



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

Doctorado en Educación

Línea de Investigación: Educación, Cultura y Cambio



MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN
BÁSICA PRIMARIA

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor en
Educación

Autor: Nidia Peñaranda
Tutor: Dr. Henry Lacle Ruiz

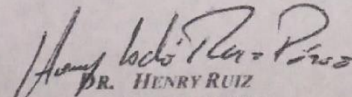
Rubio, abril de 2026



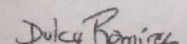
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

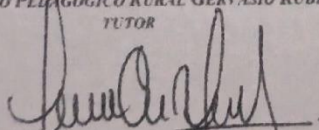
Reunidos el día lunes, dos de marzo de dos mil veintiseis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores : HENRY RUIZ (TUTOR), DULCE RAMÍREZ, LEYMAR DEPABLOS, BLANCA PEÑALOZA Y WILLIAMS MALDONADO, Cédulas de Identidad Números V.-15231790, V.-10176567, V.- 16420722, V.- 15881394 V.- 13351976, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 643, con fecha del 3 de julio de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA", presentado por la participante PEÑARANDA GÓMEZ NIDIA YANETH, cédula de ciudadanía N° CC.-60359378/pasaporte N° P.- PE202560, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DR. HENRY RUIZ
C.I.N° V.- 15231790

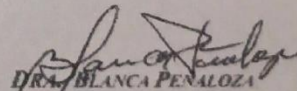
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR


DRA. DULCE RAMÍREZ
C.I.N° V.- 10176567

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. LEYMAR DEPABLOS
C.I.N° V.- 16420722

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. BLANCA PEÑALOZA
C.I.N° V.- 15881394

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. WILLIAMS MALDONADO
C.I.N° V.- 13351976

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL POLITÉCNICA
DE LA FUERZA ARMADA NACIONAL BOLIVARIANA



TABLA DE CONTENIDOS

LISTA DE TABLAS.....	pp. 5
LISTA DE FIGURAS.....	6
RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
 SECCIÓN	
I EL PROBLEMA.....	10
Planteamiento del problema.....	10
Objetivos	19
Objetivo general.....	19
Objetivos específicos.....	19
Justificación.....	20
 SECCIÓN	
II MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	23
Antecedentes.....	23
Marco Teórico.....	29
Teoría del procesamiento de la información.....	29
Teoría del acceso al significado.....	33
Teoría de la comunicabilidad de la comprensión lectora.....	35
Teoría de la literacidad.....	39
Marco Conceptual.....	42
Aprendizaje de la lectura.....	42
Comprensión lectora.....	46
Aprendizaje de las ciencias sociales.....	50
Educación básica primaria.....	54
Aspectos Legales.....	58
Esquema Paradigmático de la Investigación.....	61
 SECCIÓN	
III MARCO EPISTEMOLÓGICO.....	65
Naturaleza de la Investigación.....	65
Paradigma	65
Enfoque	66
Método de investigación.....	67
Contexto.....	69
Informantes.....	70
Técnicas e Instrumentos	70
Procedimiento para el Análisis de la Información.....	71
Criterios de Cientificidad.....	72
 SECCIÓN	
IV PROCESAMIENTO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.....	74
Unidad Hermenéutica Entrevista.....	76
Unidad Hermenéutica Observaciones.....	137
 SECCIÓN	
V MODELO TEÓRICO.....	194

Identificación del Modelo.....	194
Gestación y Sentido.....	194
Aproximación Inicial al Modelo Teórico.....	195
Propósito.....	197
Justificación.....	198
Fundamento General.....	200
Vértices Estructurales.....	202
SECCIÓN	
VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES.....	217
Conclusiones.....	218
Recomendaciones.....	226
REFERENCIAS	229
ANEXOS.....	238
Valoración de Expertos.....	239
Referencias Gráficas del Proceso de Codificación.....	260
SÍNTESIS CURRICULAR.....	264

LISTA DE TABLAS

Tabla	pp.
1 UH Entrevistas. Lista de Códigos Abiertos.....	76
2 Sistema Emergente. Unidad Hermenéutica Entrevistas.....	77
3 UH Observaciones. Lista de Códigos Abiertos.....	137
4 Sistema Emergente. Unidad Hermenéutica Observaciones.....	138
5 Articulación entre la Categorías Emergentes.....	186
6 Ruta Conceptual.....	203
7 Procesos Estratégicos para la Comprensión Lectora.....	207
8 Recursos para la Comprensión Lectora.....	213

LISTA DE FIGURAS

Figura		pp.
1	Dimensión Saberes e ideas.....	82
2	Dimensión Función e importancia de la comprensión lectora.....	87
3	Dimensión Instancias Cognitivas y estrategias empleadas.....	91
4	Dimensión Aspectos que facilitan la lectura comprensiva.....	95
5	Dimensión Sugerencias.....	100
6	Subcategoría Comprensión Lectora.....	107
7	Dimensión Entendimientos e importancia.....	110
8	Dimensión Áreas y temas.....	113
9	Dimensión Comprensión lectora en sociales.....	118
10	Dimensión Situaciones conflictivas regulares.....	123
11	Subcategoría Ciencias Sociales.....	128
12	Categoría Comprensión Lectora en Ciencias Sociales.....	135
13	Dimensión Rutinas.....	142
14	Dimensión Temas y materiales.....	145
15	Dimensión Acciones comunes.....	150
16	Dimensión Situaciones Favorables.....	153
17	Subcategoría Cotidianidad.....	159
18	Dimensión Atención limitada.....	162
19	Dimensión Actitudes contrarias.....	165
20	Dimensión Incidencia emocional.....	168
21	Dimensión Instancias que impiden el entendimiento.....	172
22	Subcategoría Estados persistentes.....	178
23	Categoría Realidad en torno a la comprensión lectora.....	184
24	Categorías Emergentes.....	193
25	Modelo Teórico CLCS.....	195



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

Doctorado en Educación

Línea de Investigación: Educación, Cultura y Cambio



MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Autor: Nidia Yaneth Peñaranda Gómez

