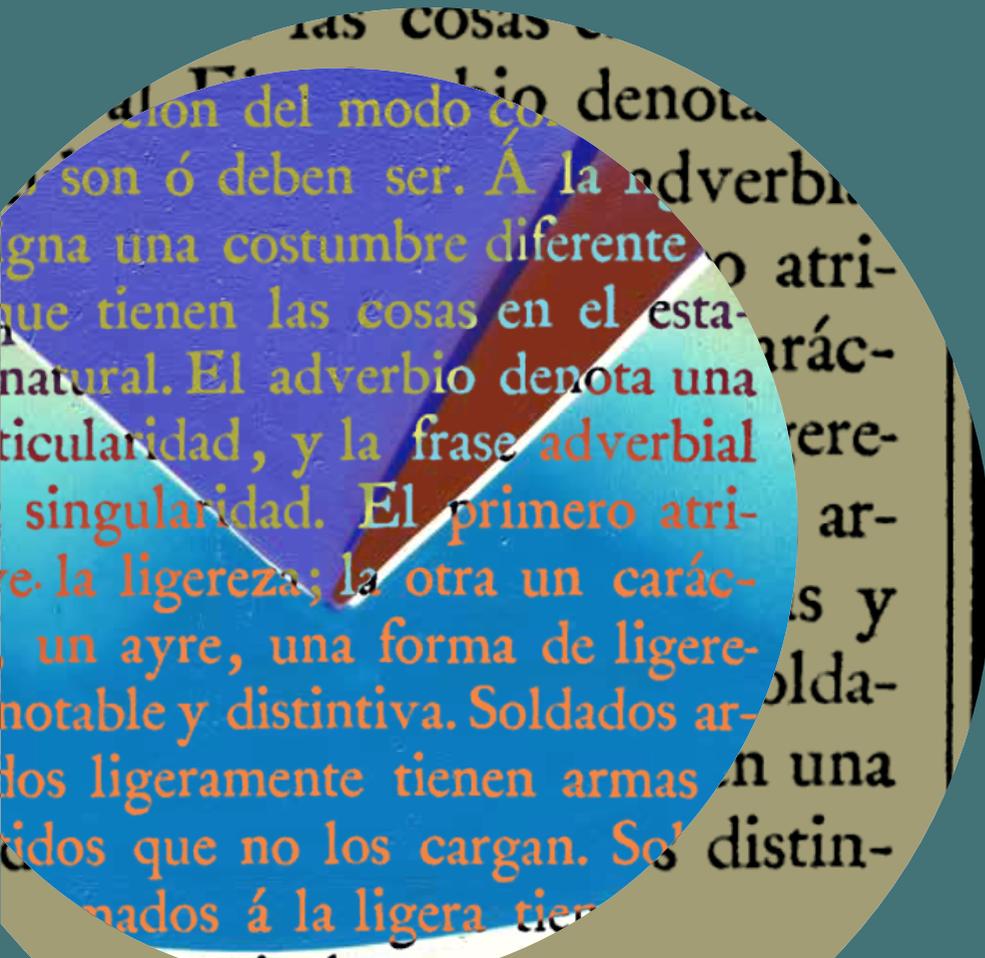


COLECCIÓN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PARA TODOS

La comprensión lectora en el contexto de las ciencias sociales

LUIS MANUEL CÁRDENAS CÁRDENAS
WILMAR SALAZAR OBESO
LUIS CARLOS CÁRDENAS ORTÍZ



COLECCIÓN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PARA TODOS

La comprensión lectora en el contexto de las ciencias sociales

LUIS MANUEL CÁRDENAS CÁRDENAS

WILMAR SALAZAR OBESO

LUIS CARLOS CÁRDENAS ORTIZ



Sello Editorial

UNIVERSIDAD
DEL ATLÁNTICO

Cárdenas Cárdenas, Luis Manuel -- Salazar Obeso, Wilmar -- Cárdenas Ortiz Luis Carlos.

La comprensión lectora en el contexto de las ciencias sociales / Luis Manuel Cárdenas Cárdenas, Wilmar Salazar Obeso, Luis Carlos, Cárdenas Ortiz. – 1 edición. – Puerto Colombia, Colombia: Sello Editorial Universidad del Atlántico, 2020.

Colección Investigación y desarrollo para todos

Ilustraciones. Incluye bibliografía

ISBN: 978-958-5131-80-4 (Digital descargable)

1. Comprensión de lectura – investigaciones. 2. Comprensión de lectura – investigaciones – escuelas públicas 3. Comprensión de lectura – investigaciones – Barranquilla, Colombia I. Autor. II. Título.

CDD: 001.4 C266



Sello Editorial
UNIVERSIDAD
DEL ATLÁNTICO

www.unitlantico.edu.co
Kilómetro 7, Antigua Vía a Puerto Colombia.
Barranquilla, Colombia.

© 2020, Sello Editorial Universidad del Atlántico.

Coordinación editorial

Sonia Ethel Durán.

Asistencia editorial

Estefanía Calderón Potes.

Diseño y diagramación

Joaquín Camargo Valle.

Revisión y corrección

Santiago Villamil Bonfante.

Impreso y hecho en Barranquilla, Colombia.

Ditar S.A. www.ditar.co

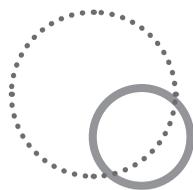
Kilómetro 7, Vía a Juan Mina.

Parque Industrial Clavería.

Printed and made in Barranquilla, Colombia.



Esta obra se publica bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Esta licencia permite la distribución, copia y exhibición por terceros de esta obra siempre que se mencione la autoría y procedencia, se realice con fines no comerciales y se mantenga esta nota. Se autoriza también la creación de obras derivadas siempre que mantengan la misma licencia al ser divulgadas.



La presente colección es posible gracias a las siguientes autoridades académicas de la Universidad del Atlántico:

José Rodolfo Henao Gil

Rector

Leonardo Niebles Núñez

Vicerrector de Investigaciones, Extensión y Proyección Social

Danilo Hernández Rodríguez

Vicerrector de Docencia

Mariluz Stevenson

Vicerrectora Financiera

Josefa Cassiani Pérez

Secretaria General

Miguel Caro Candezano

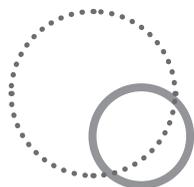
Jefe del Departamento de Investigaciones

Agradecimientos especiales

Facultad de Ciencias de la Educación

Decano Edison Hurtado Ibarra

2020



La colección ***Investigación y desarrollo para todos*** es una iniciativa liderada por la Vicerrectoría de Investigaciones, Extensión y Proyección Social de la Universidad del Atlántico, pensada como herramienta para la divulgación de la investigación y el conocimiento que se genera en el Caribe colombiano.

Contenido

Presentación.....	11
Prólogo	13
Introducción	15
Capítulo 1	
Desafíos y tensiones de la lectura y la comprensión lectora en Colombia.....	17
Capítulo 2	
Bases conceptuales	21
2.1. Escuela, educación y lectura.....	21
2.1. Lectura y comprensión lectora	24
2.3. Niveles de comprensión de lectura	28
2.3.1. Nivel literal.....	28
2.3.2. Nivel inferencial	29
2.3.3. Nivel crítico-intertextual.....	30
2.4. Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora	32
2.4.1. Relacionar una misma expresión.....	33
2.4.2. Relacionar expresiones con otra diferente	33
2.4.3. Completar espacios vacíos	33
2.4.4. Relación de oraciones que señalan causas y efecto	34

2.4.5. Descubrir el significado de una palabra nueva en el mismo texto	34
2.4.6. Hojear y examinar	34
2.4.7. Objetivos de la lectura	34
2.4.8. Aproximación e identificación	35
2.4.9. Estrategias constructivas de organización e inferencia.....	35
2.5. Enseñanza de la lectura y comprensión de textos históricos.....	37
2.5.1. Conocimientos básicos para la comprensión del discurso histórico	40
2.5.2. Características del pensamiento histórico.....	40
2.5.3 Las transformaciones de los contenidos históricos.	41
2.5.4. Los valores y el cambio conceptual.	41
2.5.5. La carencia de hechos puros.....	42
2.5.6. La historia como actividad de razonamiento.	42
2.5.7. Las leyes del discurso histórico.	42
2.5.8. La historia como relato.....	43
2.5.9. Las explicaciones del historiador	43
2.5.10. Desarrollo del pensamiento histórico.....	43
2.5.11. El tratamiento del tiempo	44
2.5.12. El tratamiento del espacio.....	44
2.5.13. Pensar históricamente a partir de problemas	45
2.5.14. Construir nuevo conocimiento.	45
2.5.15. Pensar en términos de conexiones.	45

Capítulo 3

Metodología.....46

3.1. Diseño general del proceso.....	46
3.2. Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos.....	47
3.2.1. Observaciones de clases	47
3.2.2. Entrevistas.....	48

3.3. Producción escrita de los estudiantes en las clases.....	48
3.3.1. Libretas de los estudiantes.....	48
3.3.2. Prueba de comprensión de un texto de historia	49
3.3.3. Características de la prueba.....	51

Capítulo 4
Resultados.....54

4.1. Observaciones de clases	54
4.1.1. Otras estrategias utilizadas durante las clases de historia.....	59
4.2. Entrevista a la profesora de sociales	61
4.3. Producción escrita de los estudiantes consignados en las libretas	65
4.3.1. Preguntas literales.....	65
4.3.2. Preguntas inferenciales.	70
4.4. Competencias lectoras alcanzadas por los estudiantes	71
4.4.1. Niveles de logro en la competencia comunicativa	72
4.4.2. Resultados obtenidos	73
4.4.3. Nivel A: Literal.....	73
4.4.4. Nivel B: Inferencial.....	73
4.4.5. Nivel C: Crítico-intertextual	73
4.5. Análisis de los resultados de la prueba de historia.....	74
4.5.1. Nivel A: Nivel literal	74
4.5.2. Nivel B. Nivel inferencial	79

Conclusiones90

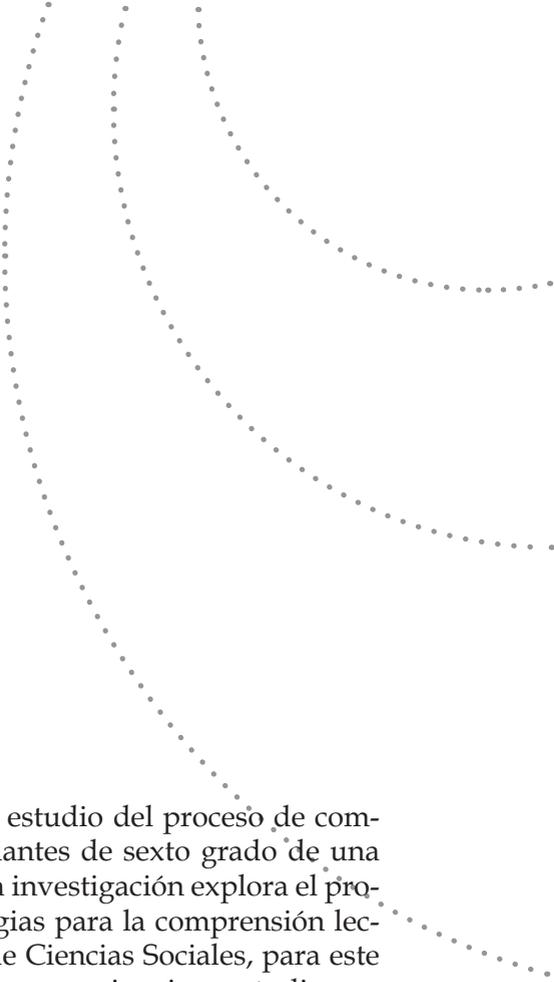
Referencias.....99

Anexos103

Los autores.....131

Índice de tablas

Tabla 1. Categorías de las estrategias y material de lectura utilizados en las clases de historia para desarrollar la lectura y la comprensión lectora.	55
Tabla 2. Sumatoria y promedio de ocurrencias del uso de estrategias para la comprensión de textos y material de lectura utilizados en clases.....	56
Tabla 3. Preguntas del nivel A.....	73
Tabla 4. Preguntas del nivel B	73
Tabla 5. Preguntas del nivel C.....	74
Tabla 6. Preguntas del nivel A.....	74
Tabla 7. Resultados de los Ítem de la pregunta 2.	75
Tabla 8. Resultados del ítem de la pregunta 3	76
Tabla 9. Resultados de los Ítem de la pregunta 4.	77
Tabla 10. Resultados de los Ítem de la pregunta 10.	77
Tabla 11. Resultados de los Ítem de la pregunta 17.	78
Tabla 12. Resultados de los Ítems de la pregunta 15.....	79
Tabla 13. Preguntas del nivel B	80
Tabla 14. Resultados de los Ítem de la pregunta 1	81
Tabla 15. Resultados del ítem de la pregunta 5	81
Tabla 16. Resultados del ítem de la pregunta 7	82
Tabla 17. Resultados de los ítems de la pregunta 8.....	83
Tabla 18. Resultados de los ítems de la pregunta 9.....	84
Tabla 19. Resultados de los ítems de la pregunta 11.....	85
Tabla 20. Resultados de los ítems de la pregunta 12.....	85
Tabla 21. Resultados de los ítems de la pregunta 16.....	86
Tabla 22. Preguntas del nivel C.....	86
Tabla 23. Resultados de los ítems de la pregunta 13.....	87
Tabla 24. Resultados del ítem de la pregunta 14	88
Tabla 25. Resultados de los ítems de la pregunta 18.....	89



Presentación

Este libro es producto del resultado de un estudio del proceso de comprensión lectora llevado a cabo con estudiantes de sexto grado de una institución en el Distrito de Barranquilla. La investigación explora el proceso lector y la implementación de estrategias para la comprensión lectora de textos en una asignatura del área de Ciencias Sociales, para este caso, la asignatura de historia. El libro expone un minucioso estudio que conduce hacia un trabajo de campo orientado con un tipo de investigación cualitativo en el que se realizaron observaciones de clases en el aula para determinar el uso de estrategias empleadas y el material de lectura utilizados para la lectura y comprensión de textos históricos. Además, se hizo una entrevista a los responsables de la asignatura con el fin de tener una detallada percepción del conocimiento que se tiene de estrategias de comprensión lectora. De igual forma, se hizo un estudio del contenido de las libretas de apuntes de los estudiantes para verificar en sus escritos procesos de comprensión realizados durante la clase. Por último, la aplicación de una prueba diagnóstica de comprensión lectora –de un texto de historia tomado del contenido de la unidad temática– desarrollada con el propósito de identificar y determinar el nivel de comprensión lectora alcanzado por los estudiantes. Los resultados del estudio muestran el escaso uso de estrategias de comprensión lectora para que los estudiantes comprendan textos históricos. En cuanto al material lector, solo se hace uso del libro de texto (guía) como único recurso y/o material de lectura. Se hace poco uso de materiales y/o textos de lectura de apoyo complementarios y/o diferentes al texto guía, lo cual impide que el estudiante logre interactuar con posiciones diversas, de comparación y contrastes.

Prólogo

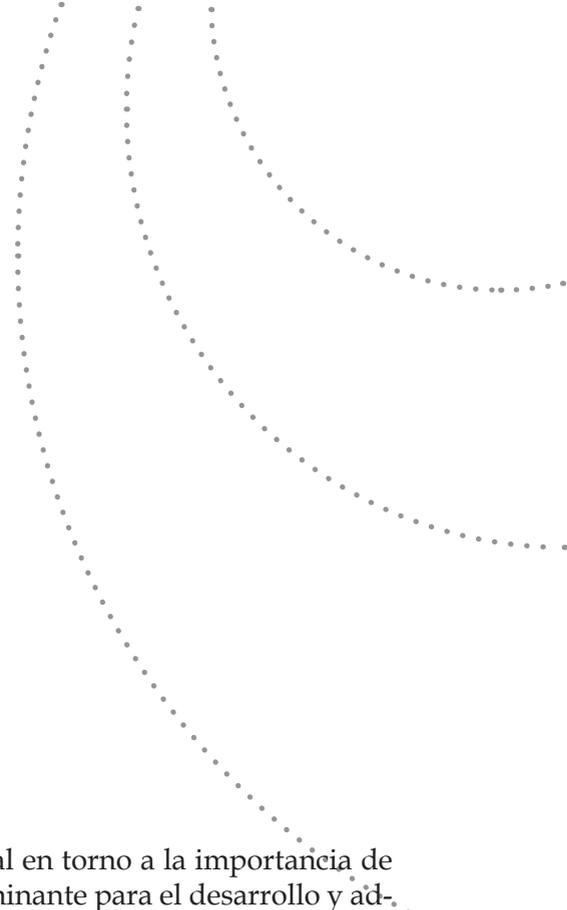
El tema de la comprensión de lectura siempre tendrá vigencia en cualquier nivel escolar. Tratar, en consecuencia, de adentrarse en sus procesos, estudiarlos, analizarlos y proponer nuevas maneras de aproximarse a los problemas que acarrea la no comprensión de un texto siempre será bienvenido, más aún, si las dificultades se enmarcan en el contexto de la primera educación. La investigación que adelantaron Luis Manuel Cárdenas Cárdenas, Wilmar Salazar Obeso y Luis Carlos Cárdenas Ortiz, aborda el tema en mención y lo presenta en el libro que el lector tiene en sus manos, a partir del estudio de la comprensión lectora en el contexto de las Ciencias Sociales. Los resultados a los que llegaron son congruentes con las pretensiones inicialmente pensadas de inquirir los factores que ayudan o dificultan el desarrollo de las competencias lectoras. En este punto, es importante señalar que el interés subyacente de los investigadores no solo se origina en la influencia de los imperativos –en materia educativa– de la sociedad colombiana actual y de la comunidad nacional e internacional, sino también en la realidad en que se encuentra la institución elegida frente a las dificultades de comprensión lectora por las que viene atravesando. La referencia a la escuela (y sus estudiantes de sexto grado) objeto de la investigación puede, sin reato alguno, ser extrapolada a otras instituciones escolares de su género, e incluso a la educación superior pues los problemas son compartidos y son los mismos, en el sentido de que en todos los niveles de formación la comprensión lectora ofrece dificultades, afortunadamente salvables, como se aprecia en el desarrollo del presente estudio. Los autores aportan luces que otros investigadores pueden utilizar para iluminar las sombras de la temática en cuestión, partiendo de un propósito central en su estudio: caracterizar los niveles de comprensión lectora que alcanzan los estudiantes de sexto grado, a partir de las estrategias de comprensión lectora, el libro de texto y los materiales de lectura utilizados por el docente de Ciencias Sociales.

Para lograr lo anterior, el estudio optó por un tipo de investigación cualitativa basado en una aproximación etnográfica que incluyó descripción y análisis de aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en textos históricos. Con este tipo de investigación empleado, los investigadores procedieron a la descripción y análisis de los distintos eventos pedagógicos acontecidos en el aula de clase, así como la realización y análisis de entrevistas y encuestas, revisión de documentos institucionales, aplicación y análisis de resultados de pruebas escritas de comprensión y, por último, el estudio de los rasgos discursivos del libro de texto y los materiales de lectura empleados como elementos mediadores para la comprensión lectora. La información recolectada llevó a los investigadores a sintetizar y concluir que los niveles de competencia lectora que alcanzan los estudiantes en el área de Ciencias Sociales son muy bajos, producto de distintas deficiencias en todos los aspectos anteriormente señalados. Los investigadores, hacia el final del libro, proponen y/o sugieren el diseño de un programa de formación pedagógica para capacitar a los docentes del área de Ciencias Sociales en el desarrollo de los niveles de comprensión lectora en relación con su propia área de conocimiento. Otro aspecto, que se desprende del anterior, es asesorar a los docentes para *mejorar el uso de los libros de texto como mediaciones entre el nivel de formación de sus estudiantes y las formas de razonamiento propias de su disciplina*. De igual manera, —en palabras de los autores— tratar de estimular en los docentes del área el uso de los libros de texto no solo como medios de apropiación de determinados conocimientos sino como formas de integrar a sus estudiantes con las convenciones propias de la cultura escrita y la sociedad global. Y finalmente, *a flexibilizar los modos de acceso a los textos escritos, es decir, no limitar la práctica de la lectura al solo libro de texto, para mejorar el paso de la lectura literal hacia la lectura inferencial y de esta hacia la lectura crítica-intertextual*. No son recetas para mejorar la comprensión lectora que hayan surgido de la nada. Por el contrario, lo que se observa es que este tipo de indagaciones son necesarias para fortalecer los procesos de microenseñanza: la práctica pedagógica viva, la que se halla patente en el aula en el diario discurrir de la escuela, y mejorar así el rendimiento académico no solo de los estudiantes sino también de los docentes involucrados. Este es uno de los méritos del libro de los docentes Luis Manuel Cárdenas Cárdenas, Wilmar Salazar Obeso y Luis Carlos Cárdenas Ortiz. Los otros deberán encontrarlos sus colegas, cuando lean este texto que hoy se publica.

ELEUCILIO NIEBLES REALES

Profesor Titular III

Universidad del Atlántico



Introducción

Existe, hoy por hoy, un consenso universal en torno a la importancia de la comprensión lectora como factor determinante para el desarrollo y adquisición de conocimientos en todos los procesos educativos y en todas las disciplinas. A medida que se ha incrementado la atención en torno al contenido y forma de los textos que se leen en el diario avatar del proceso de enseñanza-aprendizaje, se han descubierto marcadas diferencias en las estructuras que caracterizan los textos que los estudiantes leen en cada una de las distintas áreas del conocimiento. Hoy nadie duda de que es lo mismo leer un texto de Ciencias Naturales que uno de Ciencias Sociales. Cada texto demanda una particular dinámica. Como consecuencia, leer y comprender en las distintas áreas del conocimiento se ha transformado en un vasto campo de investigaciones teóricas y pedagógicas, particularmente en las últimas décadas. En este sentido, la escuela, como institución encargada de formar al individuo y proporcionarle estrategias para acceder con facilidad a los contenidos de los textos que a diario se enfrentan, debe constituirse en el espacio de estos aprendizajes, en donde los niños aprendan a leer y a comprender textos en todas y cada una de las distintas áreas del conocimiento.

Afirma Castelló (2007) que cuando se trata de comprensión lectora se hace referencia a la posibilidad de enseñar a los estudiantes a tomar decisiones respecto a cuándo, cómo y por qué leer un determinado texto. Estas decisiones se toman en función del análisis de los diferentes condicionantes

que enmarcan cada situación de lectura y que implican cuestionamientos como: ¿por qué leemos un texto?, ¿qué pretendemos?, ¿qué tiene que ver con el objetivo de lectura? De la misma manera, cuestionarnos por el tipo de texto que tenemos que leer: ¿qué características tiene?, ¿nos es familiar?, ¿y el tema?, ¿qué sabemos? Asimismo, debemos cuestionarnos por los procedimientos y/o estrategias que utilizamos mientras estamos leyendo y por el propio proceso de lectura que estamos realizando.

De acuerdo con Cassany y Morales (2009), leer implica ir mucho más allá del texto y que en realidad se obtenga una comprensión de este. Puesto que los textos escritos son diferentes en cada contexto, también varían los procedimientos para leerlos o escribirlos. Cada género discursivo y cada ámbito presentan nuevos retos para el lector. Estos autores manifiestan que la enseñanza de una lectura eficaz debe realizarse todo el tiempo y de forma constante, donde docentes y estudiantes utilicen estrategias para la correcta realización y comprensión de esta porque de ello depende el éxito de la adquisición del conocimiento y de lo que se quiere aprender.

Este libro da a conocer un trabajo de investigación en el que se hace una caracterización de la comprensión lectora que alcanzan los estudiantes de sexto grado a partir de las estrategias utilizadas y el material de lectura utilizados por la maestra en la clase de historia. En el mismo se destaca una fundamentación teórica acerca de la lectura y la comprensión lectora sustentada en autores representativos en el área. Además, se presenta el proceso metodológico que orientó el estudio investigativo fundamentado en un estudio cualitativo que incluyó descripción y análisis de los distintos eventos pedagógicos acontecidos en el aula de clases y en las que se utilizaron técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa, a saber: observaciones de clases, realización y análisis de entrevistas y encuestas, revisión de documentos institucionales, y aplicación y análisis de resultados de pruebas escritas de comprensión de textos.

De igual forma, el libro expone los resultados del estudio, los cuales muestran que los estudiantes presentan bajos niveles de comprensión lectora, al parecer, debido a la falta de estrategias utilizadas para la comprensión de textos. Además, los materiales de lectura que se utilizan son muy escasos. Solo se hace uso del texto guía (manual) como material de lectura para los procesos de comprensión de la asignatura.



Capítulo 1

Desafíos y tensiones de la lectura y la comprensión lectora en Colombia

El problema de la lectura y la comprensión de textos en las Instituciones Educativas colombianas logra unas tasas preocupantes al analizar los resultados obtenidos en las Pruebas Saber 3°, 5°, 9° y 11° de comprensión lectora de los estudiantes. Los resultados reflejan que a los estudiantes se les dificulta comprender los textos que leen desde las diferentes disciplinas. Según las tablas de clasificación en niveles de desempeño que utiliza el ICFES, este promedio está en el tope del nivel mínimo y no alcanza a llegar al satisfactorio. Pese a que los resultados generales para el año 2016 han sido considerados como históricos, el Gobierno Nacional reveló en los resultados de las Pruebas Saber 2016 que 2.388.110 estudiantes presentaron la prueba en todo el territorio nacional. De acuerdo con cifras presentadas por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] en Semana (2016), 890.581 estudiantes pertenecían al grado tercero, 824.318 al grado quinto, 655.211 a noveno y 554.454 al grado once. Al mismo tiempo, las pruebas se presentaron en 16.505 instituciones educativas del país, de las cuales 9.783 pertenecen al sector oficial y 6.722 son privadas. (“Históricos resultados en Pruebas Saber”, 2016). Los resultados de las pruebas fueron analizados por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) y se determinó que el país obtuvo en el 2016 un promedio general de 300 puntos, siendo 500 el puntaje máximo. (“Históricos resultados en Pruebas Saber”, 2016).

El Ministerio de Educación Nacional ha invertido grandes esfuerzos en investigar las causas de las dificultades que presentan los estudiantes de la instituciones educativas en Colombia. Dentro de estas investigaciones se encontró en la encuesta curricular realizada por el ICFES en el 2008, particularmente en el marco de las pruebas Saber de grados 5° y 9°, que las prácticas docentes en el área de lenguaje, en temas como consulta y manejo de información, trabajo de escritura, lugar del texto en el aula, uso del texto relacionado con la escritura y autores, obras y referentes literarios presentaban falencias en torno a su propuesta de lectura y escritura en el aula de clase (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2011).

Las falencias que se identificaron revelan el bajo porcentaje de docentes que proponen actividades en las que los estudiantes relacionen información, aprendan estrategias para consultar diversas fuentes y estén en condiciones de clasificar los hallazgos de su búsqueda. Estos aspectos no se presentan de manera efectiva en las instituciones colombianas y son claves en la formación de lectores, en tanto que generan condiciones para que los estudiantes desarrollen estrategias de selección adecuada, puedan establecer relaciones entre los textos y logren organizar lo que en estos encuentran al acercarse a diferentes fuentes en busca de información específica.

En relación con la escritura de los estudiantes de educación básica y media, algunos de los resultados indican que los estudiantes al escribir construyen correctamente oraciones simples, pero no sucede lo mismo con las complejas. Además, no logran una consistencia global del texto, sino que esta la alcanzan solo a nivel de las oraciones; tienen dificultades para producir un texto teniendo en cuenta quienes serán los lectores. Con respecto a los hábitos de lectura de niños y jóvenes entre 5 y 17 años, una encuesta indicó –entre otros resultados– lo siguiente: un alto porcentaje (44%) de niños entre 5 y 11 años afirma que no le gusta leer, unido al 66% de jóvenes entre los 12 y 16 años que señaló que leer le parece aburrido. En esta línea, el 83% de los niños y jóvenes encuestados afirmó que las razones que los remiten a leer libros son netamente académicas, y solo el 17% restante acude a la lectura de literatura por entretenimiento; esto se relaciona con el 54% de los estudiantes que afirmó que le gusta leer, pero no tiene acceso a libros que sean acordes a su edad, en otras palabras, que respondan a sus intereses (MEN, 2011).

En el 2016, el Gobierno Nacional lanzó la propuesta de la semana de la lectura y escritura, con el fin de que los colegios asumieran el reto de

mejorar el lenguaje y tuvieran un mecanismo claro para lograrlo. Estas estrategias se promovieron a través del concurso nacional del cuento para fortalecer la escritura y las maratones de lectura. Debido a las grandes dificultades que ha encontrado el Ministerio de Educación Nacional en los escolares colombianos, este ha ideado un plan estratégico para ir subsanando estas falencias. Desde el Ministerio de Educación, se quiere que todos los estudiantes colombianos sientan que a través de la lectura y la escritura pueden mover el mundo, por lo que el *Día E* – como ellos le han denominado – se convierte en una posibilidad para reflexionar sobre cómo se puede fomentar el desarrollo de competencias desde el aula; haciendo de cada rincón del colegio un ambiente de aprendizaje que invite a explorar la literatura, a preguntarse por los relatos de otros y a intentar escribir desde la propia voz lo que emociona o lo que se sueña, expresó el Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media, Saavedra (MEN, 2016).

