades cuyas características serían:

- La lectura es un proceso divisible en sus partes componentes,
- La comprensión es tan sólo una de esas partes,
- El sentido de la lectura está en el texto,
- El lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer el sentido del mismo.

Para este modelo de enseñanza de la lectura, lo más importante era trabajar la habilidad para decodificar (sílabas y letras) y el reconocimiento de palabra. Se hacía hincapié en las destrezas inherentes al proceso de lectura: el esquema corporal, la direccionalidad, la lateralidad, la coordinación óculo – manual, la orientación espacio – temporal, y la estabilidad emocional. Se creía que el niño, al dominar las habilidades básicas, lograría integrarlas como un todo.

A finales de la década de los sesenta el modelo conductista es cuestionado y autores como como Kennet Goodman es el líder del modelo psicolingüístico. Para Goodman (1982), citado por José A. Monroy y Blanca .E. Gómez López (pág. 37) el leer y la lectura en sí, es un juego psicolingüístico de adivinanzas; es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en múltiples y continuas interacciones. Goodman, señala que existe un único proceso de lectura, aplicable a todas las lenguas desde una perspectiva universal y multilingüe, quien con los avances de la psicolingüística y la psicología cognitiva comienza a surgir lo que se llama enfoque interactivo de la lectura desde este modelo se entiende que:

- La lectura es un proceso indivisible y global,
- Leer es comprender,
- El lector construye el sentido del texto al interactuar con él,
- La experiencia previa del lector ocupa un lugar fundamental en la construcción del sentido,
- El sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la mente del autor y del lector.

Este enfoque plantea que leer es obtener sentido a partir de un texto escrito por lo tanto lector como lenguaje, la información visual que le brinda el texto. El proceso se da en un orden óptico, perceptivo, sintáctico y semántico, en este proceso participan algunos factores que posibilitan el intercambio de información entre el lector y el escritor de modo que en la comprensión interviene la comprensión previa sobre el tema específico y el mundo en general, la competencia lingüística, los propósitos que se traza el lector al leer como motivación necesidad intereses metas; los sentimientos que se movilizan a través de la lectura; la capacidad cognitiva y el uso eficiente de estrategias de lectura.

Podemos decir que leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, mediante el cual el lector intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura. Leer es, además, el establecimiento de un diálogo con el autor, la comprensión sus pensamientos, el descubrimiento de sus propósitos y el intercambio de preguntas y respuestas entre sus participantes, que se produce al interior del texto. Leer también es relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; de hecho, no implica aceptar cualquier proposición, pues exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión ~~cabal~~ de lo que está valorando o cuestionando.

El otro modelo de lectura como proceso transaccional, esta teoría proviene del campo de la literatura y fue desarrollada por Louise Rosenblat (1978) quien dice que el término “transacción” indica una relación doble, recíproca, entre el lector y el texto cada uno de ellos aporta lo suyo, pero, el significado que se crea producto de esta transacción es superior a lo que aportaron por separado el lector y el texto, Se toma en cuenta, además, el momento y las circunstancias particulares en las que ocurre la lectura. .en este proceso el lector construye el significado del texto en base a sus inferencias y referencias, atribuyéndole un sentido personal. Para un mismo texto pueden existir infinitas lecturas.

M.E. Dubois dice que en el proceso de transacción lector y texto son mutuamente dependientes y de su interpenetración recíproca surge el sentido de la lectura

El lector puede asumir dos tipos de posturas frente a un texto:

- La estética: el lector permanece absorto en lo que piensa y siente durante el acto de lectura;
- La eferente: la atención del lector está centrada en lo que puede extraer o retener después del acto de lectura.

En el modelo transaccional estos dos tipos de lecturas son coordinadas, es decir, a la medida en que el lector comienza a transactuar con el texto se produce la adopción de uno de los dos tipos de lectura. La comprensión, por lo tanto, va a surgir de la compenetración del lector en el texto.

Al avanzar es necesario conocer el proceso de lectura, para Isabel Solé (1994) el proceso de la lectura es uno interno, inconsciente, del que no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplen; es decir, hasta que comprobamos que en el texto no está lo que esperamos leer.

De acuerdo a esto este proceso debe permitir que el lector comprenda el texto y que pueda ir construyendo ideas sobre el contenido extrayendo de él aquello que le interesa. Y solo se puede hacer mediante una lectura individual, precisa, que le permita avanzar y retroceder, que le permita detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo que posee. Además deberá tener la oportunidad de plantearse preguntas, decidir qué es lo importante y qué es secundario. Es un proceso interno; que es imperioso enseñar.

Solé (1994) divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura, recomienda que cuando uno inicia una lectura se acostumbre a contestar las siguientes preguntas en cada uno de las etapas del proceso.

a. Antes de la lectura

¿Para qué voy a leer? (Determinar los objetivos de la lectura)

- Para aprender.
- Para presentar una ponencia.
- Para practicar la lectura en voz alta.
- Para obtener información precisa.
- Para seguir instrucciones.
- Para revisar un escrito.
- Por placer.
- Para demostrar que se ha comprendido.

¿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)

b. Durante la lectura

- Formular hipótesis y hacer predicciones sobre el texto
- Formular preguntas sobre lo leído
- Aclarar posibles dudas acerca del texto
- Resumir el texto
- Releer partes confusas
- Consultar el diccionario
- Pensar en voz alta para asegurar la comprensión
- Crear imágenes mentales para visualizar descripciones vagas

c. Después de la lectura

- Hacer resúmenes
- Formular y responder preguntas
- Recontar
- Utilizar organizadores gráficos.

Considerar la lectura como un proceso constructivo conlleva el uso de enfoques muy distintos a los que se han venido utilizando para desarrollar la comprensión lectora; implica que ya no se enseñarán más técnicas aisladas de comprensión, sino que, por el contrario, se dejará de comprobar la comprensión lectora tal como se ha venido haciendo, porque la lectura, como hemos mencionado anteriormente, no es: decodificar palabras de un texto; contestar preguntas después de una lectura literal; leer en voz alta; siempre leer solo y en silencio; una simple identificación de palabras.

Para leer necesitamos manejar simultáneamente y con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos insertarnos en un proceso de predicción e inferencia continua que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestra propia enciclopedia, así como en un proceso que permita encontrar evidencias o rechazar las predicciones o inferencias sobre las que se hablaba. La lectura exitosa es concebida como un juego intelectual dinámico y complejo. Como una negociación entre sujeto-texto-contexto. Como un hacer intelectual capacitado para superar los límites del texto y para acceder a la significación que procede del contacto del texto con otros textos y con las circunstancias sociales, culturales e ideológicas que lo fundaron.

El proceso mediante el cual leemos consta de cuatro pasos:

1. La visualización:

Cuando leemos no deslizamos de manera continua la mirada sobre las palabras, sino que realizamos un proceso discontinuo, es decir, cada palabra absorbe la fijación ocular durante unos

200-250 milisegundos y, en apenas 30 milisegundos, se salta a la siguiente, en un movimiento que se conoce como *sacádico*. La velocidad de desplazamiento es relativamente constante entre unos y otros individuos pero, mientras un lector lento enfoca entre cinco y diez letras por vez, un lector habitual puede enfocar aproximadamente una veintena de letras; también influye en la velocidad lectora el trabajo de identificación de las palabras en cuestión, lo cual varía o no, en relación al conocimiento que posea o no el lector.

2. La fonación:

Se trata de la articulación oral consciente o inconsciente, es decir, de aquella información que pasa de la vista al habla y se transforma en movimientos involuntarios de los labios al leer. Es en esta etapa en la que pueden darse la vocalización y subvocalización de la lectura. La lectura subvocalizada puede llegar a ser un mal hábito que entorpece la lectura y la comprensión, pero puede ser fundamental para la comprensión de lectura de materiales como la poesía o las transcripciones de discursos orales.

3. La audición:

La información pasa del habla al oído (la sonorización introauditiva es generalmente inconsciente).

4. La cerebración:

La información pasa del oído al cerebro y se integran los elementos que van llegando separados. Con esta etapa culmina el proceso comprensivo lectora, dentro de la cual influyen varios factores como la lectura, el reconocimiento de tipos de lecturas seleccionadas y la determinación de si se trata de una lectura exploratoria o comprensiva, para dar paso luego a la

comprensión del texto seleccionado. Esto último se puede dar a través de condicionantes como el tipo de texto, el lenguaje oral y el vocabulario oral, sobre los cuales se va edificando el vocabulario lector, las actitudes que posee un alumno hacia la comprensión, el propósito de la lectura (lo cual influye directamente en la comprensión de lo leído), el estado físico y afectivo general que condiciona la motivación para la lectura y la comprensión de esta.

2.3.2 Niveles de Lectura

"La lectura es el puerto por el que ingresa la mayor parte de los conocimientos, la puerta cognitiva privilegiada".

Miguel De Zubiría Samper

La lectura, como ya se ha mencionado, involucra comprensión, interpretación e inferencia; implica la ejecución de un proceso cognitivo complejo que incide en el conocimiento no solo de las estructuras lingüísticas, sino también de la cultura y el contexto. En la vida académica es casi que imposible pensar una actividad de aprendizaje sin que se encuentre la lectura como mediadora, lo que la constituye como pieza clave para la formación del individuo.

Todos los materiales configurados a través de la escritura, como libros de literatura, artículos o ensayos periodísticos, módulos o manuales, entre muchos otros que hacen parte de las nuevas tecnologías, se constituyen en los medios más usados por todas las culturas del mundo, para la adquisición del conocimiento. Por tal motivo, la lectura es el principal medio que se usa para estudiar.

Miguel De Zubiría Samper logró un trabajo excepcional denominado "Teoría de las seis lecturas" (1996), el cual se constituye como el intento didáctico y metodológico más grande hasta la fecha, para sistematizar las técnicas y herramientas de mejoramiento del proceso lector. En el segundo volumen se pueden encontrar estrategias útiles para enseñar a leer y escribir ensayos, por ejemplo, el cual fue fundamentado en estudios por categorías que busca solo un objetivo: aprender haciendo.

En ese sentido, pues, De Zubiría (1996) distingue seis tipos de lectura que inician desde el nivel más elemental, hasta llegar al más complejo y admite que, aunque los textos sencillos puedan ser comprendidos a través de la lectura fonética, la comprensión de estructuras complejas (como el ensayo) es casi imposible a través de esta lectura. Así pues, a continuación se presentan los tipos de niveles de lectura según la idea de su autor:

2.3.2.1 Primer nivel. El primer nivel de la lectura, también conocido como nivel inicial o Literal, posibilita el establecimiento de relaciones entre el grafema y el fonema. El propósito es el análisis y la síntesis. Desarrolla las dos habilidades básicas anteriores, transforma signos gráficos en signos fonéticos mediante el mecanismo de identificar signos gráficos – leer palabras con o sin sentido-.

2.3.2.2 Segundo nivel. El segundo nivel de lectura también se conoce como literal, y en él se presenta la decodificación primaria cuyo objeto es la "comprensión" lectora; consiste en traducir, interpretar y convertir las palabras en conceptos. Permite establecer relaciones entre la palabra y formar nociones o frases. Utiliza mecanismos como la recuperación léxica, la sinonimia, la antonimia y la radicación. El fin es identificar el significado de las palabras.

2.3.2.3 Tercer nivel. El tercer nivel, denominado también lectura secundaria o Inferencial, comprende el conjunto de operaciones intelectuales cuya función es extraer los pensamientos (proposiciones) interpretarlos por medio de análisis. Permite establecer relación entre oración y las proposiciones y utiliza mecanismos como la puntuación, la pronominalización y la inferencia.

2.3.2.4 Cuarto Nivel. En el cuarto nivel, denominado también como decodificación terciaria o Inferencial, el propósito es encontrar las macroproposiciones, descubrir las relaciones lógicas, temporales, espaciales en referencia a la idea mayor o tesis. Este nivel permite establecer relaciones entre el texto y su respectiva estructura semántica y su objetivo es el de identificar las proposiciones que explican y las que se derivan de la proposición tesis. Utiliza herramientas como la deducción y la inducción.

2.3.2.5 Quinto nivel. El quinto escalón, también llamada lectura categorial o Crítica, es la manera de descomponer un texto en sus tesis, proposiciones e identificar la estructura categorial. Utiliza todas las herramientas y los instrumentos del pensamiento.

2.3.2.6 Sexto Nivel. El último escalón es la lectura metasemántica, también del nivel Crítico, permite comparar, establecer analogías y hacer correspondencias con otros sistemas. El objetivo es realizar una lectura externa. Su finalidad es contrastar, trascender las circunstancias socioculturales en que está expresado el texto y someterlo a la crítica.

2.3.3 Comprensión Lectora

2.3.3.1 Concepto de comprensión lectora. Es importante para este proyecto, abordar el tema de comprensión lectora, de cómo aspecto fundamental para determinar los elementos que influyen en dicha comprensión, así como, las estrategias más apropiadas para el manejo de la información contenida en los textos expositivos.

Para iniciar es necesario aclarar qué se entiende por comprensión, en este caso de lectura, de manera que se puedan determinar las estrategias más adecuadas para alcanzarla. La comprensión se trata de un proceso de construcción de significado que realiza cada lector para responder a sus intereses. De esta manera el lector que lee con interés y que se formula preguntas pondrá en juego todo su esfuerzo, conocimientos y habilidades para encontrar las respuestas que busca.

La comprensión lectora es una capacidad y una habilidad del ser humano que necesita y debe ser desarrollada, debido a que cuanto más se trabaja en la etapa infantil, es más rápido y eficaz el proceso de aprendizaje y el asentamiento de conocimientos; de hecho, el interés por el estudio de la comprensión lectora no es nuevo. Es así como, desde principios de siglo, muchos educadores y psicólogos han considerado su importancia para la lectura y se han ocupado de determinar lo que sucede cuando un lector cualquiera comprende un texto.

La comprensión es un proceso interactivo entre el lector y el texto. El proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas mentales diferentes. La comprensión, tal y como se concibe actualmente, es un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto

(Anderson y Pearson, 1984). Es importante acercarse y profundizar la comprensión de lectura como aspecto fundamental para determinar los elementos que influyen en dicha comprensión, así como las estrategias más apropiadas para el manejo de la información contenida en los textos de carácter expositivo.

2.3.3.2 Modelos explicativos de la comprensión lectora. Con el paso de los años el proceso de comprensión lectora se ha intensificado, especialistas en la materia han tratado de desarrollar mejores estrategias de enseñanza. Es así como Pearson, Roehler, Dole y Duffy (1992) afirman que el concepto de comprensión basado en la teoría del esquema ha sido la base de la mayor parte de sus trabajos investigativos, sobre el proceso de comprensión que utilizan los lectores competentes o expertos; estos investigadores resaltaron los factores que separan a los lectores expertos de los principiantes, así como los métodos que utilizan los docentes para promover o mejorar la comprensión. Sus investigaciones han demostrado que los lectores competentes poseen unas características bien definidas que puede ser desarrollada interdisciplinariamente.

La comprensión de textos es una de las más complejas actividades cognitivas humanas. Comprender un texto implica extraer el significado del mismo; para lograrlo el lector debe construir en la memoria una representación mental de dicho texto, no como un agregado de trozos individuales de información, sino como una estructura coherente (Lorch y van den Broek, 1997; Molinari Marotto, 1998).

Van Dijk y Kintsch (1983; Kintsch, 1998) distinguen dos niveles de comprensión del texto. La primera dimensión implica la construcción de una representación textual llamada base de texto.

Dentro de esta representación se generan la microestructura, la macroestructura y la superestructura. La microestructura supone identificar las ideas elementales del texto y establecer la continuidad temática en términos causales, motivacionales o descriptivos. En la macroestructura el lector da un sentido unitario y global a las ideas contenidas en el texto. Por último, en la superestructura se establecen vínculos entre dichas ideas globales, refiriéndolas a un género textual determinado. La segunda dimensión en la comprensión supone la construcción de un modelo del mundo o de la situación descrita. De acuerdo a esto la comprensión lectora implica construir una representación global del texto el cual se logra a partir de la construcción de la microestructura textual

Las consideraciones anteriores tienen repercusión en el campo educativo, y en particular, en el proceso de comprensión, debido, a que al conocer el papel que juegan las informaciones de los hablantes en cuanto a conocimientos previos, intereses y planteamientos concretos de sus acciones, eventualmente, se puede orientar el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura, tratando de averiguar los conocimientos que los hablantes ya poseen, y cómo se insertarían nuevos conocimientos.

2.4 ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN LECTORA

Existe una gran variedad de estrategias de aprendizaje pero cada docente debe utilizar la que más le convenga en cada momento para enseñar a sus alumnos. Por este motivo, vamos a exponer de forma general diferentes estrategias para hacer frente a esta tarea de comprensión lectora, y posteriormente se señalarán la estrategia para la comprensión lectora de textos expositivos con base en la explicación de cada una de sus estructuras, se debe tener en cuenta que cualquiera que

sea la estrategia que se desee ejercitar, es necesario tener presente que la cantidad e intensidad de la ejercitación depende de la manera como progresa el estudiante en el uso espontáneo, oportuno y eficaz de cada estrategia y si los docentes no se ocupan de estudiar e investigar sobre el tema el trabajo en el aula de clases se queda en la clásica enseñanza tradicional.

En el momento en que un lector avanzado se enfrenta al objetivo de comprender el texto que lee, pone a prueba múltiples y variadas *estrategias*, de forma inconsciente la mayor parte del tiempo. Tales estrategias son aplicadas automáticamente, como resultado de los años de lectura aprendida y practicada, y cumplen una función primordial en el proceso de lectura y comprensión. Sobre este asunto, Nisbert y Schucksmith (1986; pág. 97) señalan que los “buenos lectores” se caracterizan no solo por las habilidades técnicas que ellos poseen, sino por la serie de estrategias con las que cuentan y que ponen en marcha al momento de abordar una lectura.

En este sentido, algunas de las estrategias que usan los “buenos lectores”, los lectores “aventajados”, “ideales” o “especializados”, se basan consisten en la utilización de señales del texto para guiar el proceso de comprensión. Estas señales se refieren a la organización espacial de la lectura, párrafo, tipos de letra, apartados, subtítulos, guiones, etc.

Las partículas constituyen otro tipo de señalización. Este mismo autor considera que las relaciones entre proposiciones se expresan con cierto tipo de partículas; éstas pueden ser causales: «porque», «debido a», «ya que», etc., pueden incluir relaciones temporales: «en primer lugar», «a continuación», etc. Los buenos lectores utilizan estos marcadores de forma más eficaz que los malos lectores.

Sumado a las estrategias anteriores, se puede decir que un tipo diferente de estrategias que usan los lectores tiene conexión con la conciencia que estos poseen frente al proceso lector y comprensivo. A tales estrategias se les conoce como *metacognitivas* y su uso se cataloga como relevante para poder entender el tal proceso, pues se entiende que la mayor cantidad de fallas que se presentan en la comprensión de textos derivan de la poca o nula toma de conciencia que tiene el lector en cuanto a lo que entiende o no del texto que lee. De tal manera, al darse cuenta a tiempo el lector de que aquello que lee le es esquivo a su comprensión, éste puede superar la limitación y ajustar los métodos y estrategias que viene usando.

Collins y Smith (1980) anotan que en el momento en que un lector se percató de su incompreensión frente a lo que lee, es posible que opte varias soluciones:

- a) *Ignorar* lo que no entiende y seguir leyendo con la esperanza de que, al avanzar la lectura, cobre significado lo que no entiende.
- b) *Suspender los juicios* y no sacar conclusiones anticipadas. Este proceso es parecido al del investigador que, consciente de las limitaciones de su información, no se atreve a sacar una conclusión y «suspende el juicio» hasta tener más datos.
- c) *Elaborar una hipótesis de tanteo*. Es una forma de ir avanzando y saliendo de la ambigüedad inicial.
- d) *Releer la frase* intentando buscar su significado.
- e) *Releer el contexto previo*. A veces no es suficiente con volver a leer la frase y el lector opta por empezar más arriba la búsqueda. Intenta retomar el hilo desde el punto en que se perdió.
- f) *Consultar una fuente experta*. Esta es la última solución. Esta fuente puede ser el diccionario, otro compañero o el profesor.

Brown (1980), por su parte, señala que el lector competente usa una lista de *estrategias metacognitivas*, entre las que se destacan las siguientes:

- a) Como primer paso, *clarificar los fines* de la lectura, darse cuenta de las exigencias de la tarea. Estas pueden ser explícitas o implícitas. El buen lector se atiene a ambos aspectos.
- b) *Descubrir e identificar* los aspectos importantes del mensaje y centrar la atención en ellos.
- c) *Distribuir* su atención de forma que se centre más en los aspectos principales y no en los secundarios.
- d) *Ir controlando* a lo largo de la lectura y determinar si se va entendiendo o no.
- e) *Preguntarse* a uno mismo si se están consiguiendo los fines previstos.
- f) Aplicar *acciones correctivas* cuando se detectan fallos en la comprensión.
- g) *Recuperarse* de las distracciones e interrupciones.

Siguiendo la idea de este autor, se puede afirmar entonces que tal sucesión de *estrategias metacognitivas* se desencadenan casi de forma automática, en la mayoría de los casos, de forma que el lector ni siquiera llega a darse cuenta de su utilización. Sin embargo, mediante una acertada instrucción se puede lograr que éste se habitúe a usarlas. En este sentido, los autores Schewel y Waddell (1986) presentan cuatro (4) estrategias que de seguro contribuyen a que los estudiantes poco competentes en lectura y comprensión lectora desarrollen tales habilidades:

1. Autocuestionamiento.
2. Estrategias de vuelta atrás.
3. Uso de códigos.
4. Uso de inferencias.

Estos autores llegan a la conclusión de que tales estrategias les permiten a los estudiantes transformar su rol frente a la lectura; pasan de ser *lectores pasivos*, a convertirse gradualmente en *lectores activos* que se caracterizan por no limitarse a la codificación de información, sino también a la decodificación del significado y el texto en general, a través de la indagación y búsqueda del mismo.

Por su parte, Morles (1991) reconoce que existen cinco (5) grupos de estrategias, entre ellas, de *organización, elaboración, focalización, integración y verificación* las cuales, como lo afirma el autor, también incluyen distintas estrategias:

Cada grupo encierra una gran cantidad de estrategias y, aunque muchas son comunes a casi todos los lectores, hay otras que responden exclusivamente a características particulares de cada individuo. 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 (1991; 263).

De tal forma, pues, las *estrategias de organización* que usa el lector le permiten darle a la información un orden diferente al del que aparece en el texto, de tal forma que pueda hacerse más significativa. En otras palabras, el lector puede ordenar la información de forma cronológica, jerárquica, inductiva, deductiva, causal, o de efecto, entre otras.

Por su parte, el uso de las *estrategias de elaboración* le permite al lector conectar el contenido del texto con aspectos externos a él, lo cual le facilita relacionar la información que lee y lo que previamente conoce. En este sentido, algunas de las formas que se usan para practicar tales

estrategias es mediante la analogía, los ejemplos, los comentarios personales, las visualizaciones del contenido, entre otras.

Las *estrategias de focalización* son, por su parte, aquellas que posibilitan al lector la concentración o atención centrada en la lectura, así como la superación de dificultades que se presentan debido a la extensión del texto que se lee y a las debilidades por falta de conocimientos previos, entre otras. Al poner en práctica o uso tales estrategias, el lector encara la lectura desde un fin específico, el cual puede ser, entre otras cosas, adquirir una idea global de la información, resumirla o contestar algún interrogante que deviene del texto.

Las *estrategias de integración* corresponden a la habilidad que adquiere el lector para identificar, reunir y unificar las partes del texto en un todo coherente; es decir, que el sujeto lector deberá ir integrando los elementos que encuentra en el texto, en unidades globalizantes y simplificadas a medida que avanza en la lectura, lo cual se fortalece mucho más cuando se trata de lectores cuyos conocimientos y esquemas mentales sobre la realidad de la que se habla en la lectura son ricos y amplios. Es aquí cuando ocurre que, de no alcanzar la identificación del tema al avanzar en la lectura, es muy probable que desista en ello y la abandone. Por tal motivo, es necesario acudir a la entrega de información previa sobre el tema del texto, si se quiere facilitar el uso de esta estrategia con estudiantes y lectores jóvenes y poco experimentados.

Finalmente, las *estrategias de verificación* residen en la verificación de la coherencia entre la información que encuentra el lector en cada avance de lectura, así como la representación mental que éste realiza, y sus conocimientos previos.

Todas estas habilidades que implica el desarrollo de una lectura comprensiva pueden mejorarse a través de la instrucción y la práctica. En palabras de Morles (1991), podemos decir que el/la docente debe dominar algunas teorías acerca de las estrategias que llevan a cabo los lectores para alcanzar la comprensión, sumado a un ejercicio metacognitivo, debido a que seguramente ya haya experimentado de manera previa tales estrategias personalmente, y sin percatarse. Es decir, que si no es posible para él/ella alcanzar el ~~distanciamiento~~ para analizar sus propios recursos y formas de alcanzar la comprensión, es muy difícil que logre enseñarles a sus estudiantes a cómo hacerlo.

Así pues, uno de los supuestos teóricos más relevantes y necesarios para todo(a) profesor(a) sobre el tema de estrategias de exposición y comprensión lectora de textos expositivos, es aquel que se relaciona con los procesos cognitivos que se produce en la mente de toda persona cuando lee, y que bien las plantea K. Goodman en sus ideas del Modelo psicossociolingüístico-transaccional.

2.4.1 Comprensión lectora de textos expositivos

Ana Gil-García Rosario Cañizales (2004) expresan que La comprensión de textos expositivos es de gran importancia en el ámbito escolar debido a que se constituye el medio principal a través del cual se obtiene información en las diferentes áreas académicas, además que responden a diferentes y variados patrones de lo que destacan lo siguiente:

- **Descripción o lista simple:** despliega una lista de características, ideas o atributos que definen personas, lugares, cosas o eventos específicos sin un orden de presentación en especial.

- **Secuencia temporal o cronológica:** describe y organiza una relación secuencial entre ideas o eventos y sus consecuencias. Reflejan el paso del tiempo.
- **Definición y ejemplo:** analiza la definición de una palabra clave o concepto ilustrado por un ejemplo.
- **Proceso / relación causa y efecto:** organiza la información en una serie de pasos que llevan a un producto o consecuencia. Otro patrón de esta categoría resalta la interacción entre, al menos, dos ideas o eventos, uno considerado la causa y el otro, el efecto o resultado.
- **Comparación y contraste:** presenta una descripción de las similitudes y diferencias entre dos o más tópicos, ideas o conceptos.
- **Problema / solución:** discute la interacción entre, al menos, dos factores, uno citado como problema y el otro como su solución.
- **Episodio:** organiza un pasaje relacionado con eventos históricos específicos. La información incluye tiempo y lugar, personas, duración, secuencia de incidentes que han tenido lugar, causa y efecto del hecho en particular.
- **Generalización o principio:** presenta planteamientos generales con ideas o ejemplos que sostienen dichos planteamientos

La estructura del texto provee al lector un esquema mental para categorizar y procesar lo que está leyendo, especialmente cuando su conocimiento acerca del tema no es amplio. A través de la exposición frecuente a textos de diferentes áreas, el lector, eventualmente, reconocerá o formará imágenes de esos patrones (Armbruster, Leer y Osborn, 2001, Gunning, 2003).

La Tabla 1 presenta algunos ejemplos que ilustran patrones de organización en distintas áreas de conocimiento (Raphael, Kirschner y Englert, 1986; Renninger, Ewen y Lasher, 2002).