Tutor: Dr. Henry Laclé Ruiz

Abril de 2026

RESUMEN

La comprensión lectora, es concebida como una habilidad cognitiva que favorece el entendimiento e interpretación del material escrito, cuyo estado actual en el Colegio Jaime Garzón, Sede Pablo Sexto, Cúcuta, muestra un desarrollo limitado especialmente en el área de ciencias sociales en educación primaria. Por tal razón, en esta Tesis Doctoral se planteó como objetivo general diseñar un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria, a partir de la exploración y descripción de las ideas de los estudiantes en torno a este fenómeno. En razón de esto, se asumieron los postulados del paradigma sociocrítico, sustentado en el enfoque cualitativo, conforme el diseño metodológico de la etnografía crítica, donde se emplearon la entrevista semiestructurada y el registro descriptivo como instrumentos de recolección de datos primarios, donde la codificación y categorización fue asumida como apoyo auxiliar para procesar, analizar e interpretar los protocolos informativos. Finalmente, se concluye que la comprensión lectora representa para los escolares aquella capacidad que les permite entender los diversos materiales contentivos de datos vinculados con las ciencias sociales, pero también de la vida en general, cuyo desarrollo parece afectarse en ocasiones por hábitos de lectura corrida, sumado a ciertas actitudes de malestar, incomodidad y miedo ante las formas cotidianas empleadas por el docente para determinar las capacidades comprensivas, resultante en importantes niveles de desmotivación, desde todo lo cual, se procedió a la estructuración del modelo teórico llamado CLCS (Comprensión Lectora en Ciencias Sociales), como propuesta que nace desde los escolares y está concebida para ellos mismos puedan mejorar su comprensión lectora, inicialmente con la orientación de la investigadora.

Descriptor: Comprensión lectora, ciencias sociales, educación básica primaria.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de las habilidades necesarias para el desempeño eficiente y efectivo de los seres humanos dentro de las sociedades, es considerado uno de los principales objetivos del sistema educativo, de allí que el fortalecimiento de las capacidades que garantizan el acceso y procesamiento de la información se convierte en un elemento principal en el escenario académico, tal como es el caso de la comprensión lectora, la cual permite a los estudiantes acercarse a la información de manera crítica, autónoma, consciente, con el propósito de construir nuevos referentes, producto del entendimiento de las esencias significantes inmersas en los textos.

Ante ello, puede decirse entonces que la consolidación de la habilidad relativa a la comprensión de textos, le asegura a los estudiantes oportunidades para discernir e interpretar los diferentes materiales a los que diariamente, tanto en la escuela como en la vida cotidiana, deben enfrentarse, pero además, les otorga la posibilidad de crear soluciones a los planteamientos, así como ubicar dentro de los textos las informaciones que requieren en determinado momentos, pero también en diferentes áreas escolares que conforman el plan de estudios, como por ejemplo las ciencias sociales.

Con base en las referencias anteriores, son numerosos los planteamientos que sugieren la importancia de desarrollar la comprensión lectora desde los primeros años de la educación formal, siendo la educación básica primaria el nivel por excelencia para el fortalecimiento de dicha habilidad. Sin embargo, la realidad diaria de las aulas de clase permite evidenciar los bajos niveles de comprensión lectora en los estudiantes, sobre todo, en relación con la comprensión de los materiales de apoyo y referencia empleados para el área de ciencias sociales.

Desde esta perspectiva, en la presente investigación se planteó como posible solución a la situación problemática evidenciada, un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales de educación primaria, específicamente en el Colegio Jaime Garzón, Sede Pablo Sexto, Cúcuta, Colombia, a partir de la exploración, descripción, de las ideas y realidades de los estudiantes sobre la comprensión lectora, coherente ello con el razonamiento

propio del paradigma socio crítico, el enfoque cualitativo, así como con la orientación de la etnografía crítica como orientación metodológica, marcando así la posibilidad de proponer una alternativa científica situada.

Con base en lo anterior, el presente estudio se encuentra estructurado en seis capítulos, siendo el primero donde se presenta la situación problemática fundamentada en la comprensión lectora como objeto de estudio, a través de la formulación de planteamientos que pretenden describir la situación ideal en contraposición con la situación real, además, se hace referencia de los objetivos de investigación de los elementos desde los cuales se realiza la justificación de la investigación.

Continuando con el capítulo dos, se hace mención de los elementos relacionados con los antecedentes del estudio, los referentes teóricos, conceptuales, legales y normativos que sustentan la investigación, además del esquema paradigmático de la misma. Posteriormente, el capítulo tres está relacionado con la argumentación de los elementos vinculados con la naturaleza del estudio, en función de la vía metodológica y paradigmática asumida, así como también de lo referido al escenario de investigación, informantes claves, técnicas y procedimientos para la recolección y análisis de la información para culminar con la descripción del procedimiento de análisis de los datos y los criterios de cientificidad que sustentarán la investigación.

En el cuarto capítulo, se procedió a realizar el análisis e interpretación de la información primaria asociada a las ideas, saberes y entendimientos proporcionados por los escolares participantes, donde se expresaron los principales hallazgos que refirieron las experiencias, saberes, así como la realidad de los sujetos en torno al tema. Seguidamente, en el quinto capítulo se contemplan todos los elementos que fundamentan, justifican y componen el Modelo Teórico CLCS, como producto investigativo orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de educación básica; para finalizar seguidamente con el capítulo sexto, el cual está vinculado con las conclusiones y recomendaciones general que la autora proporcionó como referente científico del estudio doctoral aquí desarrollado.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Regularmente, los sistemas educativos están diseñados para desarrollar en los seres humanos el conjunto de habilidades cognitivas y sociales, necesarias para interactuar eficientemente en el contexto en el cual se desenvuelven, donde resalta por ejemplo, el acceso y entendimiento de la información como fundamento vital para la construcción de conocimientos, de forma tal que sea posible el desarrollo de nuevos aprendizajes. Así, estas habilidades son fortalecidas en los estudiantes durante sus años de permanencia en el sistema educativo formal, donde la educación básica primaria resulta un nivel esencial para el desarrollo de las habilidades vinculantes con la lectura, pero que posteriormente, continúa evolucionando a la par del desarrollo cognitivo, pero además social, de cada estudiante.