Ahora bien, pese a que el gobierno ha ideado estrategias, ha invertido capital humano y financiero en este proyecto, la realidad educativa es otra: en la práctica pedagógica los docentes siguen con un modelo tradicional de enseñanza de conceptos sin desarrollar las competencias en los estudiantes. Ello se evidencia en los resultados de sus Pruebas Saber, donde reflejan la pobreza de lectura y escritura. Puede evidenciarse que incluso la enseñanza y preparación para esta se basa en aprender memorísticamente conceptos, y no en el desarrollo de estas competencias dentro de las clases que ellos reciben.

Así es como el maestro ante tanta información, sin un modelo establecido que guíe su práctica, opta por seguir enseñando con el mismo método que aprendió a “leer y escribir” hace años, evitando reflexionar sobre su quehacer y llegando a sentirse confundido con tanta información.

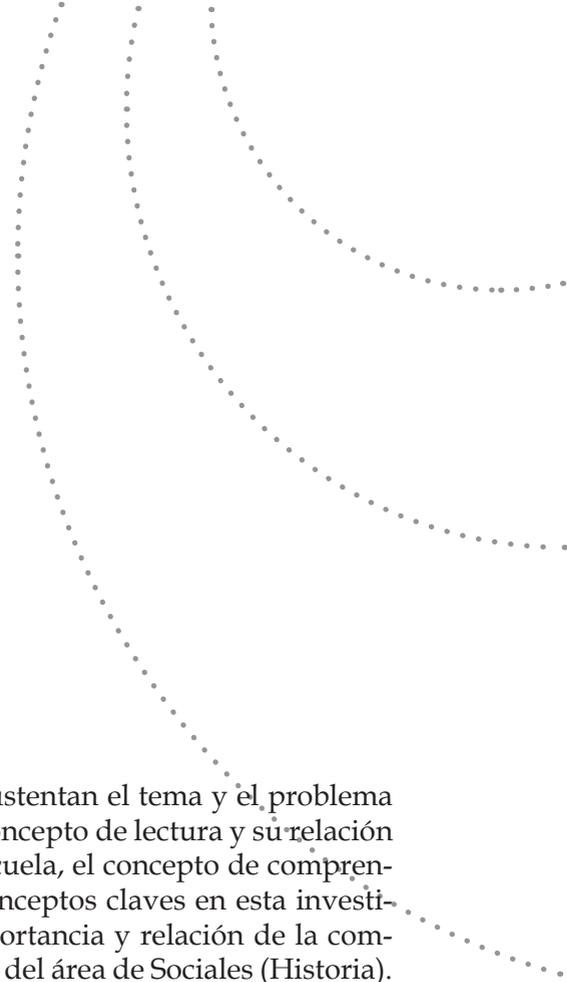
El docente en el aula sigue paso a paso lo que ha traído preparado evitando la participación de los estudiantes y anulando así sus conocimientos previos, convirtiendo la clase en una serie de tareas y rutinas que no desarrollan competencias en los estudiantes, competencias que se aprenden en la práctica y deben desarrollarse en espacios preparados para ello, competencias lectoras que forman personas capaces de captar los fundamentos de la comunicación, sus propósitos ocultos, a la vez que lo capacita para opinar con voz propia, convirtiéndose en un pensador más independiente (Solé, 2012).

La revisión detallada de las investigaciones realizadas en Colombia muestran las grandes falencias que presenta la educación. Partiendo de una postura en donde todos concordaban, la existencia de problemas en la enseñanza de la lectura y escritura y en el desarrollo de estas competencias dentro del aula, actualmente docentes estudiosos y comprometidos se han dado a la tarea de realizar investigaciones aún en contra de sus mismos colegas.

Desde hace más de una década, los estudiantes de sexto grado de una Institución Educativa oficial del distrito de Barranquilla han venido presentando serias dificultades en lo referente a la comprensión lectora. Los resultados de la prueba Saber año tras año viene mostrando un bajísimo nivel de rendimiento en las Ciencias Sociales. En los resultados expresados por ejes temáticos, el eje más bajo corresponde al eje de procesos histórico-culturales (historia) con un promedio del 38%. Tales resultados podrían entenderse como la consecuencia de la relación dicotómica existente entre la naturaleza del razonamiento histórico y los distintos niveles de comprensión lectora. Para el historiador argentino Luis Alberto Romero, la comprensión lectora resulta fundamental en el desarrollo del pensamiento histórico. Sin la lectura, agrega el historiador, sería imposible la construcción no solo del pensamiento histórico, sino también la realización de todos y cada uno de los aspectos que constituyen los saberes básicos de la disciplina (Romero, 1996).

En consecuencia y considerando los imperativos de la sociedad colombiana en cuanto al mejoramiento de la calidad de la educación, la presente investigación planteó las siguientes preguntas problemas, enmarcadas dentro de la situación particular de la institución escogida para este estudio, una escuela oficial del Distrito de Barranquilla:

- ¿Cuáles son las estrategias y los materiales de lectura utilizados en el aula de clases para desarrollar la comprensión lectora en la clase de historia?
- ¿Cuáles son las competencias de comprensión lectora que alcanzan los alumnos en la clase de historia?



Capítulo 2

Bases conceptuales

Este capítulo expone los conceptos que sustentan el tema y el problema abordado en la investigación, a saber: el concepto de lectura y su relación con la educación y en particular con la escuela, el concepto de comprensión lectora y niveles de comprensión, conceptos claves en esta investigación. De igual forma, se destaca la importancia y relación de la comprensión lectora con textos de la disciplina del área de Sociales (Historia).

2.1. Escuela, educación y lectura

Los *Estándares para la excelencia en la educación* que, para el área de Lengua Castellana, presentó recientemente el Ministerio de Educación Nacional, indican que el papel de la escuela, en relación con la lectura, es llevar a los alumnos a alcanzar altos niveles de desempeño en los procesos lectores, como una forma de desarrollar parte de las competencias comunicativas (MEN, 2001).

En el caso de la lectura, la reorientación tendría su punto de partida en interrogantes del tipo: ¿Qué saberes y qué competencias lectoras deben desarrollar los estudiantes como resultado de su paso por los diferentes grados y niveles de formación? Al respecto, Sanmartí (2011) afirma que la lectura es un componente importante de la actividad científica escolar: posibilita plantearse preguntas y acceder a formas de explicar distintas de las que se generan desde el llamado “sentido común”. También se lee para identificar nuevas informaciones e ideas e interactuar con las pro-

pías para revisarlas o reforzarlas, para conocer campos de aplicación del conocimiento que se está aprendiendo y nuevos datos, con la finalidad de ser capaz de intervenir en el entorno y tomar decisiones fundamentadas y responsables. La lectura no es un simple instrumento para la transmisión de un saber científico bien establecido, sino que es una forma de construirlo y utilizarlo.

Para conseguir tales propósitos, desde el primer grado de preescolar hasta el último de la Media Vocacional, el maestro debe asegurarse de que sus alumnos comprendan y relacionen lo leído con el propio entorno; distinguan en los textos leídos variación de códigos y modalidades discursivas; identifiquen tono e intencionalidad; relacionen, deduzcan y evalúen las ideas constitutivas del texto; comprendan los textos de las distintas áreas del conocimiento; asuman distintas estrategias de comprensión, y actitudes críticas e independientes frente a lo leído; identifiquen estructura, tema y valores del lenguaje en cada texto leído (MEN, 2001).

De este modo, las habilidades de comprensión lectora que debe promover la escuela, de acuerdo con los *Estándares*, presentan la lectura no como un simple instrumento para el intercambio de información, sino como la actividad cuya dinámica se configura a partir del conjunto de transacciones simultáneas entre procesos y habilidades (MEN, 2001). Por otra parte, la simultaneidad de los procesos y competencias que se ponen en juego en el aprendizaje de las competencias comunicativas posibilitan el establecimiento de múltiples conexiones no solo entre la lectura y las otras habilidades de la competencia comunicativa (hablar, escuchar y escribir), sino también entre la lectura y las otras áreas del conocimiento. Así lo sugiere la conclusión de los *Estándares de Lengua Castellana* del Ministerio de Educación Nacional (2001): “El mejoramiento de los procesos de aprendizaje de la lengua se hace en cada hora de clase, en cada aula y en cada propuesta curricular e institucional” (p. 99).

Este es el marco formal que, en torno a la relación lectura-escuela, ha delineado el gobierno colombiano. Frente a este marco formal, la práctica pedagógica en la cotidianidad de las escuelas suele tomar atajos inesperados. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, las dos últimas investigaciones realizadas en Colombia sobre el desarrollo de competencias comunicativas indican que son más los desencuentros reales que los encuentros ideales. La primera, realizada bajo la supervisión del Sistema Nacional de Evaluación (1993), tuvo como propósito evaluar la calidad de los aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas en niños

de 3º y 5º grado de Educación Básica Primaria. La segunda, coordinada por la Universidad de Antioquia en 1994 bajo la supervisión del Corpes del Occidente, evaluó la calidad de la educación básica en esa región del país. Ambas muestran, entre otros aspectos, las serias dificultades de los niños y jóvenes colombianos, particularmente, en lectura y escritura (MEN, 1998).

Para el historiador colombiano Melo (2000), las falencias que se encuentran en relación con la formación de la competencia lectora en el sistema escolar colombiano tienen su origen en el modelo conceptual y en la práctica docente que rige en Colombia:

En esencia es un modelo basado en la comunicación oral, y en la utilización del texto escrito ante todo como apoyo para la memorización de los contenidos. El texto escrito es, a veces, elaborado por los estudiantes mismos, que siguen un dictado o toman apuntes de un manual escolar único. Este modelo corresponde a los hábitos culturales de la sociedad colombiana, que nunca llegó a ser una sociedad cuya cultura se basara en el libro. Hasta hace pocos años la mayoría de los contenidos de la formación individual se transmitían en forma oral; en la familia, la iglesia, el grupo de trabajo y la escuela (...) En resumen, en vez de haber pasado del predominio de la comunicación oral a una cultura con fuerte presencia del texto, como fue la secuencia europea, en Colombia pasamos de la voz viva a la radio y la televisión, sin tiempo para adquirir los hábitos de la lectura.

En conclusión, estas carencias y dificultades tienen graves implicaciones para el propósito de la sociedad colombiana de desarrollar una educación a la altura de la nueva época. Y ello por cuanto resulta impensable diseñar y ejecutar una educación de calidad al margen de unas competencias que faciliten una mejor comprensión de la vida, la ciencia y la cultura (MEN, 1998). La lectura debe ser, en el contexto de una educación basada en competencias, un aprendizaje central que posibilite al estudiante enriquecer sus esquemas conceptuales, su forma de vida y su comprensión del mundo.

Y, por último, conviene resaltar que la causa principal de la incapacidad del sistema escolar colombiano para responder a las expectativas de la sociedad actual, como sugiere Melo, está en el modelo didáctico sobre el cual se ha basado dicho sistema durante una buena parte de su existencia. Un modelo que solo permite el aprendizaje de conocimientos elementales de naturaleza perceptiva o motora, pero que facilita muy poco

los aprendizajes de procesos cognitivos de alto nivel, a saber, los que se requieren para enfrentar los nuevos retos que plantea la sociedad tecnolozada.

Se impone, en consecuencia, una serie de enormes desafíos a la escuela colombiana. El primero, y quizás el más importante, es vencer la tradición de su propio contexto cultural. Ello implica transformar su práctica, realizar de la forma más rápida y conveniente el tránsito desde la tradicional oralidad del mundo premoderno hasta las gráficas convenciones de la cultura escrita. Todo lo cual exige renovar tanto las concepciones como las formas de relacionar sujetos y objetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de la comprensión lectora, es necesario empezar por considerar que, según el MEN (1998):

“a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz, el significado no está en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que conjuntamente determinan la comprensión: lector, texto y contexto” (p. 140).

Para esto se requiere, asimismo, considerar la lectura como un proceso en el cual intervienen múltiples y simultáneos factores.

2.1. Lectura y comprensión lectora

El acto lector se caracteriza por poder procesar la información de un texto escrito para darle la interpretación (Gispert y Ribas, 2010). Esto significa que dentro de un proceso lector los estudiantes deben darle sentido al texto, interpretar lo que es propuesto por el autor, evaluar y conocer la información por medio de diversas herramientas tales como diccionarios, enciclopedias y navegadores web con el propósito de tener una mejor comprensión de la lectura. La lectura es un proceso interactivo en el que quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados (Solé, 2012).

La lectura de cualquier material contribuye a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes hasta el nivel en que éstos sean capaces de seguir aprendiendo por ellos mismos, a lo largo de sus vidas, de manera que puedan desarrollar un papel constructivo en la sociedad como ciudada-

nos. La lectura es el vehículo esencial de toda construcción humana, en tanto que permite no solamente comunicarse con otros, sino apropiarse de otras experiencias y comprender lo que otros comprendieron en su momento y en sus circunstancias particulares. De esta manera, cada persona que sabe leer puede explorar los aspectos más insospechados de la historia del mundo y de la humanidad, y también puede hacerlo dentro de sí misma todos sus propios misterios e iniciar la construcción de nuevos mundos interiores (Cajiao, 2013). Los individuos no aprenden a leer de la nada, sin la compañía de los adultos, sino que se hace alrededor de lo que ya existe en los textos y con la influencia del medio circundante que los motiva a leerlos. Leer es la capacidad de descubrir significados escondidos y, por tanto, quien sabe leer de verdad tiene la posibilidad de ver muchas más cosas en el mundo que aquel que no domina esta habilidad (Cajiao, 2013). Por ello, es necesario profundizar en los contenidos sobre los textos, así como técnicas y estrategias aplicadas en actividades que puedan facilitar la capacidad de comprensión lectora en los estudiantes.

Existen diferentes concepciones a cerca de la comprensión lectora, en este caso destacaremos algunas. Por un lado, está Rojas (2013) el cual plantea que la comprensión lectora es un proceso comunicativo lingüístico individual y social a través de una memoria artificial, en el que idealmente es captada la totalidad de los mensajes en su contexto. De la misma forma dentro de la comprensión de un texto se presentan diferentes mecanismos erróneos en los cuales no debemos caer: es el caso de pasar rápidamente por las líneas de un texto, ya que quizás no se haga el debido proceso y por ende no se analice la información correctamente, haciendo que surjan muchas carencias al momento de comprender el texto (Rojas, 2013). Según lo que propone este autor, el contexto es fundamental para la comprensión del texto mismo, porque si un estudiante hace una lectura, pero no conoce o está fuera del contexto presentará dificultades para su interpretación. Claro está que existe la posibilidad en la actualidad de contar con herramientas que permiten indagar sobre lo desconocido. Sin embargo, esto no contradice el que el contexto sea un elemento principal, ya que juega un papel muy importante a la hora de leer.

Por otro lado, Jiménez y Palmet (2018) definen la comprensión lectora como el proceso que permite que un texto llegue al lector de manera significativa y transforme su perspectiva frente a un tema del conocimiento, este proceso, de manera lógica, tiene sus niveles para llegar a su finalidad y es generado por la diversidad y estructura del texto expuesto al

lector. De esta manera, la comprensión lectora busca que los estudiantes respondan a la visión y cosmología que plantea el texto, buscando así que el ideal del mismo aporte información a su vida. Además, cuando el alumno es capaz de interiorizar el texto, sus habilidades comunicativas y lectoras harán que sea más factible la interpretación y asimilación de la lectura. Los docentes debemos tener en cuenta que la comprensión no será exitosa si no se les da a los educandos la posibilidad de opinar, crear, imaginar, argumentar libremente ya que esto permite que éstos comprendan, analicen y asocien los diversos contenidos expuestos.

Por otra parte, es necesario mencionar que en las instituciones se presenta un bajo nivel de comprensión lectora por diversos aspectos. Manzanal, Jiménez-Taracido y Flores-Vidal (2016) mencionan que hay un bajo nivel de comprensión de acuerdo con que “este se relaciona con la ausencia de la macro estructura [*sic*] en la representación mental del texto, es decir, los lectores no son capaces de conectar el tema general con los detalles del texto” (p.195). En otras palabras, a los estudiantes les cuesta relacionar las ideas de una lectura, por factores como los siguientes: desconocimiento de ciertos términos, realización de una lectura superficial que carece de significado, que el contexto es totalmente extraño al que acostumbra, entre otros elementos que impiden la comprensión de las ideas.

Para mejorar esas falencias en comprensión lectora Gispert y Ribas (2010) plantean unas estrategias, las cuales son la anticipación, identificación, reorganización, precisión lingüística, atención, memoria, inferencia, deducción, sentido crítico. Por medio de cada estrategia, lo que buscan es que el estudiante pueda avanzar en el proceso a través de la serie de etapas anteriormente mencionadas, para así establecer el propósito de la lectura, identificar el vocabulario, relacionar las ideas, mirar el contexto de las situaciones, lograr un análisis a medida que se desarrolla la lectura, poder argumentar y sacar conclusiones.

Dentro del proceso de comprensión lectora es necesario puntualizar acerca de los factores que inciden para que se dé este proceso de la forma correcta. Entre esos está, en primer lugar, el propósito lector, el cual indica el interés o desinterés que esté presente con respecto a la lectura. También es fundamental la orientación con que se aborda el texto ya que, si un texto es complicado, se necesita de tiempo y de una lectura profunda. En segundo lugar, se encuentra la atención por parte del lector, esta radica en el interés ya que, si no hay disposición, la búsqueda de significado será escasa. En tercer lugar, vemos el conocimiento previo, el cual ayuda

a la comprensión ya que, al momento de relacionar las diferentes vivencias del lector, permitirá una experiencia y lectura significativa.

Y en cuarto lugar, están los contenidos, pues es la información que se plasma en los textos, esta varía de acuerdo con el tipo de lectura que el escritor quiera brindar a su lector. Por consiguiente, por un lado está la estructura que va acorde a la tipología textual y, por el otro está la significación, que indica el proceso de construcción de significado que adquiere el lector por medio del texto, relacionando sus conocimientos previos para así llegar a un resumen significativo de la lectura (Gispert y Ribas, 2010, p.22).

Otro aspecto para tratar es la evaluación de la comprensión lectora, Gispert y Ribas (2010) afirman que “Para medir la comprensión que tiene los estudiantes, no basta con una batería de preguntas sobre un texto si no que se requiere la observación del alumno o alumna en diferentes situaciones de la clase y en diversas actividades” (p.61). Esto indica que para hacer un juicio o hablar de cómo está el nivel de comprensión de los estudiantes no basta con entregar una lectura que tenga cuestionarios de selección múltiple, ya que esto de una u otra manera no hará evidente el rango de comprensión que tengan los alumnos.

Por el contrario, se menciona que con varias observaciones se podría hablar de los criterios de comprensión que tengan los estudiantes, siempre y cuando en las actividades se analice el grado de dedicación, compromiso; entre otros factores que tengan los mismos. Dentro de todo el proceso de comprensión, el docente juega un papel importante, ya que es el mediador que ayuda a resolver dudas, amplía información y genera un espacio donde se pueda escuchar a los estudiantes y, de esta manera, evaluarlos.

Por último, es de rescatar que el proceso de comprensión es un procedimiento complejo que si no se lleva a cabo de la manera correcta tendrá resultados desfavorables, los cuales afectarían negativamente a los alumnos. La comprensión de un texto es relevante en el ámbito escolar y no solo por el área de Español, si no por el resto, ya que en Matemáticas, Ciencias, Filosofía se presentan documentos que necesitan de una buena comprensión para resolver problemas en la respectiva área. La disposición y la visión con que asuman un texto definirán la calidad de la comprensión que presenten los estudiantes.

2.3. Niveles de comprensión de lectura

La comprensión de un texto requiere de un proceso muy minucioso, constructivo y exigente. Minucioso, en tanto que es necesario e importante decodificar con detenimiento el contenido que brinda un texto, como el significado de los vocablos, oraciones, enunciados que permiten entender informaciones básicas. Con base a ello se obtienen datos que propician a una interacción dialógica, los cuales darán paso a la construcción de un vasto conjunto de significados. Y, por último, es un proceso exigente porque se requiere de extraer informaciones desde las más explícitas hasta las más implícitas, para ello el lector debe poseer capacidades cognitivas y habilidades lectoras. Es así como podemos aseverar que para entender cualquier tipo de discurso de un texto es menester adquirir destrezas mentales; poseer conocimientos previos, hacer hipótesis, inferencias, deducciones, entre otros (Cassany, 2006, p. 21).

Asimismo, en el documento *Alineación Examen Saber 11* (2013) se definen tres niveles de lectura: lectura literal, inferencial y crítica-intertextual; cada uno de estos niveles requiere de habilidades específicas.

2.3.1. Nivel literal

Una primera comprensión de lectura corresponde a un nivel literal, significa extraer informaciones explícitas por medio de la identificación de elementos básicos que aparecen en un texto, como el título, subtítulo, palabras o enunciados claves. Para Daniel Cassany en su libro, *Tras las líneas* sobre la lectura contemporánea, distingue tres planos para comprender una lectura, entre estas las líneas, el cual equivale al primer nivel mencionado anteriormente. En *Tras las líneas* Cassany (2006) lo denota como “comprender el significado literal, la suma del significado semántico de todas sus palabras” (p. 52). Es decir, al leer un texto la finalidad es llegar a entender el mensaje que transmite, para ello es necesario conocer los significados de cada signo lingüístico. Está evidenciado que la posición del lector por abandonar la comprensión semántica de las palabras no permite alcanzar un nivel de comprensión más avanzado.

En este nivel el lector tiene la capacidad de extraer información explícita en el texto, centrandó su atención en aspectos específicos de este como: el vocabulario, ideas principales, detalles, secuencias y la estructura de texto. “La comprensión literal de textos requiere que el estudiante sea capaz de extraer información explícita en cada párrafo” (Carnine, 2010).

2.3.2. Nivel inferencial

La comprensión lectora se hace más intensa cuando se pasa a este segundo nivel, ya que el lector debe reconocer informaciones que no argumenta el autor; es decir, identificar lo que no se ha dicho explícitamente. Para lograrlo debe plantear esquemas de interpretaciones, inferencias y deducciones. En este nivel se crea un diálogo de discusión cuyos participantes son el lector y el texto.

Este segundo nivel, el autor anteriormente señalado lo relaciona con el segundo de sus planos de comprensión, aquel que se desarrolla entre líneas. Para Cassany (2007) leer entre líneas se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos, todo lo que se deduce de las palabras, hacer inferencias, presuposiciones, ironías, dobles sentidos entre otros. Este proceso de decodificar lo implícito implica realizar un análisis sobre las intencionalidades que están ocultas. En este análisis, las inferencias e interpretaciones cumplen un papel fundamental. Las inferencias en este nivel conllevan a realizar suposiciones o proposiciones que llevan a formular conjeturas. Asimismo, el lector posee la capacidad de hacer deducciones sobre la información implícita en el texto, es una habilidad que requiere de un proceso mental más complejo, ya que se debe interpretar la información de este y asociarla a su contexto, es decir, establecer relaciones entre lo expuesto en el texto y los saberes previos. Estas relaciones entre objetos, eventos y detalles dentro del párrafo frecuentemente no están expuestas literalmente en el texto, es por ello por lo que se requiere que el lector “lea tras las líneas” para descubrirla (Carnine, 2010). Más allá del nivel literal, es capaz de generar hipótesis a través de los tres procesos cognitivos propuestos por Vega (2012) que son la integración o proceso a través del cual el lector da significación a un texto haciendo uso de conocimientos previos, el resumen con el cual el lector es capaz de producir un esquema compuesto por las ideas principales del texto y la elaboración en la cual el lector añade información construyendo más significados (p. 14).

Herrera Delgans (2017) propuso en su libro *Cómo leer críticamente en el primer nivel de comprensión* los distintos niveles que se deben aplicar para comprender un texto, enfocados hacia la identificación, interpretación, inferencia y deducción. Además, plantea una serie de pasos para que el lector elabore satisfactoriamente la decodificación desde sus diferentes niveles. Para el autor, comprender lo leído va más allá de un nivel literal, según este autor leer implica ser capaz de saber identificar los elementos

básicos que constituyen el contenido de un texto: el tema, la idea principal, las secundarias, el tipo de texto y el propósito textual. Estos elementos no son independientes, ya que para poder descifrar el contenido semántico global en un texto se requiere de la correlación entre cada uno de ellos. Para Herrera es considerable ubicar esos elementos en el segundo nivel de lectura, “nivel del texto”, desde el cual se inicia el proceso para comprender un texto, puesto que requiere de descartar informaciones de poco peso y seleccionar aquellas que son importantes y relevantes. Con base a ello, el lector no debe construir significados subjetivos orientados a la crítica, solo se trata de estar de acuerdo con las informaciones que muestra el autor y responder, por ejemplo ¿cuál es el tema del texto? o ¿cuáles son las otras informaciones que aparecen implícitamente?, entre otros interrogantes. Cuando se ha ejecutado la comprensión de lectura desde un nivel inferencial, el sujeto lector puede adentrarse a un nivel de comprensión más compleja, ya que en este paso se ejecuta una tarea crítica.

2.3.3. Nivel crítico-intertextual

Este nivel de lectura es considerado el más alto con respecto al proceso de comprensión lectora, ya que fusiona los niveles anteriores y su opinión acerca del tema de la lectura. Aquí el lector está en capacidad de argumentar claramente si está o no de acuerdo con el contenido del texto.

En el nivel crítico se requiere que el lector entienda el texto a nivel literal, así como que a su vez haga interpretaciones acerca de lo que el autor quiere dar a entender y/o las relaciones entre los elementos presentados en el texto (nivel inferencial) y, consecutivamente, analice o evalúe la información suministrada en el texto (Basaraba, D.; Yovanoff, P.; Alonzo, J. & Tindal, G., 2013).

Las actitudes críticas y analíticas son fundamentales para leer críticamente. Sin embargo, los esquemas de conocimiento que se hayan adquirido sobre diversos temas también son importantes puesto que con base a estos se realizan intertextualidades con lo leído. Una actitud crítica es aquella que propone puntos de vista, juicios positivos o negativos, plantea reflexiones, conclusiones, sabe descifrar cuáles son las intencionalidades, propósitos e ideologías del autor. Y sobre todo, posee la capacidad de relacionar lo leído con otros tipos de discurso y con base a ello establecer una postura final frente a la argumentación del autor.

La lectura crítica Cassany (2007) la relaciona con el último plano de comprensión que establece en su libro, *Tras las líneas*. El cual en este tercer plano consiste en encontrar ideologías, el punto de vista, la intensión, la argumentación a la que apunta el autor ¿con qué discursos se relaciona?, ¿estás de acuerdo?, ¿qué te sugiere? Es necesario mencionar que el punto de la intertextualidad en el plano crítico es relacionar el texto leído con otros tipos de textos, el cual el lector debe tener capacidades para hacer analogías acerca de lo que plantean cada autor en su discurso para así proponer semejanzas, diferencias, hipótesis, objetivos, conclusiones entre otras.

En Cassany (2007) encontramos que para hacer la intertextualidad el lector crítico debe poner en práctica lo que desarrolla:

1. Reconocer los intereses de los autores por construir su discurso.
2. Identificar las modalidades que adoptan con respecto a lo que dicen.
3. Reconocer los géneros discursivos que utilizan.
4. Identificar las identidades de los autores: sexo, nivel cultural, ideologías.

Por otra parte, otro nivel que se asocia con el nivel crítico-intertextual corresponde al análisis, el cual Herrera Delgans (2017) lo desglosa desde el siguiente punto de vista:

“El lector debe analizar el texto de manera clara, precisa, adecuada y concisa a través de mostrar competencias para analizar: las ideas explícitas, las ideas implícitas, estrategias persuasivas, el hablante escritor, el propósito textual, valores explícitos-implícitos, simbología en contexto, personaje, detalles, lenguaje. Es decir, se trata de que identifique estos elementos de manera particular y luego establezca relaciones entre estos y el todo, que en estos casos sería el texto leído” (p. 103).

Del mismo modo, Herrera Delgans (2017) hace saber que para poder extraer informaciones implícitas, el lector debe poseer capacidades racionales como la coherencia y la lógica, habilidades para encontrar las informaciones más básicas de un texto para así identificar informaciones relevantes. Además, debe formular interrogantes que sustenten el por qué se debe identificar y reconocer el tema, ideas principales y secun-

darias, entre otros aspectos. Posteriormente, cuando se lleva a cabo una relación recíproca entre estos elementos se realiza un análisis de los aspectos fundamentados en el texto.