Tabla 1
Ejemplos de patrones de organización en áreas del conocimiento

| Ciencias Naturales | Matemática | Ciencias Sociales | Lengua | Salud |
|-----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| Descripción o lista simple | Secuencia temporal o cronológica | Descripción o lista simple | Proceso o relación causa y efecto | Descripción o lista simple |
| Secuencia temporal o cronológica | Definición y ejemplo | Definición y ejemplo | Definición y ejemplo | Comparación y contraste |
| Definición y ejemplo | Problema/solución | Secuencia temporal o cronológica | Comparación y contraste | Problema/solución |
| Proceso o relación causa y efecto | Episodio | Proceso o relación causa y efecto | Episodio | Definición y ejemplo |
| Comparación y contraste | Generalización o principio | Episodio | | Episodio |
| Problema/solución | | | | |
| Episodio | | | | |
| Generalización o principio | | | | |

La identificación de la estructura del texto, así como su patrón de organización, se considera una estrategia efectiva para la comprensión de la lectura y su utilización puede ser mediada por el docente. La mediación en la aplicación de esta estrategia está relacionada con el *propósito*, *contenido* y *contexto* del material que se trabaja, con el fin de evitar la memorización y facilitar su comprensión. También, es importante resaltar que la mediación se inicia familiarizando al lector con los patrones de organización en general, sin hacer alusión a un área de contenido específica, es necesario además que el profesor cree un ambiente adecuado y la motivación que despierten el interés del estudiante.

Para esto se recomienda un material de lectura que sea significativo, que facilite y guíe la aplicación de la estrategia de identificación de la estructura y patrones de organización del texto. así una vez que el lector reconozca, maneje y comprenda los patrones de determinados textos, gradualmente irá transfiriendo la estrategia a áreas de contenido específico. Este proceso de mediación debe continuar hasta que el lector esté listo para aplicar la estrategia de manera

independiente. Por tanto, el aprendizaje de esta estrategia no es mecánico, se desarrolla en fases *antes, durante y después* de la lectura (Gil, Cañizales y Riggs, 2001a; Gil, Riggs y Cañizales, 2001b). Para facilitar la comprensión del texto expositivo se recomienda exponer al estudiante a una amplia gama de materiales informativos, tales como libros, manuales y revistas especializadas.

De acuerdo a las autoras hoy conocen una serie de prácticas, de probada efectividad, de acuerdo con las cuales la estructura del texto es una herramienta para la comprensión de la lectura entre ellas, se incluyen las siguientes:

- Activación del conocimiento previo mediante preguntas o el uso de un organizador gráfico.
- Identificación de la macro y micro estructura del texto.
- Revisión preliminar del texto para determinar las ideas principales.
- Identificación de los elementos de la microestructura del texto o los patrones de organización que presenta el contenido.
- Revisión preliminar del texto para predecir qué tipo de información se aprenderá.
- Motivación del estudiante para que considere múltiples puntos de vista en relación con el contenido que se discute en el texto.

En los textos expositivos, los organizadores gráficos combinan el componente lingüístico con el no lingüístico. El lingüístico incluye las palabras y frases escritas en el esquema presentado por el organizador gráfico. Por su parte, el componente no lingüístico se refiere al uso de símbolos y flechas que representan las relaciones que se establecen entre los componentes del organizador

(Culbert et al., 1998; DiCecco y Gleason, 2002; Dunston, 1992; Heimlich y Pittelman, 1986; Moore y Readance, 1984; Villalobos, 2001).

Cuando el docente incluye en su plan de clase, un organizador gráfico, debe considerar los siguientes criterios para su selección:

- El tipo de texto, en este caso expositivo;
- El patrón de organización que presenta el capítulo y párrafos en el texto;
- La congruencia, coherencia y adaptación de la representación visual al patrón y estructura organizacional del texto.

La Tabla 3 muestra la relación del patrón y estructura organizacional del texto, el tipo de organizador gráfico que mejor se adapta al patrón y algunos ejemplos de estas representaciones visuales (Moore y Readance, 1984; Villalobos, 2001).

TABLA 3
Relación del patrón y estructura organizacional del texto, el tipo de organizador gráfico y algunos ejemplos de estas representaciones visuales

| Patrón y estructura organizacional del texto | Tipo de organizador gráfico | Ejemplo del organizador gráfico |
|--|-----------------------------|---|
| Causa y efecto | De jerarquía | Categorías y subcategorías, matrices, árbol de conocimiento, pirámide. |
| Definición y ejemplo | Basado en constructos | Descripción, colección, mapa de memoria, mapa conceptual, red de conceptos, gráfico de sentidos, CQA (conocemos, queremos conocer, aprendimos) [KWL, siglas en inglés]. |
| Secuencia temporal o cronológica | Secuencias | Líneas de tiempo, cronología, proceso/producto, gráfico de ciclos, gráficos de línea, escalera, cadenas. |
| Problema y solución | Evaluación | Escalas de acuerdos, escalas de satisfacción, cartas evaluativas. |
| Descripción, causa y efecto | Relacional | Columna vertebral del pescado, punto de meta, gráfico de características. |
| Secuencia | Cíclicos | Ciclos de vida, ciclos de acción, eventos repetitivos. |

Cuando el lector se familiariza con los diferentes patrones de organización de los textos expositivos, desarrolla estrategias que le permiten leer la información teniendo en la mente preguntas específicas. Es decir, cada patrón de organización sugiere una serie de preguntas cuyas respuestas se van encontrando a medida que se avanza en la lectura del texto particular. Este proceso permite al lector comprender el contenido y la intención del autor del texto (Armbruster et. al., 2001; Garrett, 2000 y Gunning, 2001).

Para mediar la estrategia de reconocimiento del patrón de organización del texto se utilizan preguntas de la siguiente manera.

Descripción o lista simple.

¿Qué persona, que lugar, cosa, evento en particular está siendo descrito?

¿Cuáles son las características o atributos más importantes?

Proceso / Relación causa-efecto.

¿Qué procesos están siendo explicados?

¿Cuáles son los pasos específicos para el proceso?

¿Cuál es el desenlace de eventos?

Definición y ejemplo.

¿Qué concepto está definido?

¿Qué ejemplos se presentan?

¿Cuáles son las características?

Generalización o principio.

¿Qué principio se explica?

¿Qué hechos se presentan para darle apoyo al principio?

¿Aparecen los detalles en un orden cronológico?

Comparación y contraste.

¿Qué cosas están siendo comparadas?

¿Qué es lo que se compara?

Episodio.

¿Qué evento está siendo descrito?

¿Quiénes son los protagonistas?

Problema solución.

¿Cuál es el problema que se plantea?

¿Cuál es la solución?

Así como hay preguntas también hay pistas relacionadas con los patrones de organización así mismo hay palabras claves que son aquellas expresiones que conectan ideas y, que a su vez, permiten reconocer los patrones de organización.

CUADRO 2
Pistas o palabras clave que permiten determinar el patrón de organización del texto

| | | |
|--|---|--|
| Descripción o lista simple | Secuencia temporal o cronológica | Definición y ejemplo |
| arriba a través a lo largo entre tal como | después antes durante finalmente inmediatamente | por ejemplo en otras palabras caracterizado por referido a esto es. |
| Proceso / relación causa y efecto | Comparación y contraste | Problema / solución |
| de acuerdo con como resultado de porque finalmente por esta razón | a pesar de tal como opuesto a en lugar de similar a | lo que evidencia tal como por lo cual se concluye que como consecuencia de |
| Episodio | Generalización o principio | |
| como resultado de debido a por esta razón conduce a desde entonces | además siempre nunca frecuentemente por lo tanto | |

Algunas sugerencias para facilitar la comprensión de los textos expositivos.

1. Asistir al estudiante en la identificación del patrón y estructura organizacional del texto.
2. Asistir al estudiante en la selección del organizador gráfico o representación visual que se ajuste al patrón de organización.

3. Antes del proceso de facilitación, el docente debe reforzar los conceptos de microestructura y macroestructura del texto.
4. Modelar la construcción del organizador gráfico en el arreglo organizado y sistemático del contenido dentro del organizador gráfico.
5. Usar el organizador gráfico en cualquiera de los tres aspectos básicos de la lectura: antes, durante y después.
6. Motivar al estudiante para que elabore su propio organizador gráfico de acuerdo con el texto que lee.

2.4.2 La Comprensión lectora en el área de Ciencias Sociales

La Comprensión Lectora integrada al Área Ciencias Sociales, se considera como aspecto fundamental en el desarrollo educativo. Si entendemos que la sociedad es consecuencia del discurso en el sentido en que nuestras palabras hacen que pensemos de cierta manera y nos expresemos en función de ello la lectura se convierte en una práctica discursiva transformadora y de comprensión de la sociedad, de esta manera es como la lectura nos permite problematizar cualquier temática o acontecimiento, es así como el fortalecer el análisis de todo tipo de textos, es necesario resaltar la relación que tiene las practicas discursiva específicamente las de comprensión lectora con el aprendizaje de las ciencias sociales .

En el plano científico se habla de las ciencias sociales para referirse aquellas ciencias cuyo objeto de estudio es el hombre, es un ser social que interactúa con otros en un ambiente que lo condiciona y que a su vez modifica con su acción. es un creador de cultura que manifiesta su inteligencia a través de la realización tanto material como espiritual situado en un tiempo un

espacio relacionándolo con el mundo en general, la comprensión lectora es entonces fundamental para la apropiación de los conocimientos sociales, al leer un texto se puede comprender una época pasada o presente a partir de los elementos que el mismo texto proporciona .

De acuerdo al MEN (2002) los lineamientos curriculares de ciencias sociales tienen en cuenta la importancia de estructurar la práctica pedagógica de manera abierta flexible e integrada, por lo que pretende propiciar en las y los estudiantes la integración mental de distintos conocimientos del área... por otra parte busca que el saber que se construya en el área supere la visión fragmentada del conocimiento. Estas prácticas pedagógicas deben ser abiertas para que permitan al estudiante el desarrollo del análisis y la crítica de los problemas sociales. Diana Hamra asegura que la lectura es indispensable para el aprendizaje de las ciencias sociales porque permite a los alumnos acceder a variados discursos y a información de distintas fuentes a través de la lectura de textos de ciencias sociales los alumnos se familiarizan con conceptos y explicaciones y los tipos de discurso específicos del área.

Tradicionalmente se ha pensado que el desarrollo de la comprensión lectora es propia del área de lenguaje o por otro lado considerar que solo por el hecho de la utilización de los textos por parte del estudiante se produzca la comprensión. Teniendo en cuenta que la lectura favorece la adquisición de saberes en el área y que es necesario para la formación de un pensamiento crítico es necesario fortalecer el proceso lector y en consecuencia la comprensión. La comprensión lectora no es considerada un contenido a ser enseñada y el uso de estrategias que la fortalezcan no es una práctica.

2.5 ESTRUCTURAS TEXTUALES

2.4.1 Concepto de texto

Bernárdez (1982; 95) define el texto como unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee carácter social; se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia, debida a la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: a) aquellas que pertenecen al nivel textual y b) aquellas que hacen parte del sistema de la lengua. El texto, en tanto producto de la actuación lingüística y de la interacción social, presenta una enorme diversidad de producciones múltiples y variadas, creadas en los diferentes ámbitos de uso y con las que los hablantes entran en contacto en su vida cotidiana (Angélica Alexopoulou; pág. 2).

Margarita Brassols, citando a Adam (1987; 57), afirma que un texto es una unidad compuesta de N secuencias –del mismo o de diferente tipo–, configurada dentro de una estructura secuencial. Además de ello, define la secuencia como una red de relaciones jerárquicas cuya totalidad puede descomponerse en partes relacionadas entre sí y con el todo. Es una entidad relativamente autónoma, dotada de una organización interna que le es propia (1991; 11) y que, finalmente, constituye la unidad de análisis textual.

En este sentido, los textos se encuentran formados por unidades menores de fácil reconocimiento y esta secuencia se sitúa dentro de la estructura textual, entre los párrafos y los textos.

La preocupación dominante por explicar la naturaleza de los textos llevó a la búsqueda de un sistema de ordenamiento sobre la tipología textual, con el objetivo de definir los géneros, clasificarlos y construir una tipología a fin de desentrañar la naturaleza de las estructuras textuales; diferentes son los modelos textuales que buscan explicar las regularidades tanto en su contenido como en su forma. Por ejemplo, de acuerdo con Teun Van Dijk (1980), las regularidades se manifiestan a través dos niveles de organización textual: el plano local y el plano global, siendo el primero de ellos el que se sitúa en el plano textual y se encuentra compuesto por: a) la macroestructura (contenido semántico del texto) y b) la superestructura (plano de la estructura formal), que se refiere al esquema organizativo del texto; es decir, la distribución de los contenidos según un orden determinado.

El plano local se sitúa en el nivel oracional y supone la microestructura del texto, se asocia con los constituyentes de la oración y corresponde a la coherencia global en cada párrafo.

Los textos forman un conjunto abierto de fenómenos que comparten ciertas cualidades relevantes, desde el punto de vista lingüístico y pragmático, pero con un amplio margen de variación que invita a intentar clasificaciones y establecer tipología.

Según diversos criterios, este puede ser muy breve y simple, estar compuesto por una sola frase o ser extenso y complejo, compuesto por cientos de frases; en todo caso, su condición de texto la adquiere al presentarse como elemento de intercambio lingüístico y es allí en que se configura como unidad. Por tanto, los textos no son unidades procedentes de un repertorio configurado previamente (como las palabras), ni realizaciones de esquemas bien definidos (como

las oraciones); la unidad del texto no es sino el carácter acabado, completo e íntegro al que tienden las emisiones lingüísticas.

Diferentes autores han dado múltiples clasificaciones de texto, siempre siguiendo distintos criterios de clasificación, según su interés en el estudio que hacen de este; sin embargo, resulta conveniente, con una finalidad didáctica, armonizar diferentes clasificaciones en una que integre la diversidad existente, lo cual no significa que no se establezcan entre ellos relaciones y que un texto no pueda ser clasificado de diferentes formas, atendiendo a diferentes criterios de clasificación: a) según el código que se emplee, b) según los estilos funcionales, c) según la forma elocutiva que en él prevalezca y d) según la función comunicativa que este tenga.

Sanding (1972) es uno de los primeros en intentar proponer una tipología textual. Este autor considera que una tipología textual debe incluir los denominados grupos de usuarios de los textos, ubicables dentro de ésta, y a las situaciones típicas de uso. Sanding propone una matriz que considera 20 rasgos tanto comunicativos como lingüísticos, entre los que se encuentran el tema, la forma de iniciación y finalización del texto, la Oralidad, la espontaneidad, el contacto temporal, etc.

Desde una Perspectiva cognitiva, Werlich (1975) sostiene que los tipos de textos son normas ideales para estructurar textos, pues son matrices preexistentes que actúan como elementos constructores de textos, adaptados a aspectos específicos de la experiencia. Werlich postula que en todo texto se despliegan secuencias sucesivas. Este autor entiende por secuencia las bases temáticas que se refieren a determinados recortes del modelo de la realidad. Discrimina seis bases temáticas que responden a modelos básicos que ponen en correlación objetos y sucesos del

mundo- mediatizados por el Lenguaje- con procesos innatos de categorización del Conocimiento humano.

La propuesta de Werlich (1975) se centra en Bases textuales que representan bases temáticas y se reducen a cinco modelos que él llama tipos textuales.

- Base descriptiva: sirven para expresar ocurrencias y cambios en el espacio. Werlich la llama “Oración registradora de fenómenos”.
- Base narrativa: expresiones textuales sobre ocurrencias y cambios en el tiempo. También se conoce como “Oración denotativa de cambios/acciones”.
- Base expositiva: expresiones textuales sobre descomposición o composición de representaciones conceptuales del hablante.
- Base argumentativa: expresiones textuales que crean relaciones entre conceptos o afirmaciones del hablante. Werlich la llama “Oración atributiva de cualidad”.
- Base directiva: expresiones textuales que deben valer como indicaciones de acciones. Werlich la denomina “Oración impulsadora de acción”.

2.4.2 Texto Expositivo

2.4.2.1 Concepto de texto expositivo. El texto expositivo es conocido también como informativo en el ámbito escolar. Su función primordial es la de transmitir información, pero no se limita simplemente a proporcionar un mensaje; no todo texto que contenga base informativa se caracteriza por ser informativo. Debe agregar, además, explicaciones, descripciones con ejemplos y analogías, para tratar de dar respuestas presentando una serie de ideas que aclaran o explican

conceptos y argumentos. Así pues, son textos expositivos o informativos los periodísticos, folletos, publicaciones, revistas, trípticos, anuarios, etc., al igual que los tratados científicos y técnicos, los libros didácticos y todos aquellos textos cuya finalidad consiste en informar sobre conceptos, sobre hechos o sobre la manera cómo se realiza un proceso.

Los textos expositivos son los de uso más frecuente en el ámbito académico por la propia finalidad de los mismos: transmisión y construcción de conocimientos. Parece evidente que los alumnos se encuentran muy a menudo en situaciones formales de comunicación en la escuela en las que predomina este tipo de textos. Sin embargo, esto no implica que sean capaces de comprenderlos y producirlos correctamente. Estos textos expositivos son importantes en la educación por cuanto el contacto con ellos en la escuela desde el nivel inicial es constante, a pesar de ello los estudiantes presentan dificultades para entenderlos.

Las funciones del texto expositivo son:

- a. Es informativo porque presenta datos o información sobre hechos, fechas, personajes etc.
- b. Es explicativo porque la información que brinda incorpora explicaciones significativas sobre los datos que aporta.
- c. Es directivo porque funciona como guía de lectura, presentando claves explícitas tales como introducciones títulos subtítulos, resúmenes, estas permiten diferenciar las ideas o conceptos fundamentales de las que no son.

De acuerdo a Constanza padilla (2010), el discurso expositivo posee rasgos propios en los distintos niveles de análisis así:

- En el **nivel pragmático**¹ se considera la intencionalidad y el contexto.
- En el **nivel global**; la estructura o modo de organización.
- En el **nivel local** se tienen en cuenta las estrategias discursivas.

El nivel Pragmático es aquel en que considera la función o intención comunicativa del enunciador, es decir, quien elabora el texto y desde qué tipo de posición lo hace.

El texto expositivo no se puede reducir a la función meramente informativa ya que, quien organiza la información de determinada manera, busca explicar las relaciones entre los distintos conceptos, hechos o datos que expone; tal postura permite distinguir dos tipos de textos recurrentes para la exposición, pero con determinadas peculiaridades: a. Texto Académico y b. Texto de divulgación científica.

a. **Texto académico:** característico del nivel de educación superior (Universitario y no Universitario); tiene tres ámbitos de circulación:

i. El ámbito de la ciencia especializada: se produce una comunicación entre expertos de distintas áreas del saber, en donde se presenta un alto grado de complejidad conceptual y terminológica. En estos textos se recurre a la exposición, subordinada a la argumentación, y los textos especializados que se producen pueden ser artículos de investigación, para revista de publicación, ponencias para congresos, tesis doctorales etc.

ii. El ámbito de la formación de grado: Por una parte, en los distintos niveles de las disciplinas hay manuales para introducir a los estudiantes en el saber disciplinar; así que, este va

¹ La pragmática estudia el texto desde un punto de vista comunicativo Realidad- Texto.

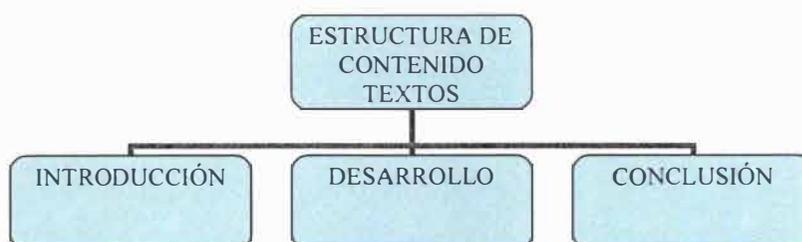
ingresando gradualmente en la escritura, a través de ensayos, y después durante la elaboración de tesis de grado.

iii. El ámbito de la formación de postgrado: se pueden encontrar textos de diferente grado de complejidad (es decir, doctorado, maestría, perfeccionamiento docente).

b. **Texto de Divulgación Científica:** No provienen directamente de la ciencia especializada, sino que divulgan los conocimientos científicos a través de mediadores, entre el experto (científico) y el lector común o el estudiante infantil o joven (el resaltado es nuestro). Su modo de circulación es el medio educativo y social, en general, y el destinatario es la comunidad estudiantil o pública común y amplia, interesados en temas de ciencia.

Este tipo de texto no es científico, en el sentido de ciencia especializada, pues da cuenta de una cantidad desmesurada de conocimiento con un lenguaje accesible. Implica un recorte del conocimiento científico con una función pedagógica clara: facilitar al lector el acceso a este conocimiento.

2.4.2.1 Estructura de textos expositivos. Todo texto expositivo necesita tener una estructura ordenada, clara y precisa para organizar y presentar las ideas. Se puede diferenciar dentro de un texto expositivo una estructura mayor, denominada macroestructura. El texto expositivo organiza su contenido en tres partes bien definidas: la introducción, el desarrollo y la conclusión (ver gráfica 1).



Gráfica 1. Organización del texto expositivo según su contenido

Fuente: elaboración propia.

La **Introducción** es donde se da a conocer el tema; en el **desarrollo** se ordenan lógicamente las ideas, se desarrollan y profundizan y, en la **Conclusión**, que es la síntesis y recapitulación de lo expuesto, se exponen las conclusiones a las que llega el autor. La macroestructura se organiza lógicamente de manera que el emisor busca ordenar y desarrollar el tema, siguiendo un orden lógico que puede ser deductivo o inductivo.

La estructura menor de organización más específica y detallada se conoce como **microestructura**; son los elementos locales y superficiales que hacen que un texto sea coherente y cohesivo. Muchos textos expositivos necesitan explicar, exponer y enseñar un contenido ordenando las ideas. Así pues, según sea el modo en que la información se presente, se puede hablar de seis esquemas organizativos básicos o estructuras, así:

- Estructura de **secuencia**.
- Estructura de **descripción**.

- Estructura de **comparación-contraste**.
- Estructura de **enumeración**.
- Estructura de **causa-efecto**.
- Estructura de **problema-solución**.

En cada una de estas estructuras suelen emplearse palabras o expresiones lingüísticas denominadas marcadores textuales, las cuales son indicadores que permiten reconocer la estructura del texto y facilitar su comprensión. Las estructuras expositivas son también un poderoso instrumento para aprender a escribir de forma ordenada, lo que se traducirá tanto en la división en párrafos del escrito, como en la elaboración de las oraciones. Enseñar a identificar estas estructuras es una de las tareas primordiales para fortalecer la comprensión lectora de textos expositivos.

Los textos expositivos con **estructura de secuencia** presentan una sucesión de hechos ordenada según un criterio temporal. Por ejemplo, tienen este tipo de estructura muchos textos en los que se exponen las distintas fases de un proceso histórico.

Marcadores textuales típicos de esta estructura son en primer lugar, después, a continuación, por último...

La estructura de **Descripción** es típica de los textos o fragmentos que exponen las características de un determinado objeto o fenómeno. Se puede describir, por ejemplo, un paisaje, un cuadro, un instrumento científico, una persona... En la estructura de descripción son frecuentes los marcadores espaciales: a la izquierda, debajo, a ambos lados, por detrás...

La estructura de **comparación-contraste** caracteriza a los textos en los que se exponen las semejanzas y diferencias entre dos o más objetos o fenómenos. Por ejemplo en un texto donde se comparan las semejanzas y diferencias entre el oro y la plata. En esta estructura se emplean marcadores que expresan la analogía (asimismo, de la misma manera) o el contraste (en cambio, sin embargo, a diferencia de).

La estructura de **Enumeración** es típica de los textos expositivos en los que se presentan distintos elementos que tienen una característica común. Tienen esta estructura, por ejemplo, las clasificaciones o los textos en que se enuncian los elementos que pertenecen a un determinado grupo. Los marcadores típicos de esta estructura los conectores distributivos (por una parte, por otra...).

La estructura de **causa-efecto** da en textos que analizan las causas y consecuencias de un hecho o un fenómeno. Es frecuente, por ejemplo, en textos de carácter histórico o científico en los que se exponen los acontecimientos o las razones que han conducido a una situación o desencadenado un proceso. Entre los marcadores textuales típicos están las propias palabras causa-efecto, y algunos conectores como porque, puesto que, de manera que, por consiguiente...

La estructura de **problema-solución** es propia de textos en los que se plantea una situación conflictiva y se propone una medida o una serie de medidas que pueden contribuir a resolverla. Son marcadores textuales de esta estructura las propias palabras problema y solución o algunos de sus sinónimos (conflicto, crisis, medidas...).

Los textos expositivos explican y analizan temas reales del campo de las ciencias, su estructura interna es más compleja que la narrativa por lo que se necesita un tratamiento adecuado sistemático e intensivo por parte del docente a nivel escolar, esto teniendo en cuenta las diferentes estructuras antes explicadas que requieren tratamiento diferente y si el estudiante no tiene la formación en ello fracasan. Los estudiantes de la básica primaria leen textos narrativos y al avanzar al grado cuarto y quinto el nivel de comprensión es menor, por cuanto, se empiezan a utilizar textos expositivos indispensables para acceder al conocimiento como recursos bibliográficos en todas las áreas del saber.

La organización gráfica característica de cada una de estas estructuras son las siguientes:



Gráfica 2. Estructura de secuencia

Fuente. Elaboración propia



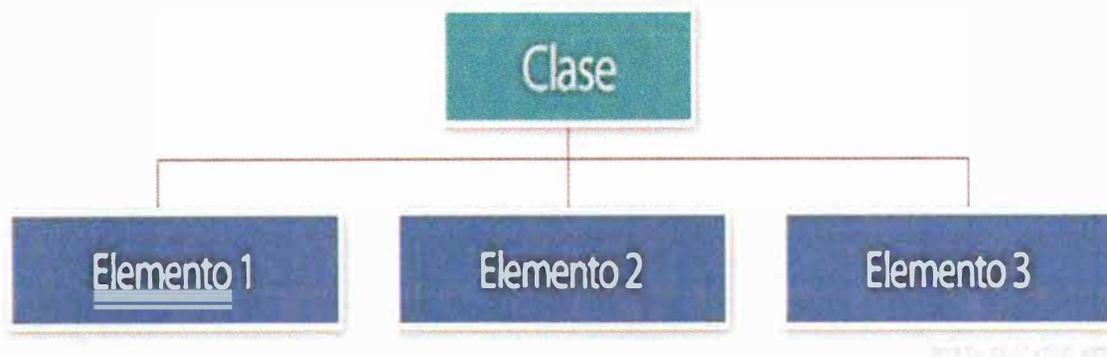
Gráfica 3. Estructura de descripción.

Fuente. Elaboración propia



Gráfica 4. Estructura de comparación-contraste.

Fuente. Elaboración propia



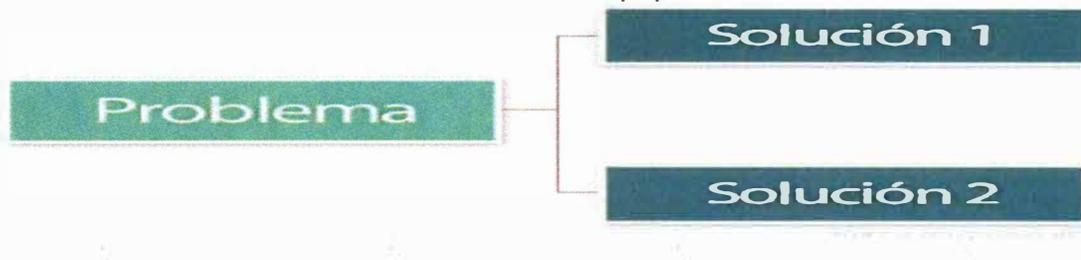
Gráfica 5. Estructura de enumeración.

Fuente. Elaboración propia



Gráfica 6. Estructura de causa-efecto.