En ese contexto, aprender a leer de forma comprensiva significa tener la posibilidad de desarrollar las herramientas necesarias para interpretar, discernir, no sólo ideas principales de un texto, sino los elementos, además de sucesos que allí concurren, pues tal como lo expresa Cassany (2005), "...leer es sinónimo de comprender el texto y el mundo mismo..." (p. 13); por lo tanto, para hacer posible la comprensión de aquello que el estudiante lee, es necesaria la puesta en práctica de diversos procesos cognitivos propios para desarrollar esta habilidad, como la activación de conocimientos previos, la anticipación, las hipótesis e inferencias, todo lo cual permitirá el entendimiento de aquellos significados que mayormente se presentan en forma escrita.

De allí que, leer no es sólo un proceso de desciframiento de signos y símbolos escritos, sino que además implica el desarrollo de habilidades para la comprensión

lectora, ya que esta tal como lo refiere la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2007) es, "...la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad." (p. 11); razón por la cual, es allí donde es requerida la intervención activa, consciente, del individuo para el logro de los objetivos personales, no sólo en las diferentes áreas académicas propias de los currículos escolares, sino también en la consecución de las metas profesionales y laborales.

De esta forma, la comprensión lectora les permite a las personas entender los textos leídos, con el fin de interpretar y relacionar la información que reciben con sus conocimientos previos sobre el tema. Esta construcción de significados, se convierte posteriormente en una nueva forma de conocimiento que es reestructurado y ajustado dentro de los propios esquemas mentales, producto de la interacción entre el texto y el lector, todo lo cual hace posible entender el contexto, además de conocer las realidades propias del mismo.

Con base en lo anterior, Viramonte (2008) afirma que la comprensión lectora es, "...un proceso interactivo y estratégico durante el cual el lector debe poner en juego su capacidades, habilidades y conocimientos, a fin de construir una representación coherente del contenido del texto a la que le pueda asignar sentido." (p. 55); de allí que ésta, se considera hoy una herramienta valiosa que permite al estudiante de educación primaria comprender a profundidad el material de lectura, gracias a la selección, evaluación, de la información que recibe, con el propósito de tomar aquellas ideas que le son valiosas en determinados momentos.

De acuerdo con Catalá et al. (2007), la comprensión lectora es una habilidad que le permite a los estudiantes localizar dentro de un texto la información que desean, pero también facilita la interpretación de gráficos, mapas o planos, tablas de datos, para hacer inferencias, resumir, tomar notas, en fin reconocer la intención comunicativa del autor con el que está interactuando, además de otras tantas habilidades que le proporcionan, no sólo la destreza para la obtención de información, sino también el regocijo, es decir, el hábito de considerar la lectura como fuente de recreación y disfrute personal.

Sumado a ello, las autoras anteriores refieren que la comprensión lectora no es sólo una capacidad propia del área de lenguaje o de la literatura, sino que involucra todas las demás áreas académicas como matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia; pues la posibilidad que los estudiantes construyan nuevos conocimientos, parte de concebir el aprendizaje como un concepto global, en el cual intervienen todas las visiones que sobre el mundo se posee. Por lo tanto, el papel del docente desde esta perspectiva, requiere del planteamiento de consideraciones que le permitan al estudiante relacionar sus conocimientos previos con los nuevos referentes construidos, para de esta forma según Catalá et al. (2007), lograr una verdadera intervención del pensamiento del niño, y no solamente enfocado en la memoria.

Por lo anterior, es posible pensar que la comprensión lectora es una habilidad transversal implicada en todos los niveles educativos formales, debido al papel que ésta desempeña en el logro del aprendizaje escolar, pues buena parte de la información manejada por los estudiantes, es facilitada en forma escrita durante su permanencia en cada uno de los grados que conforman el sistema educativo, regularmente como fundamento del aprendizaje en términos de un proceso constructivo desde la información que los alumnos son capaces de percibir, construir, organizar, en sus estructuras mentales, que desde el punto de vista individual, resultarán en elaboraciones únicas y particulares.

En este sentido, la actividad lectora tal como lo expresan Catalá et al. (2007) requiere del lector una actitud creativa, que le permita producir ideas diversas sobre el texto, esto es, "...una originalidad en las respuestas o una manera genuina y propia de reaccionar, no por imitación, sino por innovación; una sensibilidad ante los problemas o una capacidad para prever las dificultades inherentes a una respuesta dada..." (p.14); es decir, la activación del pensamiento creativo le permite al estudiante lector fortalecer habilidades relacionadas con la flexibilidad cognitiva, la realización de inferencias y de síntesis, la comparación, la asociación, la inducción, deducción, destrezas que son necesarias para el logro de una interpretación y comprensión más amplia de los textos.

En el contexto colombiano, el proceso de comprensión lectora de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006), a través de los Estándares Básicos

de Competencia, "...tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística." (p. 21); regularmente planteado ello para el área de Lengua Castellana, pero vinculante con el desarrollo de otras instancias académicas como Ciencias Sociales lo que sugiere, tal como se ha mencionado en líneas anteriores, la activación de procesos cognitivos básicos que al estar en interacción permanente con el contexto social del estudiante, permite el fortalecimiento de las potencialidades necesarias para que el escolar construya su propia identidad personal, y sea socialmente competente para participar de manera efectiva en cada uno de los contextos de la actividad sociocultural.

Con base en lo anterior, Zayas (2012) expresa que este aprendizaje de saberes funcionales está relacionado con el desarrollo de competencias básicas, las cuales no deben ser interpretadas como una limitación curricular parcelada, sino más bien, deben pensarse como un componente vital en la formación personal de los ciudadanos, y por ello es necesario que trascienda de aquellas asignaturas naturalmente vinculantes con la comprensión lectora, como es el caso del área de Lengua Castellana, y tenga presencia activa de forma transversal en otras áreas de desarrollo escolar como por ejemplo las Ciencias Sociales, así como en la vida misma. Por ello, la competencia lectora de acuerdo con la OCDE (2010) consiste en, "...comprender, utilizar textos escritos, reflexionar sobre ellos e implicarse con ellos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el propio conocimiento, potencial, y participar en la sociedad." (p. 37); concepto que implica una participación activa, pero sobre todo consciente del lector, en función del discernimiento para la construcción de los significados.