Tanto para Cassany (2017) como para Herrera Delgans (2017), en la comprensión crítica también se requiere de realizar intertextualidades. Por consiguiente, Herrera Delgans (2017) denomina un cuarto nivel en la lectura crítica como “nivel de validación”, el lector debe poner en práctica sus conocimientos para poder establecer relaciones entre discursos.

Es así como para una buena comprensión lectora es necesario e importante poseer competencias en estos niveles, ya que permitirá al sujeto lector enfrentarse satisfactoriamente a cualquier tipo de texto. Está evidenciado que el primer nivel de lectura busca que el estudiante extraiga información del texto como la idea principal, el tema, personajes. Mediante el segundo, se quiere lograr que los educandos puedan ir más allá de la información que se encuentra explícitamente, en otras palabras, que tengan la capacidad de hacer deducciones e inferencias con respecto al texto. Y en el último nivel crítico, se pretende que el aprendiz pueda dar una posición u opinión frente a un tema, una lectura que haya realizado donde presente su visión de mundo y en la cual desarrolle intertextualidades.

2.4. Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora

Las estrategias son procedimientos cognitivos y lingüísticos de diversa índole que cada lector, de modo particular, lleva a cabo con el fin de cumplir un objetivo. Solé (2012) establece que las estrategias de aprendizaje son habilidades desarrolladas, en este caso, por nuestros estudiantes con la finalidad de que éstos aprendan el contenido de lo leído. Las estrategias de aprendizaje desarrolladas en los estudiantes les permitirán autorregular el proceso de lectura y poder resolver los problemas que se puedan presentar al momento de comprender un texto. El proceso de autorregulación se refiere a la construcción del conocimiento por medio de la fijación de metas, tareas de análisis, estrategias de planteamiento y por el monitoreo de su comprensión sobre los temas aprendidos. Desde la perspectiva de la planificación, las estrategias de enseñanza pueden incluirse antes, durante o después de un contenido o en la dinámica del trabajo docente (Solé, 2012).

De acuerdo con la autora, es preciso cuestionarnos: ¿Qué sé acerca de los contenidos del texto? y ¿Qué otras cosas sé que me puedan ayudar? Para Lomas y Tusón (2009), un interrogante importante que debe formularse el docente en esta estrategia es: ¿Qué saben los alumnos y cómo puedo ampliar sus conocimientos actuales? En esta estrategia Solé (2012) plantea que el docente puede dar información general sobre lo que se va a leer, intentar relacionarla con su experiencia previa e informar sobre el tipo de texto. Considerando el punto de vista de Solé, se puede entender que el estudiante construye representaciones ideológicas, culturales, conceptuales o de valor de acuerdo con las experiencias previas, como las interacciones con personas y situaciones. Para Camacho (2013) la información en esta estrategia debe ser de tipo introductorio y contextual, ya que tiende a ser un puente cognitivo entre la información nueva y la previa. El efecto de esta estrategia en el alumno es que hace más accesible y familiar el contenido, además de elaborar una visión global y contextual.

Parodi, G. (2010) manifiesta que no existe un camino único para entender y comprender un texto. Para ello existen estrategias que ayudan al proceso de comprensión.

2.4.1. Relacionar una misma expresión

Una forma de saber si hay continuidad es que se repitan palabras idénticas que apuntan al mismo tema y así lograr comprender lo que se lee. El buen lector debe darse cuenta de la o las palabras que más se repiten en el texto. Este mecanismo estratégico, basado en marcas lingüísticas a partir del contenido semántico de las expresiones, permite que el lector construya un texto coherente en su mente y pueda dar sentido a las palabras del texto.

2.4.2. Relacionar expresiones con otra diferente

Para hacer una lectura adecuada se debe aprender mediante las estrategias de lectura que existen expresiones en el texto que sirven para continuar refiriéndose a lo mismo: las palabras o las expresiones pueden variar, pero el propósito es el mismo.

2.4.3. Completar espacios vacíos

Todo lector debe desarrollar estrategias a partir de la interacción con los textos que presentan marcas lingüísticas. Estas aparecen explícitas en la superficie del texto. En esta estrategia se necesita que el lector aporte esos

conocimientos que el texto no dice, pero que son necesarios para su comprensión, basado en el mismo texto.

2.4.4. Relación de oraciones que señalan causas y efecto

Descubrir la relación que una palabra establece, entre los hechos mencionados en la cadena lingüística, en muchos de los textos existe una conexión que exige del lector un aporte de su conocimiento para establecer la relación que se plantea. La relación de causa-efecto que se van organizando y le dan sentido al texto (Parodi, G. 2010).

2.4.5. Descubrir el significado de una palabra nueva en el mismo texto

El léxico es sin duda un factor que obstaculiza la comprensión al lector no especializado, pero muchas veces los escritores conscientes de que están introduciendo nuevos términos emplean recursos lingüísticos que apoyan la lectura de estas palabras. (Parodi, G. 2010)

2.4.6. Hojear y examinar

Esta estrategia se considera útil para seleccionar una información determinada. El hojear un texto de manera general es cuando el lector revisa el texto para obtener una idea general del contenido, es decir el lector busca una determinada información poniendo especial atención a los títulos, autores y contraportadas que se acerquen más a lo que busca (Luna y Argudín en Camacho, 2013). Consecuentemente, el hojear un texto cuidadosamente es cuando el lector lo revisa, poniendo especial atención en la lectura del índice, títulos y subtítulos, además de identificar el autor, la casa editorial y la fecha de publicación para saber si es pertinente o no la información que se busca.

2.4.7. Objetivos de la lectura

Isabel Solé propone al estudiante que responda las siguientes preguntas durante su proceso de lectura: ¿Qué tengo que leer?, ¿para qué tengo que leer?, ¿cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr el objetivo de la lectura? (Solé en Villalba, Ferrer y Asensi, 1999). Los objetivos de la lectura están relacionados con la consciencia del estudiante en torno a las instrucciones y a la intención de la lectura. Saber leer equivale a saber cómo hacerlo de acuerdo con las intenciones de la actividad lectora. Es decir, la actividad de lectura está dirigida por sus objetivos, no es lo mismo leer para ver si interesa seguir le-

yendo, que leer para buscar información determinada o leer para formar una idea global del contenido y transmitirlo a otra persona. Brindar estrategias basadas en los objetivos de la lectura es crucial para los alumnos a la hora de la enseñanza, ya que si ellos no tienen establecidas las metas a seguir y la utilidad de estas, no pueden poner en marcha los procesos pertinentes de la comprensión. Para Camacho (2013) en esta estrategia es necesario que el enunciado establezca las condiciones, así como el tipo de actividad y la forma de evaluación del aprendizaje del alumno. El efecto de la estrategia en el alumno es que conozca la finalidad y el alcance del material y cómo trabajar con este. También sabe qué se espera de él al terminar de revisar el material, además de ayudarlo a contextualizar sus aprendizajes y a darles sentido.

2.4.8. Aproximación e identificación

En esta estrategia se requiere capacidad para percibir, decodificar, realizar operaciones básicas de inferencia sobre datos explícitos y llevar a cabo una exploración inicial. El alumno podrá acceder a una primera comprensión semántica y cognitiva del texto y activar el marco general de referencia, la situación o el contexto en que debe interpretarlo (Lomas y Tusón, 2009).

2.4.9. Estrategias constructivas de organización e inferencia

Las estrategias constructivas de organización e inferencia permiten hacer más accesible y familiar los contenidos, además de trasladar lo aprendido a otros ámbitos.

- **Organización:** La habilidad básica que debe desarrollar un estudiante es precisamente la de organizar información obtenida, reconociendo e identificando las partes y las relaciones entre ellas, que le permita elaborar esquemas, agrupar la información en bloques, reconocer un orden y vincular información con campos bien acotados y definidos del conocimiento o la experiencia (Lomas y Tusón, 2009, p.134). La estrategia de organización es una operación mental que lleva a cabo el lector con el fin de reorganizar el texto leído para obtener una mayor comprensión de este, es decir jerarquizar la información siguiendo un orden distinto al presentado por el escritor. Desde la perspectiva de las pruebas PISA en su área lectora, se considera preciso que el estudiante desarrolle una comprensión más específica o completa de lo leído, prestando especial atención a la lógica, coherencia y a la cohesión del texto,

estrategia enmarcada en la organización de información. (Rico, 2007). La forma más simple de organizar el material de aprendizaje es mediante la clasificación, con el objetivo de jerarquizar los elementos conceptuales. La elaboración de jerarquías mediante mapas conceptuales, redes de conocimiento o estructuras de nivel superior constituyen estrategias que favorecen el proceso de comprensión para aprender.

- **Inferencia:** Es un proceso cognitivo a través del cual un sujeto obtiene información nueva a partir de la información ya disponible. El lector entra en interacción con el texto a partir de ciertos elementos de este, pero también de su conocimiento previo, es decir que el lector podrá hacer inferencias debido a los conocimientos que ya posee y a la profundidad que logre en su lectura. La inferencia, de acuerdo con Cassany (2000), es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto (p. 225). Por otro lado, para Khemais (2005) la inferencia equivale al proceso de juzgar, razonar, deducir, es decir, obtener conclusiones que no aparecen en el texto, pero que se pueden extraer basándose en la información. La inferencia se convierte en una habilidad fundamental para que el alumno supere las lagunas que, por causas diversas, aparecen en el proceso y adquiera autonomía en la construcción de su comprensión. Algunas preguntas que Solé (2012) plantea para establecer inferencias durante la lectura son: ¿Qué se pretendía explicar en esta parte del texto?, ¿cuál es el hilo que sigue esta argumentación?, ¿qué puede significar esta palabra teniendo en cuenta el sentido de lo que ya he leído?, ¿es posible que pueda aclarar su significado si sigo leyendo?, ¿cómo puede resolver este personaje el conflicto en que se halla?, ¿qué nuevos problemas le esperan? Las estrategias posinstruccionales de aprender a entender e integración y síntesis facilitarán el recuerdo y comprensión de la información relevante de los contenidos que han aprendido los estudiantes.
- **Aprender a entender:** Otra técnica de aprendizaje que Lomas y Tusón (2009) menciona es aprender a entender, es decir la identificación de ideas principales y secundarias, sobre la comprensión global del texto a través de un resumen. Solé (2012) expone con mucha similitud, al igual que Lomas y Tusón (2009), una estrategia que permita establecer la propia comprobación de la comprensión lectora. En esta estrategia el lector puede dar respuesta a

las siguientes preguntas: ¿Qué se pretende explicar en este texto?, ¿cuál es la idea fundamental?, ¿qué puede significar esta palabra?, ¿qué se puede reconstruir de las ideas contenidas en los principales apartados?

- **Integración y síntesis:** Aquí se va integrando o procesando la información, aunándola al conocimiento preexistente relacionado con la lectura, es decir que se trata de ir agrupando la información asimilada en una sola, mientras se vaya leyendo. La descripción de esta estrategia para Lomas y Tusón (2009) consiste en sintetizar la información extraída mediante la comparación o el contraste de la información obtenida del texto. Además, permite integrar información dispersa en el texto en secuencias bien conectadas para captar la intención y el sentido global del texto. Desde el punto de vista de Camacho (2013), en esta estrategia se incorpora la técnica del resumen, la cual destaca la síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, además de enfatizar conceptos clave, principios, términos y el argumento central. El efecto de la estrategia en el alumno es el de facilitar el recuerdo y la comprensión de la información relevante del contenido que se ha de aprender. Otra técnica que propone el autor antes mencionado es la de mapas conceptuales y redes semánticas, en donde se realiza la representación gráfica de esquemas de conocimientos. Los efectos de la estrategia en los alumnos es el de realizar una codificación visual y semántica de conceptos, proposiciones y explicaciones, además de contextualizar las relaciones entre conceptos y proposiciones.

2.5. Enseñanza de la lectura y comprensión de textos históricos

Valles (2005) afirma que en el currículum escolar, la lectura es una herramienta para los alumnos. A estos, le permite el acceso a la cultura y al aprendizaje de las diferentes áreas. Disponer de una adecuada competencia en lectura comprensiva es una garantía para acceder al conocimiento; y en la escuela, estas competencias son básicas para la búsqueda y localización de información en diversidad de textos escritos de otras disciplinas para resolver problemas de distinta índole, para interpretar gráficos, analizar datos, mapas, y disfrutar de la lectura, entre otras tareas.

La enseñanza de la lectura en el contexto de la institución escolar está inevitablemente ligada al dominio de los sistemas lectores y escritores. Para Gardner (2001) la aparición de la escuela descontextualizada, es decir, la institución encargada de transmitir conocimientos en espacios distintos a donde estos van a aplicarse obedece a dos objetivos concretos: el dominio de notaciones y el dominio de las disciplinas.

Ahora bien, si el dominio de las competencias lectoras se constituye en un requisito para el aprendizaje de las disciplinas, en general, en el caso de la enseñanza de la historia, tal demanda será mayor. Y ello por cuanto no solo los conocimientos procedimentales de la disciplina están ligados a la cultura escrita sino a su racionalidad misma.

La comprensión lectora resulta fundamental para el desarrollo del pensamiento histórico. En palabras de Gardner (2001):

los estudiantes empiezan a comprender la historia, a acercarse a sus formas de razonamiento, cuando son conscientes de que los datos diversos y con frecuencia contradictorios con los cuales trabajan los historiadores proceden en lo fundamental de fuentes escritas que deben ser interpretadas (p. 177).

En últimas, para Gardner (2001) hacer historia es básicamente el resultado de una serie sucesiva de interpretaciones. De este modo, por donde quiera que se mire, el aprendizaje de la historia se encuentra íntimamente ligado al aprendizaje y dominio de la comprensión lectora. El dominio de la comprensión lectora parece asegurar no solo la construcción del pensamiento histórico, sino que contribuye a la formulación de conocimientos procedimentales y conceptuales básicos de la disciplina. Así lo sugiere el historiador Romero (1996):

Finalmente, o quizás al principio, la capacidad de leer es absolutamente fundamental para poder plantear (en el contexto de la construcción historiográfica) contenidos de procedimiento o conceptuales. El saber histórico se construye a partir de la lectura, pues una porción sustancial de las fuentes son textos escritos y la totalidad del conocimiento histórico se trasmite como texto escrito (...) Leer comprensivamente, entender la estructura de un texto, descomponer sus partes, discriminar su importancia relativa, volver a armar el texto o armar un texto nuevo con partes de otro son técnicas que debemos enseñar y ejercitar, que requiere de un tiempo espacial. A partir de esto puede pensarse en un segundo objetivo: leer críticamente, aprender

a discriminar lo que en un texto es una posición o punto de vista y a confrontarlo con otro. Ciertamente, este problema no es específico de la disciplina, pero también le compete (p. 64).

Desde esta perspectiva el dominio de la comprensión lectora se revela, en el pensamiento de Romero, no solo como un conocimiento procedimental de la historia como disciplina, sino también como una de sus formas de comprensión. De modo que en el contexto de una educación basada en competencias el dominio de la comprensión lectora en relación con el aprendizaje del pensamiento histórico supera lo instrumental para convertirse en un rasgo caracterizador de la naturaleza dinámica de esa disciplina. Para Gardner (1997) “cada dominio o disciplina subraya sus propias formas de comprensión” (p. 125).

Desde esta perspectiva, la tarea del docente de historia es ayudar a sus alumnos, con lógicas adecuaciones y mediaciones, a elaborar una noción coherente no solo de la realidad histórica, sino de las características de sus formas de razonamiento, tal y como en la actualidad las concibe la comunidad de historiadores (Romero, 1996).

Quizá esta sea la razón por la cual el MEN (2002) establece en los *Lineamientos Curriculares del Área de Ciencias Sociales para la Educación Básica y Media en Colombia* que “aunque el objetivo del Área no es la formación de científicos sociales (historiadores, geógrafos, etc.) (...) es importante y necesario que se formen (los estudiantes) en los conceptos, métodos y técnicas propios de las diversas disciplinas que conforman las Ciencias Sociales” (p. 135).

De lo anterior se deduce que la enseñanza de la historia, o mejor, de la comprensión de textos históricos implica para el docente no solo la selección de los conceptos básicos de la disciplina sino también las estrategias pedagógicas necesarias y adecuadas para su transmisión. Para Giordan y De Vecchi (1988), el problema del aprendizaje del conocimiento científico implica la postulación de dos interrogantes simultáneos: ¿Qué conocimientos deben ser transmitidos? y ¿cómo deben transmitirse?

De acuerdo con lo anterior, este apartado se propone presentar, de una manera sumaria e introductoria, dos aspectos centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en relación con la comprensión lectora: En primer lugar, ¿qué saberes de construcción del pensamiento histórico facilitan o dificultan su comprensión? Y en segundo, ¿con qué tipo

de adecuaciones deben ser transmitidos dichos saberes por el docente para que sean comprendidos por los estudiantes?

2.5.1. Conocimientos básicos para la comprensión del discurso histórico

En los estados modernos la enseñanza de la historia está ligada a los fenómenos de identidad y construcción de la nacionalidad. Para Romero (1996) la función de la enseñanza de la historia, a lo largo del siglo pasado, fue la legitimación e integración de la nacionalidad a través de la consideración de los hechos del pasado.

En la actualidad, se mantiene la misma función, pero ha variado la consideración de los hechos. Hoy por hoy, “la historia se comprende como la ciencia que estudia el presente desde el pasado” (Romero, 1996, p. 55). Comprender la historia de esta manera implica considerar aspectos de carácter político e ideológico, los estatutos de objetividad, las intenciones e intereses del historiador, la realización de determinadas operaciones cognitivas. Consecuentemente, se considera pertinente que a continuación se describan cada uno de estos aspectos.

2.5.2. Características del pensamiento histórico.

Según Carretero (1996) si un docente, por ejemplo, explica un tema sobre el imperio chino y solo describe las características políticas y sociales, puede decirse que está enseñando sociología del imperio chino, pero no historia. No solo deben incluirse los conocimientos sobre el pasado sino también establecer relaciones entre diferentes momentos históricos, el pasado y el presente. Este tipo de relación para acceder al conocimiento histórico es presentado por Carretero (1996) de la siguiente manera: “la enseñanza de la historia implica la transmisión de un conocimiento destinado a la comprensión del pasado, pero siempre desde herramientas conceptuales que tienen sentido en el mundo presente” (p. 18).

El manejo de estas relaciones debe recibir por parte del docente una adecuada mediación, ya que la comprensión del tiempo histórico supone dificultades importantes para un estudiante. Aspectos como utilizar la cronología de manera adecuada o representarse grandes períodos, tales como la Prehistoria o la Edad Moderna, requiere de habilidades cognitivas complejas que se logran en la adolescencia y que no solo dependen del estudiante sino de la calidad de educación que este reciba.

2.5.3 Las transformaciones de los contenidos históricos.

La enseñanza de la Historia se encuentra ligada a la presencia de valores de tipo político e ideológico, dichos valores tendrían que ser explicitados por el profesor y este debería proporcionar al alumno medios para reflexionar sobre aquellos. Además, los estudiantes deberían recibir la información histórica con la posibilidad de acceder a la comprensión de visiones diferentes a las que se proponen oficialmente. Los libros de texto deberían incluir más de una versión de algunos de los temas fundamentales o en su defecto reservar un espacio con estrategias para que el estudiante realice un cuestionamiento a la versión que recibe (Carretero, 1996).

La historia supone un tipo de inteligencia diferente del conocimiento sociológico, económico o político. De acuerdo con Carretero (como se citó en Pantoja, 2017), la tarea de la historia es coadyuvar a que el hombre desarrolle la comprensión de su devenir histórico y comprender el devenir histórico de la humanidad; es decir, que no se trata de delimitar fechas y narrar acontecimientos, se trata de comprender por qué se dieron y de qué manera afectaron el desarrollo de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales en determinada época y lugar; así como poder interpretar a su vez, cómo afectaron el presente y cómo pueden afectar el futuro de una región (Carretero en Pantoja, 2017).

De la misma forma, Pantoja (2017) resalta la importancia y la relevancia de conocer el contexto y el lugar donde se enseña, como un aspecto relevante en los procesos de enseñanza de la historia. Señala que, durante la enseñanza de esta área, es crucial que el aprendizaje de la historia ayude a los estudiantes a superar la óptica localista y presentista con que juzgan el mundo en que viven. En tal perspectiva es fundamental que los estudiantes no solo conozcan la historia y el contexto del lugar donde se encuentran, sino que también identifiquen otras formas de vivir y trabajar; el que se tenga también conocimiento del contexto internacional, máxime en este mundo globalizado que estamos viviendo; de relacionarse con la naturaleza y de organizarse en instituciones; otros modos de pensar, de sentir y de creer (Pantoja, 2017).

2.5.4. Los valores y el cambio conceptual.

En el caso del conocimiento histórico la resistencia al cambio conceptual es bastante marcada debido a la influencia de los valores. Un estudiante accede a los conceptos históricos con una opción ideológica propia. El

docente deberá propiciar la opción de que el estudiante acceda a un proceso de cambio conceptual. Al respecto Carretero (1996) expresa:

“Los seres humanos administrar nuestras ideas y actitudes sobre los fenómenos sociales, sino que incluso solemos deformar la información con tal de mantener nuestras posiciones” (p. 23).

2.5.5. La carencia de hechos puros.

Los estudiantes tienden a creer que todos los datos históricos son objetivos y existen indiferentemente del historiador; esto afecta considerablemente la comprensión del hecho histórico si no se implementan estrategias que permitan al estudiante establecer una importante distancia entre los datos y las teorías. El docente debería enseñar que la historia no es más que una versión basada en determinados presupuestos.

2.5.6. La historia como actividad de razonamiento.

Tradicionalmente, se considera la historia como una actividad repetitiva en la cual interviene muy poco el razonamiento. Por lo general, se precisa que la actividad para resolver problemas y razonar se reserva para materias como Matemáticas o Ciencias. De acuerdo con Flavell (como se citó en Carretero, 1996), las operaciones cognitivas propias del razonamiento histórico son:

- Formular y comprobar hipótesis.
- Aplicar estrategias tanto de tipo inductivo como deductivo.
- Interrelacionar dos o más sistemas.

La aplicación en el área de las Ciencias Sociales de tales estrategias cognitivas exige cuando menos flexibilidad del razonamiento y comprensión de los conceptos.

2.5.7. Las leyes del discurso histórico.

Aunque la Historia no se puede analizar de manera experimental como las Ciencias Naturales, ya que los fenómenos históricos no se repiten, se ha puesto de manifiesto la existencia de regularidades o modelos generales que pueden aplicarse a situaciones distintas en el tiempo. Debería otorgarse una gran importancia a la reflexión de los alumnos sobre este

asunto. Por ejemplo: Los procesos de colonización cultural, ¿son semejantes a lo largo de la Historia?

Si un maestro enfrenta a los estudiantes con cuestiones como estas, estará incentivando el concepto de que la Historia es algo más que simple colección de nombres y fechas.

2.5.8. La historia como relato.

La comprensión de la Historia implica al menos el manejo de operaciones cognitivas propias de la comprensión narrativa. La historia es una narración que puede ser contada de maneras muy diferentes e igualmente válidas.

2.5.9. Las explicaciones del historiador.

Las explicaciones históricas se distinguen de las ofrecidas por las ciencias en que incluyen los motivos e intenciones de sus agentes, lo cual impide que pueda predecirse lo que ocurrirá de modo preciso entre dos hechos que se realizan en circunstancias similares. Todos los anteriores conocimientos son básicos para la comprensión de discurso histórico. El docente debe tener presente que el conocimiento histórico y social requiere una aproximación específica diferente al que se tiene frente al de las Ciencias Naturales, por ejemplo. Dichas características deberían tenerse en cuenta a la hora de acercar a los estudiantes a este tipo de conocimiento histórico.

2.5.10. Desarrollo del pensamiento histórico.

Según Romero (1996) es importante que los docentes estén preparados para ayudar a los alumnos a elaborar una noción compleja y coherente de la realidad histórica y de las características de su conocimiento con las lógicas adecuaciones y mediaciones. Esta noción deberá ser acorde con lo que hoy es aceptado en la disciplina, tanto en lo que se refiere a la discursividad histórica como a su conocimiento.

Ante la pregunta de qué Historia enseñar, Romero (1996) nos presenta estos dos aspectos que son básicos para responder esta pregunta:

- **Carácter abierto de la Historia:** Hoy por hoy la ciencia histórica invita a relativizar el valor de nuestras conclusiones, a destacar su provisoriedad, su carácter abierto y en construcción.

- La Historia como versión: Tanto quien elabora un libro de texto como un docente en su clase deben asumir que presentan una versión de la Historia entre varias posibles. Al hacerlo estamos obligados a expresar que se trata de un enfoque; sacar a la luz sus fundamentos y justificaciones y confrontarlos con otros posibles.

Ante el propósito de la enseñanza de la Historia, Romero (1996) dice que “es la construcción de una visión crítica de la realidad”, la cual implica problemas relacionados con la objetividad del saber.

La función de la enseñanza de la Historia a lo largo del siglo pasado, en los estados nacionales, fue la legitimación e integración de la nacionalidad. Hoy esa función debe incorporar los problemas actuales de la sociedad y sus metas. De esta manera, la Historia se entiende hoy como la “ciencia que estudia el presente desde el pasado” (Romero, 1996, p. 54).

Las siguientes fueron consideradas por el grupo de investigadores como las mediaciones para el desarrollo del pensamiento histórico. Se tuvieron en cuenta, por tanto, las apreciaciones de Carretero, así como las de Romero, para cada una de ellas.

2.5.11. El tratamiento del tiempo.

El aprendizaje memorístico de las fechas debe quedar desterrado, pero la alternativa de lo cronológico no puede ignorarse completamente. Se deben plantear formas más globales de periodización, por ejemplo, la utilización de milenios para aproximarse a los primeros períodos del neolítico mientras que la utilización de siglos para aproximarse al feudalismo.

Por otro lado, cuando se hace análisis histórico, la temporalidad se interpreta en diferentes medidas: las de las estructuras sociales o mentales, la de los cambios políticos, la de las coyunturas económicas, etc. Para hacer comprender esta característica de la diversidad histórica, el docente debe combinar lo estructural con lo procesal y lo coyuntural.

2.5.12. El tratamiento del espacio

Para Romero (1996) todo espacio social, tanto el natural modificado (como un campo cultivado) como creaciones totalmente artificiales (como las de una ciudad), lleva las huellas de las acciones humanas y de los conflictos entre sus agentes. El maestro debe enseñar a sus alumnos a percibir tales huellas.

2.5.13. Pensar históricamente a partir de problemas.

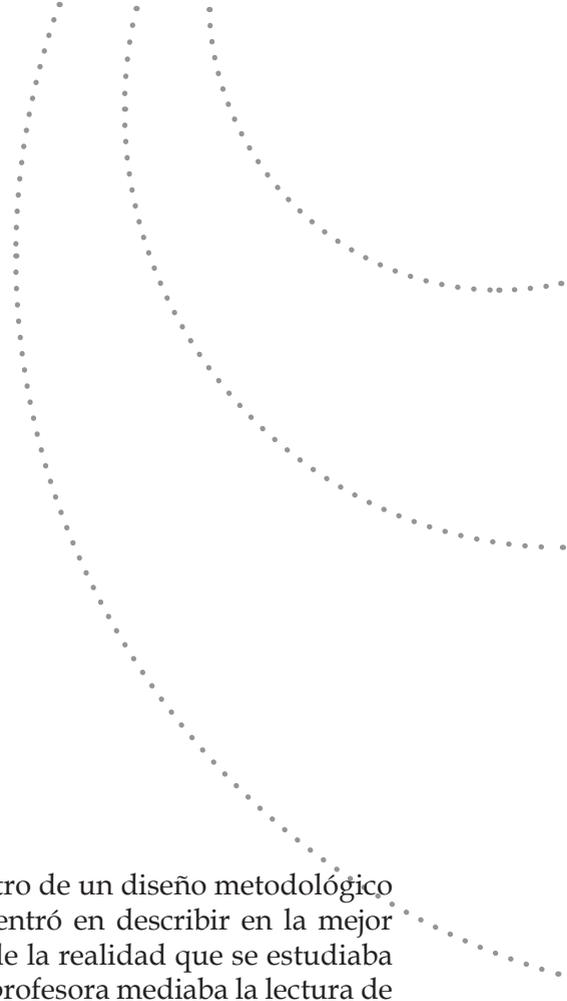
Detrás de toda reconstrucción histórica hay una pregunta o un problema. Pensar históricamente es pensar a partir de problemas y cuestionamientos no resueltos. Un profesor debe motivar en sus estudiantes este tipo de cuestionamientos, que imaginen qué problemas llevaron al historiador a tal reconstrucción, y así plantearse preguntas históricas a partir del presente usando los problemas contemporáneos como generadores de reconstrucciones históricas.

2.5.14. Construir nuevo conocimiento.

Para construir un nuevo conocimiento, el historiador —a partir del planteamiento de un problema— revisa lo que han escrito otros historiadores, pero críticamente: busca las contradicciones, los vacíos, los puntos débiles o las perspectivas no satisfactorias. El maestro debe inducir al alumno a seguir los pasos de la investigación histórica, esto es, a construir el conocimiento histórico.