Fuente. Elaboración propia



Gráfica 7. Estructura de problema-solución

Fuente: Portal Educativo.net. 2014

2.5 MARCO LEGAL

La Constitución Política de Colombia y su reglamentación abre grandes espacios y posibilidades, para que las y los colombianos construyan un nuevo país y una nueva sociedad;

una nación donde los distintos actores que la conforman logren desarrollarse en un sentido más humano e integral. Es así como la educación, las ciencias sociales y las técnicas para la comprensión lectora y el aprendizaje significativo, están llamadas a colaborar de manera urgente y primordial, para lograr la transformación que anhelamos, propiciando ambientes de reflexión, análisis y razonamiento, para afrontar las problemáticas de hoy y del futuro.

De ahí que la presente investigación se apoye en los lineamientos curriculares promovidos por el Ministerio de Educación Nacional para la lengua castellana y las ciencias sociales, y normalizados por la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994), la cual establece, en el Art. 78 que

[...] los lineamientos son puntos de apoyo y orientación general que se conectan con el propósito de aportar a las y los maestros del país, elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo su desempeño pedagógico, para iniciar los profundos cambios que demanda la educación de este naciente milenio, y lograr nuevas realidades, sociedades, elementos de convivencia, etc., entre mujeres y hombres, tanto en el presente como en el futuro.

De igual modo, se evoca el Decreto No. 1860 de agosto de 1994, en el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos, pues los artículos 36, 44 y 45 del decreto se refiere a:

Artículo 36. Enmarca a los Proyectos Pedagógicas como una actividad dentro del plan de estudio que, de manera planificada, ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos,

habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada.

La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos. Los proyectos pedagógicos también podrán estar orientados al diseño y elaboración de un producto, al aprovechamiento de un material equipo, a la adquisición de dominio sobre una técnica o tecnología, a la solución de un caso de la vida académica, social, política o económica y en general, al desarrollo de intereses de los educandos que promuevan su espíritu investigativo y cualquier otro propósito que cumpla los fines y objetivos en el Proyecto Educativo Institucional.

Artículo 44. Donde se bosqueja a los docentes en el sentido que estos podrán elaborar el material didáctico para uso de los estudiantes, con el fin de orientarlos en su aprendizaje, es bien definido porque los Materiales didácticos producidos por los docentes con el fin de orientar su proceso formativo, en los que pueden estar incluidos instructivos sobre el uso de los textos del bibliobanco, lecturas, bibliografía, ejercicios, simulaciones, pautas de experimentación y demás ayudas.

Artículo 45. Los establecimientos educativos proporcionarán los medios necesarios para la producción y reproducción de estos materiales que los docentes elaborarían, tales como los instrumentos de escritura, los medios magnéticos de almacenamiento de información, las carpetas o sistemas de archivos, los instrumentos o materiales artísticos, deportivos y culturales.

Además, el tema escogido para realizar este trabajo está sentado sobre parámetros legales que sirven de soporte a la investigación: encontrada en la Constitución Nacional, artículo 67, él dice: “La educación como derecho de la persona y servicio público con función social, la desaparición del analfabetismo será el gran reto del estado”.

Y, por último, La Ley General de la Educación 115 de 1994 señala las normas generales para regular el servicio público de la educación, el cual cumple una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política, sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra en su carácter de servicio público, a continuación enunciaremos textualmente los artículos:

Artículo 1. “La educación es un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad de sus derechos y deberes”.

Artículo 5. Fines de la Educación. De conformidad con el artículo, la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo los siguientes fines:

1º. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, y demás valores.

2°. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

3°. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación.

4°. La formación en el respeto a la autoridad legítimamente constituida y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

Artículo 20, Literal B. Desarrollar las habilidades comunicativas, para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.

Artículo 21. Literal C. Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de las ciencias, la tecnología y de la vida cotidiana.

2.6. REFERENTES CONCEPTUALES

2.6.1. Lectura.

El diccionario en línea de la Real Academia de la Lengua define el concepto de lectura de diferentes maneras, yendo desde el plano de la acción ejecutada, hasta ideas que relacionan este término con aspectos políticos e incluso inclusive cognitivos o culturales. Sin embargo, para el tema que se plantea en este trabajo, la lectura se conceptualiza de tres maneras: 1) como acción de leer, 2) como aquel objeto o cosa leída y 3) como la interpretación del sentido de un texto.

Todas ellas comparten un aspecto fundamental que posee tal concepto para que se produzcan los

resultados que se esperan a través de su ejecución, es decir, el texto y la comprensión que se alcance al leerlo.

2.6.2 Comprensión

Por su parte, la comprensión se entiende como aquella capacidad o habilidad que desarrolla el ser humano para entender algo que percibe a través de los sentidos y que en muchas ocasiones le demanda un esfuerzo cognitivo para penetrarlo. En el caso de la lectura y de los textos, se entiende la comprensión como tal habilidad del individuo de adentrarse en los planteamientos de quien escribió el texto, hasta alcanzar el significado más adecuado y preciso que permita la interpretación de los signos que se han plasmado en él a través de la palabra escrita.

2.6.3. Estrategia

Como bien lo plantea la Real Academia de la Lengua Española, la estrategia denota la idea de procedimientos creativos que realiza una persona para alcanzar ciertos objetivos. En específico, para la RAE la estrategia es un arte que se desarrolla en el plano de las operaciones militares, pero como tal obliga a quien las dirige a desarrollar ideas efectivas, creativas e innovadoras para alcanzar las metas propuestas (acaso fuera ese arte el que ayudó a Menelao a invadir Troya a través de la gran idea del Caballo).

Para el tema planteado aquí, la estrategia es, pues, el arte que posee un individuo para dirigir o trazar el camino más adecuado que le permita entrar en el campo de batalla de la lectura, un laberinto de tramas estructurado por el autor de la obra y quien infortunadamente debe ser derrotado para que el libro cumpla su propósito. En otras palabras, es una derrota que el autor acepta felizmente, a cambio de la victoria que alcanza un digno contrincante.

2.6. 4 Textos expositivos

La exposición es el acto de explicar un tema o asunto bien a través de la palabra escrita u oral.

En relación a los textos expositivos, se hace referencia a aquellos escritos que suponen la exposición detallada de aspectos fundamentales para la comprensión o la interpretación de una situación, de un hecho particular o bien una idea. Por tratarse de una ubicación específica de las ideas, el lector debe atender a ciertos parámetros o esquemas de estructuración de los textos que se planteen de manera expositiva, para su mayor comprensión.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación es esencialmente descriptivo-explicativo, ya que permite describir, analizar y explicar las razones por las cuales los niños y niñas de cuarto de básica primaria, de la Institución Educativa Antonia Santos, presentan dificultades al momento de leer y comprender; en el área de las ciencias sociales. Así pues, se usa este tipo de investigación porque se realizará una comparación del estado actual en la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora en el grado cuarto de básica primaria de la institución objeto, intentando con ello actualizar los métodos y las estrategias didácticas que deben utilizar los docentes para el fomento de este hábito. En el desarrollo del proyecto se utilizaron tres momentos que incluyeron la encuesta a profesores del área de lenguaje y sociales, luego se aplicó una prueba diagnóstica con un texto de historia, en el tercer encuentro se explicó la estructura de los textos expositivos y se pasó a aplicar otra prueba a los niños a fin de evaluar.

3.2 UNIVERSO

El universo se encuentra concentrado en la Institución Educativa Antonia Santos de la ciudad de Cartagena, en donde se implementará una estrategia didáctica para incentivar el hábito a la lectura, como fundamento de los nuevos conocimientos que permite el método para la comprensión lectora, en el que se incluyen los más de 2350 estudiantes pertenecientes a las dos jornadas, mañana y tarde.

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA.

La población objeto que representa el universo de la I.E. Antonia Santos se encuentra representada en 33 estudiantes de IV grado de primaria de la jornada de la Mañana, y de allí se extrae la muestra que se toma para el presente estudio, que suman 18 estudiantes de cuarto grado de básica primaria, los cuales constituyen el 28,4%.

3.4 ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para la primera parte de esta propuesta, se llevaron a cabo tres momentos que permitieron evidenciar la problemática planteada en este documento. El primero de ellos consistió en la elaboración y ejecución de encuestas a los docentes de lenguaje y sociales del grado cuarto de la Institución Educativa Antonia Santos, de Cartagena, para obtener su percepción sobre las debilidades y fortalezas de los estudiantes de este grado escolar; por tal motivo, se realizó una encuesta de 10 preguntas relacionadas con el tema de las habilidades y competencias de los niños y las niñas en la comprensión de lectura, específicamente en la que hace uso de textos expositivos, tomando como referencia la escala de Likert para el análisis y la recolección de tal información.

Por su parte, en un segundo momento, para la aplicación de la prueba diagnóstica, se diseñó y aplicó un documento escrito al grupo de estudiantes de grado 4° de primaria, el cual constó de nueve preguntas, tres por cada nivel de comprensión, de tipo **literal**, **inferencial** y **crítico**, y de selección múltiple con única respuesta.

Para el tercer momento se aplicó una prueba de intervención de 10 preguntas, previamente se realizó la explicación de cada una de las estructuras del texto expositivo. Los datos que se extrajeron de tales momentos se desglosan a continuación, siguiendo la secuencia temporal de estos eventos:

3.4.1 Encuestas a Profesores sobre Competencias Lectoras de Estudiantes del Grado Cuarto (4°) de la I.E. Antonia Santos.

Al realizar un análisis de las encuestas aplicadas a los profesores se pudo observar de manera clara que los datos recogidos sobre las competencias lectoras de estos niños y niñas evidencian las fuertes debilidades que posee en la comprensión de textos, mucho más al tratarse de textos expositivos. Para esta encuesta, es preciso recordar que se usó la escala de Likert para medir la frecuencia de los resultados, tomando como criterios de medida una escala que va del 1 al 5, siendo uno el valor más bajo y cuatro el más alto; la propuesta en esta investigación es identificar no sólo aquellos estudiantes que demuestran tener deficiencias al momento de leer y comprender los textos expositivos, sino aquellos casos que demuestran necesidad de apoyo adicional para resolver los interrogantes. El valor número cinco (5) de la escala cumple esta función (Ver tabla 1).

Tabla 1. Criterios de medición de los avances en Comprensión lectora.

CRITERIOS DE MEDICIÓN DE AVANCE EN LA COMPRESIÓN LECTORA

| | | |
|--------------------|-------------------------------------|-------------------------|
| 1 = NUNCA | 2 = EN OCASIONES | 3 = CASI SIEMPRE |
| 4 = SIEMPRE | 5 = REQUIERE APOYO ADICIONAL | |

Fuente: elaboración propia. 2014

Así pues, como bien puede observarse en la tabla 03, para los profesores de estas dos asignaturas vinculadas a la presente investigación, la mayor cantidad de estudiantes del grado cuarto posee un desempeño alto cuando se trata de comprensión lectora del nivel inicial, es decir,

el literal, pero esa misma cantidad también demuestra bajo rendimiento cuando se trata de competencia lectora de niveles medios y avanzado, como es el caso del nivel inferencial y crítico intertextual (ver tabla 2 y Anexo A).

Tabla 2. Encuesta Profesores sobre competencias lectoras de estudiantes del grado 4° de la I.E. Antonia Santos

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------|---|----|---|---|---|---|
| CRITERIOS | | | | | | |
| LITERAL | 1. <i>Identifica la oración principal donde se encuentra la idea o concepto esencial que introduce inmediatamente en el tema.</i> | 2 | 1 | 2 | 9 | 4 |
| | 2. <i>Identifica un esquema o red conceptual que resume el contenido del texto.</i> | 3 | 4 | 4 | 1 | 6 |
| | 3. <i>Reconoce la importancia de los datos numéricos y símbolos para ayudar a ampliar la información de los conceptos que se comunican en el texto.</i> | 7 | 3 | 5 | 1 | 2 |
| | 4. <i>Diferencia nombres abstractos que dan cuenta de procesos de transformación.</i> | 4 | 6 | 4 | 3 | 1 |
| | 5. <i>Hace una interpretación adecuada de los términos, tecnicismos, símbolos, etc., que ayudan a comprender claramente el mensaje del texto</i> | 5 | 2 | 5 | 5 | 1 |
| INFERENCIAL | 6. <i>Propone ideas novedosas, contextualizando las situaciones a su época y entorno.</i> | 6 | 2 | 3 | 3 | 4 |
| | 7. <i>Deduce cuál es el objetivo del autor del texto.</i> | 7 | 2 | 2 | 2 | 5 |
| | 8. <i>Identifica expresiones Personales que afectan el lenguaje objetivo del texto expositivo.</i> | 7 | 4 | 1 | 5 | 1 |
| CRÍTICO INTERTEXTUAL | 9. <i>Hace proposiciones que resumen la idea del texto.</i> | 8 | 4 | 2 | 1 | 3 |
| | 10. <i>Formula otro título para el texto.</i> | 6 | 3 | 7 | 2 | 0 |
| | 11. <i>Explica en qué consiste la tesis, sobre la cual gira el contenido del texto.</i> | 10 | 2 | 4 | 1 | 1 |

| | | | | | |
|--|----|---|---|---|---|
| <i>12. Plantea nuevas hipótesis a favor o en contra de la tesis del autor.</i> | 11 | 3 | 3 | 1 | 0 |
|--|----|---|---|---|---|

Fuente: elaboración propia. 2014

Los porcentajes que corresponden a los valores siguientes dan muestra de una problemática grave en el grupo de estudiantes, pues se trata de los dos niveles de lectura que le permiten al niño o la niña desarrollar un pensamiento analítico y crítico que le posibilitan el acceso a otros saberes científicos y rigurosos. Por esta razón, como bien se puede observar, de los 18 estudiantes que conforman el grado cuarto, y que corresponden al 100 por ciento de la muestra, para los profesores solo el 50 por ciento de ellos logra identificar siempre la oración principal. Sin embargo, los profesores opinan que el 33,3 por ciento de los mismos necesita de apoyo adicional para alcanzar la comprensión total del texto, el 38,9 por ciento nunca reconoce la importancia de los datos numéricos y los símbolos para la ampliación de información y finalmente que el 33,3 por ciento casi siempre logra identificar nombres abstractos que dan cuenta de procesos de transformación (Ver Anexo B). Los cuatro primeros puntos corresponden a preguntas del nivel literal (ver tabla 3).

Tabla 3. Promedio de estudiantes según desempeño en lectura y comprensión

| Estudiantes | PROMEDIO | | | | | TOTAL |
|-------------|----------|------|------|-----|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 18 | 11,1 | 5,56 | 11,1 | 50 | 22,2 | 100% |
| 18 | 16,7 | 22,2 | 22,2 | 5,6 | 33,3 | 100% |
| 18 | 38,9 | 16,7 | 27,8 | 5,6 | 11,1 | 100% |
| 18 | 22,2 | 33,3 | 22,2 | 17 | 5,56 | 100% |
| 18 | 27,8 | 11,1 | 27,8 | 28 | 5,56 | 100% |
| 18 | 33,3 | 11,1 | 16,7 | 17 | 22,2 | 100% |
| 18 | 38,9 | 11,1 | 11,1 | 11 | 27,8 | 100% |
| 18 | 38,9 | 22,2 | 5,56 | 28 | 5,56 | 100% |
| 18 | 44,4 | 22,2 | 11,1 | 5,6 | 16,7 | 100% |
| 18 | 33,3 | 16,7 | 38,9 | 11 | 0 | 100% |

| | | | | | | |
|-----------|------|------|------|-----|------|------|
| 18 | 55,6 | 11,1 | 22,2 | 5,6 | 5,56 | 100% |
| 18 | 61,1 | 16,7 | 16,7 | 5,6 | 0 | 100% |

Fuente: elaboración propia. 2014

Por su parte, para el nivel inferencial, los datos obtenidos de las encuestas a los profesores permiten evidenciar que, si bien en el primer nivel de comprensión los estudiantes poseen deficiencias, según su criterio, la situación se agrava en los dos siguientes niveles.

Por tal motivo, se puede observar que para la pregunta cinco sobre interpretación de términos, tecnicismos, o símbolos, los profesores distinguen al 27,8 por ciento de sus estudiantes que nunca logran este aspecto y el 27,8 que casi siempre lo hacen. Por su parte, para la pregunta 6 sobre la propuesta de ideas novedosas según su contexto histórico y cultural, y su propia realidad, los profesores afirman que existe un 33 por ciento de la muestra que nunca alcanza este criterio. De igual manera sucede con las preguntas 7 y 8, que indagan sobre la deducción de objetivos del autor y texto, así como la identificación de expresiones personales o subjetivas en los textos leídos, respectivamente, para las cuales los profesores encuestados dijeron que existe un 39 por ciento de estudiantes que comparten tales deficiencias en estos criterios.

Finalmente, los docentes encuestados expresaron que en la pregunta 9, el 44 por ciento de los estudiantes nunca logra este criterio; en la diez, el 39 por ciento de los estudiantes casi siempre lo logra; en la 11 y 12, el 56 y el 61 por ciento de ellos nunca logra alcanzar este criterio, lo cual nos lleva a concluir que los niños poseen dificultad en el nivel crítico intertextual, por lo que presentan grandes dificultades para realizar proposiciones, explicaciones o planteamiento de hipótesis (ver tabla 04).

3.4.2 Resultados Prueba Diagnóstica

Para el diagnóstico de la comprensión lectora de los estudiantes del grado cuarto (4°) de la I.E. Antonia Santos, se diseñó una prueba estructurada por 13 preguntas, de las cuales las cuatro primeras correspondían a la evaluación de la competencia lectora del nivel literal; las cinco posteriores al nivel inferencial y las cuatro finales al nivel crítico intertextual (ver tabla 04). El método utilizado es que los niños 18 niños realicen la prueba del *Anexo G* sin haber trabajado la comprensión lectora, la prueba se realizó individualmente. El tiempo en que se realizó la prueba es de 45 mn, no se les dará ningún tipo de ayuda a la hora de enfrentarse al texto, ya que el objetivo es analizar los resultados reales de la comprensión lectora de estos niños y niñas. Consideramos importante conocer los resultados de esta prueba, para poder trabajar con ellos la comprensión lectora. Conocer los fallos y dificultades de los estudiantes para poder hacer frente a ellos, ya que es necesario partir de lo que los niños saben, para saber hasta dónde podemos llegar con cada uno de ellos.

En esta tabla de resultados, se puede observar que el 89 por ciento de los estudiantes respondieron la primera pregunta de forma correcta, lo cual indica además que alcanzaron el nivel literal, frente a un 11 por ciento que representan aquellos estudiantes que no lo alcanzaron. Por su parte, en la pregunta 2, un 83,3 por ciento de la muestra alcanzó el nivel literal, contrario a lo que sucedió con el 16.6 por ciento de aquellos que no lo lograron. Sumado a ello, la pregunta 3 fue respondida correctamente por el 94.4 por ciento de los estudiantes, lo que indica que alcanzaron el nivel inicial de comprensión, frente al 5.5 por ciento de aquello que no lo hicieron. Finalmente, la pregunta 4 fue respondida correctamente por el 100 de los estudiantes, lo cual indica un alto grado de efectividad en el alcance del nivel literal (ver Anexo C).

En cuanto al resto de preguntas, estos fueron los datos recolectados:

En la pregunta 5, sólo el 2.2 por ciento de los estudiantes alcanzó el nivel inferencial, frente al 77.7 por ciento que no lo alcanzó los logros. La pregunta 6, por su parte, fue respondida correctamente por el 11.1 por ciento de la muestra, logrando así alcanzar el nivel inferencial, frente al 89 por ciento que pudieron lograrlo. Para la pregunta 7, el porcentaje fue mucho más crítico en cuanto al alcance de los objetivos, pues solo el 5.5 por ciento pudo hacerlo, frente 94.4 por ciento de la muestra que no alcanzó el nivel inferencial.

Por su parte, en la pregunta 8 se refleja un contraste entre el 22.2 por ciento de los alumnos que respondieron correctamente la pregunta y alcanzaron el nivel, frente al 77.7 por ciento que respondió en forma correcta y que pudo lograrlo. Finalmente, la pregunta 9 del nivel inferencial fue respondida un 5.5 por ciento y que alcanzó el nivel, frente al 94.4 por ciento de la muestra que no alcanzó el nivel inferencial de comprensión lectora (ver anexo D).

Finalmente, la pregunta 10 del nivel crítico intertextual fue respondida correctamente por un 16.7 por ciento, y que lograron alcanzar este nivel, en oposición al 83.3 por ciento de quienes no lo alcanzaron. Además de esto, el interrogante 11 también arrojó que 16.7 por ciento de la muestra respondió correctamente y alcanzo los logros del nivel, mientras que un 83.3 por ciento no alcanzó el nivel en cuestión. La pregunta 12, por su parte, fue respondida correctamente por el 5.5 por ciento de la muestra, y que alcanzó el nivel, mientras que 94.4 por ciento falló la prueba y lograron alcanzar el nivel trabajado. Finalmente, un 16.7 por ciento respondió la pregunta 13 de forma correcta, alcanzando con ello el nivel, pero no sucedió lo mismo con el 83.3 de los estudiantes que no lo lograron por responder de forma incorrecta (ver anexo E).

Tabla 4. Resultados obtenidos de la prueba diagnóstica

| NIVEL | PREGUNTA | Respuestas | | | |
|----------------------|--|------------|----|----|----|
| | | a | b | C | d |
| LITERAL | 1. Un sinónimo de la palabra <i>SOMETIDO</i> es | 1 | 1 | 16 | 0 |
| | 2. Un antónimo de <i>agresión</i> es | 15 | 2 | 0 | 1 |
| | 3. Un sinónimo de <i>violación</i> es | 17 | 0 | 1 | 0 |
| | 4. La palabra <i>bicentenario</i> significa | 0 | 18 | 0 | 0 |
| | 5. Una colonia surge, cuando un pueblo extranjero | 4 | 2 | 7 | 5 |
| INFERENCIAL | 6. Durante la colonia, España cobra a los indígenas una parte de su producción, esto se denomina | 2 | 8 | 2 | 6 |
| | 7. Por el monopolio que tenía España en el comercio surgió | 1 | 4 | 10 | 3 |
| | 8. La sociedad colonial se caracterizaba por ser | 8 | 5 | 4 | 1 |
| | 9. Cuando algo no está subordinado y puede vivir con autonomía, se denomina | 9 | 4 | 1 | 4 |
| CRÍTICO INTERTEXTUAL | 10. En la Constitución de 1991, Colombia es reconocida como una nación | 2 | 3 | 2 | 11 |
| | 11.. Todo ciudadano tiene el deber de | 3 | 13 | 1 | 1 |
| | 12. Todo deber conlleva | 1 | 1 | 9 | 7 |
| | 13. Durante la colonia y la independencia se violaron | 8 | 3 | 6 | 1 |

Fuente: Elaboración propia. 2014

3.4.2.1 Análisis de Resultados del Nivel Literal. Teniendo en cuenta la relación que se hizo en el punto anterior, a continuación se describe el análisis de los datos que se encontraron en las preguntas que indagaban sobre las competencias lectoras de los y las estudiantes del grado cuarto (4°) de la I.E. Antonia Santos. Así pues, si de 18 estudiantes encuestados que realizaron la prueba

diagnóstica, se presentó una frecuencia de aciertos entre el 80 y 90 por ciento, es indiscutible que se trata de un grupo de niños y niñas que posee un nivel literal alto de comprensión lectora, pues se trataban de preguntas que se refieren a aspectos contenidos en el texto, como tema o datos específicos presentados en él. No obstante esta situación, algunos estudiantes del grupo presentaron dificultades al momento de reemplazar una palabra por otra, cuyo significado sea el mismo (sinónimos), o bien contrario (antónimo), en cuyos casos necesitaron apoyo adicional para alcanzar el nivel. Tales estudiantes le preguntaban a otros compañeros, y en casos extremos, al profesor. En estos casos se observa que los niños no comprendían el concepto y lo asociaban con otros de la lista, lo cual denota un lenguaje limitado que puede ser resultado de, por una parte, la falta de actividades que les permitan aprender a establecer relaciones, o bien por otra a la poca motivación y atención de los textos que lee.

3.4.2.2 Análisis de Resultados del Nivel Inferencial. Es notorio el bajo desempeño que muestran los estudiantes en este nivel, lo cual se evidencia en el alto promedio de respuestas equivocadas durante la prueba diagnóstica, que osciló entre el 70 y 90 por ciento. Es necesario anotar en este punto que tales resultados se corresponden con las respuestas que dieron algunos profesores encuestados sobre las competencias lectoras de los estudiantes, y que se trata de un nivel de exigencia mayor que el literal, en la medida en que el estudiante debe establecer relaciones entre lo que se encuentra planteado en el texto de forma explícita, como aquello que está implícito y que debe ser extraído a través de procedimientos más rigurosos y puntuales, como es el caso de la deducción.

3.4.2.3 Análisis de Resultados del Nivel Crítico. Al igual que en el nivel inferencial, en este los desaciertos fueron en mayor proporción, debido a que los estudiantes no lograron reconocer la

intención del autor del texto. Por ejemplo, en la pregunta número 12 (Todo deber conlleva a...), se interroga sobre una proposición que deben ser analizada e interpretada realizando una lectura crítica del texto y las respuestas que se presenten deben resultar no solo de la lectura que se haga del escrito, sino también de los conocimientos previos que posea el individuo, así como de las experiencias directas e indirectas que este tenga y del contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos los niños y las niñas. Por tal motivo, muchos estudiantes seleccionaron opciones diversas, no solo porque se tratara de un interrogante que rastreara las debilidades de tipo lingüístico en ellos, sino también la visión de mundo que cada uno tiene según su contexto y situación social y cultural.

Así pues, los mayores aciertos se presentaron en el nivel literal y las dificultades evidenciadas en los estudiantes surgieron cuando se enfrentaron a preguntas de nivel inferencial y crítico, lo cual sirvió como referente para la preparación de la propuesta de intervención, a través de una prueba que vincule elementos y estrategias educativos que potencien las estrategias de lectura y comprensión de lectura en los estudiantes de cuarto grado de primaria de la I.E. Antonia Santos.

Tabla 5: Promedio de logros según desempeño en Prueba Diagnóstica.

| Total | Promedio | | Total |
|-------|-----------|--------------|-------|
| | Alcanzado | No Alcanzado | |
| 18 | 88,888889 | 11,11111111 | 100 |
| 18 | 83,333333 | 16,6666667 | 100 |
| 18 | 94,444444 | 5,55555556 | 100 |
| 18 | 100 | 0 | 100 |
| 18 | 22,222222 | 77,7777778 | 100 |
| 18 | 11,111111 | 88,8888889 | 100 |
| 18 | 5,555556 | 94,4444444 | 100 |
| 18 | 22,222222 | 77,7777778 | 100 |
| 18 | 5,555556 | 94,4444444 | 100 |
| 18 | 16,666667 | 83,3333333 | 100 |
| 18 | 16,666667 | 83,3333333 | 100 |
| 18 | 5,555556 | 94,4444444 | 100 |
| 18 | 16,666667 | 83,3333333 | 100 |

Fuente: Elaboración propia. 2014

3.5 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

Al igual que para el diagnóstico, para esta prueba de intervención se tomó un texto ya habían sido tratado en clase en este caso fue sobre la Conquista la economía de la conquista, la colonia y su administración. De esta manera, previo a la aplicación de la misma, se realizaron 7 talleres de una hora cada uno donde se realizó la respectiva explicación sobre los siguientes temas:

Primer taller se trabajaron los siguientes temas: Concepto de texto expositivo, funciones y estructura del texto expositivo.

Segundo taller Estructuras del texto expositivo

Tercer Taller: Estructura de secuencia y estructura de Descripción y Marcadores Textuales.