Conforme lo comentado, la OCDE (2010) expone que poseer las habilidades propias para comprender los textos, "...es la base para el éxito en otras materias y contribuye a la participación plena en la vida adulta, la capacidad para transmitir información por escrito y de viva voz, es uno de los mayores activos de la humanidad." (p. 18); en otras palabras, no es una habilidad exclusiva del ambiente académico escolar, ni tampoco de un área curricular particular, sino por el contrario, la comprensión lectora hace referencia de una instancia esencial del sujeto, de utilidad vital para su consolidación como ser social en un mundo caracterizado por la información global.

Al respecto, es pertinente mencionar que, en Colombia, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), realiza cada año una evaluación de los progresos relativos a las diversas competencias consolidadas, en el caso de la lectura con el fin de, "...establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto..." (p.22). Por esto, las pruebas Saber están configuradas a partir de preguntas relacionadas con lo leído, donde se hace presente la elaboración de conclusiones, inferencias, resúmenes, o de la elección acertada de respuestas entre diversas opciones, que en general inducen al estudiante a responder de forma comprensiva, y no desde el recuerdo inmediato. Con base en lo anterior, las pruebas estandarizadas para evaluar la competencia comunicativa en lectura según el MEN (2022), están diseñadas para:

Medir las habilidades necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que obedecen a diferentes propósitos...en esta prueba se determina la capacidad del evaluado para reconocer el significado explícito dentro de un texto; identificar el tema y el significado implícito de los contenidos; evaluar los contenidos y formas de los textos; y cómo valorar los argumentos de un autor o conjunto de autores. (p. 3)

De esta forma, es posible apreciar algunos criterios generales para valorar la competencia lectora, muchos de ellos compatibles con los fundamentos de la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), desde la cual se busca estimar el nivel alcanzado por los estudiantes al culminar la educación secundaria, centrando su evaluación principalmente en las áreas de lectura, ciencias y matemáticas, que en el caso particular de la lectura, la habilidad comprensiva tiene una importante presencia, especialmente conforme cuatro tipos diferentes de materiales para leer, donde resaltan textos continuos, que incluyen cuentos, narraciones, argumentaciones; textos discontinuos, los cuales están conformados por materiales como gráficos, tablas y listas; textos mixtos, que son la combinación de los dos tipos de textos ya mencionados; y por último, los textos múltiples que incluyen textos independientes para finalidades específicas.

No obstante, llama la atención que desde hace catorce años los resultados de estas pruebas, específicamente para el caso lector, demuestran de acuerdo con la OCDE (2010) que en Colombia el menor índice de crecimiento tiene que ver con la

habilidad para realizar lecturas críticas, donde casi la mitad de los estudiantes que culminaron la educación secundaria para ese tiempo, poseen un nivel bajo de comprensión lectora, manifestado en, "...la dificultad para inferir información básica, comprender la idea principal o establecer relaciones de conceptos dentro de un mismo texto." (p.19); situación que parece ir en aumento a medida que transcurren los años.

Un ejemplo de lo comentado, puede inferirse a partir de los planteamientos del Laboratorio de Economía para la Educación (2021), el cual manifiesta que solo el 8,57% de los estudiantes del país se ubican en los niveles de alto desempeño en cuanto comprensión lectora, lo cual muestra la limitada cantidad de estudiantes capaces de, "...localizar y analizar varias piezas de información profundamente incrustadas en el texto, hacer análisis reflexivos o evaluaciones críticas." (p. 2); esto es en consecuencia, una especie de epitafio que resalta las importantes falencias sobre comprensión lectora entre los estudiantes de educación básica primaria y media en Colombia.

Por tanto, es posible suponer que los niveles de desarrollo de habilidades para la comprensión lectora en los estudiantes colombianos, se encuentran por debajo de valores aceptables, aun cuando el sistema educativo del país tiene entre sus finalidades la formación de ciudadanos críticos, reflexivos, analíticos, conforme el desarrollo de habilidades comunicativas para leer, comprender y expresarse adecuadamente, a partir del fomento de situaciones que les permitan la búsqueda de diferentes alternativas, para solucionar los problemas de su entorno social y cultural.

Ante esta realidad, el ICFES (2022) plantea que, "Los hábitos de lectura juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje del estudiantado, especialmente, en un mundo donde el conocimiento sobre la naturaleza y la sociedad se encuentra en constante cambio". (p.83); por ello, es necesario tener en cuenta que ante los aspectos mencionados, se debe reflexionar para buscar los medios necesarios que vayan en función de fortalecer las competencias comunicativas, especialmente en cuanto la comprensión lectora, como una habilidad que puede favorecer no sólo el rendimiento académico, sino además el entendimiento del medio, siendo esto uno de los principales objetivos del área de Ciencias Sociales en la educación básica primaria.

Esta importante necesidad de comprender el mundo y la realidad actual, de acuerdo con el MEN (2002), debe estar fundamentada en el aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria, que permita desarrollar una visión renovada de las prácticas lectoras en el aula para hacerle frente a, "...la ausencia de ciudadanos críticos y participativos..." (p. 11); lo cual, implica la necesidad de ajustar, expandir, el ámbito de aplicación de las diferentes áreas de formación que conforman el sistema educativo formal, pues en el caso puntual de la investigación, se hace referencia específicamente a la historia, la geografía, la ciudadanía; consideradas las áreas de mayor peso en las Ciencias Sociales, e incorporar otras áreas importantes como la ética y valores, para ir más allá de la simple memorización de las fechas patrias, y de una geografía condicionada básicamente al planteamiento de las características físicas de la superficie terrestre, donde la comprensión lectora, permita poder avanzar hacia el logro de los fines educativos.

De allí que, el ICFES (1999) concibe las Ciencias Sociales como, "Ciencias de la comprensión de carácter hermenéutico..." (p. 9); dicho de otra forma, es un área que se asiste de forma importante en la habilidad comprensiva del sujeto, como base de las estructuraciones realizadas a partir de los contenidos disciplinares, donde tienen presencia temas referidos al contexto cultural, económico, político, ecológico, donde a juicio de Arias (2015), buena parte de la valoración de esos saberes se asisten en las competencias comunicativas de carácter interpretativo, expositivo y argumentativo.