2.5.15. Pensar en términos de conexiones.

De toda la metodología histórica, el aspecto más importante es “el establecimiento de relaciones, de conexiones entre procesos que se desarrollan en zonas diversas de la realidad. Toda conexión contiene el embrión de una hipótesis” (Romero, 1996, p. 63). En consecuencia, el maestro debe invitar a sus estudiantes a enunciar hipótesis para así desarrollar en ellos el pensamiento histórico.



Capítulo 3

Metodología

3.1. Diseño general del proceso

La presente investigación se enmarca dentro de un diseño metodológico de tipo cualitativo. La investigación se centró en describir en la mejor forma posible la complejidad de la zona de la realidad que se estudiaba en la clase de historia, es decir, cuando la profesora mediaba la lectura de los textos y el uso de estrategias para la comprensión de estos.

Se utilizaron distintos procedimientos, técnicas e instrumentos para buscar las evidencias, tales como: observaciones, entrevistas, experiencias directas con los estudiantes y el docente en el aula de clases, pruebas escritas de comprensión lectora y lectura de documentos institucionales. De igual manera, se tuvo acceso directo al mundo interior –es decir el aula de clases– ya que se contó con el apoyo de los directivos, maestra y estudiantes de la institución.

Esta investigación cualitativa permitió desarrollar registros en el cuaderno de campo a través de los cuales fue posible acercarse al contexto educativo y sus distintas situaciones presentadas durante el proceso. Consecuentemente, fue posible describir y caracterizar el espacio físico de la institución, el contexto en el que se encontró inmerso el grupo en cuestión, los procesos lectores en el aula, la clase de interacciones y reacciones de los miembros del grupo, la interacción de los niños con el texto o textos de historia y las estrategias de comprensión utilizadas por la profesora para desarrollar la comprensión lectora de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta los objetivos y la problemática a estudiar, esta investigación implicó un estudio de tipo descriptivo, buscando así obtener descripciones detalladas de las situaciones estudiadas, con registros minuciosos, en lo posible, de todos los eventos sucedidos en el salón de clases. El estudio implicó un trabajo de campo, en el cual se hizo un constante acompañamiento presencial y observación cuidadosa en los lugares de interés por parte de la investigación. Además, se hicieron descripciones detalladas de las principales actividades de los involucrados. En esta investigación se utilizó la observación como técnica principal del método etnográfico para la recolección de información. También se emplearon las entrevistas informales y semiestructuradas a participantes, claves en el contexto estudiado como técnicas de recolección de la información.

Este diseño permitió a los investigadores identificar dificultades que presenta la maestra para el desarrollo de la comprensión lectora en las clases de historia. De igual forma, el estudio permitió identificar y evaluar las competencias lectoras que alcanzan los estudiantes al finalizar todo el contenido de una unidad temática en la clase de historia, como también identificar y determinar las estrategias de comprensión lectora empleadas por la profesora en dicha asignatura.

3.2. Técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos

En esta investigación se utilizaron las técnicas de la observación y la entrevista para recopilar los datos necesarios para la misma. Se contaron con instrumentos como registros o notas de campo y pruebas basadas en preguntas de selección múltiple con única respuesta. Además, se utilizaron cámaras y grabadoras para registro audiovisual de los eventos.

3.2.1. Observaciones de clases.

Para la presente investigación se realizaron observaciones a las clases de historia durante un período académico. Se emprendió la tarea de observar, durante el desarrollo de una unidad didáctica completa, los distintos eventos pedagógicos de la clase de historia para describir las estrategias utilizadas por la profesora para potenciar la comprensión lectora de los alumnos en esa clase, el tratamiento que la profesora daba a los textos y las reacciones de los alumnos hacia el texto y la profesora. Se recolecta-

ron datos en aproximadamente 4 horas de filmación y 14 de grabación magnetofónica.

Las notas de campo se registraron básicamente en un nivel descriptivo, tal y como sucedía en la clase. Se construyó un cuadro teniendo en cuenta los aspectos significativos de cada clase y las categorías de análisis relacionadas con el desarrollo de las competencias lectoras.

3.2.2. Entrevistas.

Entrevista a la profesora de Historia:

Se realizó una entrevista de investigación abierta o semidirrectiva. La entrevista de investigación pretendió comprobar el hacer y decir de la profesora al realizar actividades de comprensión de textos con sus alumnos. Verificar lo que ella piensa de sus propias estrategias de comprensión lectora, conocer el vocabulario que ella posee al respecto, identificar los textos que utiliza con sus estudiantes en la clase de sociales, qué criterios guían la selección de esas lecturas, cómo se siente ella al leer textos de su área, cómo ve su propio proceso de lectura, qué documentación tiene acerca de competencias, lectura comprensiva y textos argumentativos y conocer las guías que ella utiliza con sus estudiantes para comprensión de lectura para evaluación de la presente investigación.

3.3. Producción escrita de los estudiantes en las clases

3.3.1. Libretas de los estudiantes.

La producción escrita constituye un referente de gran ayuda para explorar las competencias de los estudiantes. La escritura no solo permite advertir los desarrollos de las competencias comunicativas en su nivel expresivo, sino que se convierte en una dimensión desde la cual se pueden establecer aproximaciones a los modos de concebir la lectura. Y ello por cuanto la escritura de los estudiantes, que normalmente demandan los docentes, tiene como fuente primigenia las lecturas que proceden de los textos guía. Por tanto, la escritura consignada en los cuadernos de trabajo revela en detalles no solo los tipos de lectura que realizan los estudiantes (o se les exige) sobre tales textos, sino incluso los niveles que pueden lograr.

En consecuencia, y para efectos de este análisis, se denominó producción escrita al conjunto de textos resultantes de la realización de las “actividades” propuestas por el libro de texto, ordenadas por la profesora y consignadas en el cuaderno de trabajo. Tales “actividades” se encuentran en ejercicios del tipo *explicación de términos* y resolución *de preguntas y tareas*, cuyo propósito fundamental es, al parecer, determinar o profundizar en la comprensión de los constitutivos informativos referentes a las unidades desarrolladas. En el caso que nos ocupa, la explicación de términos y la resolución de preguntas y tareas, como formas de las “actividades” propuestas, nos remiten a los contenidos informativos de las dos unidades o capítulos ya señalados: *El encuentro de dos culturas* y *La sociedad colonial*, unidades desarrolladas durante el período que duró la observación del grupo.

Para la realización del análisis de la producción escrita se tomó una muestra de seis cuadernos de trabajo al azar. De esta muestra se seleccionaron, como base para el análisis, las respuestas de tres estudiantes al ejercicio de tipo *resolución de preguntas y tareas*, incluido en las “actividades” sugeridas al final de los dos capítulos ya señalados del libro de texto. Dado que las respuestas de los estudiantes son “dirigidas” por las preguntas del libro y que, en consecuencia, todas las respuestas apuntaban hacia la misma clase o forma de comprensión, se consideró que tal muestra era suficiente para determinar el tipo de competencias lectoras a las cuales ese ejercicio inducía.

El propósito era orientar el análisis hacia el estudio de dos aspectos muy específicos: primero, el tipo de preguntas que el ejercicio propone; y segundo, la forma en que los estudiantes responden, prestando especial atención a las formas de argumentación e interpretación. Es decir, si simplemente transcriben lo leído previamente, lo parafrasean o lo recrean. Todo lo cual nos debe posibilitar la determinación del tipo de lectura que tales formas de interrogación inducen.

3.3.2. Prueba de comprensión de un texto de historia.

Se hizo necesario el diseño de una prueba de historia que arrojara datos específicamente del estado de las competencias lectoras que presentaban los niños de sexto grado. La prueba de historia estuvo constituida por 18 preguntas destinadas a evaluar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual.

Para el diseño de la prueba, se tuvo en cuenta la unidad temática desarrollada por la profesora de historia durante el bimestre. Se tomaron dos textos relacionados con la temática estudiada y a partir de allí se elaboraron 18 preguntas cerradas, destinadas a evaluar la comprensión lectora. Cabe reiterar que se consideró tomar la comprensión lectora como objeto de evaluación, buscando congruencias con los enfoques teóricos que subyacen en los “indicadores de logro”, definidos por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1996) en la *Resolución No 2343* para los distintos ciclos y grados de escolaridad ya que en ellos se contemplan las competencias que se consideran fundamentales para lograr una buena comprensión lectora. Además, la caracterización y clasificación de las preguntas que constituyen el instrumento concuerdan con el enfoque conceptual semántico-comunicativo, según la denominación del MEN.

Como los logros por grado, es decir los “indicadores de logro” específicos, son definidos por las instituciones educativas, según el perfil de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), entonces se decidió diseñar una prueba con apoyo en los indicadores de carácter general manifestado por el MEN, donde se destacan las siguientes categorías:

- Reconocimiento de temáticas generales en textos y actos comunicativos.
- Agrupación de significados en forma de clasificación.
- Identificación de procesos, acciones y estados.
- Diferenciación de contenidos y formas de presentar la información, en diferentes medios de comunicación.

Desde dichas categorías se desglosan los “indicadores de logro”, de carácter general, correspondientes a los grados considerados en la prueba, en especial los indicados en los literales antes mencionados.

La prueba se realizó durante el desarrollo de una clase de castellano. A los estudiantes se les informó, con un día de anticipación, que la prueba se aplicaría en la clase correspondiente a esta asignatura. Se les aclaró, además, que era para la investigación que se adelantaban en el área de Historia y que no afectaría los resultados académicos.

Para evitar el nerviosismo en los estudiantes, se explicó que no tenían que estudiar ningún tema, pues se trataba de verificar cómo estaba la

competencia lectora, asegurándoles que sería algo parecido a las pruebas tipo ICFES que habían realizado a comienzo de año.

Se le dio al alumno una hora para contestar la prueba. Aproximadamente la mitad de los evaluados terminó media hora antes del tiempo estimado. Ninguno ocupó todo el tiempo disponible, faltando 15 minutos para cumplirse el límite de tiempo asignado, todos habían terminado.

3.3.3. Características de la prueba.

La prueba de Historia estuvo constituida por 18 preguntas destinadas a evaluar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico-intertextual. El número de preguntas asignadas a cada nivel se justificaba por lo siguiente: la mayor cantidad debe encontrarse en las literales e inferenciales, pues el nivel crítico-intertextual es el que presenta más dificultad para los estudiantes de esta edad (12-13 años). Veamos esto:

- **Nivel literal:** Para el caso de la prueba de historia se utilizaron 6 preguntas (preguntas 2, 3, 4, 10, 15, 17) cuyas respuestas se ubican en el nivel A. En este nivel se indaga por la posibilidad de efectuar una lectura a la superficie del texto, entendida como la realización de una comprensión local de sus componentes: el significado de un párrafo de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto, o del reconocimiento de significados de signos como las comillas o los signos de interrogación.

Se considera como un nivel de entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su significado de diccionario. Este nivel de lectura tiene que ver también con la posibilidad de identificar relaciones entre los componentes de una oración o párrafo. Por lo anterior, aquí se evalúa principalmente la competencia semántica (reconocer y usar significados) y gramatical o sintáctica (reconocimiento y uso de reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas) (Villalba, Ferrer y Asensi, 1999).

- **Nivel inferencial:** Este es el nivel de lectura en el que se esperaría encontrar al mayor número de niños desarrollando sus competencias; es decir, por un lado, se espera que la mayoría rebese la lectura meramente literal, y, por otro lado, el hecho de ser un nivel de transición hace que en él estén niños en tránsito desde el Nivel A y hacia el Nivel C. Por estas razones, como características de

este nivel se ubicaron el mayor número de preguntas (1, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 16.).

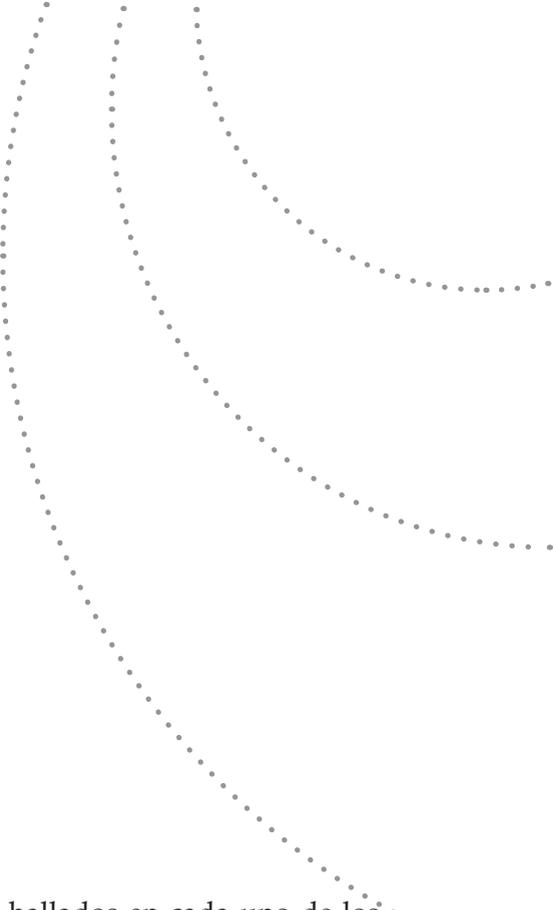
En este nivel se exploró la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significados del texto y del reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de, y entre, las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, con referencias, sustituciones, etc., para llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Aspectos como la coherencia y la cohesión son fundamentales en este nivel de lectura.

En el proceso de inferir información también se cuenta con los saberes con que cuenta el lector, así como con la posibilidad de identificar el tipo de texto: narrativo, argumentativo, expositivo, etc., y la explicación del funcionamiento de los fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto en general, la forma como se organiza la información en el texto) (Villalba, Ferrer y Asensi, 1999). De esta manera las competencias que entran en juego en este nivel, además de la gramatical y semántica del nivel A, la textual y la enciclopédica (saberes construidos culturalmente por el lector) del nivel B.

- **Nivel crítico-intertextual:** Este nivel de lectura la actitud crítica se logra cuando se abarca un nivel de comprensión lectora crítico-intertextual. Evidentemente, el lector ha comprendido el texto en su totalidad cuando evalúa, conjetura lo que este le presenta, lanza juicios partiendo de sus múltiples saberes y relaciona los textos leídos, llegando de esta manera a la intertextualidad.

En este nivel de lectura se explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y de asumir una posición al respecto. Es decir, supone la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes en estos. También es necesario reconocer las características del contexto que están implícitas en el contenido de este. Por otra parte, indaga la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y otros. Por lo anterior, en este nivel se

evalúa fundamentalmente la competencia pragmática (referida a la intención y contexto para el uso de la comunicación) (Villalba, Ferrer y Asensi, 1999). En este nivel se ubicaron tres preguntas (13, 14 y 18).



Capítulo 4

Resultados

A continuación, se exponen los resultados hallados en cada uno de los instrumentos y técnicas de recolección de datos empleados durante el proceso de la investigación. Los resultados que a continuación se exponen corresponden a un análisis de clases observadas, entrevistas a estudiantes y a la profesora de historia, así como revisión de los cuadernos de los estudiantes.

4.1. Observaciones de clases

Se realizaron siete (7) sesiones de observación de clase. Durante estas sesiones de observación se pudieron determinar algunas estrategias y materiales de lectura empleados por la docente para los procesos de lectura y comprensión de textos históricos. Igualmente, se señalan y describen el número de veces (ocurrencias) de empleo de las respectivas estrategias y/o materiales de lectura para el desarrollo de la comprensión lectora en la clase de historia, a saber:

Tabla 1. Categorías de las estrategias y material de lectura utilizados en las clases de historia para desarrollar la lectura y la comprensión lectora.

CATEGORÍAS	
1	Incentiva la lectura de otros textos diferentes al manual escolar.
2	Utiliza texto base del aula.
3	Los talleres de comprensión son tomados del libro texto guía.
4	Utiliza el libro de historia y formula otras preguntas relacionadas con la temática abordada.
5	Realiza lectura silenciosa del texto escolar.
6	Realiza lectura oral con el texto escolar.
7	Utiliza textos de apoyo (enciclopedias, diccionarios, otros).
8	Usa el cuaderno como texto de apuntes.
9	Lectura oral utilizando otros textos diferentes del manual base.
10	Incentiva lectura silenciosa de otros textos diferentes al escolar.

Fuente: Realizado por los investigadores

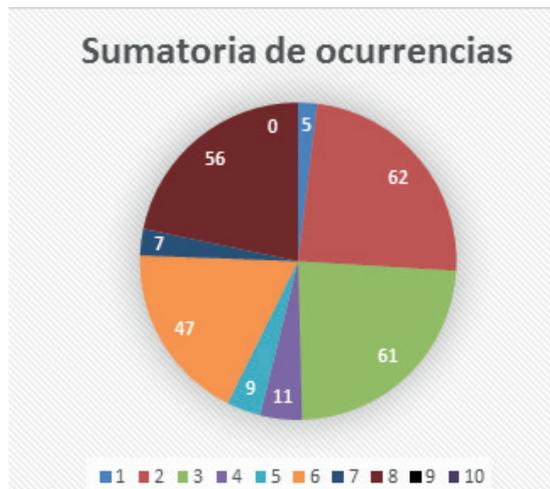
A continuación, se ilustrarán el número de ocurrencias que tuvo cada categoría (estrategias de lectura) en el aula de clase por parte de la profesora a cargo. Como se podrá observar en la tabla 2 y figura 1, **la docente utiliza el manual escolar texto guía (categoría 2)** para llevar a cabo el proceso de lectura y la comprensión de lectura, la maestra utilizó este recurso 62 veces durante las siete clases observadas, para un promedio de 8,86. En cuanto a la categoría **realizar una lectura oral con el texto guía (categoría 6)**, la maestra acudió a esta estrategia 47 veces durante las 7 sesiones de las clases observadas, con un promedio de 6,71.

Tabla 2. Sumatoria y promedio de ocurrencias del uso de estrategias para la comprensión de textos y material de lectura utilizados en clases

Categoría	Sesiones de observación (Clases observadas)							Sumatoria de ocurrencia	Promedio de ocurrencia
	1	2	3	4	5	6	7		
1	1	2	0	0	0	1	1	5	0,71
2	5	9	25	8	15	0	0	62	8,86
3	17	4	0	15	12	4	9	61	8,80
4	0	0	0	2	0		9	11	1,83
5	0	0	7	1	0	1	0	9	1,29
6	0	4	18	10	15	0	0	47	6,71
7	0	2	0	2	1	0	2	7	1,00
8	10	0	10	15	12	9	0	56	7,57
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00

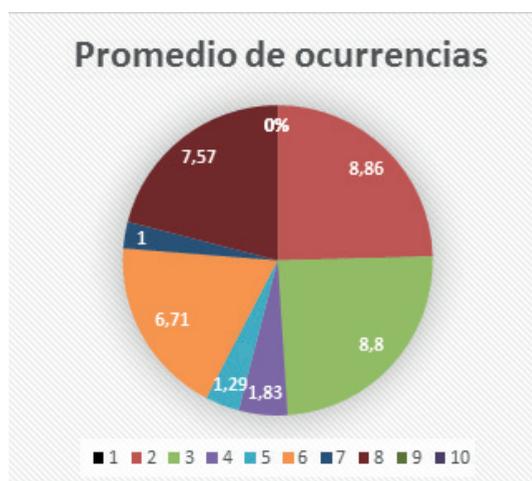
Fuente: Realizado por los investigadores

Figura 1. Sumatoria y promedio de ocurrencias del uso de estrategias para la comprensión de textos y material de lectura utilizados en clases.



Fuente: Realizado por los investigadores

Figura 2. Promedio de ocurrencias del uso de estrategias para la comprensión de textos y material de lectura utilizados en clases



Fuente: Realizado por los investigadores

La estrategia menos utilizada fue la **categoría 1** (Incentiva la lectura con otros textos distintos al manual escolar) con solo 5 veces la maestra hizo uso de esta estrategia, para un promedio de 0,7. La **categoría 7** (Usa textos de apoyo diferentes del manual escolar para aclarar información o ampliarla) tuvo un total de 7 veces de las 7 clases observadas, para un promedio de 1,00. La **categoría 3** (Los talleres de comprensión son tomados del libro texto guía) tuvo un total de 61 veces durante las clases observadas, para un promedio de 8,80. La **categoría 9** (Lectura oral utilizando otros textos diferentes del manual base) y **10** (Incentiva la lectura silenciosa de otros textos diferentes del escolar), no se implementaron en ninguna de las clases durante el período de observación (Tabla 2).

Un ejemplo de la **estrategia 7 (uso de textos de apoyo)** se observa en la clase:

Alumno: ¿Si no lo terminamos?

Profesora: Shhh. Puedes utilizar....

El mismo alumno: El diccionario.

Profesora: (Ignorándolo) **Puedes utilizar el diccionario** para tener una idea de la palabra en términos generales, pero también **te aconsejo que te guíes del libro**, porque esas palabras están dentro de un contexto histórico específico que es la época colonial. ¿Estamos de acuerdo? Puedes utilizar el diccionario, **pero desde ya te estoy diciendo que debes utilizar tu texto de Historia de Colombia**. O.K., el trabajo debe ser en silencio absoluto a pesar de que estás trabajando con tu compañero.

Alumno: Profesora, ¿son todas las palabras que aparecen aquí?

Profesora: Todas, Papi, son todas. No hay ninguna...

Otro aspecto importante a resaltar es que la profesora aquí resalta la utilización del texto del aula y solo ese. No posibilita otras opciones de lectura que podrían darse durante las clases. Sin embargo, los estudiantes sí leen en otras fuentes cuando están en casa y esto lo hacen por sugerencia de la profesora. Por otro lado, parece ser que la biblioteca del salón no es muy atractiva o carece de textos adecuados. La misma profesora reconoce que los libros del aula no favorecen el desarrollo de los diferentes niveles de lectura. A continuación, se aprecia lo dicho por la profesora en la entrevista:

(...) Al comienzo de la entrevista, te hablaba de que los textos de Sociales, específicamente Historia, son descriptivos, expositivos, fundamentalmente. Con relación a la inferencia, con Historia sucede un caso particular: no es fácil para un alumno inferir un proceso prehistórico que se llevó a cabo hace 500 millones de años. En cierta manera al alumno se le dificulta esto sobre todo porque yo tengo que hacer como mucha magia para que el alumno haga una representación mental de lo que pudo ser la época del hombre al comienzo de la Historia. Los textos no ayudan a esto; sin embargo, como profesores motivamos. Con relación a lo de la literalidad de pronto allí sí encuentro como que los alumnos tienden a ser muy literales, para ellos es mucho más fácil escribir las cosas al pie de la letra, de pronto no hacer ninguna abstracción de los que están leyendo, ninguna inferencia.

La profesora utiliza el texto guía asignado para desarrollar el tema. Para profundizar, contrastar o ampliar dice que utiliza otros textos adicionales al del aula. Por ejemplo: en la unidad relacionada con el tema de la prehistoria, trabajó, además del texto guía, *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre* de Federico Engels. Sin embargo, durante

el trabajo del *Encuentro de dos mundos: conquista y colonia*, no utilizó texto distinto al asignado previamente.

Durante toda la observación de las clases se pudo notar la ausencia de otras estrategias, es decir, básicamente utilizó el texto guía. Los estudiantes mencionaron películas u otros textos trabajados por ellos fuera del salón de clases, relacionados con algunas temáticas del “Encuentro de dos mundos”. Asimismo, en la temática de la esclavitud, relacionaron lo que habían leído en clase con la esclavitud del pueblo judío. Pero, debemos resaltar que en ambos casos se quedan en el aspecto anecdótico. Es decir, solo se dice que se leyó tal cosa en tal texto y se deja como un comentario sin hacer análisis o crítica.

En la relación texto-docente-alumno no se dieron otras posibilidades para el acercamiento a distintas fuentes históricas y otras formas de leer, por ejemplo: la **categoría 9** (Realiza lectura oral tomada de otros textos distintos del manual escolar) o la **categoría 10** (Realiza lectura silenciosa tomada de otros textos distintos del manual escolar). Es decir, durante las siete clases observadas (14 horas) la profesora en ningún momento se ayudó para la implementación de otros textos y hacer variado el acercamiento de los niños a la lectura.

4.1.1. Otras estrategias utilizadas durante las clases de historia.

La lectura oral del texto guía de historia.

Durante esta estrategia, se utiliza la puesta en común para comprobar la lectura de los estudiantes. Se lee cada pregunta desarrollado por los estudiantes en el taller. Los estudiantes las responden oralmente, leyendo lo que tiene en el cuaderno. Se pudo notar que lo consignado en el cuaderno por estos es una transcripción del libro.

La pregunta como estrategia de comprobación de lectura

El tipo de preguntas en que mejor se desempeñaron fue en las propuestas por la profesora o las que estaban en el libro, casi todas de carácter literal. Durante todas las clases se indagaba por lo que el texto de historia decía: las preguntas buscaban confirmar información literal. Además, la profesora utilizaba un considerable tiempo de la clase para dar información a los estudiantes.

Utilización del resumen al inicio y final de las clases.

Recuento de las temáticas anteriores para contextualizar al estudiante. La mayoría de las veces estas síntesis eran elaboradas por la profesora; en pocas ocasiones las solicitaba a los estudiantes. En estas síntesis orales, el estudiante expresaba con sus propias palabras lo leído en el texto o lo trabajado la clase anterior. Básicamente, lo que el estudiante expresaba en esa síntesis era lo mismo que estaba en el libro.

Corrige los errores de pronunciación en la lectura oral.

En otras oportunidades, se permite corregir fallas en la dicción. También los estudiantes se encargaban de corregir a los compañeros que se equivocaban.

Subrayar, resaltar, hacer preguntas.

Solicita a los estudiantes que hagan esto mientras van leyendo de manera personal el tema asignado. Pero, en la realidad, no se percibe que los estudiantes acaten estas instrucciones durante el trabajo personal que hacen en sus cuadernos. Cabe aclarar, que estos no podían subrayar el texto que recibían porque pertenece a la biblioteca del salón. Pocas veces hicieron esto. Para que esto se pudiera realizar, los niños debían sacar fotocopia al libro de Historia. Esto no sucedía con frecuencia.

Profesores invitados. Fortalecimiento del tema.

En una ocasión, la profesora invitó al salón a un profesor de Catequesis que había visitado África. Esta experiencia motivó bastante a los niños: se percibió durante el desarrollo de esta actividad, la atención y el interés de los estudiantes. Este fue un aporte valioso de la profesora y los niños lo valoraron mucho, según los comentarios que hicieron en otras clases.

Realización de los talleres expuestos en el libro consignados en las libretas de los estudiantes.

Teniendo en cuenta que el cuaderno de notas de los estudiantes también es un texto, elaborado por los mismos alumnos (Peinado y Leal, 2013) y que la profesora lo utilizaba como material de lectura, se consideró tenerlo en cuenta en las observaciones y descripción de los datos que se presentan en este apartado. Durante las siete clases observadas, la docente utilizó con sus estudiantes los cuadernos como texto en 56 oportuni-

des, para un promedio de 7,57. (Ver tabla 2.) Un ejemplo de esta situación tomado de la clase:

Ingrid: Perfecto. ¿Mi amigo Andrés puede pasar al frente? **Con el cuaderno, por favor...** y Giselle va a colaborarle para lo de la puesta en común. **Si quieres sacar tu cuaderno para apoyarte y poder exponer bien puedes hacerlo.**

En el cuaderno, los estudiantes anotaban los talleres sacados del libro y daban la respuesta a las preguntas que planteaba el mismo texto de historia, principalmente de forma literal. Los datos se consignaban de manera desorganizada: saltaban de un tema a otro pues no se alcanzaba a terminar los talleres. No se utilizó el cuaderno para la redacción de resúmenes (paráfrasis: nivel literal) ni esquemas que desarrollaran, por ejemplo, la capacidad de síntesis en los estudiantes o la creatividad redactando versiones históricas para un programa infantil de televisión o teatro de sombras (interpretación y valoración: niveles inferencial y crítico-intertextual, respectivamente).

4.2. Entrevista a la profesora de sociales

Pensamiento pedagógico de la profesora acerca de las estrategias de comprensión de textos en el área de historia

- Considera que si el estudiante da la respuesta del libro ha comprendido el texto.
- Incentivar la dirección de la puesta en común por parte de los(as) estudiantes contribuye a que la clase sea más dinámica.
- La autocorrección ayuda a que los mismos estudiantes descubran sus errores y les den solución.
- Considera que el significado de las palabras es necesario para comprender un texto.
- Los cuadros comparativos facilitan la comprensión del tema El encuentro de dos mundos.
- Las preguntas son útiles para comprobar comprensión de palabras o expresiones, por ejemplo: ¿Qué significa la palabra “politeísta”?, ¿Colón descubrió o encontró?