Cuarto taller: Estructura de comparación-contraste Enumeración y Marcadores Textuales

Quinto Taller: Estructura de causa efecto, problema solución y Marcadores Textuales.

Sexto taller; Organizadores gráficos de cada estructura

Séptimo Taller .Identificación de las preguntas utilizadas para evaluar la comprensión lectora en los textos expositivos.

La explicación de cada una de las estructuras es importante ya que el rasgo fundamental del texto expositivo es precisamente que no presentan una única organización; ésta varía en función del tipo de información de que se trate y de los objetivos que se persigan. Presenta indicadores que permiten anticipar la información que contiene y que facilitan enormemente su interpretación -por ejemplo, mediante las palabras clave-. Por otro lado, la estructura del texto permite mejorar de forma drástica la que posiblemente sea la única estrategia de comprensión lectora que es utilizada de forma universal por todos los profesores/as: la formulación de preguntas.

Así pues, la prueba de intervención se encuentra estructurada por 10 puntos, cada uno de ellos constituidos por lecturas de textos lingüísticos y no lingüísticos, como imágenes, gráficos,

diagramas, sopas de letra, entre otros, con los cuales se trabaja el desarrollo de habilidades y competencias lectoras de textos expositivos para estudiantes de cuarto (4°) de primaria (ver tabla 05).

Tabla 5. Criterios de medición para la prueba de intervención

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|---|----|---|
| CRITERIOS | | | | | | |
| LITERAL | <i>Comprende la secuencia de hechos históricos según su conocimiento de los mismos y las estructuras siguiendo las estrategias de secuencia.</i> | 1 | 4 | 3 | 9 | 1 |
| | <i>Ordena ideas del texto según la información suministrada a través de enumeración.</i> | 3 | 1 | 6 | 6 | 2 |
| | <i>Identifica el significado de las palabras claves en el texto y las usa de manera adecuada en contexto.</i> | 2 | 2 | 2 | 10 | 2 |
| INFERENCIAL | <i>Realiza lectura de imagen; analiza el contenido verbal y no verbal y explica su contenido mediante el uso de estrategias expositivas</i> | 1 | 0 | 5 | 11 | 1 |
| | <i>Elabora dibujos sobre el tema planeado y expone las ideas y los temas plasmados en cada imagen, siguiendo estrategias de descripción, de comparación y de contraste</i> | 0 | 1 | 9 | 7 | 1 |
| CRÍTICO INTERTEXTUAL | <i>Presenta frases propositivas e hipotéticas con relación al tema planteado, usando estrategias expositivas de tipo causa - efecto, de problema - solución.</i> | 0 | 0 | 4 | 12 | 2 |
| | <i>Identifica las causas y las consecuencias de los hechos históricos estudiados en su realidad inmediata y mediata.</i> | 0 | 1 | 7 | 8 | 2 |
| CRITERIOS DE MEDICIÓN DE AVANCE EN LA COMPRENSIÓN LECTORA | | | | | | |
| 1 = NUNCA / 2 = EN OCASIONES / 3 = CASI SIEMPRE / 4 = SIEMPRE / 5 = REQUIERE APOYO ADICIONAL | | | | | | |

Fuente: elaboración propia. 2014

Como se puede apreciar en la tabla anterior, la información recabada a través de la prueba de intervención demuestra una marcada diferencia entre la situación en la que se encontró al grupo de estudiantes, y el desempeño posterior a la misma. En tales momentos, los estudiantes mostraron múltiples deficiencias en los niveles de lectura de nivel inferencial y crítico, pero

mejoró ostensiblemente luego de la fase de intervención, e incluso aumentando mucho más las fortalezas del nivel literal. Por ejemplo, del número de estudiantes que arrojó tanto la encuesta a los docentes, como la prueba diagnóstica, se mantuvo la misma cantidad de estudiantes con altos niveles de competencia lectora en el nivel literal, pero se disminuyó la cantidad de aquellos que poseían bajo rendimiento. Por su parte, en el nivel inferencial se presentó una situación contraria, pues los niveles más altos que habían obtenido aquellos estudiantes con bajo rendimiento académico en lectura de textos expositivos, empezaron a descender y a ingresar en la pequeña minoría con competencias lectoras aceptables y mejoraron su nivel de análisis y de inferencia. Finalmente, de igual manera que el nivel inferencial, el número de estudiantes que arrojaron datos bajos en la lectura crítica y avanzada, empezó a disminuir gradualmente y aumentaron su rendimiento en temas de proposición de ideas, identificación de causas y consecuencias de hechos históricos, etc., manteniendo una posición y una mirada crítica frente a los temas planteados en clase (Ver Anexo E).

Por tal motivo, el porcentaje de estudiantes que tenían bajo nivel en la lectura inferencial y crítica cambio de manera significativa, lo cual ha demostrado la efectividad de las estrategias propuestas y utilizadas (ver tabla 6).

Tabla 6. Escala de promedio de desempeño en comprensión de lectura

| TOTAL | PROMEDIO | | | | | TOTAL |
|-------|----------|----|----|----|----|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| 18 | 6 | 22 | 17 | 50 | 6 | 100 |
| 18 | 17 | 6 | 33 | 33 | 11 | 100 |
| 18 | 11 | 11 | 11 | 56 | 11 | 100 |
| 18 | 6 | 0 | 28 | 61 | 6 | 100 |
| 18 | 0 | 6 | 50 | 39 | 6 | 100 |
| 18 | 0 | 0 | 22 | 67 | 11 | 100 |
| 18 | 0 | 6 | 39 | 44 | 11 | 100 |

Fuente: elaboración propia. 2014.

A continuación, se desglosan cada uno de los resultados extraídos según el nivel de lectura alcanzado:

3.5.1 Análisis de Resultados del Nivel Literal

En esta prueba, el desempeño en el nivel literal se mantuvo de forma satisfactoria; los avances fueron significativos y se demostró la existencia de mayor comprensión en los estudiantes. No obstante, algunos estudiantes siguen presentando dificultades al momento de reemplazar una palabra por otra, pues continúan preguntando a los compañeros o a la profesora, y se nota un poco de nerviosismo y ansiedad al momento de realizar la prueba. Esto demuestra el poco manejo que tienen los niños del léxico de la lectura, a pesar de que se trata de una lectura conocida previamente por ellos en clase. Es en este nivel en el que se mantuvo la cantidad de 9 estudiantes que siguieron mostrando grandes habilidades al momento de leer de forma literal, pues no solo comprendieron las secuencias de los hechos históricos presentados, sino que también lograron estructurarlos tomando como base la estructura de secuencia, así como las estrategias de exposición. De igual manera mejoró mucho la organización de secuencia según datos enumerados, lo cual había sido una dificultad palpable en la primera prueba (ver anexo D).

3.5.2 Análisis de Resultados del Nivel Inferencial

En este nivel, los estudiantes dieron un giro de 180 grados, pues los resultados de la primera prueba aumentaron de nivel y los niños y las pocas niñas que poseían habilidades excelentes en este nivel fueron creciendo gradualmente a medida que avanzaban los ejercicios. En esta prueba, los muchachos y las muchachas lograron realizar de forma inmejorable una lectura de imagen, una de las estrategias utilizadas, mediante una lectura inferencial y analítica que les permitió

comprender el contenido verbal y no verbal en la imagen, y posibilitado la explicación de sus ideas a través de marcadas estrategias expositivas. De igual manera, se permitió la flexibilidad en las impresiones sobre lo percibido y su explicación, por lo cual también se usó la elaboración de dibujos en secuencia que dieran cuenta del conocimiento de los estudiantes en el tema de exposición de ideas estructuradas según su descripción, su causa y efecto, o bien por comparación y contraste (Ver anexo E).

3.5.3 Análisis de Resultados del Nivel Crítico Intertextual

Finalmente, los resultados obtenidos reflejaron una transformación evidente en los niños y las niñas estudiantes de grado cuarto de la I.E. Antonia Santos, porque en esta ocasión desarrollaron habilidades y competencias lectoras de nivel avanzado, que les permitieron ir de simples lectores y expositores literales, a lectores críticos y analíticos de los temas planteados durante la prueba; así, pues, la mayoría de los estudiantes logró no sólo extraer las frases propositivas del autor y el texto, sino también presentar sus propias proposiciones e hipótesis sobre el análisis y la interpretación de ciertos eventos, y llevarlos a su realidad actual histórica. En este punto, además, los estudiantes desarrollaron habilidades expositivas del tipo de estructura de problema – solución, razón por la que sus estrategias expositivas también se vieron impactadas de forma positiva, mejorando y ampliando su vocabulario, y sus destrezas para relacionar hechos históricos similares o disimiles (ver anexo E).

4. CONCLUSIONES

Las siguientes conclusiones se presentan de acuerdo al orden de los objetivos planteados en la presente investigación y hacen referencia al proceso investigativo realizado para obtener los resultados sobre las deficiencias y debilidades de los estudiantes de grado cuarto, de la Institución Educativa Antonia Santos, así como la estrategia de lectura desarrollada en ellos y aquellas que se usen en clase para el alcance de objetivos significativos en el desempeño lector de tal población. Así pues, se concluye que:

1. Al implementar estrategias didácticas flexibles en los niños y las niñas de cuarto grado de primaria no se perdió la rigurosidad ni el formalismo que se evidencian en las lecturas de la asignatura de Ciencias Sociales, sino que por contrario, tal estrategia acercó a los estudiantes a temas que en otro momento habían tenido en cuenta como propio de científicos e investigadores. En otras palabras, lo que se identificó fue que tanto la imaginación y el arte, como el tratamiento pedagógico flexible de algunas asignaturas denominadas básicas, comulgan de manera altamente efectiva entre sí y posibilitan dinámicas académicas y cognitivas de mayores y significativos resultados en los estudiantes. Las estrategias más efectivas para trabajar con los niños y niñas son las que ellos interiorizan a través de la práctica diaria. No es posible que un niño(a) asimile una estrategia cuando no la trabaja.

2. La efectividad de la estrategia utilizada durante el desarrollo de la investigación da muestra de un cambio ostensible entre el momento inicial en el que se encontró al grupo de estudiantes, y el momento final en el que se deja: existen diversas maneras de hacer de la lectura un espacio recreativo, bien a través del uso de las nuevas tecnologías, si se tiene en cuenta la

generación digital en la que emergen estos cada vez más tecnologizados individuos, pero también a través de las estrategias tradicionales que, usadas de forma diferente y menos rigurosa o maniatada, permite que el estudiante perciba en sus intervenciones una amplia aceptación por parte de todo el grupo. En otras palabras, es preciso hacerles ver a los estudiantes que cada una de las opiniones que ellos presentan, es válida y respetada por todos, pues no existe un solo punto de vista, sino múltiples que reunidos conforman nuestra sociedad multicultural y pluriétnica.

3. Finalmente, es preciso explicar de manera detallada y simple a los estudiantes las estructuras expositivas, de tal forma que su aplicación les permita a ellos también presentar sus ideas de manera simple y sencilla, como primer peldaño a seguir en su camino hacia el desarrollo de habilidades y competencias lectoras expositivas. Cabe anotar que tal estrategia deberá ser reforzada en los niveles educativos posteriores, de tal forma que se evidencie un avance gradual en cada grado o año lectivo.

5. RECOMENDACIONES

Con mucho respeto hacia todos los participantes de esta investigación, a continuación se presentan algunas recomendaciones que, más que tratarse de sugerencias metodológicas o estratégicas para las personas o entidades académicas, se tratan de reflexiones de las autoras sobre el oficio docente, pero sobre todo sobre los aspectos más relevantes que interfieren o promueven una comprensión lectora de textos expositivos más eficaz y dinámica.

En este sentido, se puede afirmar que en educación no es suficiente el planteamiento de programas de lectura para el desarrollo de habilidades y competencias comunicativas, sino que además es necesario identificar aquellas asignaturas en las que se puede o no trabajar tales aspectos en los estudiantes; en otras palabras, la lectura no debe ser tratada como patrimonio exclusivo de asignaturas como artes o literatura, sino que debe hacer parte de la labor de todo docente sin importar su énfasis o perfil ocupacional. Aunque esto último parece un lugar común, en la actualidad y desde hace mucho tiempo viene sucediendo sin que nadie lo haya planteado: se tiene la idea de que la lectura es única y exclusivamente de los profesionales de las lenguas, el español, o la literatura, e incluso recae en ellos todo el peso de la responsabilidad durante la celebración de jornadas académicas o en fechas conmemorativas en las instituciones.

En segunda instancia, es preciso anotar que, si bien las lecturas narrativas son mucho más funcionales en los primeros estadios del desarrollo cognitivo y la enseñanza, por tratarse de textos con los que se activan procesos neurológicos fuertes a través de la imaginación, el uso de textos expositivos permite alcanzar no sólo las mismas habilidades y producir el mismo efecto cognitivo, sino también competencias y estrategias de lectura, de aprendizaje y de comunicación

oral que no se logra a través de los primeros. En resumen, es necesario que las campañas de lectura en las instituciones de educación asuman las potencialidades educativas que tienen los textos expositivos para el aumento de la oralidad, las estrategias de lectura, de exposición y comunicación en los estudiantes de básica primaria.

Finalmente, es preciso resaltar que la idea planteada en esta investigación puede ser reproducida en otras áreas del saber, como bien ya se anotó en líneas anteriores, siguiendo la estrategia utilizada aquí con textos expositivos, fortaleciendo otras competencias en los estudiantes, pero sobre todo sin olvidar las características sociales, humanas, culturales, etc., hacia quienes se dirigen.

BIBLIOGRAFÍA

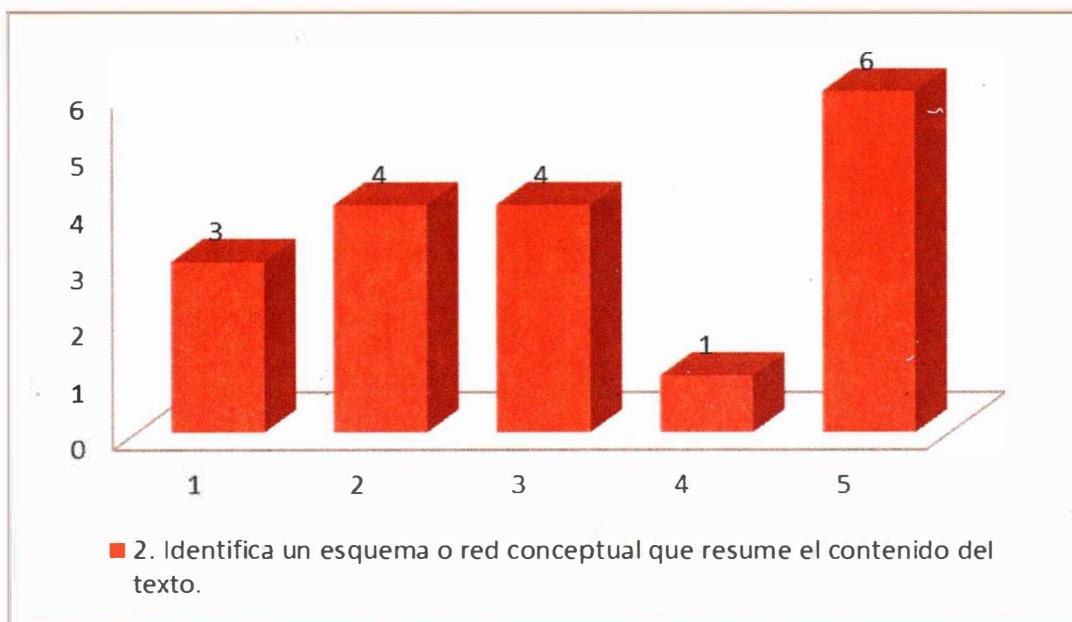
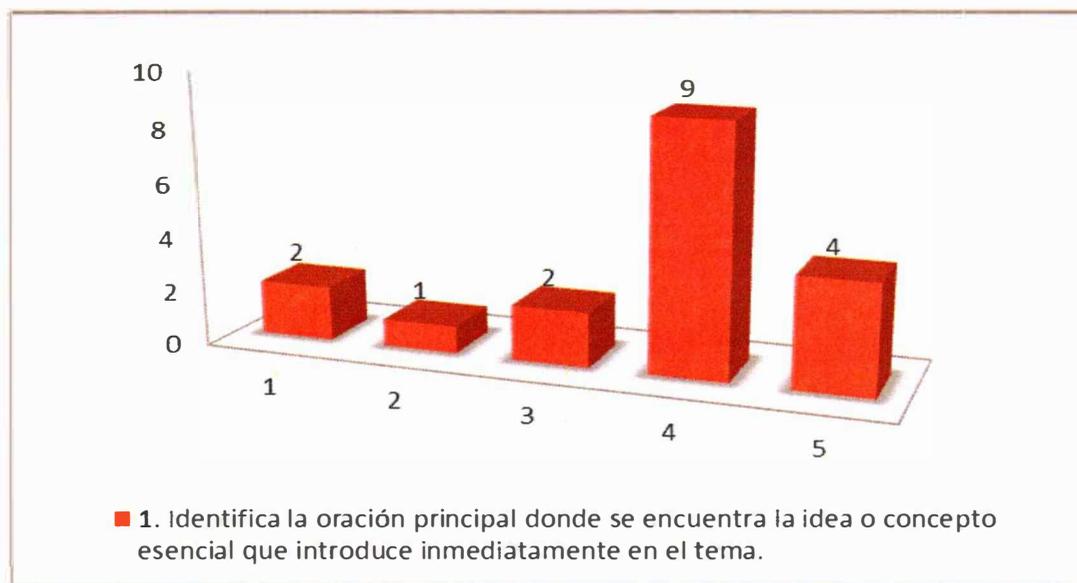
- ALEXOPOULOU, Angélica (s.f). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. En línea. Recuperado de internet julio de 2014.
- ASCENDIÓ, Juan Robinsón. Mosaica 4. Futuro. Santa fe de Bogotá: Ed. Libros & Libros, 1999. 300 P
- CENTENO, Rocío. Lenguaje significativo. Bogotá – Colombia: Libros & Libres, 1999. 245 P
- DÁVILA E, Sergio. Contexto educativo – Revista digital de educación y nuevas tecnologías. Internet: <http://contexto-educativo.com.ar/2007/nota-08.htm>. 12 P
- HAMRA, D. Un mundo de imágenes. [PDF] Un mundo de imágenes. Tomado de internet Octubre de 2014.
- DE CASTRO DE ANGARITA, Margarita y DE GONZÁLEZ, Margarita. Programa Curricular. Bogotá: Ed. Norma 1988. 125 P
- DE ZUBIRÍA, M. (1996). Teoría de las seis lecturas. Tomo II, Bogotá: Editorial Bernardo Herrera Meriño
- DUBOIS, M.E. (1991). La Comprensión Lectora. En PDF encontrado en www.soft-one.org/.../comprension-lectora-por-maria-eugenia-dubois.pdf. Revisado el 29 de Agosto de 2014.
- GOODMAN, K. (1998). El proceso de lectura: Nuevas consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. Tomado de Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Emilia Ferreiro y Margarita Gómez (Compiladoras). SIGLO XXI Editores. pp. 13-28. En PDF. Encontrado en: <http://didacticadelalenguano.blogspot.com/2010/01/el-proceso-de-lectura-consideraciones.html>. Revisado el 21 de octubre de 2014.

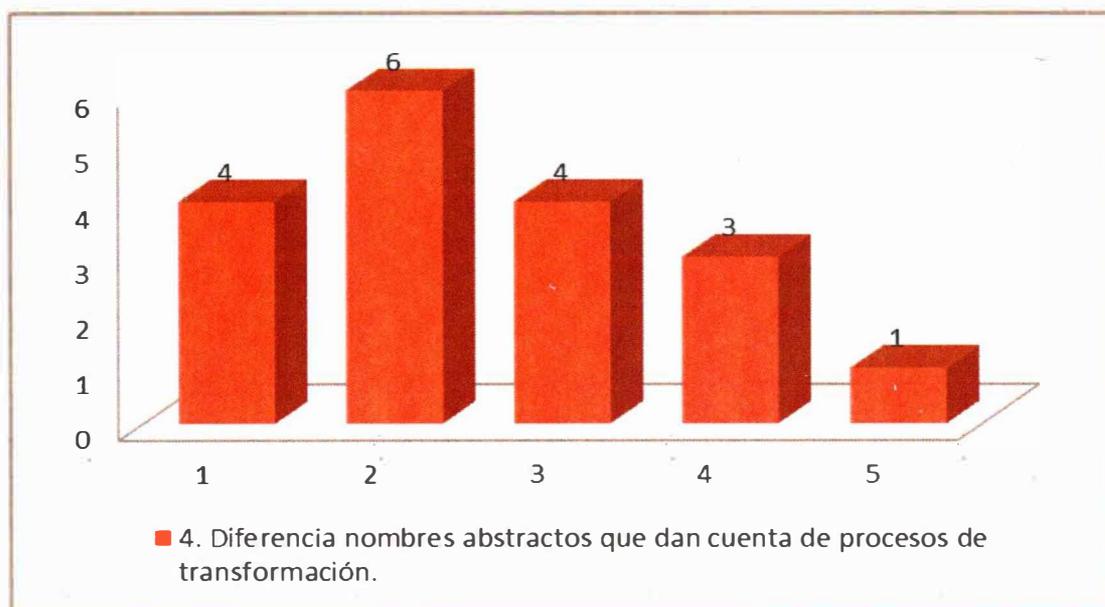
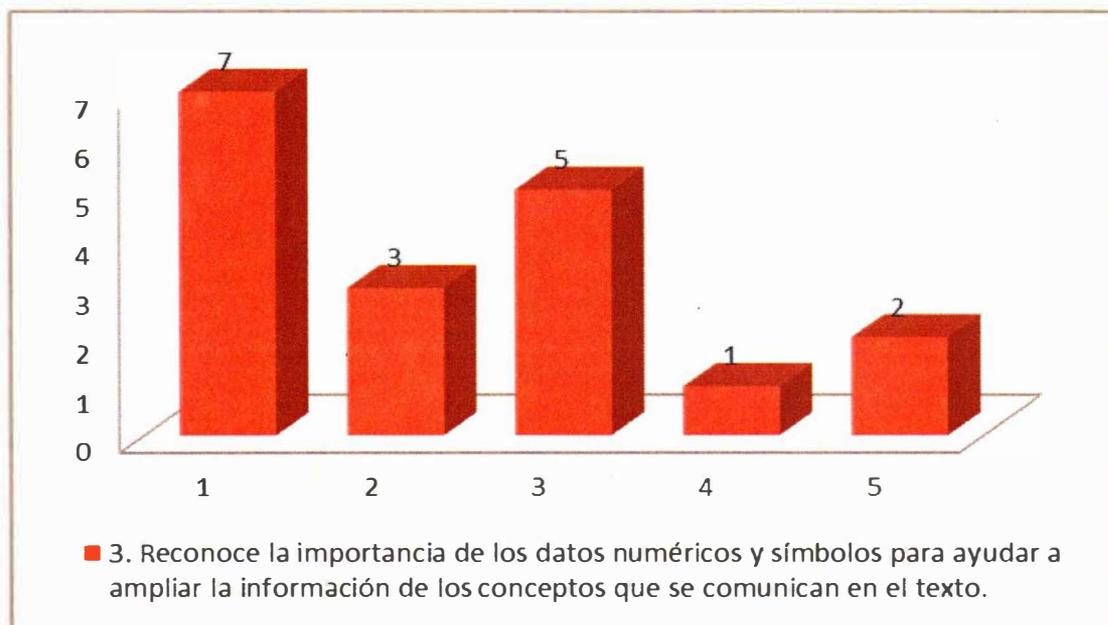
- JAIMES GÓMEZ, Alberto y BOLÍVAR RAMÓN, José del Carmen. Lectura rápida y comprensiva. Norte de Santander: Universidad de Pamplona, 1994. 137 P
- Ley General de Educación. Decreto 23-43. Resolución Número 2343. Bogotá: E. Antillana, 1999. 156 P
- MEN. Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. Editorial Magisterio Bogotá D.C .2002. pag 12
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2013). *Orientaciones Didácticas para los docentes*. Prácticas de Lectura en el Aula. Serie RIO DE LETRAS. Manuales y Cartillas. Plan nacional de lectura y escritura.
- MONROY José ,GÓMEZ Blanca.. Comprensión Lectora. Revista Mexicana de Orientación Educativa. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1665-75272009000100008&script=sci_arttext.rEVISADO el 24 de Septiembre de 2014
- MORENO FERNÁNDEZ M. Ciencias sociales. Santa Fe de Bogotá: Educar editores, 2003. 245 P
- PADILLA, Constanza; Douglas, Silvina; López, Esther (2008). *Yo expongo: taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*. Comunicarte Editorial.
- PERSON, ROEHLER, DOLE Comprensión de Lectura. Equipo de Investigación. Quito, Panamá, Caracas, Lima, San Salvador. New York: Editorial Norma, 1997. 456 P
- QUINTANA, H. E. (2000). La enseñanza de la comprensión lectora. Duodécimo Encuentro de Educación y Pensamiento. Ponce, Puerto Rico. Revisado. Agosto de 2014.
- RESTREPO, Gabriel y otros. Orientaciones curriculares para ciencias sociales en educación media. Bogotá; Documento mimeografiado, 2003. PP. 6 – 7
- Revista educación y Cultura. Congreso Nacional de Pedagogía.FECODE .1987

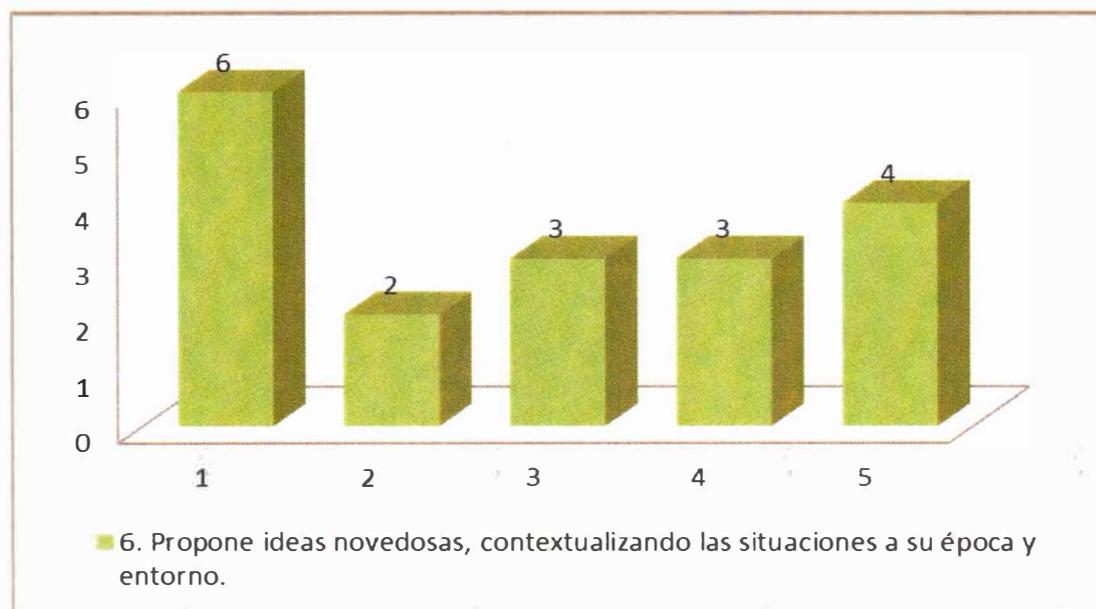
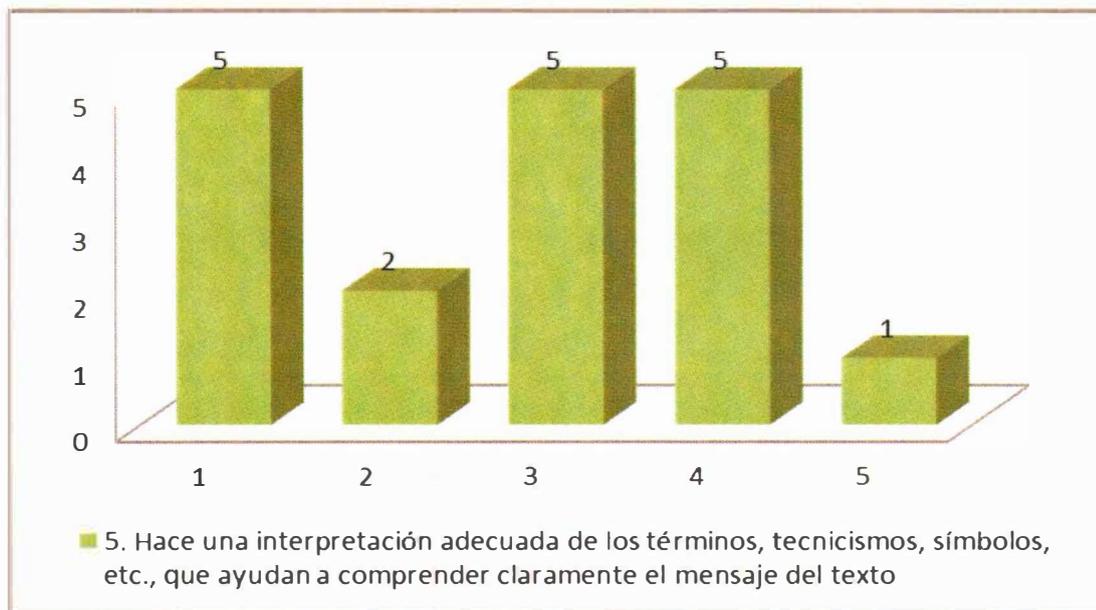
- SANZ MORENO, Á. (2006). La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO. *En línea*.
- SOLÉ, Isabel (1992)w. *Estrategias de lectura*. En línea. Revisado el 25 de agosto de 2014.
Extraído de: http://www.csif-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20ANGELES_REDO_NDO_1.pdf
- SORIANO, Marc. Guía de Lectura para la Juventud. España: Ed. Grijaldo, 1987. PP. 40-41
- JARAMILLO, Afanador. Enciclopedia del Desarrollo. Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma. 1993. 301 P
- ZULETA, Estanislao (1982). Sobre la lectura. En PDF. Descargado de:
http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf. Revisado el 24 de octubre de 2014.