Por esto, es posible pensar que si bien la investigadora desde su labor diaria como docente en educación básica primaria promueve constantes ejercicios lectores en áreas clave para esta habilidad, tal como es el caso de Lengua Castellana, parece que ellos han resultado insuficientes para promover una comprensión lectora aplicable a otras áreas académicas, posiblemente en razón de apresurar el proceso conforme el progreso diario en torno a los objetivos de aprendizaje exigidos por la gerencia institucional, evidente esto en el área de las Ciencias Sociales, en donde la comprensión lectora tal como se ha visto desde los planteamientos anteriores, resulta una habilidad esencial para el estudiante.

Así pues, la comprensión lectora en el área de Ciencias Sociales representa la instancia de interés investigativo de este estudio, cuyo cuestionamiento supone una mirada crítica ante la realidad manifestada en las falencias de esta habilidad de tanta importancia para el estudiante colombiano, pues más allá de las cifras y estadísticas resultantes de la evaluación de la habilidad lectora, es posible apreciar un creciente aumento de dificultades al respecto, especialmente en la cotidianidad de los ejercicios de lectura comprensiva en el área de Ciencias Sociales.

En razón de lo expuesto, la experiencia laboral de la investigadora permite percibir importantes inconvenientes en la comprensión lectora en el área de Ciencias Sociales por parte de los escolares de educación básica primaria, específicamente del Colegio Jaime Garzón, Sede Pablo Sexto, Cúcuta, Colombia; pues en diversas ocasiones, los estudiantes manifiestan no entender el material de lectura, esto es, libros, enciclopedias, guías, vinculantes con saberes históricos, geográficos, así como otros de naturaleza ciudadana, política, democrática, a pesar que en el área de Lengua Castellana también facilitada por la investigadora como docente, esas carencias de comprensión lectora no son tan evidentes, lo cual hace del proceso lector comprensivo del estudiante en Ciencias Sociales un centro de atención que requiere respuesta científicas situadas, es decir, coherentes con la realidad lectora del grupo de estudiantes, pero también consistentes con sus características cognitivas, así como culturales.

En otras palabras, si bien este fenómeno parece ser contradictorio en principio, especialmente porque la investigadora es la docente encargada de facilitar áreas académicas como Lengua Castellana y Ciencias Sociales en básica primaria, en realidad supone un conflicto que escapa de su entendimiento, es decir, marca un vacío de conocimiento pues como se comentó, las carencias de comprensión lectora no son evidenciadas con claridad en Lengua Castellana, tal vez porque allí convergen diversos temas de orden gramatical, semántico, pragmático, textual, poético, literario, así como enciclopédico, conformante ello de la estructura de los derechos básicos de aprendizaje según el MEN (1998), los cuales caracterizan los saberes y procedimientos vinculantes con la habilidad lectora, donde la comprensión propiamente dicha parece solaparse a la luz de otros contenidos de Lengua

Castellana, a diferencia del Área de Ciencias Sociales donde sus contenidos se asisten de forma importante en ese componente semántico lector.

Ante ello, es importante considerar las ideas expuestas por Carretero (2000), al comentar que en la actualidad es posible observar amplias investigaciones donde se demuestra, "...la dificultad de muchos alumnos tanto para razonar sobre contenidos sociales e históricos, como para comprenderlos en sí mismos." (p. 31); situación que, para este autor, supone diversas causas posibles al respecto entre las cuales hace mención de carencias relativas al pensamiento hipotético deductivo, pero también en cuanto el razonamiento inductivo, regularmente inmersos en la comprensión lectora conforme la complejidad de los materiales, conceptos, que se presentan durante las clases de ciencias sociales,

También, entre otro conjunto de causas probables se encuentran las expuestas por Arias (2015), especialmente referidas a: "La falta de rigor conceptual y comprensivo, la carencia de referentes que ubiquen a los escolares respecto al pasado, y por tanto, a la ausencia de la consciencia crítica que el saber histórico proporciona..." (p.5); todo lo cual, puede derivar posiblemente en la indiferencia del escolar ante las cuestiones relacionadas con la política, los hechos históricos, la cultura, la identidad nacional, la participación ciudadana en los asuntos del Estado, sumado a la prolongación de carencias lectoras que podrían impactar en futuros escenarios de aprendizaje, pero también laborales.

En estos términos, puede decirse entonces que tanto la realidad como la experiencia laboral de la investigadora, coinciden en resaltar la limitada comprensión lectora del estudiante en el área de Ciencias Sociales, como un problema de importante implicación práctica para la construcción del saber escolar, pero también en realidades laborales futuras, donde si bien se evidencia un importante grado de lectura corrida en áreas como Lengua Castellana, no ocurre lo mismo en cuanto el discernimiento e interpretación de textos utilizados como recursos de apoyo en el área de Ciencias Sociales, destacando así un fenómeno compatible con propuestas que puedan brindar respuestas pertinentes con el objeto problematizado. Por tal razón, surgen los siguientes planteamientos para la presente investigación:

- ¿Qué producto investigativo podría fortalecer la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria?
- ¿Cuál serán los saberes e ideas de los estudiantes sobre la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria?
- ¿Cómo es la realidad del estudiante en torno a la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria?
- ¿Qué instancias podrían emerger en torno a saberes, ideas, realidades, asociadas con la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria?
- ¿Cómo podrá plantearse un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria?

Objetivos

Objetivo General

Diseñar un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria, en la I.E. Colegio Jaime Garzón, Norte de Santander, Colombia.

Objetivos Específicos

- Explorar los saberes e ideas de los estudiantes sobre la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria.
- Describir la realidad del estudiante en torno a la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria

- Analizar las instancias emergentes en torno a saberes, ideas, realidades, asociadas con la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria.
- Plantear un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria.

Justificación de la Investigación

En una sociedad globalizada, el individuo colectivo está en constante presencia de situaciones que requieren respuestas pertinentes y útiles, razón por la cual es necesario pensar que el proceso de educación en el que estos ciudadanos participan, debe estar cimentado en la necesidad de fortalecer las habilidades cónsonas con su desenvolvimiento efectivo, donde la comprensión lectora, ocupa un lugar privilegiado por tratarse de una habilidad que facilita el proceso de interacción social, pero también la construcción de nuevos aprendizajes, así como el desarrollo de habilidades para el logro de la competencia comunicativa esperada desde el estamento curricular formal.