- Considera que todos los estudiantes deben aprender y realizar las actividades, por eso se ocupa de los estudiantes distraídos y que no trabajan. La revisión del cuaderno de los estudiantes contribuye a valorar la producción de estos.
- Proponer las actividades contribuye a que la clase sea más democrática.
- Piensa que lo importante es leer comprendiendo. No leer por leer.
- Las preguntas de los estudiantes, solicitando aclaración, son importantes para ayudar en su proceso lector.
- Es motivante valorar las respuestas correctas de los estudiantes.
- Enriquece la actividad de comprensión de lectura el que varios estudiantes den su respuesta.
- Para entender el significado de una palabra es necesario relacionarla con su contexto.
- Es necesario trabajar vocabulario para entender un texto, en especial mediante el empleo de sinónimos.
- Se debe hacer síntesis al inicio y al final. Esto facilita contextualizar la temática y enlazar las ideas y así, evaluar qué tanto han captado los estudiantes.
- Al anunciar títulos y subtítulos los estudiantes se contextualizan con la temática que se trabajará.
- Las experiencias de los diferentes miembros de la comunidad educativa ayudan a contextualizar el tema y lo enriquecen.
- Invitar a personas que han tenido experiencias directas en el exterior, por ejemplo en África, genera motivación en los estudiantes. Planea proyectar, con los estudiantes, la película “Amistad”, que narra una historia entre personas de diferentes razas; asegura que también genera motivación en los estudiantes.
- Considera que el trato respetuoso y cordial ayuda a crear un buen ambiente en el aula y facilita la participación de los(as) estudiantes.

Contacto directo con texto guía y otros.

La docente piensa que una estrategia es poner en contacto al estudiante con el texto guía, ya que facilita el proceso lector. Igualmente, la utilización de lecturas complementarias relacionadas con el tema a tratar. Sin embargo, esto último no se realizó durante las clases como se puede observar en la **tabla 1**. Algunos estudiantes realizaban la lectura de otros textos para complementar en casa, pero este aspecto no se revisaba en todas las clases.

Uso de diccionarios y glosario como estrategia y material de lectura para la comprensión de textos históricos.

Utiliza diccionarios y elabora glosarios de los términos, alrededor de lo que ella denomina “ejes temáticos”. La profesora admite considerar que el conocimiento aislado de las palabras ayuda a la comprensión de esas mismas palabras en contextos comunicativos específicos. Su estrategia se limita solo al uso del diccionario y los estudiantes utilizan el diccionario para buscar palabras difíciles de entender.

Elaboración de guías como estrategia para la comprensión de textos históricos.

Dice elaborar guías con anticipación. La profesora manifiesta que las guías son motivantes, dinámicas, interesantes y alegres para que los estudiantes comprendan mejor un texto. Admite que pueden presentarse en hojas fotocopiadas y que cada estudiante tenga la suya y la pegue en el cuaderno o la guarde en su carpeta de guías.

Se dan fotocopias por grupos y las guías permanecen en el salón en un lugar visible: cartelera posterior. Se anotan en el tablero y los alumnos las copian en sus cuadernos. Se especifica su origen bibliográfico. En cualquier caso, las fotocopias deben ser visibles y acompañados con el título de “guía”.

Sin embargo, cabe resaltar que la profesora no desarrolló guía alguna durante todo el período de observación.

Cada estudiante debe tener sus textos y materiales.

De acuerdo con lo manifestado por la profesora, para que la clase se desarrolle mejor debe haber igual número de alumnos y de textos, pues de

no ser así se dañaría el estilo personalizado. Supone que el desarrollo de las clases debe centrarse en el texto guía.

Leer previamente un texto facilita comprensión.

En la entrevista a la profesora, dijo que considera que se debe leer previamente el tema y que venir con nociones a la clase facilita el trabajo de comprensión. Los estudiantes acatan esta instrucción.

De la organización de la clase en el proceso de lectura.

Cree que poner a trabajar a los estudiantes en parejas es contraproducente para leer comprensivamente.

“(...) En realidad, la lectura puede realizarse individual o en grupo, los niveles de comprensión no dependen exclusivamente de esto”. **Para ella, el trabajo en equipo** no facilita el proceso lector ya que en el aula de clases se necesita que varios estudiantes lean simultáneamente el mismo texto.

Se pudo observar en algunos de los eventos de la clase que la profesora separa a los alumnos que para ella son perezosos. De acuerdo con la profesora, el propósito de separar a los alumnos en distintos niveles de rendimiento es “obligar” – por así decirlo – a los perezosos a realizar los trabajos sin ayuda alguna.

De las preguntas en clase.

Las preguntas son realizadas por la profesora y son tomadas del texto guía escolar.

Del rol del docente en el proceso lector.

Considera fundamental el papel del docente como poseedor de la verdad, del conocimiento. Para ella, el docente es quien puede y debe transmitir la información a sus alumnos y alumnas. Según la profesora, el saber del estudiante tiene su espacio dentro de las clases. El saber, para ella, se transmite cuando el profesor habla o cuando el alumno lee.

Del asesoramiento en el proceso lector.

Los estudiantes prefieren preguntarle al profesor o acuden a otro tipo de ayudas como buscar las definiciones en el mismo libro.

De las dificultades lectoras de los estudiantes.

La profesora manifiesta que una de las grandes dificultades que tienen los estudiantes es el escaso manejo del vocabulario técnico relacionado con el área. Señala la poca inferencia de los procesos históricos. Dice que son poco críticos ante los textos leídos y les falta concentración durante el proceso de lectura. Manifiesta, además, que se les dificulta expresar el título de lo que se ha leído previamente.

4.3. Producción escrita de los estudiantes consignados en las libretas

En esta parte de los datos se analizaron preguntas y respuestas consignadas en las libretas. Cabe señalar que las preguntas formuladas por la profesora fueron tomadas en su totalidad del libro de texto.

4.3.1. Preguntas literales.

De este tipo se encuentran preguntas directas e indirectas. Las indirectas son del tipo “*Explica cuáles fueron los cambios ocurridos en Europa durante el siglo XV...*”, se trata de una pregunta indirecta de tipo literal porque, en primer lugar, se introduce a través de la forma imperativa “explica”; y, en segundo lugar, induce a una identificación de eventos que poseen una localización explícita en la primera parte de la Unidad No. 3: “*Los grandes cambios ocurridos en Europa...*” Se comprende que tales cambios se refieren a transformaciones de tipo social, político, económico e ideológico como lo expresa de modo explícito el libro de texto.

Las respuestas que consignan los estudiantes en sus cuadernos con respecto a esta pregunta de carácter literal e indirecta, resultan ser transcripciones literales o paráfrasis del contenido informativo de ese apartado del texto. En algunos casos, tales transcripciones se “condensa”, por así decirlo, en unas pocas palabras:

CUADERNO DE YURI XXXXX

Pregunta indirecta:

Explica cuales [sic] fueron los cambios ocurridos en Europa en el siglo XV

Resolución:

Social[sic]

Político[sic]

Ideologico[sic]

Economicos[sic].

Aunque la resolución resulta en extremo lacónica, se puede asegurar que el estudiante logra la comprensión localizada de sentidos ubicados en lugares definidos del texto. Los cambios ocurridos en Europa durante el siglo XV fueron realmente en esas mismas esferas que indica la respuesta. Dado que las “actividades” se realizaban sin mucha motivación por parte del docente y faltando quince minutos para concluir la clase, la falta de completitud en la respuesta se podría interpretar como desmotivación o fatiga, nunca como falta de comprensión por parte del estudiante.

En otros casos, a diferencia del ejemplo anterior, se encuentra cierto desarrollo discursivo, pero se mantiene el carácter de literalidad transcriptiva de la respuesta:

CUADERNO DE CARLOSXXXXX**Pregunta indirecta:**

Explica cuales[sic] fueron los cambios ocurridos en europa[sic] durante el siglo 15[sic] a nivel social, economico[sic], politico[sic], ideológico.

Respuesta: cambios[sic] de europa[sic] a nivel:

1: Social: Así nació una nueva clase social: los comerciantes, tambien[sic] llamados burgueses, por habitar en los burgos. poco a poco[sic], los campesinos abandonaron sus tierras y inmigraron[sic] a los burgos para convertirse en artesanos.

Este segundo ejemplo muestra, como se ha dicho, una literalidad transcriptiva, es decir, una copia fiel, palabra por palabra, de la conclusión que presenta el libro de texto luego de describir “los cambios económicos y sociales” ocurridos en Europa como consecuencia de la crisis del siste-

ma feudal (tomada del libro de texto). Se percibe aquí cómo, en su afán de “copiar” los eventos localizado en el lugar ya indicado del texto, el estudiante descuida la cohesión de lo que escribe. El uso del adverbio vinculativo “Así” al inicio de la respuesta carece de sentido, ya que no es posible saber el modo circunstancial al cual ese adverbio, en la respuesta del estudiante, está remitiendo al lector. No obstante, la respuesta, con todo y su cohesión anómala, revela que el alumno es capaz de realizar una comprensión localizada del texto. Identifica en la época señalada la aparición de la burguesía como un cambio social, lo cual es correcto, aunque su cohesión escrita esté solicitando atención.

En otro ejemplo, no obstante, en el intento de darle al discurso de la respuesta una organización distinta, la literalidad continúa siendo transcritiva:

CUADERNO DE LAURA XXXXX

Pregunta:

explica[sic] cuales[sic] fueron los cambios ocurridos en Europa en el siglo quince[sic], a nivel social, político[sic], económico[sic] e ideológico[sic].

Respuesta:

cambios economicos y sociales[sic]: El sistema economico comenzó a decaer, como consecuencia de los cambios que ocurrieron en la economía y especialmente del desarrollo del comercio[sic].

Cambios políticos: estos cambios estuvieron acompañados de profundos cambios en la manera de pensar, del teocentrismo característico de los tiempos medievales. Estos cambios también fueron ideológicos.

Al igual que en los casos anteriores, esta estudiante ha localizado la información solicitada bajo el subtítulo “*Cambios económicos y sociales; crisis del feudalismo y aparición del capitalismo comercial*” (Tomada del libro de texto). Con excepción del circunstancial “*en los siglos XIII y XIV*”, ha transcrito palabra por palabra la oración inicial de ese apartado. De este modo responde, en forma muy general, por uno de los aspectos por los cuales se le inquiere. No escribió nada sobre los cambios políticos, sociales e incluso ideológicos. Quizás en esto influya el tiempo durante el cual desarrollaban las actividades: el último cuarto de hora del bloque de

clase. Al respecto, los alumnos declaran en las entrevistas que casi nunca les alcanzaba el tiempo para concluir los talleres.

Por otra parte, la respuesta revela —como en los casos anteriores— que la alumna es capaz de reconocer los eventos, situaciones y sentidos explícitos en el texto. A tal tipo de comprensión los induce la pregunta que la actividad les propone.

En cuanto a las preguntas directas, estas son en su gran mayoría de tipo literal. Estas preguntas se caracterizan porque solicitan, a través de formas estrictamente interrogativas, una información que siempre se encuentra de forma explícita en el texto. La pregunta No. 4 de la actividad que se está describiendo (*¿Cómo surgió el capitalismo comercial?*), constituye un interrogante de la clase y forma ya descrita (tomada del libro de texto).

La información que el interrogante solicita se localiza de forma explícita en el apartado referido a los cambios económicos y sociales. En dicho apartado se expresa que la aparición del capitalismo comercial es una consecuencia del desarrollo y consolidación de las prácticas comerciales burguesas que facilitaban la acumulación de capitales, pero que la economía basada en el intercambio comercial que introdujeron en Europa árabes y judíos es un importante antecedente del sistema económico burgués.

Las respuestas que consignan los estudiantes en sus libretas con respecto a esta pregunta literal y directa son las siguientes:

CUADERNO DE YURIXXXX

Pregunta: ¿Cómo surgió el capitalismo comercial?

Respuesta: El sistema económico feudal influyó en el comercio principalmente [ilegible] árabes, turcos y judíos recorrían las costas del mediterráneo creando factorías y penetrando a los feudos para vender sus mercancías.

La respuesta de Yuri, aunque afectada en su coherencia, no deja de revelar una comprensión de tipo literal. Lo que quiere manifestar es que, tras la crisis del sistema feudal, la economía basada en el intercambio comercial propugnada por árabes y judíos es un importante antecedente para el desarrollo de la economía burguesa. Tal y como lo expresa el libro de texto, de forma explícita, al inicio del apartado sobre los *cambios económicos y sociales a finales de la Edad Media*.

Se trata de uno de los dos aspectos que proporciona la información del texto: los antecedentes. El estudiante casi lo ha transcrito, con saltos aquí y allá, literalmente. Sin embargo, la respuesta no deja de estar incompleta. Esta falta de completitud se podría interpretar como el desconocimiento de toda la información contenida en el apartado, ya que la idea en torno a la acumulación de capitales como causa primordial de la aparición del capitalismo comercial solo es suministrada por el texto hacia el final del apartado.

Se desprende de esta interpretación que no todos los estudiantes habían realizado una lectura completa y comprensiva de la información que la actividad trataba de evaluar. Si se consideran las observaciones de clase se nota que el tipo de lectura realizado con frecuencia por los estudiantes era la lectura oral. Y tal práctica de lectura, cuando es rutinaria y carece de controles, facilita la desconcentración y el olvido de lo leído.

En oposición al caso del estudiante anterior, se encuentra la respuesta de Carlos:

CUADERNO DE CARLOS XXXXX

Respuesta: 4º. Capital comercial: Gracias a la práctica del comercio los burgueses se enriquecieron. Ellos compraban los productos elaborados por artesanos y los vendían aumentando su precio. De esta forma[,] nació un nuevo sistema económico: “el capitalismo comercial”.

La respuesta de este estudiante coincide con el sentido que se encuentra explícito en el libro guía. Se trata de una respuesta literal, palabra por palabra, de la información impresa en el libro. A diferencia de la respuesta anterior, esta es mucho más precisa y directa. El interrogante demandaba una circunstancia específica: la forma, el modo con el cual surgió un sistema económico. Para llegar a tal significación, que como se ha dicho, aparece explícita hacia el final del apartado, se imponía no solo el conocimiento previo de la información proporcionada por ese segmento sino también la comprensión de este en su totalidad. Conocimiento previo y comprensión forman parte de las estrategias lectoras que al parecer utiliza conscientemente el estudiante en cuestión. Según lo manifestado por él en una entrevista que se le hizo durante el período de la observación, acostumbra a contextualizar el tema, a extraer las ideas principales, a darle un orden a lo leído, y a elaborar resúmenes de lo que lee.

A manera de conclusión, se puede afirmar que las preguntas de tipo literal, sean directas o indirectas, inducen a respuestas que resultan transcripciones literales. Asimismo, se podría afirmar que la actividad analizada promueve una comprensión localizada de causas, consecuencias y demás circunstancias de los fenómenos históricos descritos por el libro de texto. Y ello por cuanto el 90% de las preguntas propuestas inducen a tal tipo de comprensión. A continuación, se desarrolla el tópico de las preguntas inferenciales.

4.3.2. Preguntas inferenciales.

Las preguntas de tipo inferencial se caracterizan por inducir al estudiante a explicitar vínculos y relaciones textuales entre personajes, eventos y espacios; a caracterizar, por medio de la comparación, personajes, eventos y situaciones según los roles que cumplen en el texto. Este tipo de preguntas le exigen al estudiante realizar paráfrasis sobre tópicos textuales que presuponen la existencia de conocimientos previos.

Del conjunto de preguntas propuestas por la “actividad” solo una se aproxima a lo inferencial. Se trata de la pregunta No. 7, la cual le demanda al estudiante explicitar *¿por qué el descubrimiento de América fue una consecuencia de la expansión del capitalismo comercial y no un hecho de carácter científico?* (tomada del libro texto guía).

Esta pregunta intenta inducir al estudiante a realizar una comparación entre los dos hechos. El propósito es establecer entre los dos fenómenos vínculos o tipos de relaciones no explícitos en el texto. Ahora bien, al referirse a esas conexiones no explícitas, el estudiante deberá utilizar, por una parte, un conjunto de expresiones propias y sinónimas que parafraseen el sentido general de los dos aspectos comparados, y por otra, una serie de conocimientos previos sobre el concepto de hecho científico y sus consecuencias, todo lo cual implica inferir y realizar comprensión global del texto.

Las respuestas que consignan los estudiantes con respecto a esta pregunta son prácticamente inexistentes. Con la excepción de Laura, Carlos y Yuri no consignaron respuesta alguna. Refiriéndose al interrogante anteriormente descrito, la estudiante Laura anota:

CUADERNO DE LAURA XXXXX

7= Reflexiona y escribe en tu cuaderno:

8= fue[sic] una consecuencia porque el que descubrio[sic] america[sic] fue cri[s]tobal colon[sic]porque el[sic] queria[sic] conocer otras tierras[,] pero por accidente llego[sic] a America[sic]

Dado que la pregunta induce a la afirmación del carácter mercantilista del descubrimiento, la respuesta de Laura es parcialmente apropiada. Afirma, entre líneas, este carácter comercial de las causas del descubrimiento: “porque el[sic] quería[sic] conocer otras tierras”, es decir, descubrir nuevas rutas comerciales. No obstante, elude la negación del carácter científico del mismo. Quizás porque ello implica, como se ha dicho arriba, establecer conexiones no explícitas y activar conocimientos previos sobre la naturaleza del concepto de hechos científicos y sus consecuencias. Por otra parte, el no haber concluido la respuesta se podría interpretar como que el tiempo no fue el suficiente. Lo mismo se podría aducir en el caso de los otros dos estudiantes.

De los tres cuadernos de la muestra (el de Juan Pablo, Steven y Angela) no es posible determinar respuesta alguna sobre la pregunta en particular. En consecuencia, es posible concluir que el desarrollo de este tipo de preguntas entraña, en lo que se refiere a la información proporcionada por el libro guía, una cierta dificultad.

4.4. Competencias lectoras alcanzadas por los estudiantes

Esta parte del capítulo reúne los resultados de la prueba de Historia aplicada a los estudiantes de sexto grado. Luego de digitar toda la información, se procedió a su respectivo análisis estadístico mediante el procedimiento estadístico descriptivo-inferencial. En el análisis se incluyen los desempeños generales en cada nivel de competencia lectora alcanzados por cada estudiante.

La prueba de Historia se diseñó para reconocer el nivel de logro de comprensión lectora que alcanzan los niños de sexto grado de una institución del Distrito de Barranquilla. Las preguntas pretendían obtener el nivel de comprensión localizada y globalizada de dos textos referidos sobre los viajes de Colón a América. Lo anterior indica que las preguntas indagaban por información tanto explícita como implícita en los textos. Los dos textos que constituyeron el material de lectura de la prueba hacían referencia a la temática desarrollada por la profesora durante el periodo

de observación de las clases. Los textos de la prueba de Historia fueron contruidos por los investigadores a través de una composición donde se integraron textos sobre el descubrimiento de América.

4.4.1. Niveles de logro en la competencia comunicativa.

Nivel A: Literal. Comprensión localizada del texto.

Las preguntas que los estudiantes respondieron en este nivel se caracterizan por exigir al lector la reconstrucción de ciertos micro actos comunicativos. El estudiante, a partir de lo que dice un personaje, infiere la finalidad o propósito de dicho acto comunicativo. Para desambiguar esta información el estudiante, apoyado por la estructura localizada de este enunciado en el texto, acude de manera inmediata a esquemas de comunicación que hacen parte de su retórica cotidiana.

Se indaga por aspectos locales del texto y se infiere o presupone información haciendo uso de la experiencia comunicativa del estudiante.

Nivel B: Comprensión de macro proposiciones.

Las preguntas de la prueba de Historia ubicadas en este nivel exigen del lector un trabajo sobre la superficie textual en función de la reconstrucción del tópico global del texto. Aquí el estudiante explicita vínculos y relaciones textuales entre personajes, eventos y espacios; reconoce, caracteriza y diferencia personajes, por los roles que cumple el texto; identifica quién habla y genera relaciones entre quien anuncia, lo enunciado y el posible enunciatario; y por último, realiza paráfrasis globales sobre el tópico textual que presuponen la existencia de ciertos conocimientos o saberes conceptuales sobre temas particulares que los textos de esta prueba vehiculan.

Nivel C: Comprensión global del texto.

Las preguntas ubicadas en este nivel solicitan establecer relaciones parte todo con relación a un tópico global. El estudiante genera conclusiones sobre lo dicho por el texto de manera local o global, reconoce estructuras de significado que superan y complementan lo dicho por el texto en la superficie textual. Para responder estas preguntas el estudiante debe hacer uso de no solo de su conocimiento del mundo, sino que además requiere de una conceptualización sobre ciertos temas. Presupone la lectura de otros textos y el dominio de un metalenguaje y un diccionario particular.

4.4.2. Resultados obtenidos.

4.4.3. Nivel A: Literal.

En el primer nivel se ubicaron seis preguntas:

Tabla 3. Preguntas del nivel A.

NIVEL A
PREGUNTAS:
2, 3, 4, 10, 15, 17

4.4.4. Nivel B: Inferencial.

Este es el nivel de lectura en el que se esperaría encontrar el mayor número de niños; es decir, por un lado, se espera que la mayoría rebase la lectura meramente literal, y, por otro lado, el hecho de ser un nivel de transición hace que en él estén niños en tránsito del **Nivel A** hacia el **Nivel C**. Por estas razones, como características de este nivel se ubicó el mayor número de preguntas (1, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 16).

Tabla 4. Preguntas del nivel B

NIVEL B
PREGUNTAS:
1, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 16

4.4.5. Nivel C: Crítico-intertextual.

La actitud crítica se logra cuando se abarca un nivel de comprensión lectora crítico-intertextual. Evidentemente, el lector ha comprendido el texto en su totalidad cuando evalúa, conjetura lo que este le presenta, lanza juicios partiendo de sus múltiples saberes y relaciona los textos leídos llegando, de esta manera, a la intertextualidad. Se trata del nivel de mayor logro (incluye los dos anteriores) y por ser tan exigente para niños

con edades como los que responden la prueba, el número de preguntas (tres preguntas: 13, 14 y 18) es menor que las de segundo y primer nivel.

Tabla 5. Preguntas del nivel C.

NIVEL C
PREGUNTAS:
13, 14, 18

4.5. Análisis de los resultados de la prueba de historia

El análisis corresponde al porcentaje de evaluados que respondió correctamente el ítem; esto permitió identificar cuáles son los errores cometidos en términos de interpretación y de resolución del ítem en cuestión, lo cual aporta en la identificación de los niveles de comprensión.

Los resultados se presentan para las cinco opciones de respuestas en los niveles A, B y C respectivamente. Incluida la clave, en algunas preguntas del nivel B se presentan tres opciones y en algunos casos del nivel C se presentan cuatro opciones. En los valores presentados se reportan el número de preguntas escogidas para cada ítem y los porcentajes, como también se presenta el valor de varias opciones escogidas (X) y el valor de opciones no respondidas (N).

4.5.1. Nivel A: Nivel literal.

Para este nivel se utilizaron 6 preguntas cuyas respuestas se ubican en el nivel A. Nivel A: nivel literal.

Tabla 6. Preguntas del nivel A.

NIVEL A
PREGUNTAS:
2, 3, 4, 10, 15, 17

En este nivel se explora la posibilidad de efectuar una lectura a la superficie del texto, entendida como la realización de una comprensión local de

sus componentes, tal como el significado de un párrafo de una oración, la identificación de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto, el reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del lenguaje de la imagen) o del reconocimiento de significados de signos como las comillas o los signos de interrogación. Se considera como un nivel de entrada al texto donde se privilegia la función denotativa del lenguaje que permita asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su significado de diccionario. Este nivel de lectura tiene que ver también con la posibilidad de identificar relaciones entre los componentes de una oración o párrafo. Por lo anterior, aquí se evalúa principalmente la competencia semántica y gramatical o sintáctica.

PREGUNTA 2

El apoyo obtenido por Colón entre el séquito del heredero al trono se refiere a:

- A. Grandes cantidades de dinero.
- B. Materiales y herramientas para las naves.
- C. Gran número de amistades.
- D. Apoyo espiritual.
- E. Todas las anteriores.

Tabla 7. Resultados de los Ítem de la pregunta 2.

A.	7	22,58%
B.	1	3,23%
C. <input checked="" type="checkbox"/>	17	54,84%
D.	1	3,23%
E.	5	16,13%

La pregunta 2 buscaba que el estudiante identificara la información local o microestructura. A pesar de ser literal no resultó tan sencilla para los alumnos, solo 17 respondieron el ítem C, que era el acertado. Colón obtuvo apoyo moral, político y financiero. La pregunta no especifica qué tipo de apoyo. La respuesta solicitada hacía referencia al antecedente del apoyo político, no tan cercano; las amistades de Colón también brindaron apoyo político, es decir que había dos referentes literales posibles y

el estudiante debía leer exactamente el fragmento “y entre el séquito del heredero al trono, donde cultivó algunas de sus más íntimas y duraderas amistades”; por lo tanto, debió explicitarse más la pregunta para hacerla más literal. Hay estrecho vínculo entre las relaciones políticas y las amistosas en la respuesta que el estudiante podía seleccionar. Esto podría explicar por qué la mitad de los estudiantes no seleccionaron la respuesta correcta.

PREGUNTA 3

La base económica para el viaje de Colón al continente americano provino de:

- A. Tesoro de Aragón.
- B. Las joyas de Isabel la católica.
- C. Los ahorros de Luis Santángel.
- D. El grupo de amigos del heredero al trono.
- E. El círculo de financistas genoveses.

Tabla 8. Resultados del ítem de la pregunta 3

A.	12	38,71
B.	2	6,45%
C.	2	6,45%
D.	2	6,45%
E. <input checked="" type="checkbox"/>	13	41,94%

Esta pregunta pertenece al grupo A porque solo exige del estudiante contrastar el contenido de los distractores con el contenido del texto. Trece (13) estudiantes acierta el ítem E. Se presenta en la respuesta correcta la palabra “financista”, no de tan fácil asociación semántica con “base económica”. La asignación de un significado de diccionario se alejó un poco del vocabulario que dominan los estudiantes a esta edad.

PREGUNTA 4

La ruta marítima descubierta por Colón se vino a modificar en el siglo:

- A) XV.
- B) XVI.

- C) XVII.
- D) XVIII.
- E) XIX.

Tabla 9. Resultados de los Ítem de la pregunta 4.

A.	5	16,13%
B. <input checked="" type="checkbox"/>	20	64,52%
C.	3	9,68%
D.	3	9,68%
E.	0	0,00%

En la pregunta 4, como puede verse en los resultados estadísticos, 20 niños responden el ítem B, lo que da a entender que los niños reconocen el número romano XV por su familiaridad y utilización constante, el cual se encuentra explícito en el texto.

PREGUNTA 10:

En el texto 2, párrafo 2, la expresión “cultura mixta” se refiere a:

- A) Asiáticos y europeos.
- B) Indios, españoles y asiáticos.
- C) Indígenas, asiáticos y americanos, españoles y europeos.
- E) Españoles e indígenas.

Tabla 10. Resultados de los Ítem de la pregunta 10.

A.	0	0,00%
B.	1	3,23%
C.	2	6,45%
D.	2	6,45%
E. <input checked="" type="checkbox"/>	26	83.87%

En la pregunta 10, el estudiante debía considerar el reconocimiento de sujetos, eventos y objetos mencionados en el texto o el significado literal de una palabra, una frase. La pregunta exige básicamente una comprensión localizada del texto, pues se requiere que se reconozca el significado de una expresión: “cultura mixta”. La pregunta no va más allá del sentido literal del texto. En esta las respuestas acertadas fueron 26 de los 31 estudiantes evaluados, lo que constituyó un buen índice. Demuestra, además, que los estudiantes tienen claro el concepto de “cultura mixta” y mestizaje.

PREGUNTA 17

En el texto 1, párrafo 2, la expresión la tercera se refiere a:

- A) La tercera nave de Colón.
- B) Su tercer viaje.
- C) La ruta.
- D) Las azores.
- E) Ninguna de las anteriores.

Tabla 11. Resultados de los Ítem de la pregunta 17.

A.	3	9,68%
B.	12	38,71%
C. <input checked="" type="checkbox"/>	9	29,03%
D.	2	6,45%
E.	5	16,13%

La pregunta 17 es un ejemplo de paráfrasis, entendida esta como la traducción del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal. Fue bastante difícil para los estudiantes determinar la respuesta acertada pues en realidad la B o la C podían ser seleccionadas. Aquí se presentó un error en el diseño de la prueba puesto que era una literal de antecedente y consecuente bastantes alejados para los estudiantes de esta edad. Aunque se hace alusión a la tercera, nombre femenino (la ruta), ellos bien podían seleccionar su tercer viaje, no siendo morfosintácticamente correcto, sin embargo, sí lo

fue para muchos, relacionando tercera ruta con tercer viaje, semánticamente.