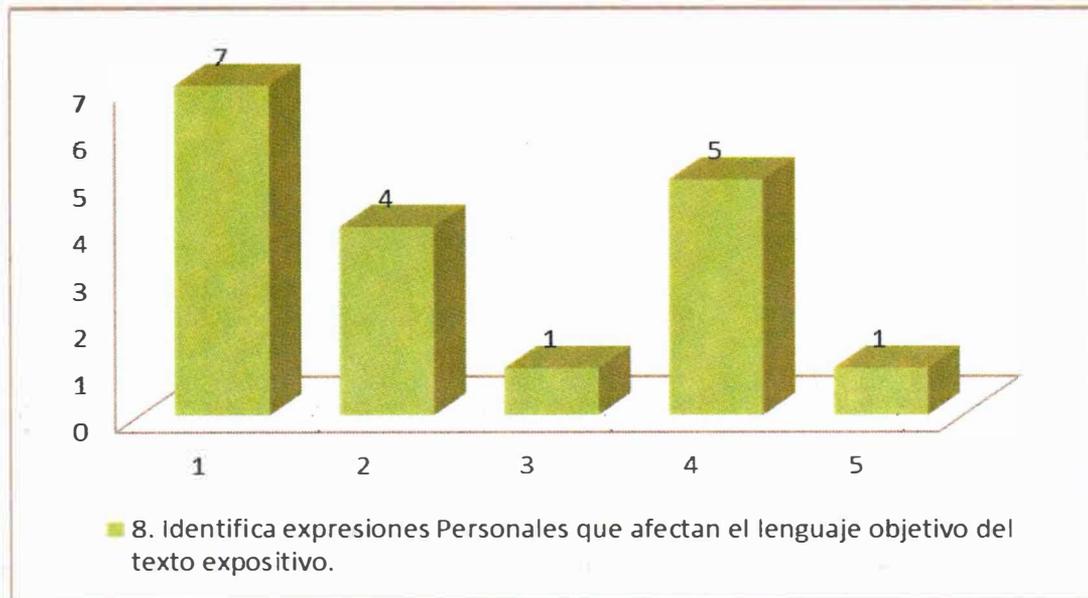
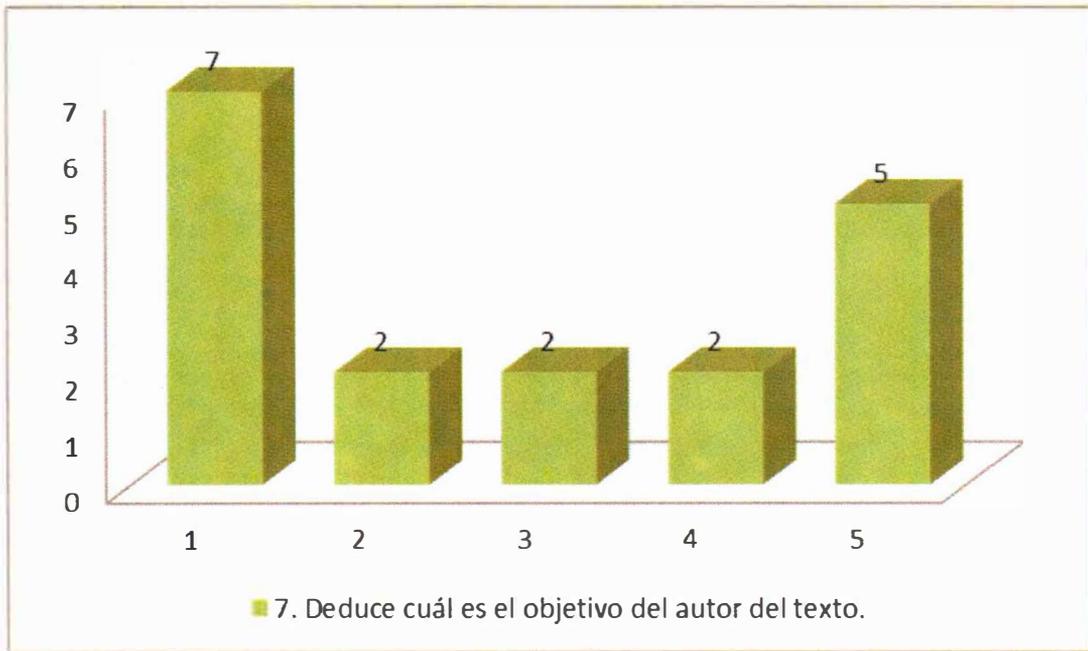
ANEXOS

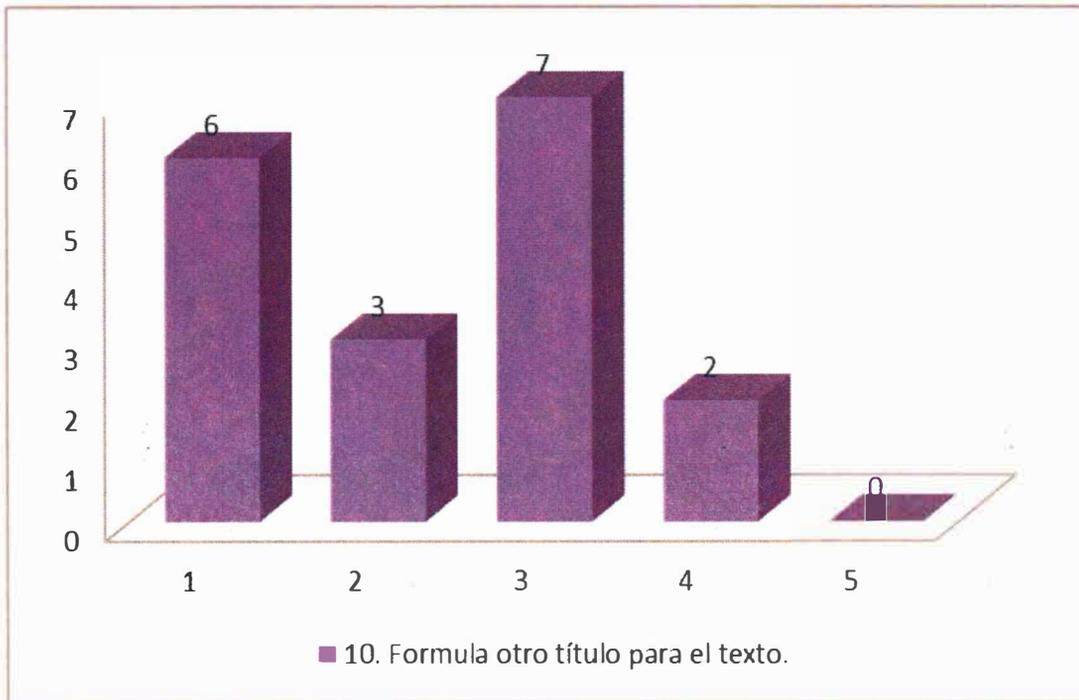
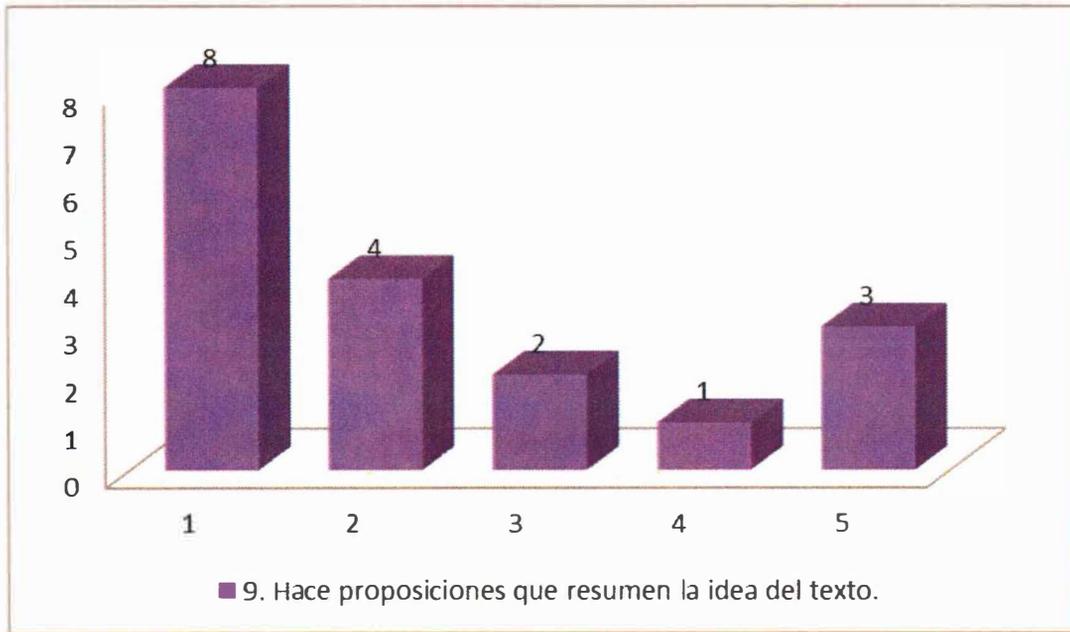
Anexos A

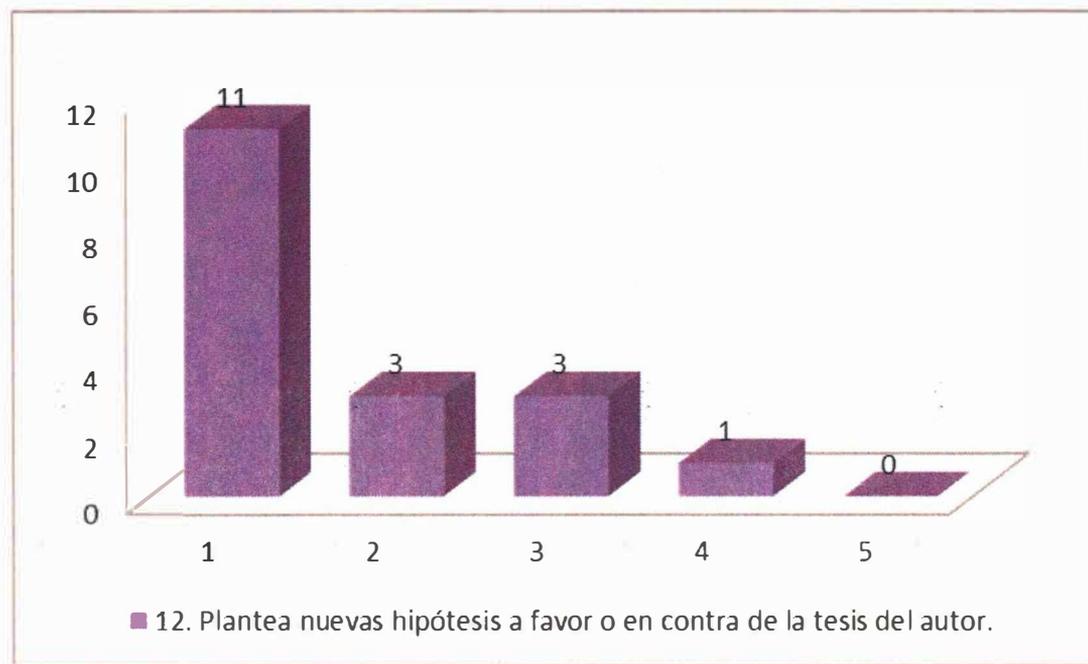
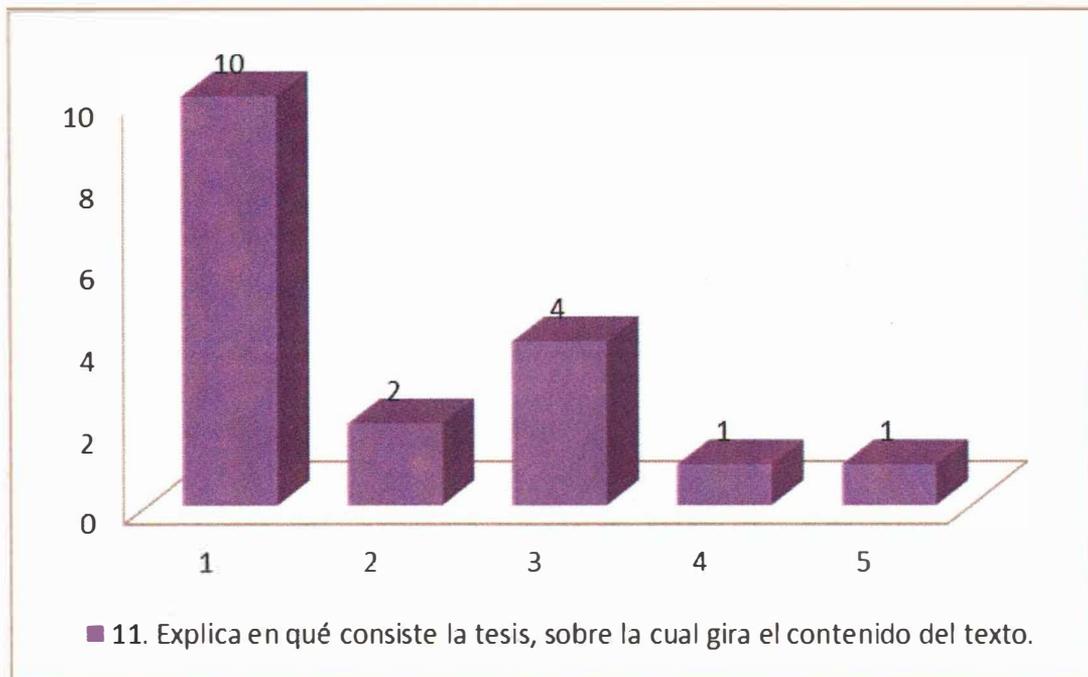








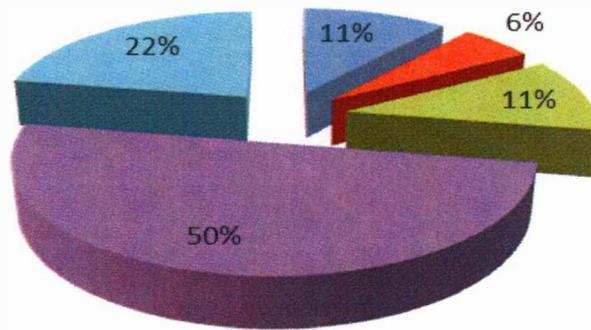




Anexos B

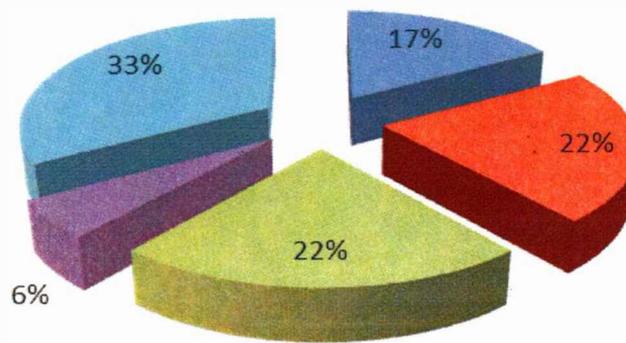
Pregunta 1 Literal

■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

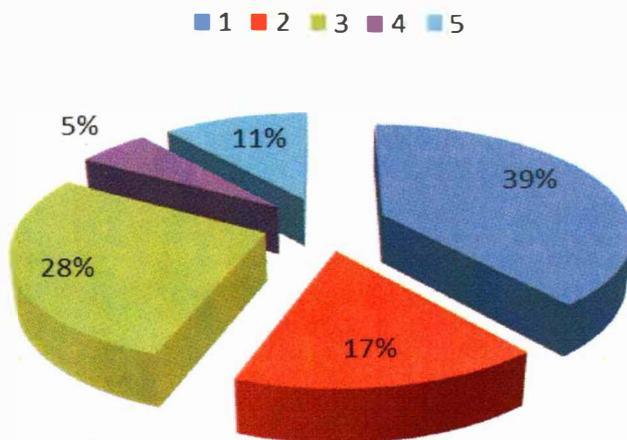


Pregunda 2 Literal

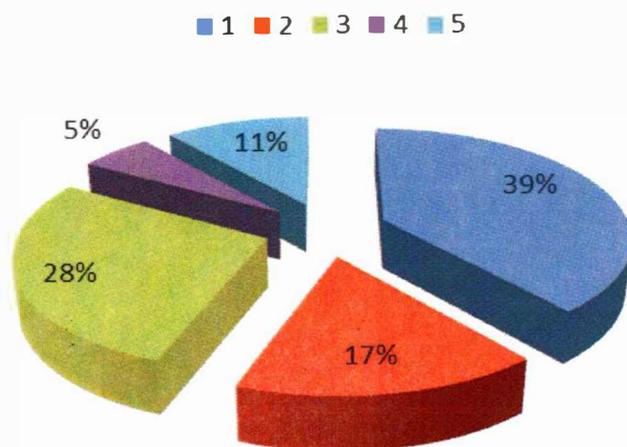
■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5



Pregunta 3 Literal

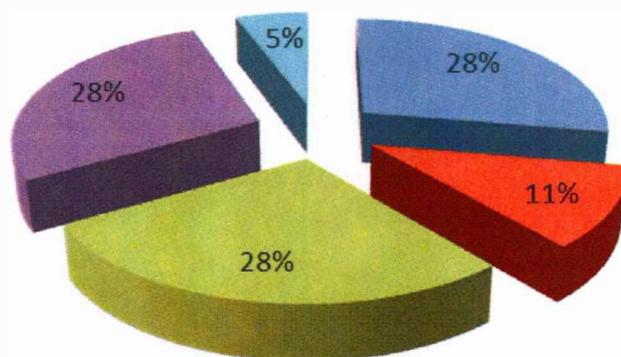


Pregunta 4 Literal



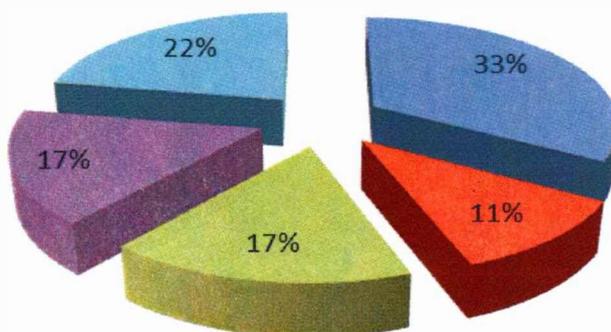
Pregunta 5 Inferencial

■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5



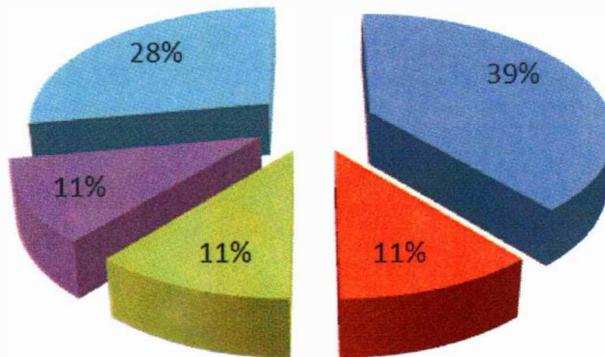
Pregunta 6 Inferencial

■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5



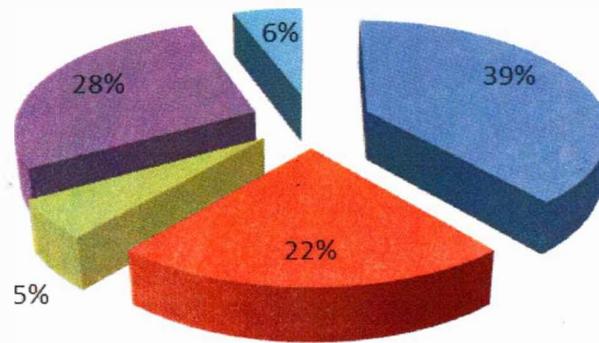
Pregunta 7 Inferencial

■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

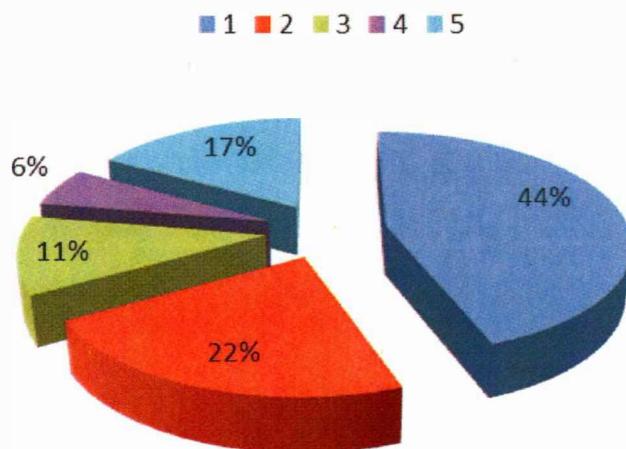


Pregunta 8 Inferencial

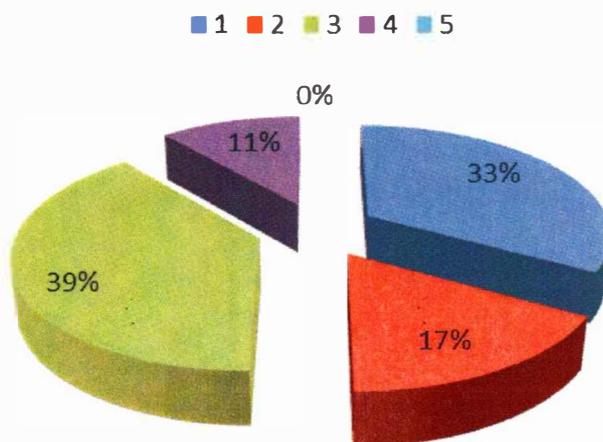
■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5



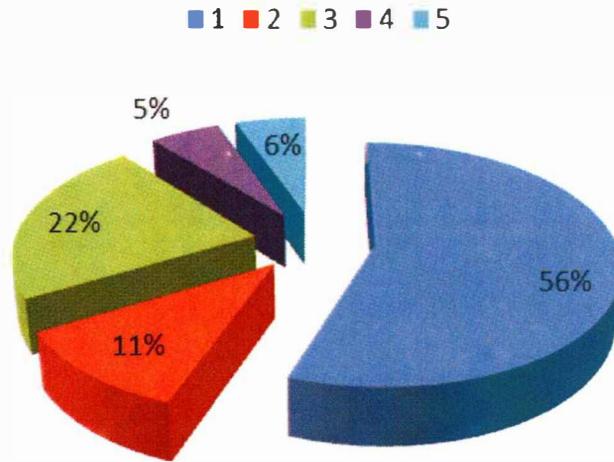
Pregunta 9 Crítico Intertextual



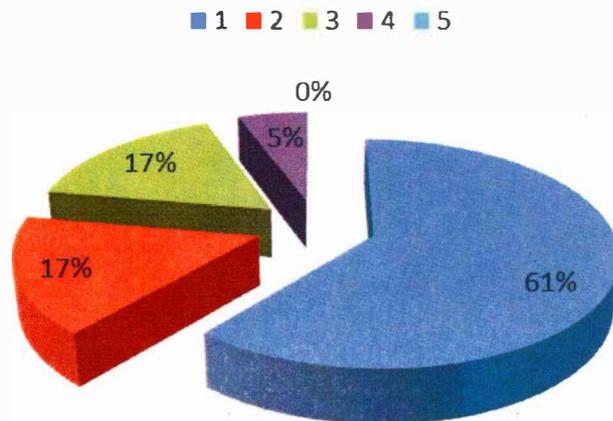
Pregunta 10 Crítico Intertextual



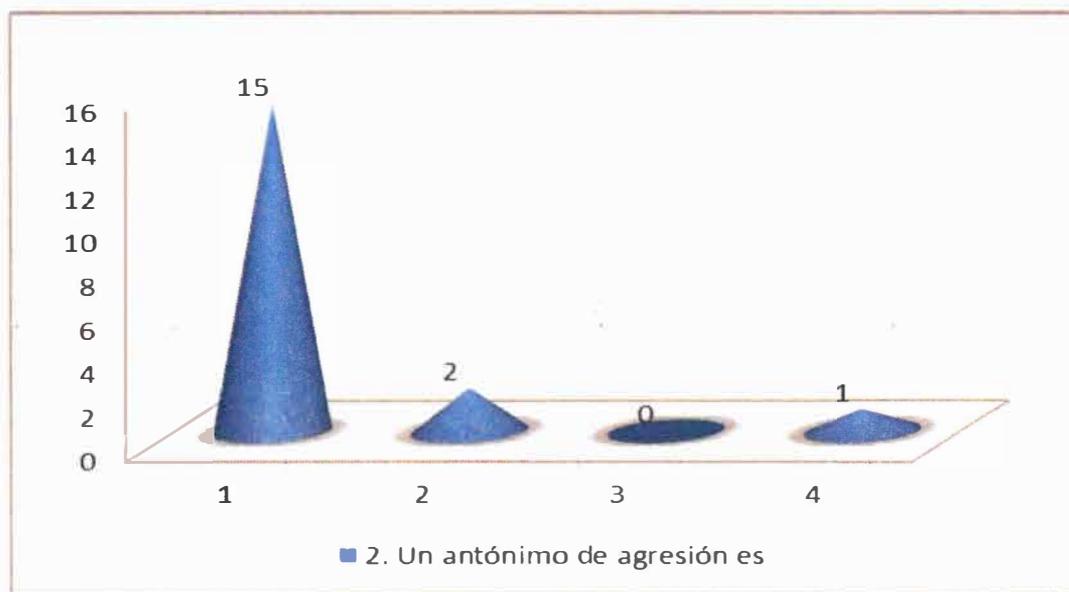
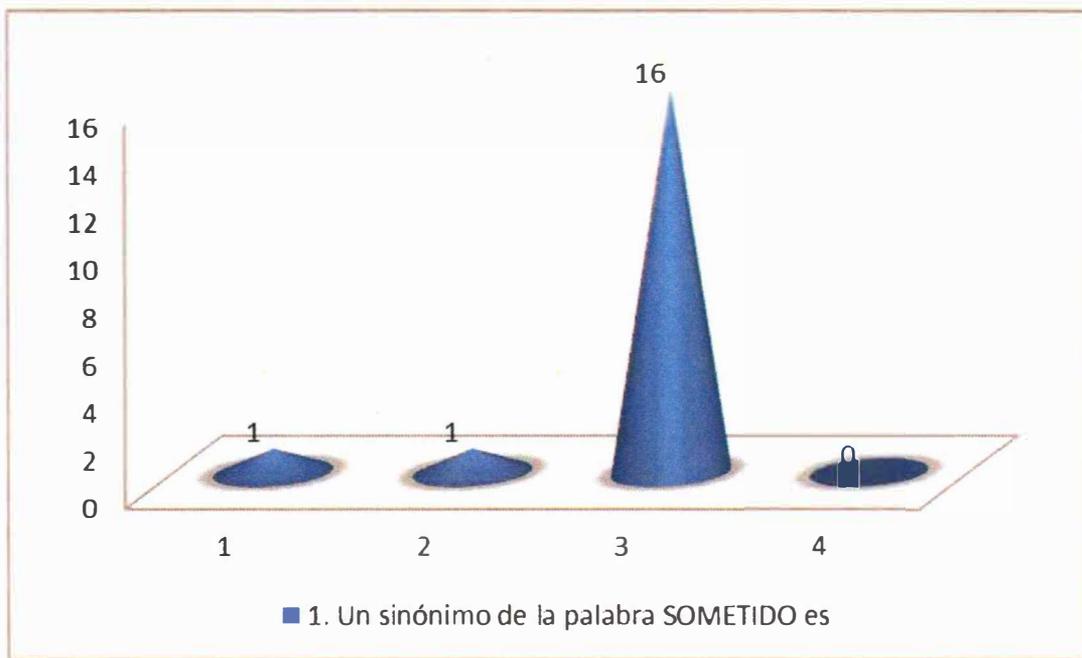
Pregunta 11 Crítico Intertextual