Conforme esto, al considerar la lectura como un proceso de comprensión que promueve la interacción social, que va más allá de la simple decodificación de letras y textos, surgen importantes planteamientos sobre la importancia de desarrollar la comprensión lectora desde los primeros años de escolarización de los niños, pues entre los objetivos de este nivel educativo propuestos en la Ley 115 (1994), se encuentra el desarrollo en los estudiantes de las capacidades necesarias para participar en los procesos de toma de decisiones, con el propósito de mejorar su calidad de vida, así como la construcción de saberes, a través de la ejecución de estrategias personales que promuevan la construcción de nuevos conocimientos.

Por ello, durante los últimos años han surgido gran variedad de medios a partir de los cuales, los entes encargados de la administración educativa buscan realizar estimaciones sobre los niveles de comprensión lectora alcanzado por sus estudiantes, donde han encontrado resultados poco satisfactorios que muestran a Colombia, como uno de los países latinoamericanos que no ha alcanzado aun el nivel de competencia básica en lectura. Como consecuencia de esto, se piensa que una cantidad importante

de estudiantes de este país podría presentar dificultades para interpretar textos con diversos propósitos, en los cuales se pudieran incluir referentes textuales relacionados con las ciencias sociales.

Desde esta perspectiva, se hace necesario conocer en principio las ideas que giran en torno a la comprensión lectora, y su relevancia en la vida diaria como proceso que facilita la incorporación de nuevos aprendizajes, para avanzar hacia el reconocimiento de ese objeto desde la realidad del mismo estudiante, como fundamento situado de posibles alternativas que favorezcan el fortalecimiento de la comprensión lectora, que a juicio de Bernal, Fenoglio y Herrasti (2015) suponen el, "... enriquecimiento del vocabulario, la ortografía, el reconocimiento de las relaciones sintácticas, y más allá de esto, efectos psicológicos y cognitivos como el disfrute de la lectura." (p. 50); que tal como se ha descrito en líneas anteriores, es una situación que no se presenta con mucha regularidad dentro en las jornadas escolares propias de Ciencias Sociales.

Con base en los planteamientos desarrollados, la presente investigación encuentra su relevancia y pertinencia práctica en función de la posibilidad de proporcionar al colectivo del Colegio Jaime Garzón, Sede Pablo Sexto, Cúcuta, Colombia, un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria, a partir de la realidad propia de los estudiantes mismos sobre la lectura comprensiva, desde donde puede consolidar un producto científico pertinente, como respuesta al objeto problematizado.

Por otra parte, desde el punto de vista metodológico, el presente estudio encuentra su justificación al asumir el razonamiento científico del paradigma sociocrítico, el cual permite analizar desde una perspectiva reflexiva y social la realidad de los estudiantes sobre la comprensión lectora, que en primer lugar implicó la sistematización e interpretación de la misma, pero desde allí, se avanzó hacia la estructuración de un modelo teórico que pudiera ofrecer respuestas operativas para posteriores emprendimientos prácticos.

De otra parte, esta investigación igualmente encuentra justificación desde el punto de vista social, pues el objeto de estudio abordado se encuentra ampliamente relacionado con las prácticas educativas en torno a la comprensión lectora como habilidad transversal del ser humano, cuyo fortalecimiento desde el área de las ciencias sociales, se encamina hacia la unificación de voluntades, reflexiones y prácticas renovadas al respecto. Así pues, desde el punto de vista ontológico esta investigación también puede justificarse, ya que se aborda la comprensión lectora como objeto de estudio, no sólo relevante para la construcción del aprendizaje en el área de ciencias sociales, sino también presente de forma importante en diversos escenarios de la vida en general, con la intención de ofrecer una alternativa práctica en función de lo estimado.

Finalmente, el plano personal e institucional son instancias que igualmente otorgan soporte justificativo a la investigación, por cuanto es posible aseverar que, en primer lugar, supone la culminación de un proceso de formación académica producto de un amplio trabajo intelectual que conlleva a la consecución de una meta personal. En segundo lugar, y con base en el aspecto institucional, la investigación sugiere un aporte científico a la línea Educación Cultura y Cambio, propia del Núcleo EDUCA, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, así como también al repositorio de esta importante casa de estudios superiores.

SECCIÓN II

PRESUPUESTO TEÓRICO REFERENCIAL

Regularmente, el proceso de investigación se sirve de diferentes instancias relativas al ser en cuanto es, desde las cuales es posible situar el conocimiento inicial respecto a un objeto de estudio, pues tal como lo indica Gómez (2006) este apartado, "...hace referencia del presupuesto referencial en torno a las entidades ontológicas de necesaria aproximación para el abordaje científico sobre un objeto de estudio." (p.50); en otras palabras, esto es una aproximación inicial sobre todo aquello que puede brindar referencias sobre el centro de interés investigativo, en este caso, la comprensión lectora. Por esto, la sección que procede contempla diversas instancias relativas al estado del arte y de la cuestión, donde figuran los antecedentes, además de aspectos teóricos, referenciales, así como los fundamentos legales, el esquema paradigmático, que plantean en común aspectos esenciales para esta investigación.

Antecedentes

Con base en un criterio cronológico descendiente, se expone en primer lugar la tesis doctoral desarrollada por Ochoa (2023) bajo el título, "*La Comprensión Lectora a partir de los Textos Digitales Informales: Una Visión Compleja desde la Educación Multimodal*", en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, cuyo problema partió de la importancia del proceso de apropiación textual de los contenidos digitales asumidos como apoyo educativo informal, desde donde se planteó como objetivo general generar aproximaciones teóricas del proceso de comprensión lectora a partir del uso de textos digitales informales.

Desde allí, el investigador se fundamentó en las orientaciones del paradigma interpretativo, así como el enfoque cualitativo, bajo los parámetros de la fenomenología como diseño metodológico, donde intervinieron doce informantes, particularmente 6 estudiantes y 6 docentes escogidos conforme la selección por

criterios, al tiempo de asumir la entrevista en profundidad como instrumento de recolección de información, todo lo cual fue analizado por medio del procedimiento de estructuración, triangulación y categorización.