En esta pregunta se plantean diferentes denotaciones de la palabra inicial y se exige al estudiante reconocer cuál de estas no altera el significado literal de la misma. Por tanto, se trata de una pregunta que indaga por el nivel literal del texto, concretamente se exige identificar la paráfrasis que mantiene el sentido inicial del texto.

PREGUNTA 15

En el texto 1, párrafo 1, cuando el autor utiliza la expresión aparentemente, indica que:

Está seguro de la información que envía.

Tiene algunas dudas acerca de lo que va a decir.

Niega totalmente lo que continúa.

Ninguna de las anteriores.

Tabla 12. Resultados de los ítems de la pregunta 15.

A.	2	6,45%
B. <input checked="" type="checkbox"/>	21	67,74%
C.	3	9,68%
D.	5	16,13%

En la pregunta 15, se pone en juego la competencia semántica de los estudiantes. Estos deben determinar el sentido literal de la expresión “aparentemente”. El alto índice de respuestas acertadas (21 estudiantes) indica que identifican el significado de este tipo de palabras.

4.5.2. Nivel B. Nivel inferencial.

Este es el nivel de lectura en el que se esperaría encontrar el mayor número de niños. Por un lado, se espera que la mayoría rebese la lectura meramente literal, y, por otro lado, el hecho de ser un nivel de transición hace que en él estén niños en tránsito desde el **Nivel A** hacia el **Nivel C**. Por estas razones, como características de este nivel se ubicó el mayor número de preguntas.

Tabla 13. Preguntas del nivel B.

NIVEL B
PREGUNTAS:
1, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 16

En este nivel se exploró la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Este tipo de lectura supone una comprensión global de los significados del texto y del reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de, y entre, las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, con referencias, sustituciones, etc., que permiten llegar a conclusiones a partir de la información del texto. Aspectos como la coherencia y la cohesión son fundamentales en este nivel de lectura. En el proceso de inferir información también se cuenta con los saberes con que cuenta el lector, así como con la posibilidad de identificar el tipo de texto: narrativo, argumentativo, expositivo, etc., y la explicación del funcionamiento de los fenómenos lingüísticos (la función lógica de un componente del texto, la función comunicativa del texto; en general, la forma como se organiza la información en el texto). De esta manera, las competencias que entran en juego en este nivel son la gramatical, la semántica, la textual y la enciclopédica.

PREGUNTA 1

De lo dicho en el texto 1, podemos concluir que:

- A) Colón descubrió América con la ayuda de La Iglesia.
- B) La ayuda de los financistas genoveses fue muy importante para el viaje de Colón.
- C) Los sabios de su tiempo fueron de gran utilidad para Colón.
- D) Colón hizo posible sus viajes sin apoyo político ni financiero.
- E) Ninguna de las anteriores.

Tabla 14. Resultados de los ítem de la pregunta 1.

A.	1	3,23%
B. <input checked="" type="checkbox"/>	4	12,9%
C.	0	0,00%
D.	18	58,06%
E.	8	25,81%

Esta pregunta indaga por el sentido global del texto (macroestructura). El estudiante requiere de una comprensión tipo hipocodificación, ya que debe inferir lo no dicho en el texto. Debe aplicar pensamiento lógico, simbólico para determinar una conclusión que no está explícita en el texto. En esta pregunta, solo 4 estudiantes responden el ítem B (la clave), lo que quiere decir que la mayoría de los estudiantes no logran tener una idea global del tema.

PREGUNTA 5

De la lectura del texto 1, se deduce que el gran aporte de los primeros viajes de Colón fue:

- A) El enriquecimiento de España.
- B) La rivalidad económica entre España y Portugal.
- C) El desarrollo de nuevos conocimientos para la navegación de los mares.
- D) El descubrimiento de las corrientes del Golfo de México. La exploración de Las Azores.

Tabla 15. Resultados del ítem de la pregunta 5.

A.	9	29,03%
B.	5	16,13%
C. <input checked="" type="checkbox"/>	6	19,35%
D.	10	32,26%
E.	1	3,23%

En la pregunta 5, siendo esta inferencial, se mezcla lo semántico, la palabra “aporte” no resultó de claro significado para los estudiantes: solo seis (6) estudiantes aciertan la respuesta correcta. Para deducir la respuesta se requiere comprensión global del texto. La respuesta requiere de análisis lógico de las circunstancias que rodean el apoyo económico obtenido por Colón. En el texto, el alumno no va a encontrar una respuesta literal a lo que se le pregunta, este la debe inferir por deducción.

También, indaga por el sentido global la pregunta 7:

PREGUNTA 7

Un título adecuado para el texto 1 sería:

- A) Preparándose para la gran aventura.
- B) Ruta a las Canarias.
- C) Cristóbal Colón.
- D) América precolombina.

Tabla 16. Resultados del ítem de la pregunta 7.

A. <input checked="" type="checkbox"/>	8	25,81%
B.	8	25,81%
C.	13	41,94%
D.	2	6,45%

Aquí el estudiante debía hacer una lectura para identificar la temática central. Explora la posibilidad de reconocer el sentido global del texto, así como las temáticas parciales (locales) de los diferentes párrafos. También supone el reconocimiento del tipo de texto y la forma como se organiza la información en el mismo. Se evalúa principalmente la competencia textual.

Cuando se indaga por el título, el estudiante requiere de un manejo global del texto. Solo ocho estudiantes escogen el ítem A (la clave). El apartado “preparándose para la gran aventura”, resulta muy ambiguo, podría bien preguntarse qué aventura, tal vez ese fue el motivo de tan bajos aciertos; para el caso de las respuestas del ítem B, “Ruta a las Canarias”, estas hacen referencia a una información local del texto, no involucra toda la información; el ítem D, “América precolombina” se aleja mucho de la temática desarrollada; como se está narrando una circunstancia que

rodea la vida de Cristóbal Colón, de ahí que el mayor número de escogencias lo tuviera el ítem C. Este debió ser el proceso seguido por el estudiante para determinar cuál sería la respuesta. Pero, parece ser que los estudiantes tuvieron dificultad para este tipo de procesos.

Como el texto menciona al inicio que el viaje a las canarias fue también un gran reto asumido por los marinos de la época, algunos de los estudiantes pudieron asociar un elemento que era circunstancial dentro del descubrimiento de América, es decir, asociaron un hecho particular con el sentido global del texto. Se quedaron en la información localizada del texto. En últimas, tenían que deducir el sentido global del texto para darle el título, pero solo se quedaron en un detalle: los viajes a las Canarias.

PREGUNTA 8

De acuerdo con lo expresado en el texto 2, podemos suponer que la etapa de la Conquista de América:

- A) Pertenece al período colonial.
- B) Sigue al período colonial.
- C) Antecede al período colonial.
- D) Sigue a la llamada etapa de emancipación.
- E) Carece de ubicación histórica.

Tabla 17. Resultados de los ítems de la pregunta 8.

A.	19	61,29%
B.	3	9,68%
C. <input checked="" type="checkbox"/>	5	16,13%
D.	2	6,45%
E.	2	6,45%

En esta pregunta la respuesta correcta es el ítem C, pero se eleva la dificultad por la palabra “antecede”, la cual los estudiantes no manejan con claridad. Solo cinco estudiantes acertaron en la respuesta. Tal vez el desconocimiento de la palabra fue la posible causa a tan bajo número de estudiantes que seleccionaron esta pregunta. A esto le agregamos que en el texto no hay referencia explícita a la respuesta, esta debe ser por supo-

sición de acuerdo con las conclusiones que saque de los datos generales relacionados con el manejo espacio-tiempo. Es una pregunta que puso a prueba el conocimiento enciclopédico de los evaluados.

PREGUNTA 9

El título más adecuado para el texto 2, sería:

Los viajes de Colón

La colonia de América

Período de los Habsburgos

Época Republicana

Ninguno de los anteriores

Tabla 18. Resultados de los ítems de la pregunta 9.

A.	6	19,35%
B. <input checked="" type="checkbox"/>	10	32,26%
C.	4	12,9%
D.	6	19,35%
E.	5	16,13%

Esta pregunta, al igual que la 7, indaga por comprensión global del texto. Los estudiantes presentaron dificultades para dar títulos a los dos fragmentos construidos para la prueba (ver resultados de la pregunta 7). Es decir, no presentaron la habilidad de dar sentido global a los textos asignándoles a estos un título adecuado. Del total de los estudiantes, solo el 32,26% acertaron con la respuesta correcta. Esto nos indica que hay dificultades para responder preguntas que indagan por el sentido global en el nivel inferencial.

PREGUNTA 11

En el texto 2, párrafo 1, la palabra “metrópoli” se refiere a:

A. Santafé de Bogotá.

B. Europa.

C. España.

D. Habsburgo.

Tabla 19. Resultados de los ítems de la pregunta 11.

A.	1	3,23%
B.	13	41,94%
C. <input checked="" type="checkbox"/>	11	35,48%
D.	5	16,13%
N.	1	3,23%

La pregunta 11, de inferencia, aunque presenta en el enunciado un cuestionamiento por sinonimia, es de inferencia pues el estudiante tenía que deducir la respuesta. Fue de difícil acierto, solo 11 contestaron correctamente. En el párrafo 1 del texto 2 no se menciona explícitamente ninguna locación, por lo tanto, se requería de deducción a través de palabras como Europa, Imperio y españoles.

PREGUNTA 12

Según el texto 2, párrafo 3, el siglo XVIII significó para las colonias españolas en América un cambio:

- A. Poco significativo.
- B. Significativo.
- C. No significativo

Tabla 20. Resultados de los ítems de la pregunta 12.

A.	5	16,13%
B. <input checked="" type="checkbox"/>	25	80,65%
C.	1	3,23%

La pregunta 12 recibió un alto índice de respuestas acertadas (25 estudiantes de 31), el evaluado debía considerar la coherencia textual de lo leído.

PREGUNTA 16

Colón tardó en alcanzar su sueño de utilizar una nueva ruta marítima:

- A. Pocos meses.
- B. Varios años.
- C. Muchos siglos

Tabla 21. Resultados de los ítems de la pregunta 16.

A.	7	22,58%
B. <input checked="" type="checkbox"/>	23	74,19%
C.	1	3,23%

La pregunta 16 obtuvo un alto porcentaje de aciertos (23 de 31 estudiantes). Los estudiantes tenían que deducir por las fechas que aparecían en los dos textos. Por ejemplo, en el texto 1 se dice que Colon inicia la búsqueda de apoyo en 1480. De ahí a 1492, hay un lapso de años: 12 años; solo tenían que sumar y para ellos esto fue fácil.

1.1.1. Nivel C - Nivel crítico-intertextual

En este nivel de lectura la actitud crítica se logra cuando se abarca un nivel de comprensión lectora crítico-intertextual. Evidentemente, el lector ha comprendido el texto en su totalidad cuando evalúa, conjetura lo que este le presenta, lanza juicios partiendo de sus múltiples saberes y relaciona los textos leídos, llegando de esta manera a la intertextualidad.

Se trata del nivel de mayor logro y, por ser tan exigente para niños con edades como los que responden la prueba el número de preguntas (tres: 13, 14 y 18) es menor que las de segundo y primer nivel.

Tabla 22. Preguntas del nivel C.

NIVEL C
PREGUNTAS:
13, 14, 18

En este nivel de lectura se explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y de asumir una posición al respecto. Supone, por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes en estos. También es necesario reconocer las características del contexto que están implícitas en el contenido de este. Por otra parte, indaga la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y otros. Por lo anterior, en este nivel se evalúa fundamentalmente la competencia pragmática, aunque la competencia textual y semántica juegan un papel importante.

PREGUNTA 13

La intención del autor en los textos 1 y 2 es:

- A) Entretener.
- B) Informar.
- C) Convencer.
- D) Contradecir.
- E) Ninguna de las anteriores.

Tabla 23. Resultados de los ítems de la pregunta 13.

A.	0	0,00%
B. <input checked="" type="checkbox"/>	1	3,23%
C.	26	83,87%
D.	2	6,45%
E.	2	6,45%

Con esta pregunta se apunta a la posibilidad de reconocer la intención comunicativa general que subyace al texto, para lo cual es necesario identificar el tipo de texto que se está analizando (superestructura). Se explora, básicamente, la competencia pragmática. En esta pregunta solo un estudiante acertó. El mayor número de estudiantes 26 respondieron el ítem C.

PREGUNTA 14

Los textos 1 y 2 están escritos en forma de:

- A) Diálogo.
- B) Sermón.
- C) Discurso.
- D) Narración.
- E) Ninguna de las anteriores.

Tabla 24. Resultados del ítem de la pregunta 14.

A.	1	3,23%
B.	2	6,45%
C.	2	6,45%
D. <input checked="" type="checkbox"/>	24	77,42%
E.	1	3,23%
N.	1	3,23%

El número de respuestas acertadas fue 24 de 31 estudiantes. Ya los alumnos habían trabajado este tipo de preguntas en el área de castellano. Los estudiantes no logran identificar la intención de un texto y clasificarlo dentro de las diferentes formas discursivas, es decir, es una pregunta que indaga por aspectos que ellos ya conocen, correspondientes a sus saberes cotidianos.

PREGUNTA 18

De acuerdo con el texto 1 podemos decir que Colón era un personaje:

- A) Desorganizado y loco.
- B) Poco creativo y nada práctico.
- C) Creativo e innovador.
- D) Ninguna de las anteriores.

Tabla 25. Resultados de los ítems de la pregunta 18.

A.	0	0,00%
B.	0	0,00%
C. <input checked="" type="checkbox"/>	7	22,58%
D.	23	74,19%
NR	1	3,23%

En la anterior pregunta, que es de valoración, se indaga por la toma de posición del estudiante respecto a la problemática de la personalidad de Colón, un descubridor. Supone haber realizado una comprensión global y el establecimiento de suficientes inferencias para reconocer entre todas las características la más acorde con la personalidad de Colón. Se ponen en juego las competencias textual y semántica. Aquí el número de estudiantes que respondieron acertadamente también fue bajo, 7 de 31.

Lo anteriormente expuesto dio a conocer los resultados de la prueba de Historia, en los tres niveles de competencia lectora (literal, inferencial y crítico-intertextual), alcanzados por los estudiantes de sexto grado. A continuación, se presentan las conclusiones que llegó el grupo de investigadores una vez analizados e interpretados los resultados.

Conclusiones

En conclusión, las competencias alcanzadas a partir de los materiales de lectura utilizados en la clase de historia son fundamentalmente de tipo literal. En el texto guía (material de lectura utilizado por la profesora) la verdadera intención del tipo de preguntas propuestas en cada una de las actividades induce a una comprensión localizada de ciertos sentidos textuales. De la misma forma, las estrategias más utilizadas fueron la lectura oral del texto de historia. Estas estrategias parecen indicar un marcado interés en la cimentación de un nivel literal como peldaño necesario para el posterior desarrollo de otras competencias. El tipo de preguntas que los estudiantes más acertaron fueron las propuestas por la profesora o las que estaban en el libro, casi todas de carácter literal. La profesora escasamente desarrolló estrategias que incentivaran la apreciación de diferentes versiones históricas, por consiguiente, es difícil que los estudiantes alcancen un discernimiento claro frente a la modificabilidad del hecho histórico.

Durante todas las clases la profesora incentivó la lectura, pero de un solo texto y de forma oral. A pesar de que la profesora era consciente de la importancia de la lectura en su área, la información recogida muestra que lo que hacía era básicamente leer lo contenido en el texto guía. En las observaciones se identifican varias estrategias que inciden en tal desarrollo: elaboración de informes orales de lo leído en el libro de texto, utilización del diccionario, uso de determinados tipos de preguntas que inducían a

la paráfrasis y a la transcripción. Por su parte, las actividades propuestas al final de cada unidad didáctica o fragmento de unidad en el libro de texto inducen también a una comprensión de significados con localizaciones precisas en el texto, esto es, expresadas de modo explícito. Tanto las preguntas directas como las indirectas, formuladas en las actividades ya mencionadas, sugieren tal forma de lectura. La profesora, de acuerdo con los resultados de las observaciones, al apoyarse en el texto guía y utilizar las actividades para recontextualizar lo desarrollado a lo largo de la unidad, reforzaba esa comprensión literal de lo leído.

Por otro lado, la profesora tampoco expresaba con claridad los objetivos al inicio de cada clase. A lo largo de las siete clases observadas, se percibió que no se refería de manera explícita a los objetivos planteados por el libro de texto ni el objetivo de la clase. Solía iniciar la clase con una enumeración de las actividades a desarrollar o un resumen de lo desarrollado en la clase anterior. La falta de delimitación o explicitación de los objetivos desorienta al estudiante en la medida en que este no puede tener una conciencia clara de las razones por las cuales debe retener o considerar cierta información o desarrollar determinadas actividades, lo cual induce al hacer por hacer o a la simple memorización. Tal vez la falta de claridad del objetivo sea producto de una cierta concepción de la historia: un conjunto de anécdotas y fechas que deben ser memorizados.

Por su parte, del análisis de las observaciones se percibe que la profesora sí permite participación por parte de los estudiantes, los cuales podían preguntar, organizar y dirigir actividades como la llamada "Puesta en Común", la cual consistía en narrar experiencias relacionadas con el tema. Lo anterior crea un ambiente de motivación favorable para captarla atención de los alumnos e interesarlos en los temas que se están desarrollando. Esa estrategia posibilita la incorporación de la experiencia personal del alumno, y la integración de este con el conocimiento que se quiere construir. Además, al narrar experiencias relacionadas con el tema se constituye la base para el desarrollo de una comprensión de tipo global. No obstante, se hace necesario aclarar que la profesora no sabía aprovechar tales experiencias que resultaban útiles para el desarrollo de los otros niveles de comprensión. La gran mayoría de las estrategias utilizadas por la profesora llevaron al desarrollo de la competencia literal de los(as) estudiantes, tales como la búsqueda de palabras relacionadas con la lectura en el diccionario, el uso de preguntas que indagaban por los significados de términos, solicitud de sinónimos (literalidad transcriptiva) o la elaboración de resúmenes y esquemas (paráfrasis).

El empleo de otras estrategias, tales como las de relacionar los temas vistos en clase con otros más cercanos a la cotidianidad de los estudiantes, contribuirían al desarrollo del pensamiento inferencial y al intertextual. El estudiante aquí debería establecer relaciones entre diferentes textos y sacar sus propias conclusiones. No obstante, estas estrategias se utilizaron pocas veces, lo que impidió aún más el desarrollo de este nivel de comprensión.

Las estrategias para el desarrollo del nivel de comprensión crítica fueron pocas; cuando la profesora solicitaba a los estudiantes que dieran su opinión/valoración sobre determinado hecho histórico, los niños contestaban con respuestas superficiales y apresuradas tales como “bien” y proseguían realizando una síntesis del tema (paráfrasis).

Según Romero (1996), los aspectos valorativos en el conocimiento histórico requieren que el docente incentive en el estudiante la formación de un espíritu crítico. Esto se posibilita cuando se crea en la clase un clima de confrontación y discusión: el despojar a lo transmitido de toda opinión o carga valorativa, y suponer que finalmente cada uno lo llenará con sus ideas, no solo es un empeño en vano sino contraproducente, sobre todo en el caso de adolescentes, a quienes hay que comprometer vitalmente con lo que aprenden. Pretender exponer todas las versiones de un problema y dejar que cada uno elija la suya es por una parte lento y engorroso y, por otra, no parece conducente a la formación de un espíritu crítico, que se nutre en la confrontación y la discusión (p. 55).

Las preguntas críticas utilizadas por la docente (explica tu opinión, qué piensas tú acerca de...) fueron interpretadas de manera ambigua por el estudiantado, a pesar de que los estudiantes reciben información variada en cada una de las disciplinas que les permiten desarrollar la intertextualidad. Esto se percibe en la clase cuando los niños recurren a otras versiones relacionadas con el tema de la esclavitud. En esta oportunidad mencionaron la película *La vida es bella* (trabajada en Castellano), el pueblo hebreo en Egipto (Catequesis) y un libro de la biblioteca familiar (experiencia personal de lectura). Los niños probablemente han recibido entrenamiento para relacionar diferentes textos de un mismo tema, aunque el desarrollo de esta estrategia no haya sido suficientemente aprovechado por la profesora de Historia ya que solo se quedaba en comentarios, pues no se utilizaba esa información para un desarrollo posterior en clase.

Los resultados de la prueba de Historia muestran que los estudiantes de sexto grado de esa institución responden en forma correcta alrededor del

64,52% de los ítems correspondientes a los desempeños del primer nivel de competencia lectora (nivel literal), con una diferencia del 35,48%. Ahora, para el nivel inferencial, solo el 16,13% de la población responde acertadamente este tipo de preguntas, lo que quiere decir, que el 83,87% no acceden a este nivel. En el nivel crítico-intertextual se ubica el 8,39%.

El comportamiento de la prueba de Historia muestra que los estudiantes se ubican en el Nivel A (literal): saben reconocer los significados y los elementos básicos de la comunicación. Por otro lado, los resultados de la prueba de Historia en las preguntas inferenciales y crítico-intertextuales presentan bajos desempeños; lo que podría significar que los estudiantes presentan un manejo insuficiente de las estructuras y relaciones de sentido, a nivel inferencial, haciendo que la comprensión del texto se quede en un plano literal y localizado.

Por otra parte, los resultados de la prueba resaltan que una escasa población logró superar el nivel inferencial y el nivel crítico-intertextual; esto implica reconocer que solo esta parte de la población no puede inferir conclusiones u presuponer información en relación con ciertos códigos y convenciones que remiten a saberes simbólicos tipificantes por la cultura. De esta manera, la resultante de todo lo expuesto anteriormente da a conocer una constante la debilidad en comprensión de macroproposiciones hacia una lectura global del texto.

Sigue preguntar, ¿qué pasó con la población que no logró superar el nivel de lectura inferencial y crítico-intertextual y acceder a la comprensión de estructuras de sentido macro? Se podría pensar que la dificultad para seleccionar, intercalar y relacionar unidades de sentido mayores, que superan el nivel local y oracional, está en la falta de estrategias para operar con niveles de organización discursiva más complejos. Sabemos que el niño está todo el tiempo reflexionando sobre el mundo que le rodea, y que es de esa forma como él conoce de su mundo y entra a él, sin embargo, el problema está en que el niño o lector se quede en sus esquemas y códigos conocidos y no reconozca las estructuras de sentido que su interlocutor-texto le propone y le exige para dialogar. Esto conduce a pensar en la posibilidad de que la lectura que se está fomentando en la clase de Historia es aún muy literal y fragmentada, lo que hace que los niños no puedan lograr procesos de comprensión más globales y críticos.

Tomando como base estos resultados, que arrojaron los niveles inferenciales y crítico-intertextuales, se puede decir que dichos resultados no son satisfactorios y se tendría que cuestionar cómo hacer para que estos

estudiantes — que ya han cursado por lo menos 5 años de escolaridad y que han venido siendo formados y entrenados dentro de una tradición educativa en la que la lectura y la escritura no han pasado de ser simples rutinas del aula — entren en un plan de concientización y sensibilización del valor del lenguaje y de la importancia que tienen estos en la construcción de un sujeto autónomo y con participación crítica frente al conocimiento.

La interpretación de estos resultados se hace en relación con el mayor o menor dominio que tienen los estudiantes sobre un grupo de preguntas en relación con los otros. En tal sentido, la caracterización de un manejo significativamente alto de un grupo determinado de preguntas estaría mostrando una fortaleza en ese tipo de manejo de información frente a los otros. Un manejo alto estaría determinando una tendencia a resolver este grupo de preguntas con mayor dominio sobre los otros, un rendimiento medio determina un dominio promedio de este tipo de información en relación con los otros y un rendimiento bajo, consecuentemente, mostraría o estaría indicando una tendencia a resolver este tipo de información con mayor dificultad que los otros grupos.

En los resultados en la prueba de Historia, se pudo constatar que los estudiantes tienen un mayor dominio sobre las preguntas que tienden a la identificación de información localizada y un menor dominio en las preguntas en las que media una enciclopedia que remite al ejercicio de la intertextualidad.

En congruencia con todo lo anterior y de acuerdo con las preguntas formulada al inicio de esta investigación, se concluye que:

- El nivel de competencia que alcanzan los alumnos, a partir de las estrategias y los textos utilizados por el docente en las clases de historia, es de tipo literal en mayor medida que cualquier otro tipo de competencia. Tanto en las pruebas escritas como en los ejercicios propuestos por el libro de texto, y en las respuestas orales a las preguntas de la profesora, los estudiantes se caracterizan por retener e identificar, en grandes promedios, información parcial del texto. Los estudiantes realizan un proceso de comprensión literal y logran identificar eventos, hechos, personajes y lugares mencionados en el texto de manera explícita.
- En el nivel inferencial y en el crítico-intertextual se alcanza un resultado poco satisfactorio. En la resolución de preguntas pro-

puestas por el libro de texto, y en la participación de las clases, los estudiantes presentan bajo desempeño en tales niveles. Ello se comprende porque las características de los ejercicios del libro de texto y las estrategias utilizadas por la profesora estimulan muy poco o fallidamente este tipo de comprensión.

- Como ya se ha dicho, características del libro de texto como la distribución de roles, la formulación de objetivos, las faltas de contextualización, el poco uso de vínculos intertextuales inciden desfavorablemente en el desarrollo de las competencias de comprensión lectora porque no permiten la interacción del lector con el texto y los contextos. Además, no facilitan la activación de los conocimientos previos del lector, y no estimulan la integración de los viejos conocimientos o la experiencia personal con los nuevos esquemas.
- La profesora intenta suplir en cierta medida las carencias del libro, pero su desconocimiento de las características discursivas del texto histórico no facilita el cumplimiento de su cometido. Por otra parte, el uso excesivo de la oralidad le impide ayudar al desarrollo de una competencia comunicativa tan importante como la escritura. La poca relación que tienen los estudiantes con la construcción de textos escritos no facilita su entrenamiento para el uso y la comprensión de los diversos códigos de la cultura. Subyace en el uso que hace la profesora del libro de texto, un modelo basado en la comunicación oral y en la utilización del texto escrito, predominantemente como apoyo para la memorización de los contenidos. De esta forma, la lectura de los contenidos histórico no conlleva al desarrollo de estrategias cognitivas ni al desarrollo de las formas de razonamiento y comprensión propias de la disciplina, lo cual debería ser uno de los propósitos centrales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier área del conocimiento.

De la revisión de los cuadernos se concluye, por el tipo de preguntas analizadas, que los alumnos son inducidos a realizar fundamentalmente dos tipos distintos de lectura: lecturas localizadas, en la cual el lector identifica significados literales, es decir, denotativos, de eventos, objetos, personajes, fragmentos, oraciones o párrafos; y lecturas inferenciales, en la cual el lector debe inferir significados no dichos de forma explícita en el texto. Sin embargo, el número de preguntas de tipo literal es, por mu-

cho, más alto que el de los otros tipos, por lo cual se puede deducir que el tipo de lectura que el texto promueve es básicamente la literal.

De todo lo anterior, se puede concluir que las competencias alcanzadas a partir de los materiales de lectura utilizados en la clase de historia durante el período que duró la observación son fundamentalmente de tipo literal. Tratándose de un libro escrito para alumnos de Sexto Grado de Educación Básica el enorme énfasis puesto en tal tipo de competencia se podría interpretar como la consecuencia de una concepción tradicional del proceso de comprensión lectora, que consideraba separables y jerarquizados los distintos niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico-intertextual.

Por otra parte, la tendencia tradicional del texto también revela cómo se percibe el pensamiento histórico, se considera que el relato histórico no es una simple versión, sino hechos realmente acontecidos. Por tal razón, el alumno debe memorizarlos, monumentalizarlos. El libro de texto se revela así escrito con una intención de transmitir verdades históricas incontrovertibles. Asimismo, la concepción pedagógica que subyace en el texto es también de corte tradicional: el conocimiento histórico no se construye, sino que se transmite; el autor “enseña” y el lector “aprende”. Por esto, quizá la verdadera intención del tipo de preguntas propuestas en la actividad descrita no sea solo inducir una comprensión localizada de ciertos sentidos textuales, sino la memorización de las “grandes verdades históricas”.

Los diferentes niveles de comprensión lectora que alcanzan un estudiante en el aula de clases dependen, básicamente, de las estrategias utilizadas por el docente para su desarrollo. Las estrategias utilizadas por la profesora de Historia que favorecieron el desarrollo del nivel literal de comprensión fueron las siguientes:

- La utilización del diccionario para facilitar la comprensión de las palabras que dificultaban entender el texto. Con esta estrategia se desarrolla la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico del texto de manera adecuada. Se desarrolló aquí la literalidad transcriptiva con la búsqueda del significado de diccionario.
- Aspectos como el reconocimiento del significado de una palabra dentro de un contexto posibilitó el desarrollo del nivel literal, ya que el estudiante tiene la opción de establecer relaciones entre la temática y el significado local. El alumno debe considerar el sig-

nificado de esa palabra en relación con otros vocablos presentes dentro de la oración o del párrafo para deducir su significado.