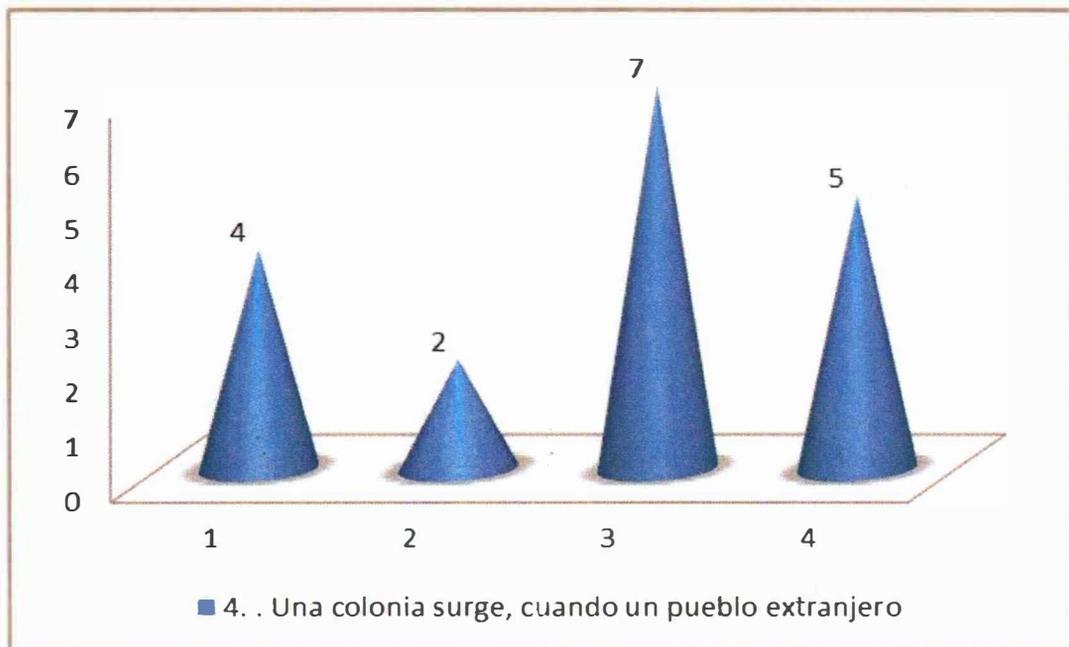
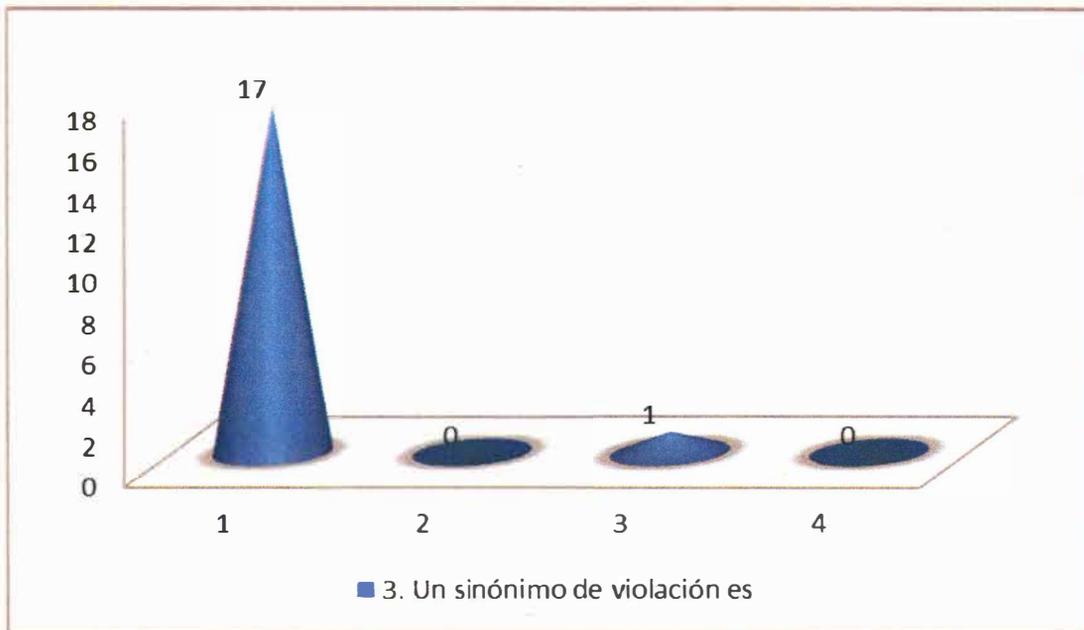


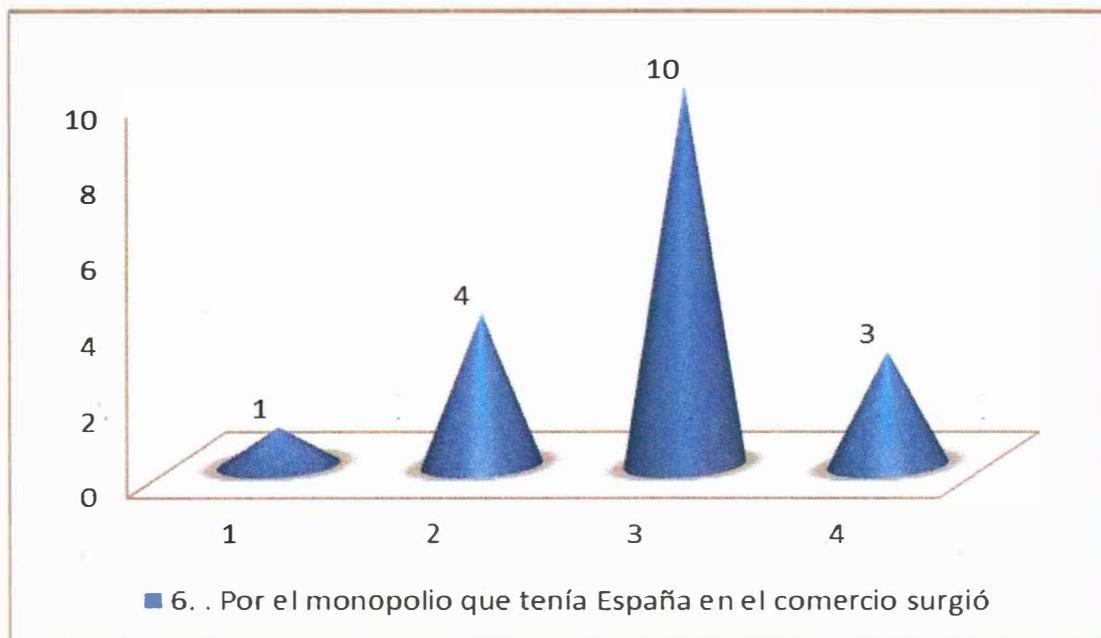
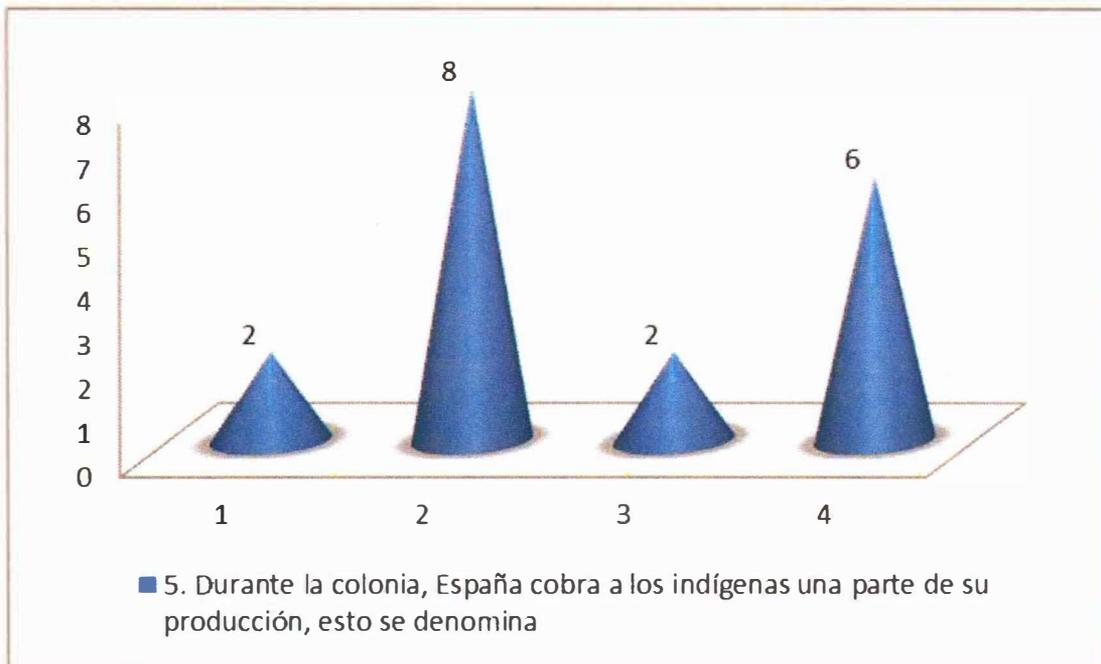
Pregunta 12 Crítico Intertextual

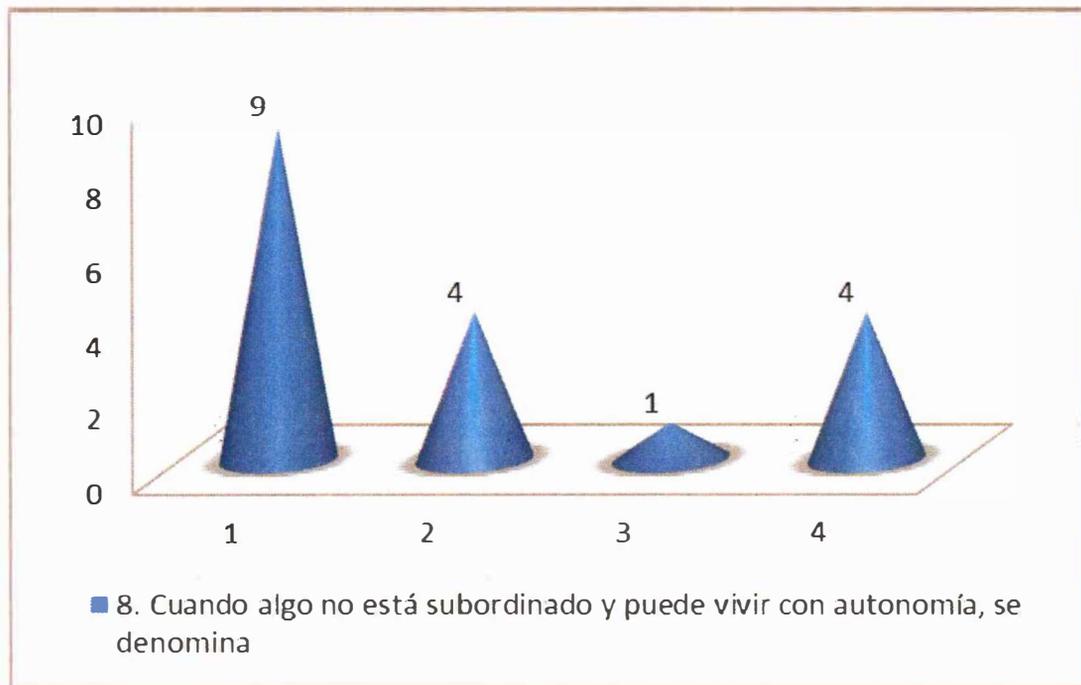
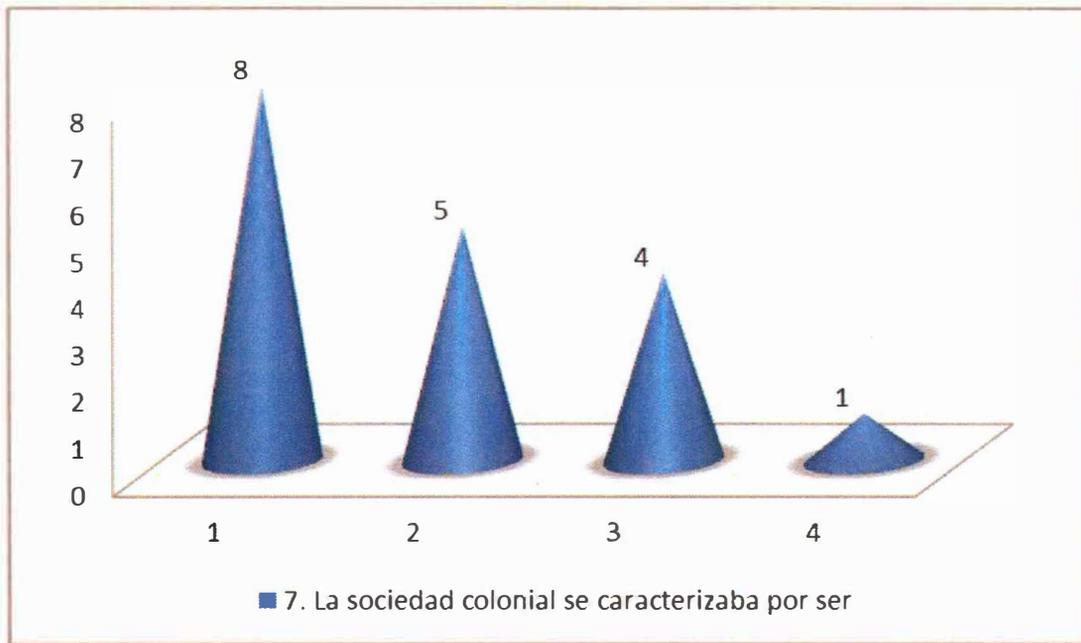


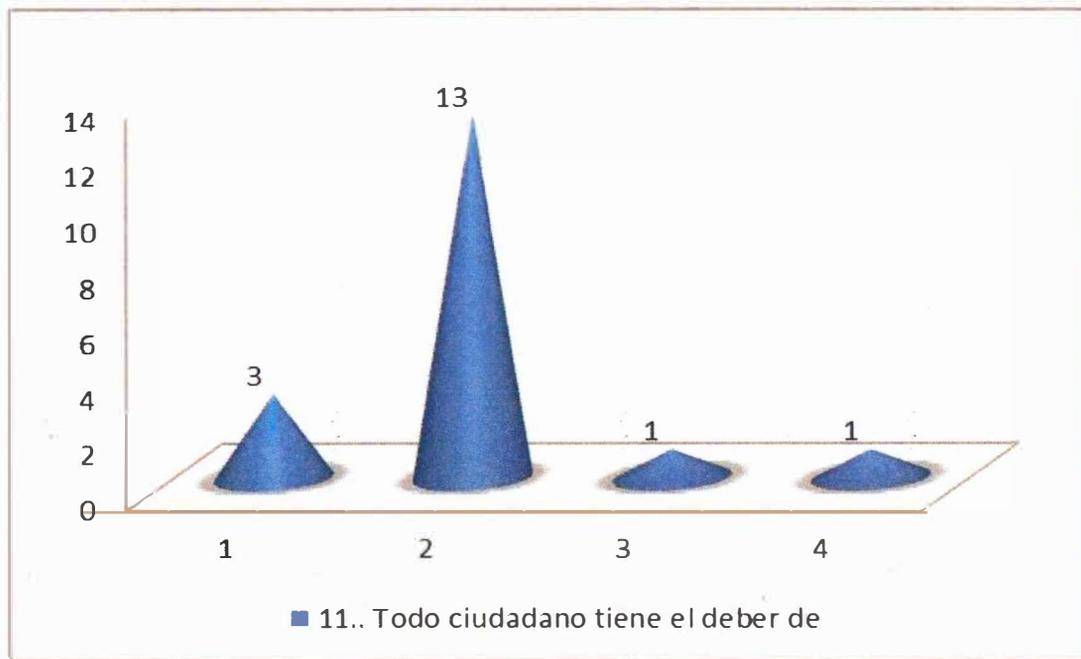
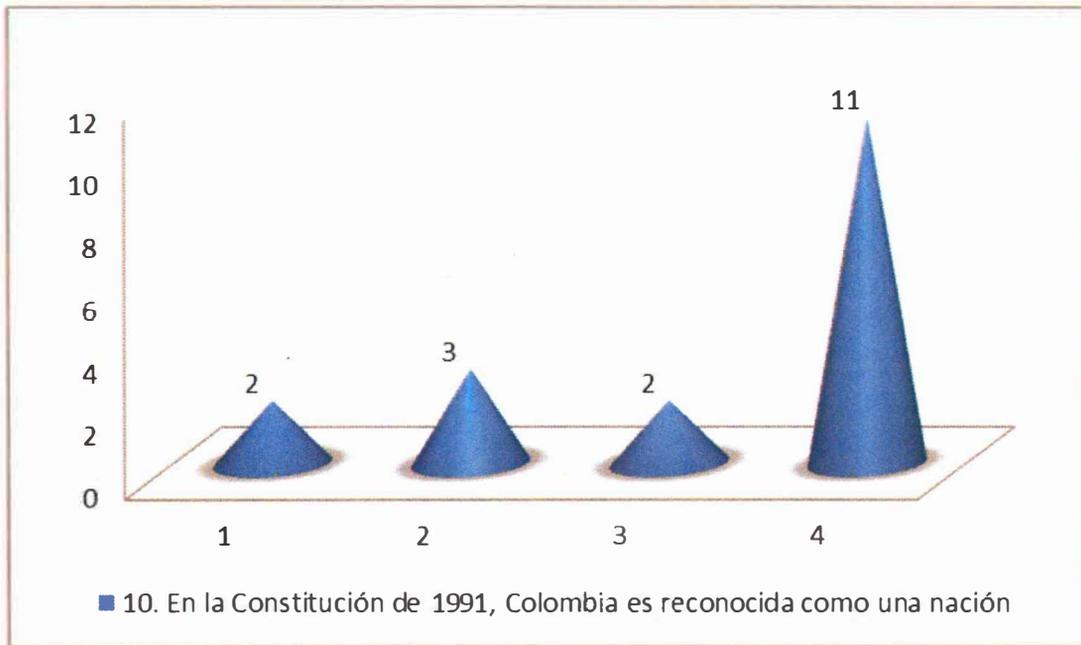
Anexos C

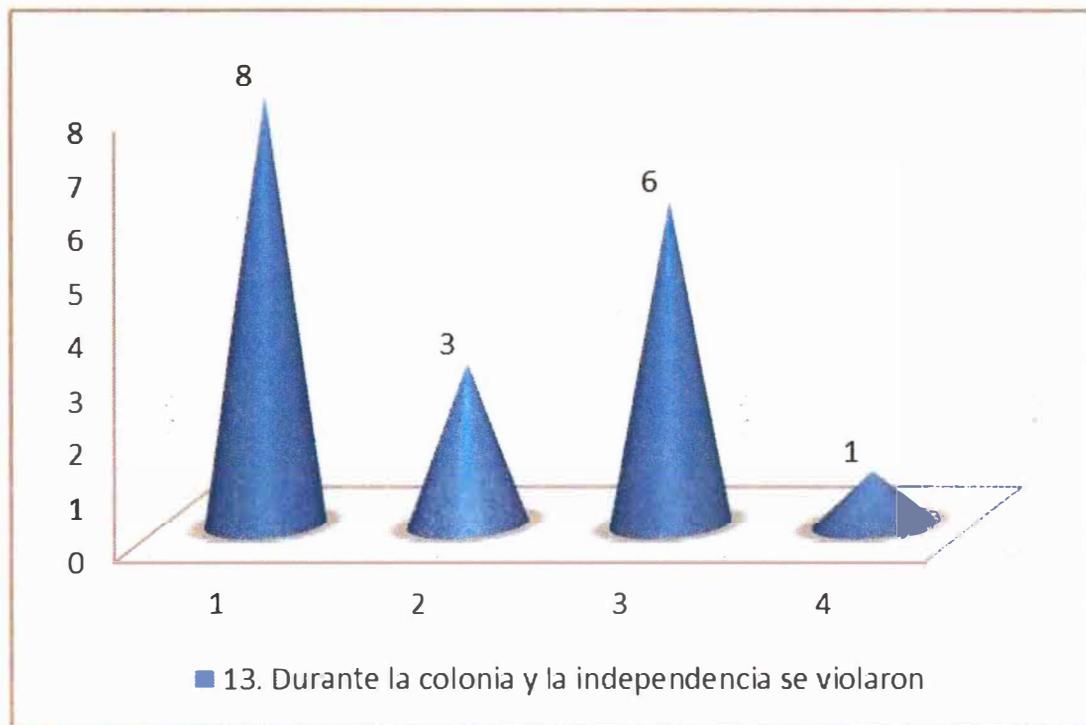
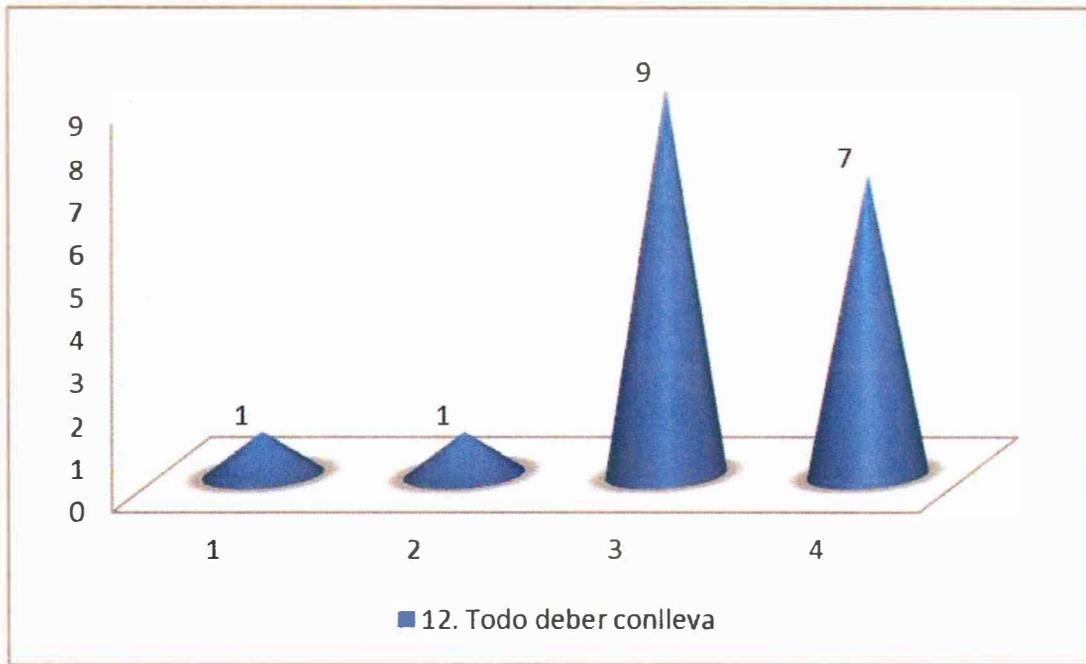