Con base en lo descrito, es importante resaltar el surgimiento de diferentes hallazgos que permitieron concluir la existencia y reconocimiento sobre las implicaciones significativas de la comprensión lectora en la vida de los escolares, pero también de los maestros, no sólo en el ámbito educativo, sino en todas las esferas sociales, aunque esto parece no ser congruente con los eventos cotidianos que tienen lugar en el aula conforme los textos digitales informales usados como referencias para el aprendizaje, lo cual atenta contra el sentido complejo de la comprensión lectora, como esencia trascendente para la literacidad, es decir, el papel de las habilidades lectoras en los procesos de interacción social compleja.

En consecuencia, la tesis doctoral mencionada representó un estudio previo vinculante, pues en ella se asume la comprensión lectora como objeto investigado, pero adicionalmente, resalta la presencia de esta habilidad en el marco social en términos de un factor preponderante, en otras palabras, sus hallazgos permiten estimar la comprensión lectora no sólo para decodificar el mensaje escrito, sino como un aspecto inherente, subyacente, a las dinámicas sociales tanto académicas, como de la vida diaria, lo cual amplía la comprensión inicial sobre el objeto de estudio, al tiempo de orientar la consideración de marcos teóricos que profundicen el saber inicial de la investigadora, en este caso respecto a la literacidad.

Fernández (2022), realizó una tesis doctoral denominada “*El Tratamiento de la Comprensión Lectora en el Marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un Estudio Descriptivo en Centros de Educación Primaria del Municipio de Lorca*”, específicamente en la Universidad de Murcia, España, cuya problematización destaca a groso modo la incidencia permanente de las instituciones educativas en fomentar la lectura, a espaldas de las carencias en cuanto comprensión lectora, como situaciones que conllevan regularmente al rechazo de la tarea lectora.

Por ello, el antecedente comentado contempló como objetivo general conocer el tratamiento didáctico otorgado a la comprensión lectora, por parte del profesorado

que imparte las áreas de lengua castellana, literatura, y Lectura comprensiva, en la etapa de educación primaria, desde lo cual se asumió el paradigma sistémico como marco de razonamiento, así como el enfoque cuali-cuantitativo, donde el método fue orientado por el diseño mixto, especialmente de tipo secuencial, que involucró en una primera fase un estudio descriptivo no experimental, que implicó el diseño de un cuestionario tipo encuesta, dirigido al total de profesores encargados del área de lengua castellana, sumado al diseño de análisis documental, donde fue necesario organizar fichas de registro respecto a los documentos que conforman el marco legislativo y operacional vinculantes con el proceso de enseñanza y aprendizaje en la disciplina mencionada.

Desde lo comentado, esta investigación doctoral resalta que si bien la práctica de los maestros, así como los diversos documentos orientadores, refieren la utilización de estrategias variadas, aun persisten herencias tradicionales enfocadas en la lectura literal que impiden la comprensión gradual del texto, pero en efecto es la comprensión lectora el punto protagonista en muchas evaluaciones de aula, lo cual sugiere la importancia de mejorar, o cuando menos renovar, diversos componentes propios del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual facilitó organizar algunas líneas de acción como parte de las recomendaciones sugeridas por el investigador.

En función de lo descrito, puede decirse entonces que el trabajo referido representó un estudio previo pertinente, no sólo en razón del objeto de estudio, sino además por los hallazgos que expone donde es posible denotar la presencia de hábitos tradicionales tanto en la enseñanza, como en el aprendizaje, de la comprensión lectora, a pesar que las competencias a valorar por parte del profesor se asocian directamente con esta habilidad, sin olvidar el aporte operativo, esto es posibles líneas de acción, como parte esencial de las recomendaciones ofrecidas no sólo como estimaciones, sino en términos de actos y situaciones que podrían contribuir con el objeto problematizado.

Carrillo (2022), consolidó una tesis doctoral titulada "*La Competencia Lectora: Una Visión Sistémica y Constructivista a la Luz de la Práctica Pedagógica.*", en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela; donde el problema de estudio estuvo configurado desde la escasa didáctica del docente respecto a la

comprensión lectora, como fuente de reflejos repetitivos, recurrentes, que apuntan sólo a la lectura corrida a espaldas del sentido implícito en los materiales de lectura.

Por tanto, la investigadora se propuso la intención de generar constructos en favor de una competencia lectora de base sistémica y constructivista, a la luz de la práctica pedagógica en la educación primaria, y desde allí configuró un marco epistemológico adscrito al paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo, así como la fenomenología en términos del diseño metodológico asumido, donde los informantes estuvieron dispuestos por nueve sujetos clave entre gerentes, docentes y acudientes, a quienes se les aplicó la técnica de la entrevista, específicamente en profundidad, todo lo cual fue procesado mediante el procedimiento de codificación y categorización.

Así, este estudio concluyó que en cuanto la comprensión lectora, la figura docente es fundamental, inicialmente en términos de su propia consideración sobre la competencia comprensiva, además de sus referencias constructivistas al respecto, como fundamento de eventos relativos al ejercicio lector comprensivo en el aula, desde todo lo cual fue posible aproximar algunas tendencias situadas conforme aportes propios de las recomendaciones del estudio.

Desde esto, el estudio doctoral descrito representó una instancia de importante consideración, pues su problematización destaca la comprensión lectora desde las visiones y prácticas del maestro, al tiempo de exponer la relevancia sustantiva de la figura del profesor en términos de sus creencias, así como acciones, a favor del desarrollo progresivo de la comprensión lectora en sus estudiantes. No obstante, es de resaltar una instancia de principal interés para efecto de esta investigación, tiene que ver con el proceso de análisis desplegado en el antecedente, el cual según fue posible apreciar giró en torno al procedimiento de codificación y categorización, situación que ofrece una orientación fundamental para el trabajo que aquí se proyecta.