- La elaboración de resúmenes orales del texto leído posibilitó en el estudiante la práctica de la paráfrasis. Narrar lo leído oralmente al inicio o al final de cada clase permitió al alumno seleccionar unas pocas palabras para explicar lo aprendido.
- La utilización de sinónimos para posibilitar diferentes maneras de expresar una misma idea ayuda a que el estudiante seleccione las palabras o frases distintas a las propuestas por el texto sin que se altere el significado literal.
- Indagar por la comprensión localizada del texto: reconocimiento de personajes o eventos históricos a manera de transcripción.
- Las preguntas que solicitan interpretación de lo leído en el texto: lo que significa, indica o explica. Estas permiten indagar por el sentido de lo leído.

Se dificultó un desarrollo más significativo de esta competencia por lo siguiente:

- El acceso inmediatista al texto escolar, ya que esto puede crear dependencia e impedir que el estudiante, después de leer, saque sus propias conclusiones.
- La copia textual de las respuestas del libro.
- Los talleres en los cuadernos. Estos terminaban siendo una copia de fragmentos del libro.
- La constante oralidad de las clases. Sería preferible facilitar el espacio para que el estudiante después de leer un texto, ya sin poder tener acceso a este, se vea en la necesidad de redactar y construir sus propios textos con la ayuda de preguntas.

La producción escrita constituye un referente de gran ayuda para explorar las competencias de los estudiantes. La escritura no solo permite advertir los desarrollos de las competencias comunicativas en su nivel expresivo, sino que se convierte en una dimensión desde la cual se pueden establecer aproximaciones a los modos de concebir la lectura. Y ello por cuanto la escritura de los estudiantes, que normalmente demandan

los docentes, tiene como fuente primigenia las lecturas que proceden de los libros de texto. Por tanto, la escritura consignada en los cuadernos de trabajo puede revelar los tipos de lectura que realizan los estudiantes (o el que se les exige) sobre tales textos; como también, indica la capacidad de comprensión adquirida a partir de alguna actividad sugerida.

En este caso se tomó una actividad propuesta por el libro de texto y asignada por la profesora. Tales “actividades” se encuentran en ejercicios del tipo *explicación de términos y resolución de preguntas y tareas*, cuyo propósito fundamental es, al parecer, determinar o profundizar en la comprensión de los constitutivos informativos referentes a las unidades desarrolladas. Se tomó una muestra de seis cuadernos de trabajo de los estudiantes al azar. De esta muestra, se seleccionaron como base para el análisis las respuestas consignadas por tres estudiantes en sus cuadernos al ejercicio de tipo *Resolución de preguntas y tareas*, incluido en las “actividades” sugeridas al final de los dos capítulos ya señalados del libro de texto. Dado que las respuestas de los estudiantes son “dirigidas” por las preguntas del libro y que, en consecuencia, todas las respuestas apuntaban hacia la misma clase o forma de comprensión, se consideró que tal muestra era suficiente para determinar el tipo de competencias lectoras a las cuales ese ejercicio inducía.

En los contenidos de la actividad propuesta por el libro de texto, se encuentran dos tipos de preguntas: unas literales, que inducen a una comprensión localizada de los componentes del texto, esto es, identificar eventos, secuencias, sujetos u objetos mencionados explícitamente en el texto, o bien a determinar el significado literal de un pasaje, oración o vocablo dentro de una oración (Villalba, Ferrer y Asensi, 1999). Por otro lado, las inferenciales, inducen a una comprensión globalizada del texto, cuya base son operaciones mentales de tipo inferencial, es decir, la obtención de información o el establecimiento de conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto (Villalba, Ferrer y Asensi, 1999).

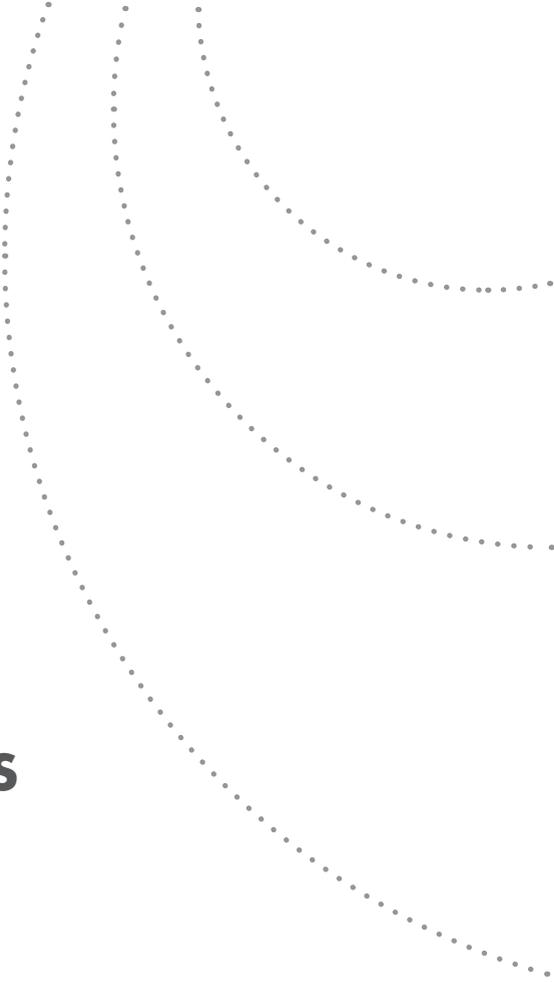
Referencias

- Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J. & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: Do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Reading and Writing*, 26(3), 349-379. DOI:10.1007/s11145-012-9372-9
- Cajiao, F. (2013). ¿Qué significa leer y escribir? En *Leer para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. 1ª. ed. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Camacho, A. (2013). El aprendizaje integrado de la lengua española y los contenidos de áreas no lingüísticas en los proyectos lingüísticos de centro. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (20), 103-105.
- Carnine, D. (2010). *Direct Instruction Reading*. Boston: Merrill.
- Carretero, M. (1996). *Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia*. Madrid: Visor.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2007). *Esmolar l'eina: guia de redacció per a professionals*. París: Empúries.

- Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany. (comp.), *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias* (pp. 47-82). Barcelona: Graó.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Madrid: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Madrid: Paidós.
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1988). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada.
- Gispert, D y Ribas, L. (2010). *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó.
- Herrera Delgans, M. A. (2017). *Cómo leer críticamente en el primer nivel de comprensión*. Barranquilla: Medios interactivos.
- Históricos resultados en Pruebas Saber. (2017, 3 de junio). *Semana*. Recuperado de: <https://www.semana.com/educacion/articulo/resultados-pruebas-saber-2016/517667/>
- Jiménez, G. y Palmet, V. (2018). *La pregunta como mediación para elevar niveles de comprensión lectora* (Tesis de maestría). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Khemais, J. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. *Glosas didácticas* (13), 95-114.
- Lomas, C. y Tusón, A. (2009). Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. México: Edére.
- Manzanal, A.I., Jiménez-Taracido, L. y Flores-Vidal, P.A. (2016). El control de la comprensión lectora de los textos científicos: una evaluación en Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 184-199.

- Melo, J. (2000). Educación y lectura. *Bibliotecas y Educación* (24). Recuperado de: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/360/1/Leer%20y%20Releer%2024.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley general de educación*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/>
- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan Nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Siempre día E*. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2001). *Estándares para la excelencia de la educación: documento de estudio*. Bogotá: Imprenta Nacional, p. 99
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1998). *Lengua Castellana: lineamientos curriculares*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2002). *Lineamientos Curriculares del Área de Ciencias Sociales para la Educación Básica y Media en Colombia*. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/>
- Ministerio de Educación Nacional(1996). *Resolución No. 2343*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional
- Pantoja Suárez, P. T. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, (53). DOI: 10.4067/S0719-26812017000200059
- Peinado, S y Leal, S. (2013) Nivel de experticia, tipo de enunciado y resolución de problemas en estudiantes universitarios. *Acción Pedagógica*, 22(1), 82-91.
- Parodi, G. (2010) *Saber leer*. Madrid: Aguilar.
- Rico, L. (2007). La competencia matemática en PISA. *PNA*, 1(2), 47-66
- Rojas, D. (2013). *La lectura en los textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129504/der1de1.pdf>
- Romero, L. (1996). *Volver a la historia*. Buenos Aires: AIQUE.

- Sanmartí, N. (2011). *Leer para aprender ciencias*. España: Leer.es: portal de recursos educativos. Recuperado de https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_eso_leerciencias_neussanmarti.pdf/b3507413-ca58-4a00-bf37-c30c619b627f
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59)
- Valles, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *LIBERABIT*, (11), pp. 49-61.
- Vega, C. (2012). *Niveles de comprensión lectora en alumnos del quinto grado de primaria de una Institución Educativa de Bellavista-Callao* (tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú.
- Villalba, A., Ferrer, A. y Asensi, M.C. (1999). La comprensión lectora en universitarios con déficit auditivo. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 19(1), 33-99. DOI: 10.1016/S0214-4603(99)75701-3



ANEXOS

ANEXO A

PRUEBA ESCRITA

Proyecto de Investigación

Prueba de Comprensión de Lectura de Textos Históricos

Nombre del alumno: _____

Instrucciones

Lee cuidadosamente los textos 1 y 2 en la siguiente página y contesta las preguntas que a continuación aparecen, señalando con un X la respuesta correcta.

TEXTO 1

1. El viaje de Colón no dependió de la aprobación de los expertos –los sabios raramente gobernaban– sino del respaldo político y financiero que pudo reunir. Su búsqueda de patrocinio comenzó a dar frutos en la última mitad de la década de 1480, cuando concentró sus esfuerzos en la corte española, donde algunos de sus coterráneos genoveses eran financieramente influyentes y donde el funcionario del tesoro Alonso de Quintanilla, había reunido un consorcio con capital genovés para otro proyecto del Atlántico: la conquista de las Canarias. Este círculo constituyó la base del financiamiento de Colón; aparentemente la mayor parte de dinero para este primer viaje fue anticipado por Francesco Pinelli, banquero genovés de Sevilla, y Luis de Santángel, funcionario del tesoro de la corona de Aragón. El apoyo político fue obtenido con las incansables recomendaciones del propio Colón, ganándose partidarios entre la orden franciscana, con la cual parece haber tenido una relación especial, y entre el séquito del heredero al trono, donde cultivó algunas de sus más íntimas y duraderas amistades. Fernando e Isabel fueron influenciados en su

favor por la necesidad de una nueva fuente de oro para poder rivalizar con la prosperidad que Portugal había obtenido de África y para reponer los recursos consumidos durante la conquista de Granada.

2. Para alcanzar las nuevas tierras que anhelaba, Colón tenía que descubrir primero una ruta práctica a través del Atlántico. Su primera e indiscutible hazaña fue la exploración del sistema de vientos del Atlántico Norte. Los exploradores marítimos que navegaban en la mayor parte del mundo preferían hacerse a la vela con un viento adverso: la seguridad de volver a casa era, por lo menos, tan importante como la perspectiva de un nuevo descubrimiento. Por ello las tentativas más conocidas del siglo XV para ampliar la frontera del Atlántico se habían llevado a cabo en la zona de los vientos del oeste que soplan en las Azores. Como punto de partida, las Azores tenían la ventaja de ubicarse bien al oeste, en una latitud relativamente septentrional, lo cual prometía un corto pasaje hacia nuevas tierras. Sin embargo, la fuerza de los vientos malograba cualquier intento. Colón tuvo éxito en donde otros fracasaron porque realizó un viaje desde más al sur, de las Canarias, en donde podía dejarse llevar por los alisios del noreste, aparentemente con la esperanza de encontrar los vientos del oeste a su regreso. Sus dos primeras travesías del Atlántico demostraron la viabilidad de este plan. La tercera, obstaculizada por las calmas ecuatoriales, comprobó que había descubierto una ruta de mérito invaluable. La única modificación significativa a esta ruta fue hecha en el siglo siguiente, cuando se descubrió la corriente del golfo de México.

TEXTO 2

1. Mientras en Europa Carlos V se enfrentaba los problemas que abatían a su Imperio, los españoles en América tuvieron la difícil tarea de organizar tan vasto territorio, de acuerdo a [sic] las directrices político-económicas emanadas desde la metrópoli por el emperador.

2. *El amplio período de la Colonia, que duró aproximadamente 200 años, significó para Hispanoamérica el inicio de una cultura mixta. Fue entre los siglos XVII y XVIII cuando los elementos indígenas y españoles se fusionaron, creando las bases del mundo latinoamericano.*

3. La Conquista y el siglo XVII estuvieron marcados por la administración española de los Habsburgo, transplantando [sic] a América la pomposidad, superficialidad y burocracia de las cortes españolas, así como su decadencia finalizando el siglo XVII. El siglo XVIII, en cambio, trajo la

Ilustración de la mano de los Borbones, lo que se tradujo en una amplia e importante reforma administrativa, que repercutió en la vida política, económica y social de toda América española.

1. De lo dicho en el texto 1, podemos concluir que:
 - a) Colón descubrió la América con la ayuda de la iglesia.
 - b) La ayuda de los financistas genoveses fue muy importante para el viaje de Colón.
 - c) Los sabios de su tiempo fueron de gran utilidad para Colón.
 - d) Colón hizo posible sus viajes sin apoyo político ni financiero.
 - e) Ninguna de las anteriores.

2. El apoyo obtenido por Colón entre el séquito del heredero al trono se refiere a:
 - a) Grandes cantidades de dinero
 - b) Materiales y herramientas para las naves
 - c) Gran número de amistades
 - d) Apoyo espiritual
 - e) Todas las anteriores

3. La base económica para el viaje de Colón al continente americano provino de:
 - a) El tesoro de Aragón
 - b) Las joyas de Isabel la Católica
 - c) Los ahorros de Luis Santángel
 - d) El grupo de amigos del heredero al trono
 - e) El círculo de financistas genoveses

4. La ruta marítima descubierta por Colón sólo se vino a modificar en el siglo:
 - a) XV
 - b) XVI
 - c) XVII
 - d) XVIII
 - e) XIX

5. De la lectura del texto 1 se deduce que el gran aporte de los primeros viajes de Colón fue:
 - a) El enriquecimiento de España
 - b) La rivalidad económica entre España y Portugal
 - c) El desarrollo de nuevos conocimientos para la navegación de los mares
 - d) El descubrimiento de la corriente del Golfo de México
 - e) La exploración de las Azores

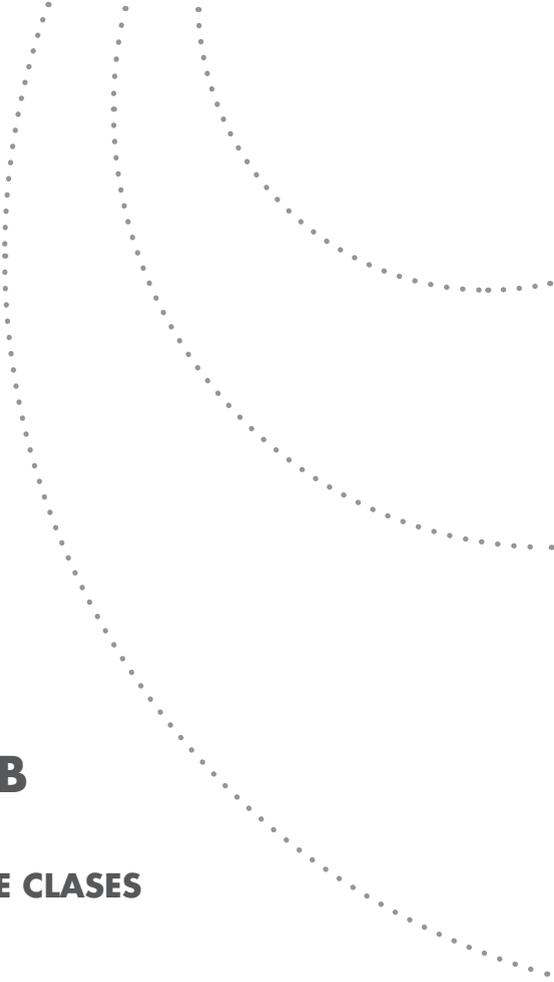
6. El descubrimiento y conquista de Las Canarias, en relación con el descubrimiento y Conquista de América, fue para los españoles:
 - a) Una experiencia desastrosa
 - b) Una experiencia anterior
 - c) Una experiencia paralela
 - d) Una experiencia sin sentido

7. Un título adecuado para el texto 1 sería:
 - a) Preparándose para la gran aventura
 - b) Ruta a Las Canarias
 - c) Cristóbal Colón
 - d) América precolombina

8. De acuerdo con lo expresado en el texto 2, podemos suponer que la etapa de la Conquista de América:
- a) Pertenece al período colonial
 - b) Sigue al período colonial
 - c) Antecede al período colonial
 - d) Sigue a la llamada etapa de emancipación
 - e) Carece de ubicación histórica
9. El título más adecuado para el texto 2, sería:
- a) Los viajes de Colón
 - b) La colonia de América
 - c) Período de los Habsburgos
 - d) Época Republicana
 - e) Ninguno de los anteriores
10. En el texto 2, párrafo 2, la expresión “cultura mixta” se refiere a:
- a) Asiáticos y europeos
 - b) Indios, españoles y asiáticos
 - c) Indígenas, asiáticos y americanos
 - d) Españoles y europeos
 - e) Españoles e indígenas
11. En el texto 2, párrafo 1, la palabra “metrópoli” se refiere a:
- a) Santafé de Bogotá
 - b) Europa
 - c) España
 - d) Habsburgo

12. Según el texto 2, párrafo 3, el siglo XVIII significó para las colonias españolas en América un cambio:
- a) Poco significativo
 - b) Significativo
 - c) No significativo
13. El autor de los textos 1 y 2 busca principalmente:
- a) Entretener
 - b) Informar
 - c) Convencer
 - d) Contradecir
 - e) Ninguna de las anteriores
14. Los textos 1 y 2 están escritos en forma de:
- a) Diálogo
 - b) Sermón
 - c) Discurso
 - d) Narración
 - e) Ninguna de las anteriores
15. En el texto 1, párrafo 1, cuando el autor utiliza la expresión *aparentemente* indica que:
- a) Está seguro de la información que envía.
 - b) Tiene algunas dudas acerca de lo que va a decir.
 - c) Niega completamente lo que continúa.
 - d) Ninguna de las anteriores.

16. Colón tardó en alcanzar su sueño de utilizar una nueva ruta marítima:
- a) Pocos meses
 - b) Varios años
 - c) Muchos siglos
17. En el texto 1, párrafo 2, la expresión *la tercera* se refiere a:
- a) La tercera nave de Colón.
 - b) Su tercer viaje.
 - c) La ruta.
 - d) Las Azores.
 - e) Ninguna de las anteriores.
18. De acuerdo con el texto 1, podemos decir que Colón era un personaje:
- a) Desorganizado y loco
 - b) Poco creativo y nada práctico
 - c) Creativo e innovador
 - d) Ninguna de las anteriores
 - e)



ANEXO B

OBSERVACIONES DE CLASES

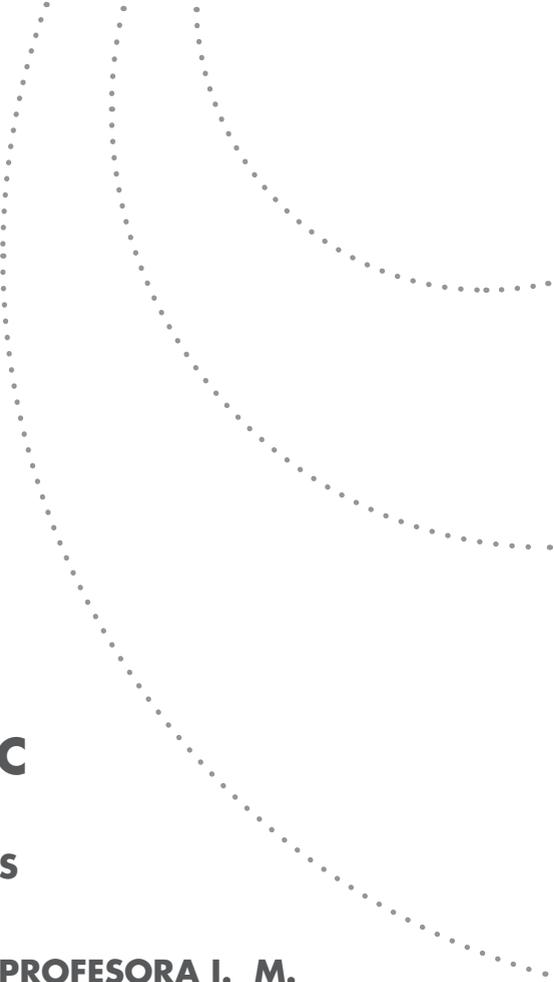
	<p>CLASE DE HISTORIA</p> <p>Suena la música para entrar a los salones.</p>
5	<p>Los estudiantes ingresan desorganizadamente. Cada alumno selecciona un puesto.</p> <p>La profesora (Ingrid) saluda a los estudiantes. Estos responden.</p> <p>Inicia la clase diciendo:</p>
10	<p>Ingrid: Vamos a hacer hoy la P.C. programada desde la clase anterior. Todos recuerdan: los indígenas americanos a la llegada de los españoles, página 65. Va a dirigir la <i>puesta en común</i> (P.C.) Giselle. “Tú vas a pasar al frente y vas a organizar la participación de tus compañeros”.</p> <p>(Los estudiantes ya conocen bien la estructura de la P.C. y saben lo que tienen que hacer)</p>
15	<p>Giselle, inicia la lectura de las preguntas que se trabajarán en la P.C. Leyendo (libro) desde la pregunta: número 1. “Indica cuáles fueron los cambios...”. y así sucesivamente (Ver anexo libro de Historia)</p> <p>Giselle lee en un tono de voz bajo y no se le entiende muy bien.</p> <p>La profesora indica que levante la voz que no se escucha.</p>
20	<p>Continúa la alumna: “Indica cuáles fueron los cambios ocurridos en Europa en el siglo XV a nivel social, político, económico y [pronunciación incorrecta]”.</p> <p>La profesora corrige la palabra “ideológico” que ha sido mal pronunciada.</p>
25	<p>La estudiante continúa leyendo el punto número 2: “Cuáles fueron las consecuencias de estos cambios. Tres...”</p> <p>Así, hasta la pregunta 9: “Cuáles fueron los métodos utilizados por los españoles para someter a los indígenas. Cuáles fueron las consecuencias de este sometimiento”.</p>
30	<p>Aquí la estudiante termina la lectura de las preguntas que se van a trabajar en la <i>puesta en común</i>. La profesora le dice a otro estudiante, Andrés, que pase al frente a ayudar a Giselle con la P.C.</p>

<p>35</p> <p>40</p>	<p>I: “Perfecto. ¿Mi amigo Andrés puede pasar al frente? Con el cuaderno, por favor... y Giselle va a colaborarle para lo de la puesta en común. Si quieres sacar tu cuaderno para apoyarte y poder exponer bien, puedes hacerlo”. Se organizan los dos estudiantes que van a dirigir la actividad enfrente sobre la tarima del salón; los demás en semicírculo alrededor del salón.</p> <p>Continúa la profesora dando las instrucciones: “No queremos un número mayor de cuatro estudiantes por cada pregunta, máximo cuatro alumnos, máximo cuatro alumnos. Me oyeron, O.K.”.</p>
<p>5</p>	<p>Andrés: “Nosotros vamos a hacer... eh”.</p> <p>I: “O.K. Vamos a estar atentos y la participación. Cada uno va a responder por la silla, ¿oyeron?”</p> <p>A: “Ahora vamos a hacer la puesta en común del trabajo pasado. Vamos a ir con la primera pregunta, cuáles fueron los cambios ocurridos en Europa en el siglo XV a nivel social”.</p>
<p>10</p> <p>15</p>	<p>Giselle: (dando el orden de intervención) uno, dos, tres, cuatro.</p> <p>Estudiante 1: “Al final de la Edad Media, ocurrieron grandes cambios en la economía europea. En la parte económica, políticas y sociales, estos cambios contribuyeron al descubrimiento de América...”</p>
<p>20</p>	<p>Los estudiantes continúan leyendo de los cuadernos. (Ver anexos de cuadernos).</p> <p>“...Todo lo que no estuviera de acuerdo con las verdades religiosas era considerado como pecado. La vida y obra de los seres humanos solo tenía sentido por la religión”.</p>
<p>25</p>	<p>Otro estudiante: “Continuando con la Edad Media, hubo principales cambios en Europa...”</p> <p>(Los estudiantes continúan leyendo fragmentos de la información del libro y de los cuadernos).</p> <p>A: “Como consecuencia de toda la crisis del comercio, Europa sufrió un fenómeno económico denominado feudalismo. Era un sistema en el cual la tierra era la principal fuente de riqueza y de poder para los nobles que la poseían...”</p>

30	<p>(Lo que lo estudiantes hacen durante toda la actividad, básicamente, es leer las respuestas que tienen en sus cuadernos, que han sido copiadas del libro casi textualmente (Ver texto y cuadernos).</p> <p>I: “¿Alguien tiene más para complementar, alguna información diferente?”</p>
35	<p>A: (Leyendo de su cuaderno y el libro) “Desde el siglo XIII hasta el siglo XV, la Península Ibérica estuvo habitada por árabes (...) por los invasores árabes de religión musulmana. Este hecho impidió que el sistema feudal se desarrollara en España. De la misma manera como se desarrollaron en otras regiones de Europa. En consecuencia, el desarrollo socioeconómico de España durante la Edad Media fue diferente al resto de Europa.”</p>
40	<p>I: Isaí, ¿tú serías tan amable de decir una conclusión de todo lo que tus compañeros han dicho acerca de la situación de Europa antes de la llegada de los españoles a América?</p>
5	<p>En Voz alta. Con tus propias palabras.</p>
10	<p>Isaí: “España enfrentaba grandes dificultades económicas; necesitaban recuperarse después de la guerra con los árabes. Querían descubrir una nueva ruta hacia Oriente para traer condimentos y riquezas. Los españoles no fueron los únicos también los portugueses y los ingleses, necesitaban ampliar sus territorios porque eso les daba poder”.</p>
15	<p>I: Bien. Orden de participación, Giselle.</p> <p>(Giselle anuncia la intervención de otros estudiantes. Continúa la lectura del libro).</p>
20	<p>E: “...los cambios ido...ideo...”</p> <p>(Ingrid aclara la pronunciación de la palabra ideológico al igual que su significado. La están pronunciando mal. Les dice que ideológico significa ideas).</p>
20	<p>Ángela expresa con sus propias palabras: “ellos se volvieron críticos. Empezaron a desarrollar las ciencias de la observación, a investigar sobre el universo, por lo que había pasado antes [inaudible]”.</p>

<p>25</p> <p>30</p>	<p>La profesora solicita dar participación a los que no han levantado la mano, para, en cierta forma, obligarlos a intervenir. Los estudiantes encargados de la actividad nombran a Álvarez quien lee lo que tiene en su cuaderno. Ingrid le dice al final de la lectura que exprese con sus propias palabras lo que acaba de leer. Álvarez da algunos datos dispersos y termina diciendo la expresión: etc, etc.</p>
<p>35</p>	<p>Se escuchan estudiantes que están en el corredor, de otro curso, haciendo trabajo en grupo.</p> <p>Bermúdez menciona en su respuesta (la pregunta sobre el aspecto político de España antes del encuentro de dos mundos) la palabra <i>monarca</i>. Ingrid solicita el significado. Como no recibe respuesta inmediata, solicita un sinónimo. Los estudiantes Juan Pablo y Jorge dicen que es "Forma de gobernar. Sistema político. Los reyes".</p>
<p>40</p> <p>5</p>	<p>Pasan a la siguiente pregunta: las consecuencias de esos cambios. Ingrid aclara que causas y consecuencia no son lo mismo. Pregunta "¿qué serán las causas?". Steven propone comenzar con la palabra consecuencias. Jorge responde que "las consecuencias es lo que uno obtiene después de haber hecho algo y causas es lo que uno tiene para hacer esas cosas". Ingrid dice "claro", aprobando la respuesta y aclara que la causa antecede y la consecuencia es posterior. Contextualiza preguntando por el hecho histórico y varios estudiantes responden "el descubrimiento de América".</p>
<p>10</p>	<p>Ingrid: Lo anterior, ¿qué sería: causas o consecuencias?</p> <p>Estudiantes: Causas...</p> <p>I: Y ahora vamos a mirar las...</p> <p>E: Consecuencias</p>
<p>15</p>	<p>Participa un estudiante leyendo lo que tiene en el cuaderno. Le siguen otros, la mayoría sin haber participado antes en este registro.</p> <p>El estudiante que dirige la P.C. lee el punto que pide hacer un resumen sobre el desarrollo económico de España durante la Edad Media.</p>

20	El mismo estudiante que dirige, Andrés, contesta a solicitud de la profesora. Este lee del cuaderno, pronunciando mal algunas palabras del resumen como península e ibérica. Juan Pablo le corrige pronunciándoselas bien. Es copia del libro, no resumen.
25	La profesora da la palabra a Giselle, quien también quien dirige la <i>puesta en común</i> (P.C.). Continúan estudiantes leyendo del cuaderno textos copiados no resumidos.
30	Ingrid solicita la participación de los estudiantes que no han intervenido. Aquí en cierta forma asume parte de la <i>puesta en común</i> . Ella da la palabra a los niños. Continúan leyendo por el orden de lista.
35	Se siguen escuchando voces desde el corredor contiguo. Dirige: “¿De qué manera el Renacimiento facilitó el descubrimiento de América?”. Gaviria expresa respuesta con sus propias palabras: “Se busca un camino por llegar a Asia”. No lee de ningún texto. También da su opinión Steven: “turcos y árabes impedían camino hacia La India, los españoles ampliaron sus exploraciones”.
40	Giselle menciona a los estudiantes que no han participado en la <i>puesta en común</i> : Víctor, Andrea, Vladimir, Walter. Ahora deberán participar (leer la respuesta que tienen en los cuadernos acerca de los viajes de Colón).
5	Víctor inicia lectura y es interrumpido por Steven quien le dice: “empieza, vocaliza y lee más lento”. Otros le dicen a Steven que se calle y deje que leer. Otros que no sea sapo. La profesora hace gesto para mandarlos a callar.
10	Víctor lee muy rápido y bajo, no se le entiende. La profesora le dice que en voz más alta. El estudiante sigue leyendo igual. Participan Álvarez y Gaviria, leyendo del libro o del cuaderno.