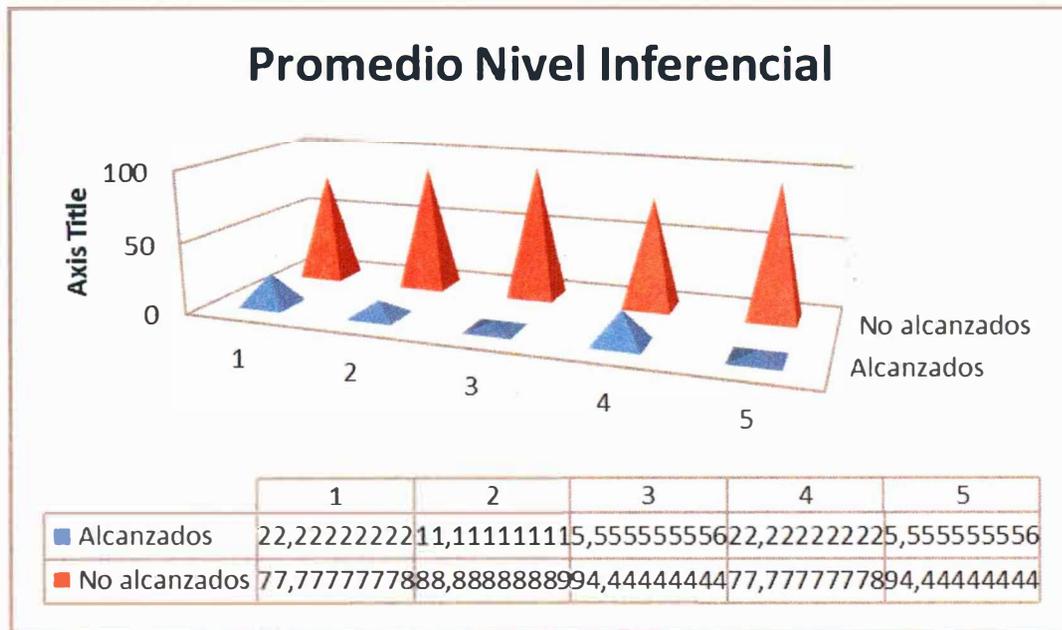
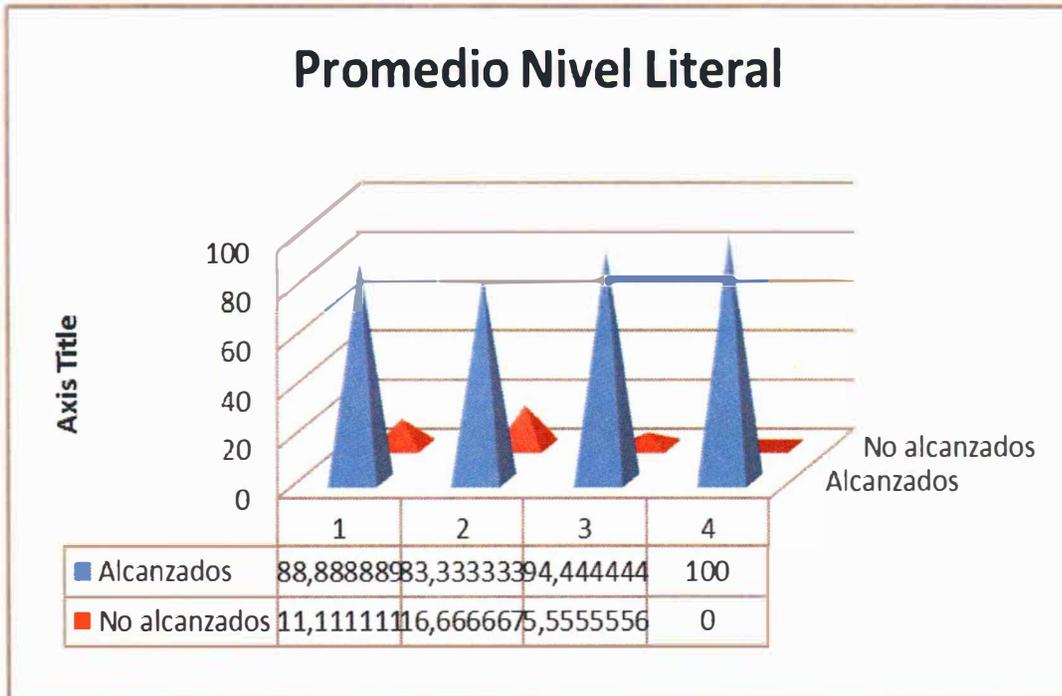


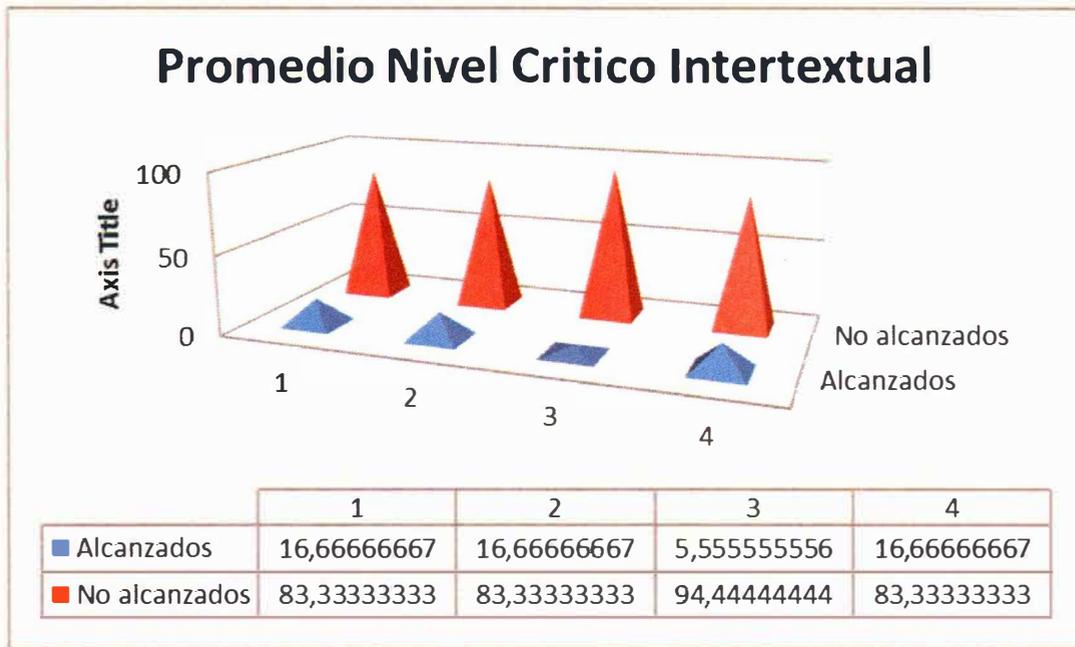




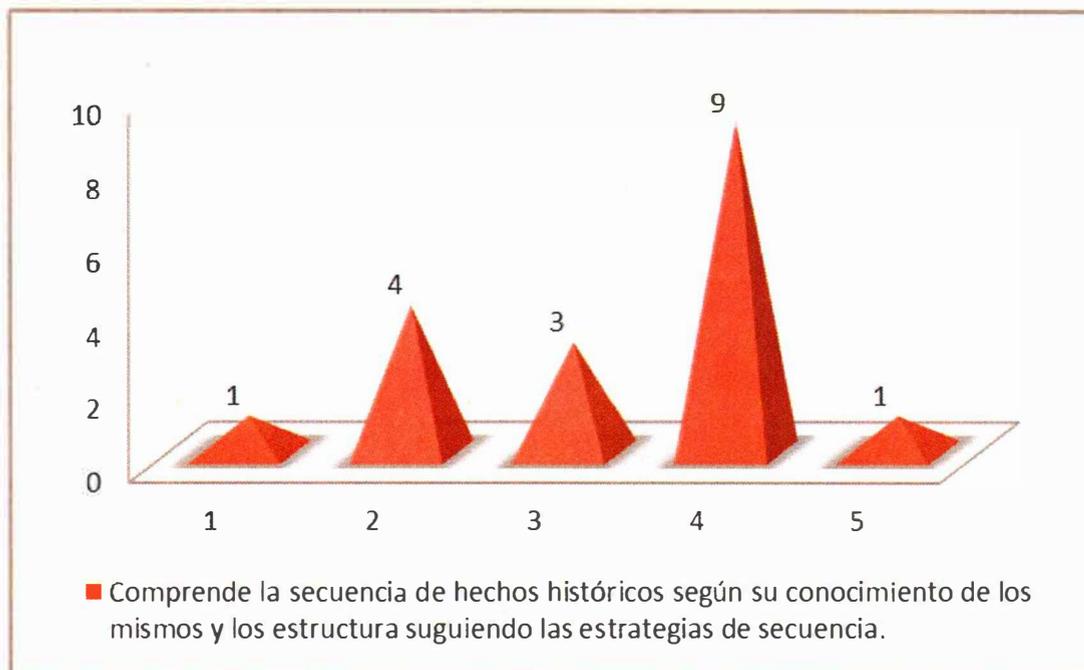


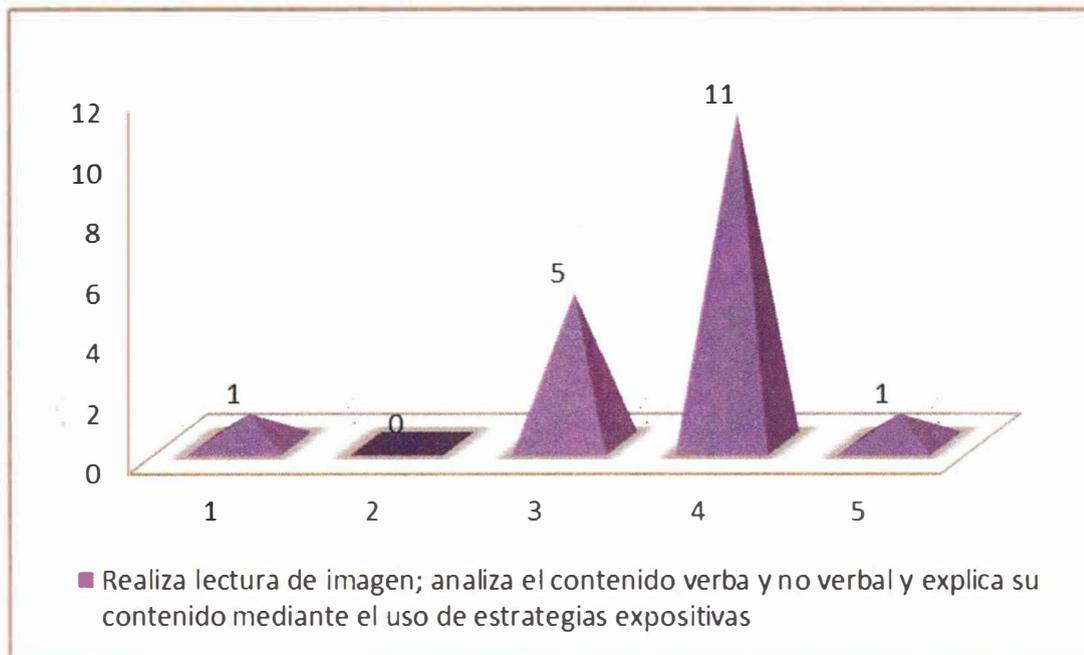
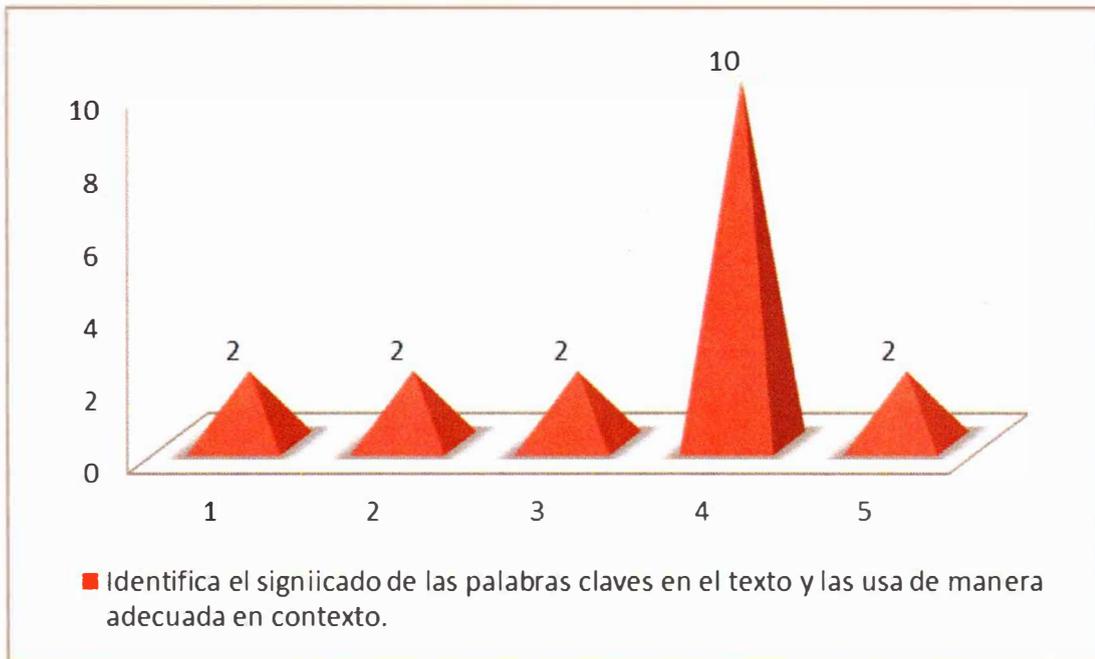
Anexos D.

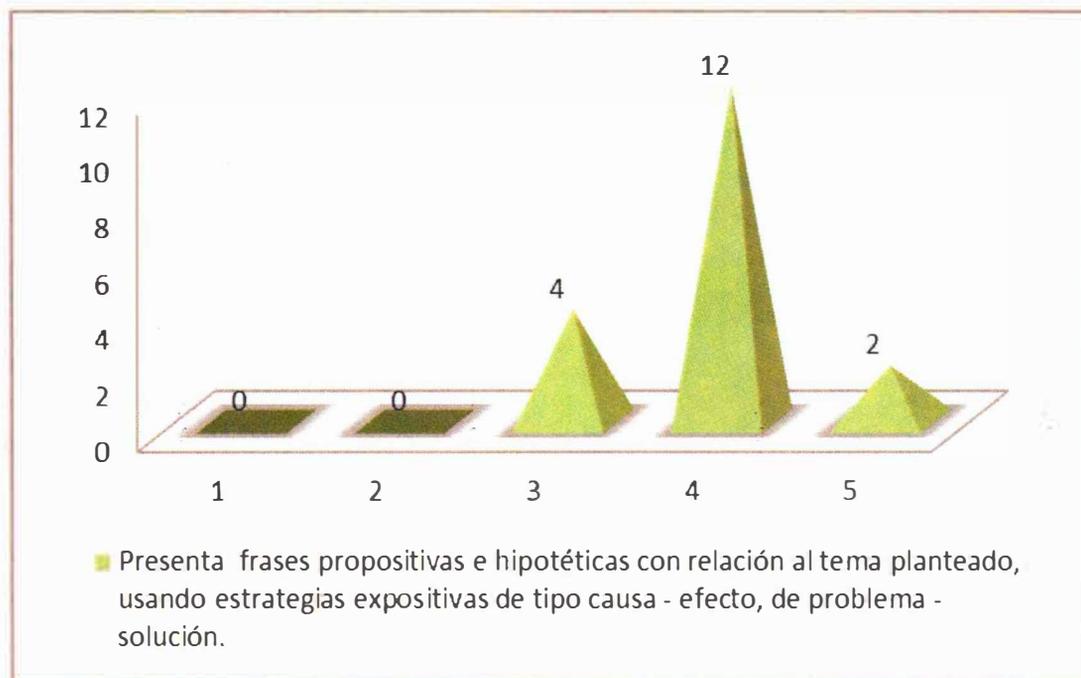
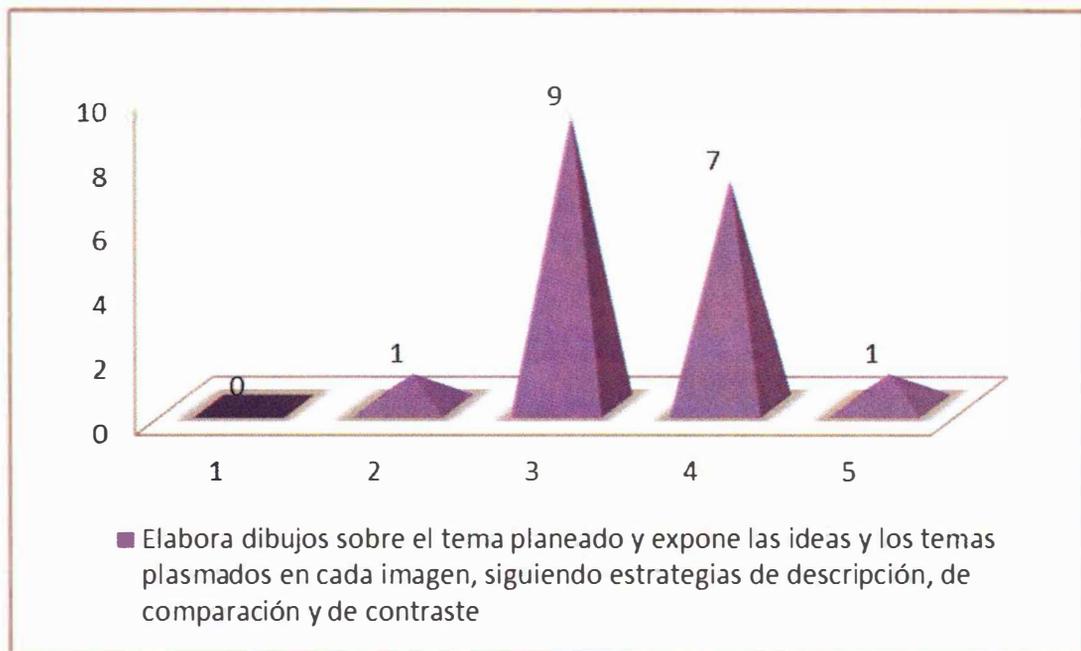


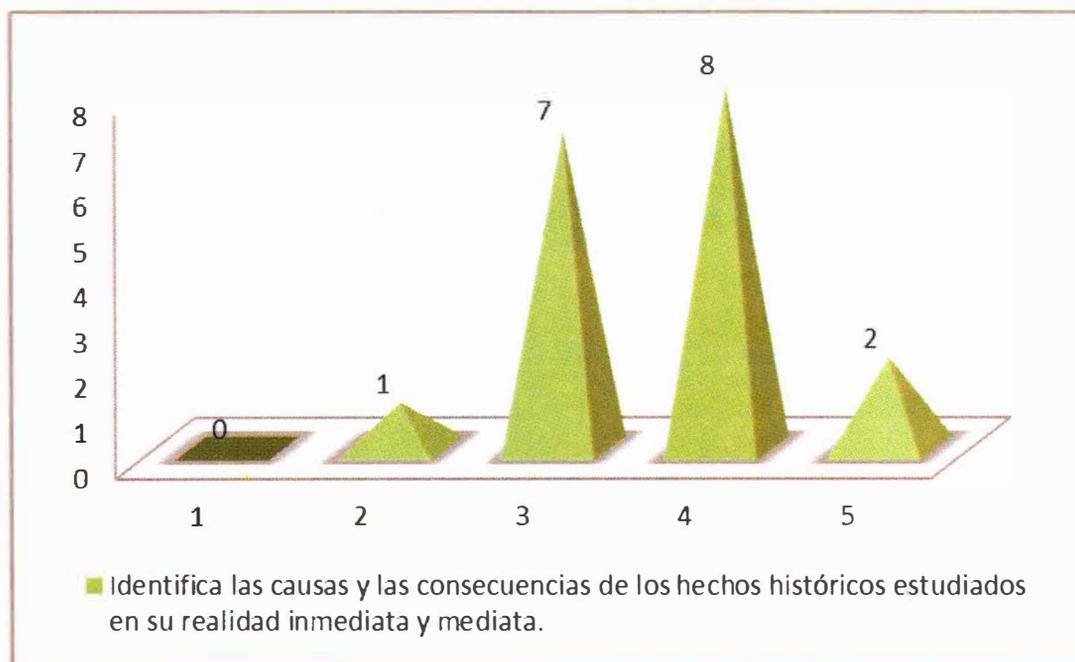


Anexos E





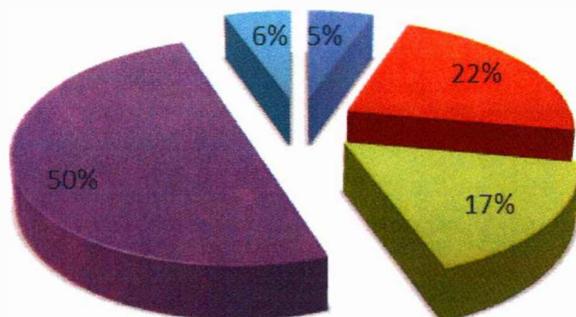




Anexos F.

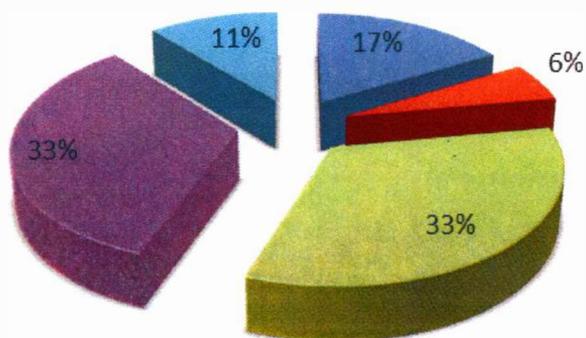
Porcentaje de frecuencia Pregunta 1

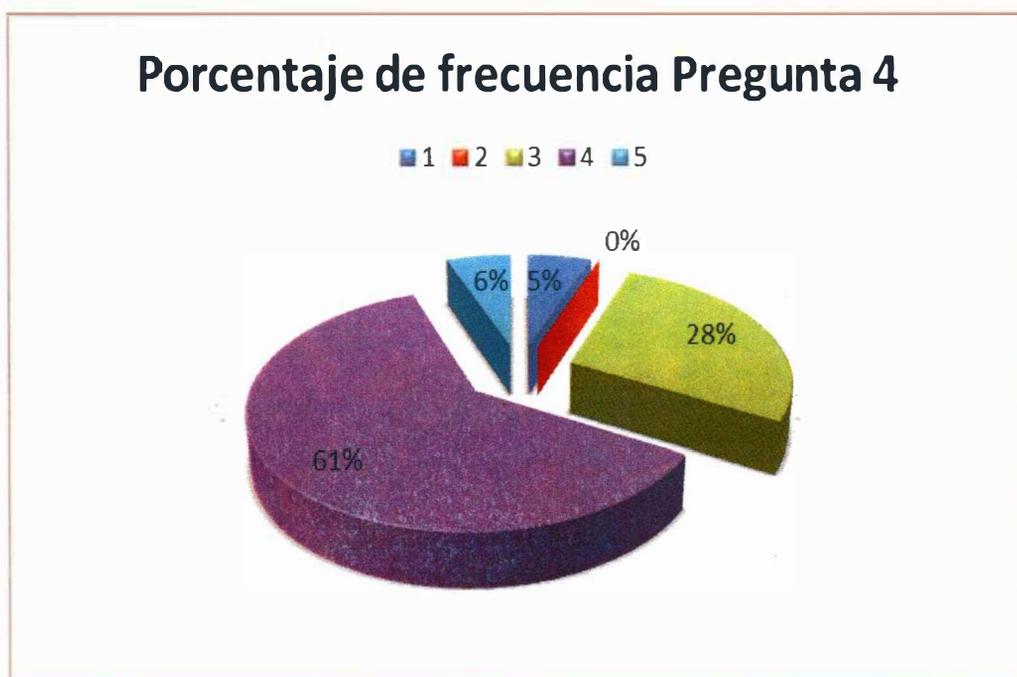
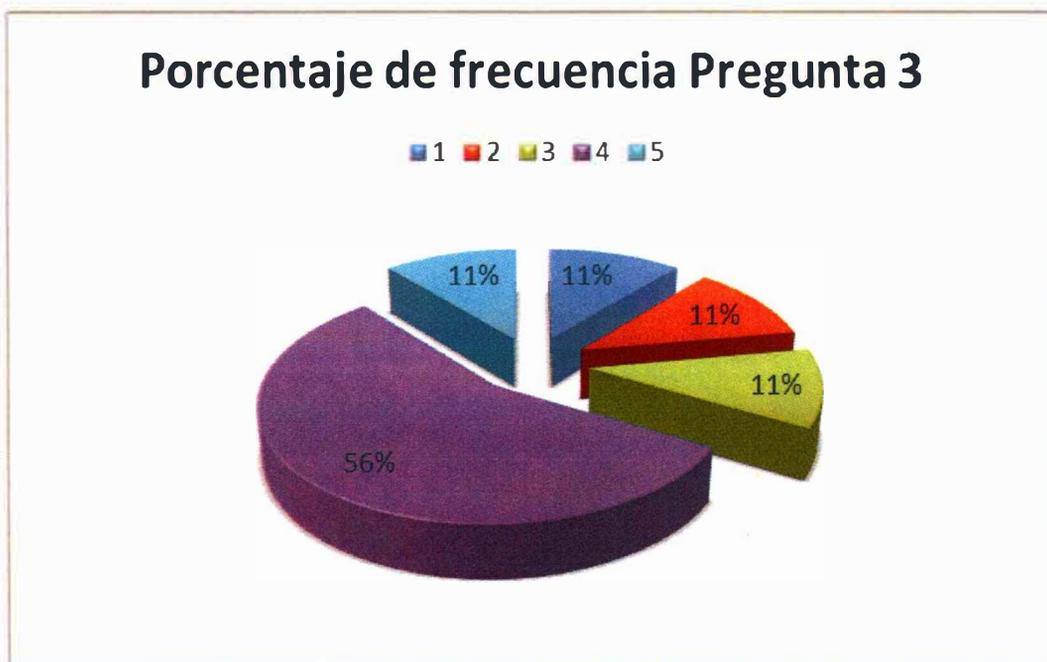
■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5



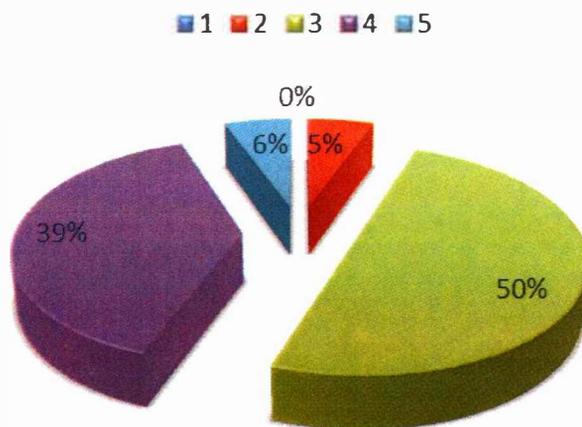
Porcentaje de frecuencia Pregunta 2

■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

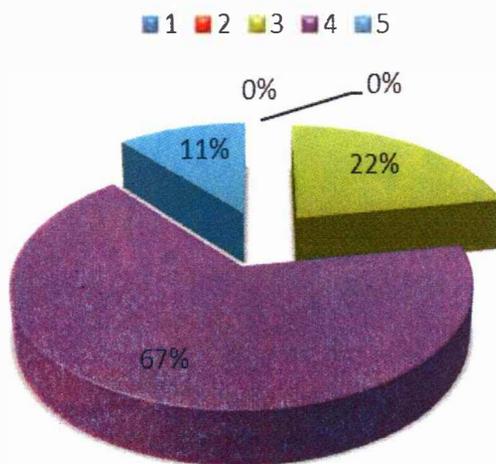


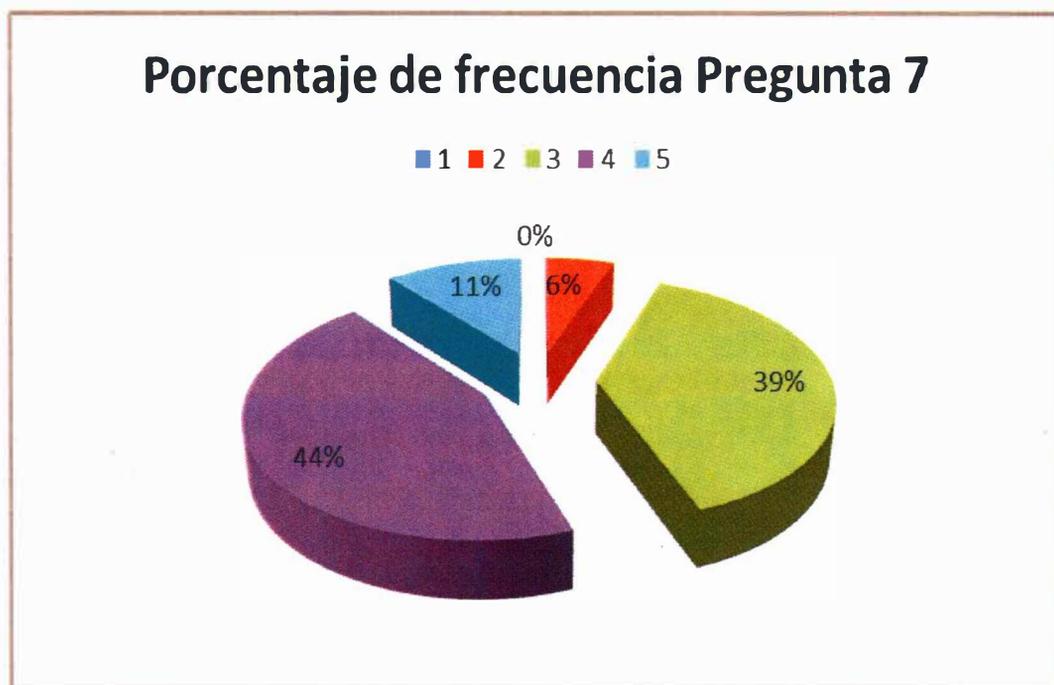


Porcentaje de frecuencia Pregunta 5



Porcentaje de frecuencia Pregunta 6





Anexo G

Propuesta De Estrategia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Comprensión Lectora De Textos Expositivos, En El Área De Ciencias Sociales, De Niños Y Niñas De Grado 4º De Básica Primaria, En La Institución Educativa Antonia Santos De Cartagena
Cándida Velilla A. y Jaidy Acosta M.

PRUEBA DE DIAGNÓSTICO

GRADO: Cuarto.

ASIGNATURA: Ciencias Sociales

COMPETENCIAS: Interpretativas, Argumentativa y propositivas.

INDICADORES DE DESEMPEÑO: Construyo mentefactos proposicionales de forma acertada, tomando como base textos expositivos sobre acontecimientos históricos que sucedieron durante el descubrimiento, la conquista y la colonia, usando escritos sencillos.

HABILIDADES:

- Describir, identificar, deducir, clasificar y jerarquizar elementos y factores de distintas estructuras sociales.
- Plantear causas, efectos, razones, juicios, relaciones y explicaciones, contextualizadas y de diferentes procesos y estructuras sociales.
- Demostrar habilidades de predicción y heurísticas (imagina resultados posibles; plantea alternativas de solución).

OBJETIVO: Identificar el desempeño del estudiante en su comprensión lectora de textos expositivos en el área de ciencias sociales.

RECURSOS: Fotocopias.

ORGANIZACIÓN: Trabajo individual.

METODOLOGÍA: Explicación sobre la prueba y el modo de respuesta, instrucciones sobre duración del cuestionario. Se usa la didáctica comprensiva y expresiva.

Propuesta De Estrategia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Comprensión Lectora De Textos Expositivos, En El Área De Ciencias Sociales, De Niños Y Niñas De Grado 4º De Básica Primaria, En La Institución Educativa Antonia Santos De Cartagena
Cándida Velilla A. y Jaidy Acosta M.

NOMBRE: _____

FECHA: _____

Leo con atención el siguiente texto:

EL DIFÍCIL CAMINO HACIA LOS DERECHOS HUMANOS

La conquista y la colonia significaron en la historia de nuestro país, el inicio de una continua violación de los derechos humanos. Los indígenas sometidos a crueles tratamientos y los negros esclavizados. En las guerras de la independencia, también, se cometieron agresiones contra muchas personas.

En los últimos años, la situación nacional de los derechos humanos se ha deteriorado notoriamente. Por ejemplo, entre enero y septiembre de 1996, más de 900 colombianos murieron en enfrentamientos militares.

Son muchos los esfuerzos por buscar el respeto de los derechos humanos para los colombianos. En esta labor, han participado organizaciones independientes, gobiernos extranjeros, el gobierno nacional y los partidos políticos.

1. Un sinónimo de la palabra sometido es:
- dormido.
 - confundido.
 - dominado.
 - sorprendido.

2. Un antónimo de agresión es:
- defensa.
 - ataque.
 - respeto.
 - ofensa.

3. Un sinónimo de violación es:
- abuso.
 - respeto.

- obediencia.
- rabioso.

4. Una colonia surge, cuando un pueblo extranjero:
- somete a los habitantes de un territorio.
 - ayuda a los habitantes de su pueblo.
 - castiga los delitos de su pueblo.
 - viola los derechos de un pueblo.

5. Durante la colonia, España cobra a los indígenas una parte de su producción, esto se denomina:
- encomienda.
 - mita.
 - tributo.
 - resguardo.

6. Por el monopolio que tenía España en el comercio surgió:
- el contrabando.
 - la manufactura.
 - el cacicazgo.
 - las mercedes.

7. La sociedad colonial se caracterizaba por ser:
- amplia.
 - igualitaria.
 - discriminatoria.
 - equitativa.

8. Cuando algo no está subordinado y puede vivir con autonomía, se denomina.
- monopolio.
 - monárquico.
 - independiente.
 - centralista.

9. La palabra bicentenario significa
- 100 años.

Propuesta De Estrategia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Comprensión Lectora De Textos Expositivos, En El Área De Ciencias Sociales, De Niños Y Niñas De Grado 4º De Básica Primaria, En La Institución Educativa Antonia Santos De Cartagena
Cándida Veiilla A. y Jaidy Acosta M.

- b. 200 años.
- c. 300 años.
- d. 400 años.

10. En la Constitución de 1991, Colombia es reconocida como una nación:

- a. centralista.
- b. pluriétnica.
- c. igualitaria.
- d. responsable.

11. Todo ciudadano tiene el deber de:

- a. cumplir la constitución.
- b. mantener la paz

14. Grafica los siguientes pensamientos.

- c. organizar la sociedad.
- d. manipular las normas

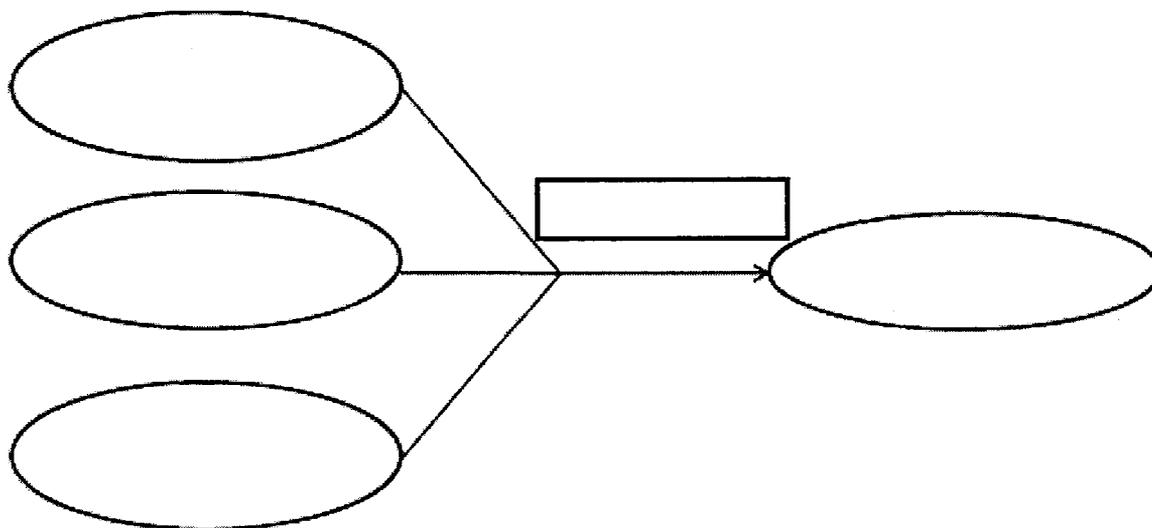
12. Todo deber conlleva a

- a. un derecho.
- b. una norma.
- c. una sanción.
- d. un compromiso

13. Durante la colonia y la independencia se violaron:

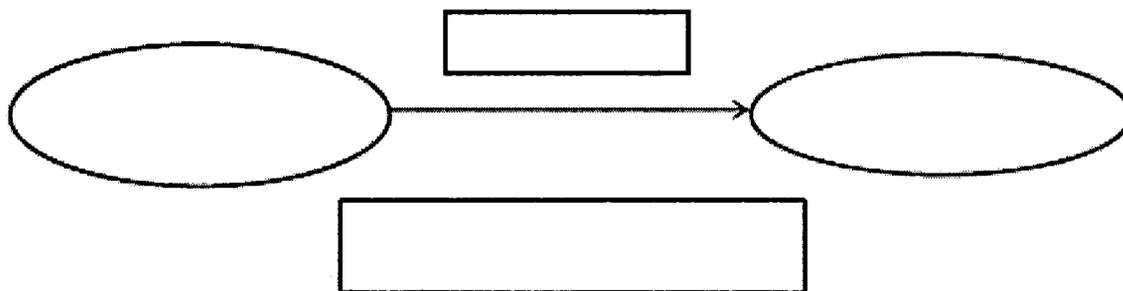
- a. deberes.
- b. derechos.
- c. normas.
- d. reglas.

- a. La conquista, la colonia y la reconquista fomentaron cruelmente la violación de los derechos humanos.



Propuesta De Estrategia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Comprensión Lectora De Textos Expositivos, En El Área De Ciencias Sociales, De Niños Y Niñas De Grado 4º De Básica Primaria, En La Institución Educativa Antonia Santos De Cartagena
Cándida Velilla A. y Jaidy Acosta M.

b. En los últimos años, los enfrentamientos militares deterioraron notoriamente los derechos humanos.



a. Formato de evaluación prueba diagnóstica

| NIVEL | CRITERIOS | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------|--|---|---|---|---|---|
| LITERAL | 1. Identifica la oración principal donde se encuentra la idea o concepto esencial que introduce inmediatamente en el tema. | | | | | |
| | 2. Identifica un esquema o red conceptual que resume el contenido del texto. | | | | | |
| | 3. Reconoce la importancia de los datos numéricos y símbolos para ayudar a ampliar la información de los conceptos que se comunican en el texto. | | | | | |
| | 4. Diferencia nombres abstractos que dan cuenta de procesos de transformación. | | | | | |
| INFERENCIAL | 5. Hace una interpretación adecuada de los términos, tecnicismos, símbolos, etc., que ayudan a comprender claramente el mensaje del texto | | | | | |
| | 6. Propone ideas novedosas, contextualizando las situaciones a su época y entorno. | | | | | |
| | 7. Deduce cuál es el objetivo del autor del texto. | | | | | |
| | 8. Identifica expresiones nada personales que afectan el lenguaje objetivo del texto expositivo. | | | | | |

Propuesta De Estrategia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Comprensión Lectora De Textos Expositivos, En El Área De Ciencias Sociales, De Niños Y Niñas De Grado 4º De Básica Primaria, En La Institución Educativa Antonia Santos De Cartagena
 Cándida Velilla A. y Jaidy Acosta M.

| | | | | | |
|-----------------------------|--|--|--|--|--|
| CRÍTICO INTERTEXTUAL | 9. Hace proposiciones que resumen la idea del texto. | | | | |
| | 10. Formula otro título para el texto. | | | | |
| | 11. Explica en qué consiste la tesis, sobre la cual gira el contenido del texto. | | | | |
| | 12. Plantea nuevas hipótesis a favor o en contra de la tesis del autor. | | | | |

Propuesta De Estrategia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Comprensión Lectora De Textos Expositivos, En El Área De Ciencias Sociales, De Niños Y Niñas De Grado 4º De Básica Primaria, En La Institución Educativa Antonia Santos De Cartagena
Cándida Velilla A. y Jaidy Acosta M.

PRUEBA DE INTERVENCIÓN ESTRATÉGICA

GRADO: Cuarto.

ASIGNATURA: Ciencias Sociales

COMPETENCIAS: Interpretativas, Argumentativa y propositivas.

INDICADORES DE DESEMPEÑO: Construyo mentefactos proposicionales de forma acertada, tomando como base textos expositivos sobre acontecimientos históricos que sucedieron durante el descubrimiento, la conquista y la colonia, usando escritos sencillos.

HABILIDADES:

- Describir, identificar, deducir, clasificar y jerarquizar elementos y factores de distintas estructuras sociales.
- Plantear causas, efectos, razones, juicios, relaciones y explicaciones, contextualizadas y de diferentes procesos y estructuras sociales.
- Demostrar habilidades de predicción y heurísticas (imagina resultados posibles; plantea alternativas de solución).

OBJETIVO: Identificar el desempeño del estudiante en su comprensión lectora de textos expositivos en el área de ciencias sociales.

RECURSOS: Fotocopias.

ORGANIZACIÓN: Trabajo individual.

METODOLOGÍA: Explicación sobre la prueba y el modo de respuesta, instrucciones sobre duración del cuestionario. Se usa la didáctica comprensiva y expresiva.

Propuesta De Estrategia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Comprensión Lectora De Textos Expositivos, En El Área De Ciencias Sociales, De Niños Y Niñas De Grado 4º De Básica Primaria, En La Institución Educativa Antonia Santos De Cartagena
Cándida Velilla A. y Jaidy Acosta M.



LA CONQUISTA

Después del descubrimiento de América, se abrió otro período para América y Europa: La conquista, que se pudo llevar a cabo siguiendo cuatro pasos:

1. Los españoles llegaron primero a las islas de las Antillas y se radicaron allí. La principal Isla fue Santo Domingo, en donde se organizaron más expediciones.
2. Los conquistadores que llegaron a las costas del Océano Atlántico, como Pedro de Heredia (fundador de Cartagena), Alonso de Ojeda (fundador de San Sebastián de Urabá) y Rodrigo de Bastidas (fundador de Santa Marta) participaron también en la conquista del interior.
3. Después, Vasco Núñez de Balboa descubre y explora las costas del Océano Pacífico, el 25 de Septiembre de 1513.
4. Y por último, los conquistadores que entraron al continente, como Gonzalo Jiménez de Quesada (fundador de Santafé de Bogotá), Sebastián de Belalcázar (fundador de Popayán y Cali), Jorge Robledo (Fundador de Anserma, Cartago y Santa fe de Antioquia).

En 1495, España se interesó en conquistar el territorio americano y aumentó las expediciones utilizando personas diferentes a Colón. Para ello dictó las capitulaciones.

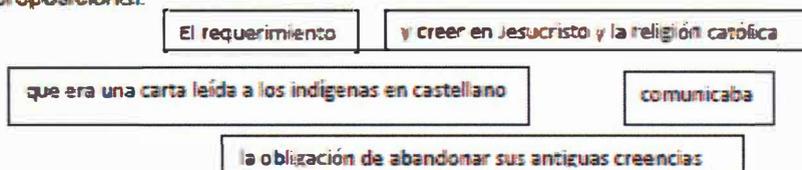
Propuesta de Estrategia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Comprensión Lectora De Textos Expositivos, En El Área De Ciencias Sociales, De Niños Y Niñas De Grado 4º De Básica Primaria, En La Institución Educativa Antonia Santos De Cartagena
Cándida Velilla A. y Jaidy Acosta M.

ANALIZO:

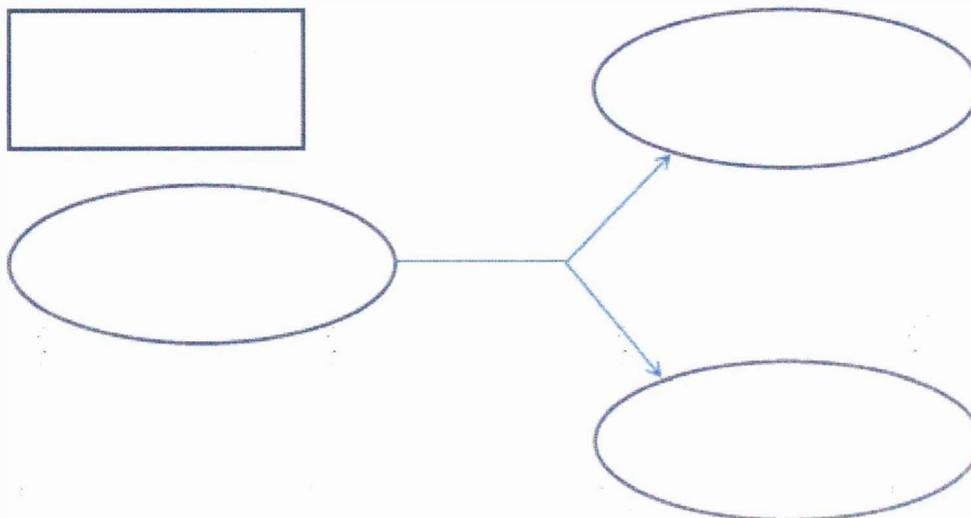
1. En la siguiente línea de tiempo, ubica las palabras **DESCUBRIMIENTO** y **CONQUISTA**, según tus conocimientos sobre estos temas y los momentos en que sucedió cada uno.



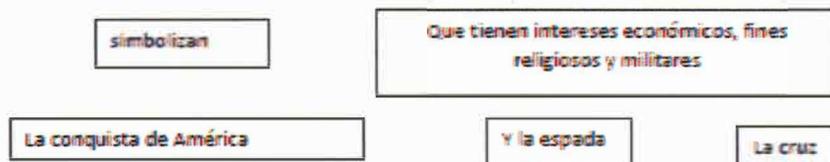
2. Ordena los siguientes pensamientos y después graficalos en un mentefacto proposicional.



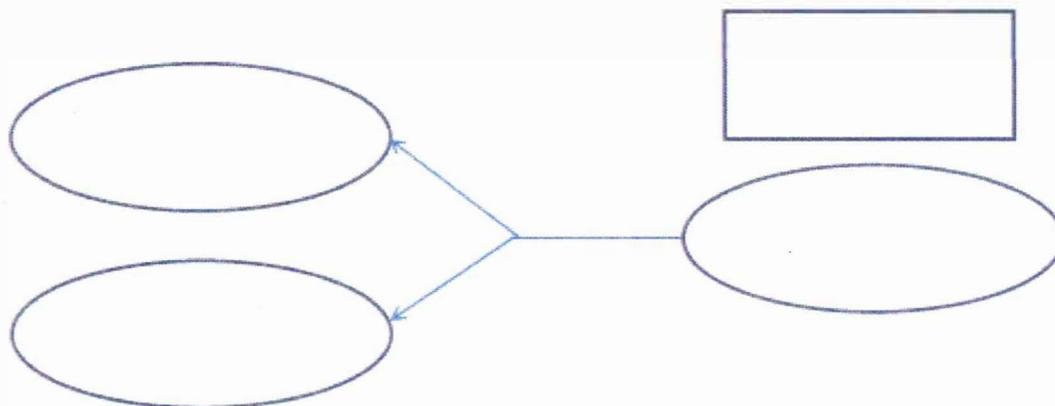
P1.



PROPUESTA DE ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS EXPOSITIVOS, EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES, DE NIÑOS Y NIÑAS DE GRADO 4º DE BÁSICA PRIMARIA, EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANTONIA SANTOS DE CARTAGENA
GARCÍA VELILLA A. y JAIRY ACOSTA M.



P2.



Propuesta De Estrategia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Comprensión Lectora De Textos Expositivos, En El Área De Ciencias Sociales, De Niños Y Niñas De Grado 4º De Básica Primaria, En La Institución Educativa Antonia Santos De Cartagena
Cándida Velilla A. y Jaidy Acosta M.

3. Observa la siguiente historieta, analiza y explica con tus propias palabras el mensaje que te transmite.



Propuesta De Estrategia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Comprensión Lectora De Textos Expositivos, En El Área De Ciencias Sociales, De Niños Y Niñas De Grado 4º De Básica Primaria, En La Institución Educativa Antonia Santos De Cartagena
Cándida Velilla A. y Jaidy Acosta M.

Soy creativo:

4. A través de una historieta, identifica el proceso histórico del descubrimiento y la conquista de América, destacando sus beneficios y perjuicios, sus causas y consecuencias. Presenta tu creación ante el grupo, explicándolas de forma breve.

| | |
|--|--|
| | |
| | |

5. Imagina que eres un conquistador y que vienes a tomar nuevos territorios, pero tu intención no es maltratar ni robar, sino de instruir y ayudar a los indígenas, pero debes recordar siempre que ellos no conocen tu lenguaje. Diseña métodos para que expongas a los indígenas lo que quieres hacer; usa diferentes medios.

Propuesta De Estrategia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Comprensión Lectora De Textos Expositivos, En El Área De Ciencias Sociales, De Niños Y Niñas De Grado 4º De Básica Primaria, En La Institución Educativa Antonia Santos De Cartagena
 Cándida Velilla A. y Jaidy Acosta M.

Indago y me divierto:

6. Busca las palabras que se encuentran al lado de la sopa de letras, relacionadas con el tema de la conquista de América.

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------------|
| T | X | E | Z | A | H | E | Y | C | E | Conquista |
| Ñ | E | K | A | U | C | E | M | I | J | Creencias |
| Q | T | I | R | C | W | Ñ | N | X | X | Economía |
| N | A | A | D | R | J | Y | O | O | E | Españoles |
| O | G | G | H | E | Ñ | C | I | H | D | Indios |
| I | I | B | B | E | M | M | C | L | Z | Obligación |
| G | H | C | A | N | E | C | A | K | P | Religión |
| I | G | O | G | C | E | Y | G | U | W | Riquezas |
| L | V | Z | T | I | N | D | I | O | S | |
| E | D | B | A | J | A | M | S | L | J | |
| R | E | N | I | S | W | A | B | R | W | |
| M | V | A | I | M | O | N | O | C | E | |
| S | E | L | O | Ñ | A | P | S | E | X | |
| N | R | I | Q | U | E | Z | A | S | M | |
| R | E | Ñ | K | O | G | Y | W | R | E | |

Escribo:

7. Con las palabras que encuentres en la sopa de letras, escribe un pequeño texto, en el que anotes los aspectos más importantes de la conquista que se deben tener en cuenta para mantener nuestra identidad indígena.
8. Escribe otro texto en el que destagues los aspectos negativos de la conquista, teniendo en cuenta los grandes abusos y atropellos cometidos por los conquistadores españoles.

Propuesta De Estrategia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Comprensión Lectora De Textos Expositivos, En El Área De Ciencias Sociales, De Niños Y Niñas De Grado 4º De Básica Primaria, En La Institución Educativa Antonia Santos De Cartagena
Candida Velilla A. y Jaidy Acosta M.

9. LA ECONOMÍA DE LA CONQUISTA.

La economía de las colonias americanas se basó en minería del oro y la plata. La empresa de conquista era una empresa privada con supervisión indispensable de la Corona.

Las Capitulaciones de Conquista -semejantes a las de Descubrimiento- delegaban en un individuo responsable la acción de dominar un territorio indígena insumiso, que luego sería propiedad de la Corona. Dicho individuo corría con todos los gastos de la misma y se beneficiaría con una gran parte del botín que pudiera lograr durante ella.

La Corona, como dueña potencial de dicho territorio, imponía las condiciones (demarcación territorial, plazo en que debía realizarse, ciudades que se asentarían en el territorio, etc.) y otorgaba las mercedes que estimaba oportunas (títulos, nombramientos, derecho a repartir tierras y solares, rebajas de derechos, etc.). Recibiría además el quinto real o 20% del botín que se capturase.

La empresa conquistadora se constituía, así, a crédito (se pagaría con la riqueza que se lograra arrebatar a los indígenas) y con un capital mixto estatal, privado y comunal.

De la lectura anterior, llena los espacios vacíos de las siguientes proposiciones, teniendo en cuenta las palabras que se entregan: CONQUISTADORAS, ECONOMÍA, CONDICIONES, PLATA, MERCEDES, RIQUEZAS, ORO.

- El _____ y la _____, los cuales son minerales propios de nuestro territorio, fundamentó la _____ en la época de la conquista.
- Las _____ de los indígenas financiaban las empresas _____.
- La corona impone las _____, que reglamenta las conquistas y otorga las _____ como títulos, nombramientos, etc.

10. LA COLONIA Y SU ADMINISTRACIÓN

Al momento de la conquista, España era una monarquía absoluta, gobernada por Fernando V e Isabel, llamados los Reyes Católicos. De ellos emanaba las decisiones fundamentales relativas a la administración de las colonias, tales como la solución de conflictos, la reglamentación de los mercados, el ejercicio de las

Propuesta De Estrategia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Comprensión Lectora De Textos Expositivos, En El Área De Ciencias Sociales, De Niños Y Niñas De Grado 4º De Básica Primaria, En La Institución Educativa Antonia Santos De Cartagena
Cándida Velilla A. y Jaidy Acosta M.

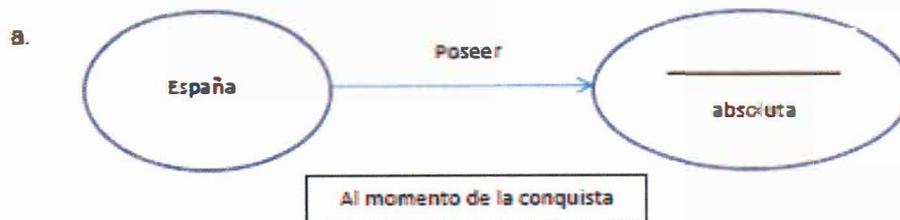
profesiones, el porte de armas y hasta los procedimientos que debían cumplirse en ceremonias civiles y religiosas.

Para ejercer el control político y económico de las colonias americanas se crearon varias instituciones, como el Consejo de Indias, La Casa de Contratación de Sevilla, la Real Audiencia, las visitas y las residencias.

OBSERVACIONES:

- Consejo de Indias: constituido en 1518, era el órgano supremo de la administración colonial.
- Casa de Contratación de Sevilla: creada en 1503, se encarga de las relaciones comerciales con las colonias.
- La Real Audiencia: creada en 1511. Se encarga de la administración de la justicia en las colonias.
- La residencia era una investigación sobre la conducta y el manejo de dineros por parte de los funcionarios reales.
- Las visitas: Como su nombre lo indica, eran visitas que delegados del rey o de la Real Audiencia realizaban a sus colonias.

Lee con atención el texto anterior y completa las siguientes proposiciones, utilizando las palabras resaltadas.



- Al momento de la conquista, España poseía una _____ absoluta.
- b. Leo los siguientes casos y digo a qué entidad enviaría cada uno para su solución, exponiendo mis razones e ideas.
- Los vecinos de una población se quejan por la falta de vías para transitar.
 - Un comerciante quiere importar telas al reino.
 - Un funcionario tiene malos comportamientos.
 - Hay un aumento descontrolado en los precios de los alimentos.

Propuesta De Estrategia Didáctica Para El Fortalecimiento De La Comprensión Lectora De Textos Expositivos, En El Área De Ciencias Sociales, De Niños Y Niñas De Grado 4º De Básica Primaria, En La Institución Educativa Antonia Santos De Cartagena
 Cándida Velilla A. y Jaidy Acosta M.

a. Formato de evaluación prueba diagnóstica

| CRITERIOS | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|---|---|---|
| LITERAL | <i>Comprende la secuencia de hechos históricos según su conocimiento de los mismos y las estructuras siguiendo las estrategias de secuencia.</i> | | | | | |
| | <i>Ordena ideas del texto según la información suministrada a través de enumeración.</i> | | | | | |
| | <i>Identifica el significado de las palabras claves en el texto y las usa de manera adecuada en contexto.</i> | | | | | |
| INFERENCIAL | <i>Realiza lectura de imagen; analiza el contenido verbal y no verbal y explica su contenido mediante el uso de estrategias expositivas</i> | | | | | |
| | <i>Elabora dibujos sobre el tema planeado y expone las ideas y los temas plasmados en cada imagen, siguiendo estrategias de descripción, de comparación y de contraste</i> | | | | | |
| CRÍTICO INTERTEXTUAL | <i>Presenta frases propositivas e hipotéticas con relación al tema planteado, usando estrategias expositivas de tipo causa - efecto, de problema - solución.</i> | | | | | |
| | <i>Identifica las causas y las consecuencias de los hechos históricos estudiados en su realidad inmediata y mediata.</i> | | | | | |
| CRITERIOS DE MEDICIÓN DE AVANCE EN LA COMPRENSIÓN LECTORA | | | | | | |
| 1 = NUNCA / 2 = EN OCASIONES / 3 = CASI SIEMPRE / 4 = SIEMPRE / 5 = REQUIERE APOYO ADICIONAL | | | | | | |