ANEXO C

ENTREVISTAS

ANEXO C: ENTREVISTA A LA PROFESORA I. M.

TEXTO DE LA ENTREVISTA

Investigadora. Ingrid, tú tienes en tus manos una agenda de lo que se va a trabajar durante el desarrollo de la entrevista.

5 **Profesora.** Mi nombre es Ingrid M., soy profesora del colegio Sxx Jxxx. Tengo aproximadamente siete años de estar vinculada a la Institución como profesora de Infantiles, en los grados de tercero, cuarto y quinto; pero, a partir de este año tengo a mi cargo el área de Historia, el enfoque de Historia, con los alumnos de sexto grado.

10 A partir de este año, el colegio Sxx Jxxx comenzó una nueva modalidad en el Área de Ciencias Sociales. Hasta el año pasado se daban las Ciencias Sociales integradas, o sea Geografía e Historia. A raíz de un estudio que se hizo desde el Área, sacamos como conclusión que debíamos dividir tanto la Geografía como la Historia; una de las causas que nos llevó a ello fue la densidad de ejes temáticos que poseen cada uno de estos enfoques; segundo, porque estábamos observando muchas falencias en las pruebas ICFES, los alumnos cuando llegaban a once grado al hacer las pruebas, presentaban un bajo rendimiento en geografía porque los maestros le dábamos mayor

15 enfoque a todo lo relacionado con la Historia. Pero esto también tiene una razón de ser y es que cuando nosotros miramos los textos de Ciencias Sociales nos damos cuenta que [sic] el enfoque que más se da es el histórico y no el geográfico.

20

25 Dentro de las características de los textos de Sociales utilizados en el aula, puedo comentarte lo siguiente: como es el año en que estamos dando el primer paso para la división de la Historia y la Geografía, y voy a referirme a partir de este momento específicamente a la Historia, nosotros contamos con pocos textos, es más, podría decirte que solo contamos con un solo texto o una sola editorial, el libro se llama “Historia de Colombia” de Editorial Norma, cuyo autores son Margarita Peña y Carlos Alberto Mora. Tengo un número aproximado de 21 libros en el estante cuando hay alrededor de 31 estudiantes por curso. Desde ya te estoy mencionando una de las

30 limitantes que tengo dentro del aula.

35

<p>40</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>15</p> <p>20</p> <p>25</p> <p>30</p>	<p>I. ¿Limitantes en el sentido del trabajo personal... en qué sentido consideras tú que es una limitante el tener solamente ese número de libros?</p> <p>P. Tú sabes que aquí <u>en el colegio Sxx Xxxx la educación es centrada en la persona, hay unos pasos entre estos tenemos el trabajo personal que consiste en que el alumno tiene un acercamiento íntimo con el conocimiento</u>, en este caso sería con el énfasis en Historia. ¿Qué sucede? que yo tengo apenas 21 textos y tengo 31 alumnos, esto da como resultado que <u>no se pueda hacer un verdadero trabajo personal porque estarían quedando aproximadamente de 9 estudiante [sic] sin un texto para confrontar lo que se quiere aprender y me toca colocar en ocasiones alumnos en binas, entonces eso de inmediato daña el verdadero enfoque de lo que puede significar la palabra trabajo personal</u>. Ahora, como estrategias he optado porque aquellos alumnos que tienen problemas, ya sea de normalización o académicos, pues yo a ellos les hago entrega de un solo texto; a los otros que considero, entre comillas, estudiantes buenos o excelentes, los coloco a trabajar en binas. Pero, aun así, siendo alumnos buenos y excelentes encuentro la dificultad de que se distraen con mucha facilidad, de que el ritmo personal no es el mismo, entonces el uno va por el punto A mientras el otro está en el B. Entonces esta es una dificultad que tengo dentro del aula de clase.</p> <p>I. Aquí en la guía de la entrevista, aparecen unas características textuales: la presentación del libro, el estilo que maneja el autor (en este caso del libro de Historia de Colombia, Margarita Peña y Carlos Alberto Mora), ¿Cómo consideras el estilo de esos dos autores, el vocabulario que maneja el libro, la adecuación?</p> <p>P. Bueno, con relación a esto te puedo comentar lo siguiente: con la <u>presentación del texto este está hecho de una manera amplia, dinámica; maneja muchos gráficos, diagramas para interpretar. El lenguaje que se utiliza es más que todo descriptivo</u>. Por lo general, tú encuentras que ellos hacen son descripciones de sitios donde se desarrollaron las diferentes culturas en Colombia, de pronto puede ser <u>expositivo más no encontramos argumentativo por ningún lado</u>. El alumno que toma</p>
--	---

<p>35</p> <p>40</p>	<p>este texto entra a observar detalles, sí, cosas muy concretas, lo que de pronto tú puedes tener idea de lo que es <u>la Historia</u>: la fecha, el lugar, el acontecimiento como tal, <u>como una narración</u>. Pero ya desde el punto de vista argumentativo no aparece absolutamente nada, ya a mí como profesora de Historia me toca elaborar unas guías en donde yo lleve al alumno a argumentar en relación con lo que está leyendo.</p>
	<p>I. ¿Consideras que los dibujos, las gráficas son adecuadas como para la edad de los niños, tienen suficiente propiedad?</p>
<p>5</p> <p>10</p>	<p>P. Mira, si bien es cierto las gráficas... <u>el libro está hecho para los niños de sexto grado</u> teniendo en cuenta la edad cronológica. Pero hay una dificultad y es que por muy sencillos que sean los diagramas, nosotros a raíz de estar dando en años anteriores las Sociales integradas como profesores <u>estábamos descuidando mucho la interpretación de gráficos, eso se ve mucho en cartografía, una de las áreas de las Ciencias Sociales, que no se estaban dando en el colegio</u>. Esto, ¿a qué conlleva? A que los alumnos tengan <u>dificultad para interpretar</u>; de pronto en los dibujos no hay ninguna dificultad porque son muy representativos, pero en el momento de ir a mirar las gráficas, sí hay alguna dificultad, sobre todo en aquellos alumnos que han tenido problemas académicos en los años anteriores. O sea, se ve mucho más notorio allí. Son muy pocos, de 31 alumnos yo puedo hablarte de un 4% o 5% que no necesita de un profesor para interpretar una gráfica.</p>
<p>15</p> <p>20</p>	<p>I. En relación con los diseños de las láminas, los colores consideras que son los adecuados.</p>
<p>25</p>	<p>P. Bueno, colores, de pronto <u>el libro a nivel de colores es como muy monótono, solamente te utiliza dos tonalidades: el negro y el blanco y negro y el color anaranjado</u>. De pronto desde el punto de vista visual, <u>no sea como muy llamativo para los alumnos</u>, teniendo en cuenta de que, si bien es cierto no son niños de preescolar ni de primaria, son niños que apenas están en la etapa de la transición de la primaria al bachillerato. Y a ellos les gusta ver mucho el colorido; el libro prácticamente <u>no es atractivo para ellos</u>.</p>

30	<p>I. En el punto de <u>las estrategias que tú empleas en la lectura de los textos utilizados</u>, tú alcanzaste a mencionar unas guías para trabajar la parte argumentativa, ¿podrías explicar un poco más?</p>
35 40 5 10 15	<p>P. Bueno, voy a hablarte de pronto de <u>dos estrategias empleadas en lectura, porque una sería el texto que utilizamos como base, como guía, para trabajar en el aula y también puedo hablarte de estrategias empleadas para lecturas que sirvan para ampliar el tema tratado, para profundizar o contrastar</u>. Por ejemplo, el primer período, en sexto grado, en Historia, yo trabajé todo lo relacionado con <u>la prehistoria</u> desde el punto de vista general; nosotros hicimos un trabajo que ahora te comentaré. Y para seguir profundizando este tema, los alumnos de sexto y la profesora, <u>comenzamos a trabajar el libro titulado <i>El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre</i> de Federico Engels</u>; entonces yo primero voy a conversar acerca del texto que seguimos en las clases y después te hablaría de este último que nombré. Bueno, en relación al primero, yo <u>elaboro con anticipación unas guías, donde comienzo tratando de motivarlos para que ellos asuman el tema como la prehistoria</u>. Nada, sencillo, de una manera motivante, alegre, interesante, que quieran conocer. Les hago mucho énfasis en el tema de la prehistoria, en la cotidianidad del hombre prehistórico; esas guías están elaboradas de tal manera que el alumno <u>después de haber leído el texto guía, puede entrar a dar respuestas a preguntas que no necesariamente deben ser copiadas textualmente del libro; o sea, la intención mía al elaborar la guía, es que el alumno todo esto que ha leído de una manera lúdica, interprete y argumente en base a las preguntas que yo le hago</u>.</p>
20	<p>I. Yo he visto a los alumnos de sexto llegar al salón de clase con unas maquetas de cuevas y todo lo relacionado con el hombre prehistórico ¿esta es una estrategia utilizada para esta temática?</p>
25	<p>P. Este trabajo de la prehistoria en general, nosotros lo hicimos al final del eje temático, <u>la elaboración de maquetas utilizado plastilinas y otros elementos reciclables donde el alumno, después de haber leído una cantidad de subtemas, como por ejemplo: "la importancia del fuego en la evolución del</u></p>

<p>30</p> <p>35</p> <p>40</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>15</p> <p>20</p> <p>25</p>	<p><u>hombre”, “las etapas de la evolución del hombre”, el alumno –todo esto de una manera lúdica– lo lleva a mirar o a crear en la maqueta la cotidianidad del hombre primitivo. <u>Un alumno que haya leído muy bien, que haya interpretado muy bien, que haya logrado todas las metas propuestas al comienzo de la elaboración de la guía, está en condiciones como para crear en esa maqueta;</u> lo que es la cotidianidad o lo que fue la cotidianidad del hombre prehistórico. Allí nosotros podemos darnos cuenta. Miré muchas maquetas donde había alumnos que pintaban o elaboraban <u>un dinosaurio y lo colocaban en la cotidianidad del hombre, sabemos que no porque cronológicamente eso no se da; con base en esos errores entonces y entraba a hacer una clase comunitaria y a explicar a los alumnos algunas cosas que no les había quedado claro.</u></u></p> <p>I. ¿Qué otro tipo de estrategias utilizas además de complementar la lectura con textos como el de Federico Engels, el de utilizar el arte para trabajar la lúdica en el estudiante, que otro tipo de estrategias utilizas para motivar la comprensión de los textos?</p> <p>P. Una de las <u>grandes dificultades que también hemos notado es el manejo del vocabulario</u>, cada área tiene un vocabulario técnico; el hecho de estar los alumnos, por primera vez, enfrentándose a la Historia como tal, es decir, como un área específica y no envuelta en todo un contexto geográfico ha hecho que los alumnos presenten dificultades con este vocabulario. Una de las <u>estrategias que he tratado de implementar durante todas las clases es el uso del diccionario y la elaboración de un glosario cuando se termina un eje temático.</u> Por ejemplo cuando hablamos de “el papel del trabajo en la transformación del mono al hombre” allí hay mucho vocabulario técnico, vocabulario científico; a los alumnos se les dificulta sobre todo si no se conoce el significado de una palabra. Tú sabes que pierde el contexto de lo que quiere decir el autor, entonces yo le hago mucho énfasis en la utilización del diccionario, es más, llega un momento a ser hasta muy anárquica, hasta muy reiterativa, en el uso del diccionario, de que me lo traigan al aula de clase. Es más: a veces <u>evalúo el hecho de traerlo</u>, estoy muy pendiente de ese detalle.</p>
--	--

30	<p>I. <u>¿Cómo percibiste a los alumnos cuando estaban leyendo el texto “El papel del trabajo en la transformación del mono a hombre”?</u></p> <p>P. Bueno, <u>yo podría dividirte al grupo como en dos: hay un grupo de alumnos que yo veía la lectura fue personal, el primer momento fue colectivo, pero después se abrió espacio para que el alumno se enfrentara solo al libro.</u> En ese momento hay alumnos que tú los notas que <u>usan el resaltador</u>, que te utilizan <u>el cuaderno para anotar la idea central, las ideas principales de la página</u>, hay alumnos que te <u>elaboran preguntas en base al libro</u>. Pero, también me di cuenta el caso de <u>otros alumnos que en menos de noventa minutos se han leído un texto que puede durarse, para una buena comprensión, hasta dos horas</u>. Yo había planeado la lectura para dos bloques y con asombro veía que en media hora del primer bloque ya habían terminado.</p>
5	<p>I. <u>¿El bloque dura aproximadamente cuánto?</u></p> <p>P. El bloque dura noventa minutos y yo te hablo de que se utilizaba media hora de ese bloque, es decir estamos hablado de 45 [minutos] aproximadamente.</p>
10	<p>I. <u>¿Es decir, que la estrategia utilizada por esos alumnos no fue la adecuada, según tu forma de ver las cosas?</u></p> <p>P. <u>Sí, yo creo que ese fue el tipo de lectura que todo el mundo cree, es decir, el significado de lectura, que es de pronto pasar la vista por las letras, saber que allí dice Federico Engels, el trabajo, que dice el mono, la evolución, etc; pero de pronto no es un trabajo consciente, el alumno no hace por ejemplo una interpretación, yo creo que ni una imagen mental de lo que Federico Engels quiere dar a entender con su texto.</u></p>
15	<p>I. Tú has mencionado algunos conceptos que son importantes como lectura, evaluación, lectura de calidad, diferentes niveles de lectura, el análisis crítico-textual de un artículo. <u>¿Podrías aclararnos que se ha trabajado a nivel del área de Sociales en relación con esos términos?</u></p>
20	<p>P. Una de las cosas que podríamos decir es que <u>en el Área de Sociales se necesita leer en un 90%; o sea, el alumno en Historia necesariamente debe saber leer, cuando él llega a mi</u></p>

<p>25</p> <p>30</p> <p>35</p> <p>40</p>	<p><u>aula de clase sabe que lo que va a hacer en primera instancia es lectura; ya después miramos otras formas en que podemos transformar la lectura desde la manera lúdica. Por ejemplo, en el Área estamos trabajando este año lo de las competencias lectoras, hacemos mucho énfasis en esto, sobre todo que estamos apoyados en lo de las Pruebas ICFES. Uno de los retos que tenemos como profesores, sobre todo, los de Ciencias Sociales es precisamente hacer del área una... como que el alumno le busque la importancia, la aplicación de lo que ve en el salón. Ahora mismo estamos trabajando lo de las competencias, el hecho de querer que el alumno de una manera activa participe en el mundo social, cultural, con todo lo que aprende en el área. Hay otros términos que valdría la pena resaltar como, por ejemplo, el de lectura; es el arte de leer, o sea es una dinámica el proceso de leer. Allí intervienen por ejemplo el sentido de la vista, en el momento en que tú estás observando las letras, los fonemas que aparecen en el texto; interviene una actividad cerebral, mental: de la comprensión del texto, de la interpretación, de la síntesis que el alumno haga, de la asimilación, de la imagen mental. Si estamos en un tipo de lectura oral, utilizamos la voz.</u></p>
<p>5</p> <p>10</p> <p>15</p>	<p>I. En relación con el término evaluación, ¿cómo lo manejan ustedes en el área?</p> <p>P. El término <u>evaluación</u> se maneja en el área como la manera en que el profesor puede emitir <u>juicios de manera verbal y sistemática sobre un alumno determinado</u>. Esto implica, de parte mía, siendo la profesora de Historia, un <u>seguimiento y acompañamiento a lo largo del período</u>. La <u>evaluación es permanente, se lleva a lo largo de todo el proceso, por medio del cual yo busco como profesora apreciar, estimar y emitir conceptos sobre el proceso y el desarrollo del alumno</u> específicamente desde mi Área, desde mi saber pedagógico o científico que sería la Historia.</p>
	<p>I. ¿Y desde el alumno?</p>

<p>20</p> <p>25</p> <p>30</p> <p>35</p>	<p>P. Dentro del aula también hablamos de la <u>autoevaluación</u>, que aquí <u>también sería profesor-alumno; trato también de llevar al alumno a que se evalúe</u>, siempre les digo antes de comenzar la clase que todo aquel alumno que ingresa a mi clase y permanece en ella en el momento de salir tiene que hacerse una autoevaluación, simplemente <u>preguntándose qué fue lo que aprendió</u> en el día de hoy en la clase de Historia y si ellos pueden dar una respuesta correcta eso es una forma de evaluar y decir si <u>valió la pena estar en la clase de Historia</u>. Ahora, no solamente es decir que aprendió pues <u>también habrá cosas que no logró entender entonces el alumno debe sentarse, debe autoevaluarse y de una manera escrita preparar preguntas para la Clase Comunitaria. En el momento en que yo entro a profundizar el tema</u>, el alumno deberá estar en condiciones de hacerme preguntas de los ejes temáticos que él no entendió o una palabra correcta o alguna confusión que él tenga, pero todo esto nace de su autoevaluación. Aquellos alumnos que permanecen pasivos en el aula de clase, que no preguntan, son alumnos que de antemano; no existe la evaluación, autoevaluación para ellos.</p>
<p>40</p>	<p>I. en relación con la <u>calidad de la educación</u> que ustedes les brindan a los estudiantes, como interpretan ustedes el parámetro de calidad en el área de Sociales, <u>¿qué consideran ustedes que es un aprendizaje o una lectura de calidad?</u>, específicamente en el tema de esta entrevista.</p>
<p>5</p> <p>10</p> <p>15</p>	<p>P. Primero, podría decirte a nosotros <u>nos preocupa mucha la investigación, tratamos de motivar al alumno para que investigue, para que no solamente se queden con los conceptos que trabajamos en el aula de clase</u>. Porque, como te dije al comienzo, estamos con la dificultad de los textos que solo tenemos uno solo y no tenemos para comparar. Entonces nosotros desde el aula tratamos de motivar al alumno para que busque en biblioteca, investigue en otros textos, que vaya a enciclopedias, desde ese punto de vista podríamos hablar de calidad. Ahora, <u>al alumno trata uno de incentivarlo, pues él busca su propia calidad de lo que aprende, en la manera que el alumno tenga un acercamiento consciente a los textos, que esté motivado, que le guste investigar, es un alumno que será de calidad.</u></p>

	<p>I. En relación con los <u>niveles de lectura</u> que se manejan en el área consideran, por ejemplo, los aspectos de la <u>inferencia, la literalidad, lo crítico-textual</u>; ¿hasta qué punto se llevan a cabo estos tipos de lecturas?</p>
20	<p>P. Al comienzo de la entrevista, te hablaba de que <u>los textos de Sociales, específicamente Historia, son descriptivos, expositivos, fundamentalmente</u>. Con relación a <u>la inferencia, con Historia sucede un caso particular: no es fácil para un alumno inferir un proceso prehistórico que se llevó a cabo hace 500 millones de años</u>. En cierta manera, al alumno se le dificulta esto sobre todo porque yo tengo que hacer como mucha magia para que el alumno haga una representación mental de lo que pudo ser la época del hombre al comienzo de la Historia. <u>Los textos no ayudan a esto</u>. Sin embargo, como profesores motivamos. Con relación a lo de la <u>literalidad de pronto allí sí encuentro como que los alumnos tienden a ser muy literales, para ellos es mucho más fácil escribir las cosas al pie de la letra, de pronto no hacer ninguna abstracción de los que están leyendo, ninguna inferencia</u>. De pronto, todavía no por el tema que estoy tratando, pero en mi experiencia como profesora yo <u>trato de que siempre el proceso histórico que se está llevando a cabo, estamos hablando, por ejemplo, de La Colonización, trato que el alumno de alguna manera lo relacione con el presente, o sea, cómo, todavía en pleno siglo XXI, cómo se está dando la conquista, por ejemplo, la conquista del espacio</u>; cuando nosotros hablamos de conquista también la manera como la guerrilla, los paramilitares, están entrando a conquistar nuevos territorios en Colombia haciendo que muchas personas tengan que salir de los</p>
25	
30	
35	
40	
5	<p>pueblos, de sus zonas, siempre se trata de mantener un paralelo entre lo pasado y lo actual; cosa de que al alumno se le facilite mucho más asimilar términos como por ejemplo el de la colonización. <u>Crítico-textual, en sexto grado no se ve mucho, o sea, que el alumno entre a criticar el texto todavía no recuerdo haber vivido la experiencia, los muchachos siempre se sujetan a lo que siempre ven y ellos toman como la última palabra lo que está en el texto</u>.</p>
10	

<p>15</p> <p>20</p> <p>25</p> <p>30</p> <p>35</p> <p>40</p> <p>5</p> <p>10</p>	<p>I. <u>¿Hay alguna estrategia que se utilice para desarrollar esta parte de lo crítico?</u></p> <p>P. Como estrategia que se haya desarrollado a lo largo de este primer período, de pronto <u>la pregunta, como utilizar las preguntas para moverlos a investigar</u>; por ejemplo ahora estábamos en una <u>polémica hicimos una mesa redonda con relación a las teorías creacionistas y la teoría evolucionista que son dos teorías totalmente diferentes</u>; mientras el alumno está mirando la teoría creacionista en la <u>clase de Catequesis</u>, acepta que el hombre es creado por Dios; pero en el momento que llegan a mi <u>clase de Historia</u> y comienzo a hablarles de una teoría evolucionista, los alumnos dicen sí es cierto, fuimos evolucionando, pero en el momento en que yo, como maestra, le pregunto “bueno, si tú como católico que crees en la creación del hombre, ¿por qué tú me estás hablando con tanta fluidez y con tanta propiedad acerca de la teoría evolucionista?” Ya esto lo lleva a hacer un nuevo replanteamiento de lo que ha leído, pero es uno como maestro. Que el alumno sea el que tome la iniciativa, jamás.</p> <p>I. En relación <u>con las dificultades que presentan los alumnos al leer textos en la clase de Historia</u>, ya tú has mencionado varias y las causas de esas dificultades, sería bueno obviar ese punto, pues ya en el transcurso de la entrevista han salido algunos datos. Aquí en el punto de las estrategias de recuperación utilizadas en los casos anteriores, todo eso que tú has mencionado: la no utilización del diccionario, que el alumno trata de hacer es –una lectura literal del texto, que es muy difícil que él logre llegar a la inferencia y a un nivel crítico-textual, <u>¿qué estrategias de recuperación utilizas tú en todos esos casos?</u></p> <p>P. Como estrategias [de] recuperación, <u>la ayuda del diccionario</u>, allí implican una gran cantidad de cosas; yo te decía al comienzo que en ocasiones me volvía hasta anárquica, yo les exigía a los alumnos que debían llegar a la clase de Historia con el diccionario, porque es que me estaba dando cuenta que ellos no eran como conscientes de por qué debían usar el diccionario. Claro que eso ha ido mejorando poco a poco, o sea que ha valido la pena. Tú sabes que la elaboración de <u>guías de lecturas complementarias</u>, las lecturas complementarias.</p>
--	---

<p>15</p> <p>20</p> <p>25</p>	<p>Nosotros en prehistoria incluimos dos lecturas complementarias que nos servían para trabajar lo de la prehistoria, en general. Lo del fuego fue una lectura donde el alumno tuvo la oportunidad de acercarse al texto y conocer gran cantidad de cosas que no conocía, lo mismo sucedió con lo de la cerámica, con la artesanía y de lo que hablábamos ahora de la <u>elaboración de maquetas utilizando plastilinas</u>. Por ejemplo, para este nuevo eje temático que está relacionado con el período indígena en Colombia he pensado hacer un periódico prehistórico, ¿por qué prehistórico?, porque es que en la época en que comienzan las civilizaciones indígenas en Colombia estamos hablando de una prehistoria, entonces los alumnos ven la necesidad de ir apropiándose del tema para que después puedan transpolar todo eso a la creación de un periódico con cada una de sus secciones; sociales, políticas. Lógicamente que yo voy a trabajar con la profesora Vicky, que es la profesora de Castellano en sexto grado. Hay que asociarnos en el trabajo.</p>
<p>30</p>	<p>I. Aquí en el punto de la <u>conciencia de los procesos de lectura</u>, cuando tú mencionabas que había alumnos que resaltaban, que hacían preguntas, que anotaban las ideas más importantes, en ese punto ya trabajamos el aspecto de qué alumnos asumen conscientemente o no ese proceso. Pero, ¿ellos si son conscientes de por qué resaltar, de por qué hacer preguntas?</p>
<p>35</p> <p>40</p>	<p>P. <u>Depende del alumno</u>, yo me quedo asombrada al ver que hay alumnos que, después de leer, yo les hago una pregunta relacionada y de pronto la respuesta tiene que ser hasta textual y se les imposibilita, porque de pronto <u>no ha habido un grado de concentración para hacer la lectura</u>, ser consiente, el alumno se le dificulta mucho extraer las ideas principales del texto. Les gusta <u>divagar demasiado</u>. El que sean conscientes de por qué resaltan, en ocasiones como que no, <u>resaltan por resaltar, pero a la hora de argumentar o decir por qué te parece esto que estás resaltando es importante</u>, pues ellos no te dan así mayores explicaciones a esto.</p>
<p>5</p> <p>10</p>	<p>I. Aquí donde se te pide acerca de la <u>evaluación personal de los resultados de ICFES, simulacro de sexto grado, en el año 2001</u>, ¿qué apreciación tienes tú de todos eso resultados que tienes en tus manos y <u>qué puedes percibir tú acerca del proceso de lectura?</u></p>

15 20 25	<p>P. Bueno, tú sabes que ahora con las nuevas <u>pruebas ICFES el resultado de ellas depende y diría que en un 90% de la calidad de la lectura que se haga</u>. Observamos que Ciencias Sociales es el área en que sale muy baja en relación con las otras asignaturas. Por ejemplo, te voy a hablar de <u>Sexto A</u>, que es uno de los grupos con los que vamos a trabajar a lo largo de este año. En el área de Ciencias Naturales hay un porcentaje de setenta por ciento, en Matemáticas de un 65%, en Español 54% y viene <u>Sociales, que es un 51% de un 100%; es un porcentaje bajo</u>. Esta fue una de <u>las razones por la cual nosotros como área decidimos dividir</u>, porque toda esa dificultad a lo largo de los años se veía aterrizar en 11°; cuando los muchachos hacían las pruebas del ICFES los resultados eran pobres. Sin embargo, este año a raíz de las profundizaciones que se han hecho, a pesar de que Sociales sea un 52%, para nosotros es optimista porque en años anteriores fue alrededor de 40%.</p> <p>I. Gracias, Ingrid, por la entrevista.</p>
------------------------	--

Los autores

Luis Manuel Cárdenas Cárdenas

Es licenciado en Idiomas y especialista en Enseñanza del inglés. Realizó su maestría en Educación y cognición. Actualmente es docente e investigador de la Universidad del Atlántico y Doctor en Educación. Es el director del grupo de investigación *INGLEX*, también de la Universidad del Atlántico.

Wilmar Salazar Obeso

Es licenciado en Idiomas, especialista y magíster en Enseñanza del inglés y candidato a doctor en Educación. Actualmente es docente investigador de la Universidad del Atlántico y miembro activo del grupo de investigación *INGLEX* de la misma universidad.

Luis Carlos Cárdenas Ortiz

Es Administrador de Empresas y especialista en Emprendimiento e innovación y también en Diseño y evaluación de proyectos. Es magíster en Administración de Empresas (MBA) y Doctor en Ciencias Económicas y Administrativas. Hace parte de la Universidad del Atlántico como docente investigador y miembro activo del grupo de investigación *Economía de la Educación*.