Roldán (2020), culminó una tesis doctoral llamada "*Efectos de una Propuesta de Intervención para Mejorar la Comprensión de Textos en la Escuela Secundaria*", en la Universidad de la Plata, Argentina; la cual partió de reconocer la comprensión lectora como una habilidad crítica en el nivel de educación secundaria, como

preámbulo de la educación superior donde el éxito académico dependen en gran medida de comprender los materiales de aprendizaje que se leen, razón por la cual se trazó la intención general de analizar los efectos de la implementación de una propuesta de intervención en comprensión lectora, destinada a alumnos de primer año de la escolaridad secundaria.

En razón del problema y su objetivo general, este estudio asumió los postulados del paradigma positivista, por ello fue enmarcado en el enfoque cuantitativo a través de un diseño cuasi experimental, el cual partió de un diagnóstico que derivó en la conformación de la propuesta de intervención fundamentada en el modelo multicomponencial de la comprensión, propio del programa Leer para Comprender de Abusamra (2001), cuya estructura denotó la conformación de dos marcos instruccionales denominados Enseñanza Recíproca y Lectura-Preguntas-Respuestas, contextualizados a la asignatura de Construcción de Ciudadanía conforme aspectos como eficacia lectora, inferencias, semántica, jerarquía de información. Por ello, esta investigación doctoral conllevó posteriormente a la configuración de un grupo experimental y otro de control, conformados por una población de sesenta y tres estudiantes, a quienes se les aplicó pruebas pre-test y post-test, todo lo cual fue analizado mediante la estadística descriptiva con asistencia en el programa spss.

Una vez consolidadas todas las operaciones, esta investigación doctoral pudo concluir que a diferencia del grupo control, en efecto el grupo experimental sí mejora de forma sustancial la comprensión lectora, especialmente aquellos estudiantes con competencias lectoras básicas, pero además de ello, este estudio destaca que el modelo de intervención no sólo ayuda a los discentes en el incremento de la comprensión de textos, sino que sumado a ello, fue posible estimar un importante aumento del aprendizaje construido en torno a conceptos propios de la asignatura de ciudadanía, así como la calidad del discernimiento sobre contenidos y sus relaciones con la vida diaria, pero también con otras áreas académicas.

En estos términos, significa entonces que el estudio descrito resultó relevante para esta investigación, pues además de asumir la comprensión lectora como elemento central estudiado, es posible apreciar que ese objeto es problematizado

desde un área escolar diferente a lengua castellana, en este caso en la asignatura Construcción de Ciudadanía, muy cercano ello a lo expresado en el contexto problémico de estudio en cuanto, es decir el área de ciencias sociales, al tiempo de estimar la mejora de la comprensión lectora a través de una propuesta de intervención que si bien buscó comprobar la eficacia de un modelo previo, también consolidó una importante contextualización fundamentada en la realidad del escenario, similar esto último a las aspiraciones planteadas en la investigación.

Para cerrar esta sección, es importante hacer referencia de Alonso (2019) quien llevó a cabo una investigación doctoral titulada *“La Actuación del Docente en la Enseñanza Presencial de la Comprensión Lectora: Contextualización, Desarrollo e Integración de la Comprensión Lectora en el Proceso de Aprendizaje de Aula.”*, puntualmente en la Universidad Pompeu Fabra, España; cuya problematización destaca una realidad de lectores con diferentes habilidades comprensivas, situación que lleva a pensar en el reconocimiento de los múltiples saberes y prácticas inmersas en la cultura docente respecto a la enseñanza de la comprensión lectora.

Así, la autora de esa tesis doctoral se trazó como objetivo general describir las mejores maneras en que el docente puede llevar las tareas de lectura en función del desarrollo de la comprensión lectora como parte del aprendizaje de una lengua, razón por la cual aquí se asumió el razonamiento propio del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo, y las directrices metodológicas de la etnografía, donde los informas clave estuvieron conformados por un grupo de once docentes, quienes en general se ajustaron a los criterios de especial relevancia para el estudio. En esto, fueron involucradas las técnicas de recolección de la entrevista, a través del instrumento denominado entrevista en profundidad conforme un guión abierto, pero además también figuró la técnica de la observación, donde se diseñó un diario de campo como instrumento, mientras que el procesamiento y análisis se desarrolló a partir del procedimiento de codificación y categorización.

Desde todo lo comentado, esta investigación permitió concluir que en el proceso de enseñanza desplegado por los docentes coexisten diversas entidades que en algunos casos obstaculizan la comprensión lectora como ideas heredadas, acciones seculares, pero al mismo tiempo tienen presencia otras referencias mentales

y operativas que en efecto catalizan el discernimiento lector, razón por la cual los resultados del estudio resalta la importante incidencia que tienen en el proceso lector comprensivo factores como modismos de las lenguas maternas, aspectos cognitivos como la atención, la memoria, la resiliencia, la evaluación, además de aspectos socio culturales como el andamiaje, la cooperación, sin olvidar aspectos afectivos en términos de auto concepto y motivación, en general como referentes de las representaciones, además de acciones, que más destacan la mediación efectiva del docente en cuanto la comprensión lectora.

De manera que, el estudio referido marcó un antecedente altamente vinculante con esta investigación, pues no sólo se asume allí la comprensión lectora como elemento protagonista, sino que se dirige hacia el estudio de una realidad cultural propia de los docentes donde sus propias representaciones y prácticas resultan instancias que puede impulsar, pero al mismo tiempo comprometer, la habilidad de lectura comprensiva de los escolares, esto es, un entendimiento que supera la dicotomía entre lo bueno y lo malo, para avanzar hacia el rescate de aquellas ideas, nociones, actos, propios de la enseñanza, que parecen trascender de forma significativa en el aprendizaje de la comprensión lectora, todo ello gracias a una aproximación suficiente sobre las entidades culturales sobre el objeto de estudio.

Marco Teórico

En el presente apartado, se realizó la descripción de los referentes teóricos desde los cuales se buscó proporcionar el soporte ontológico, en este caso, de importante vinculación con el objeto de estudio de la investigación planteada, por lo tanto, en los párrafos siguientes se aportaron algunas ideas centrales de cada una de las teorías que pueden fundamentar inicialmente la comprensión lectora.

Teoría del Procesamiento de la Información

La Teoría del Procesamiento de la Información, conforma el gran grupo de teorías psicológicas con las que diversos investigadores han tratado de explicar el funcionamiento de la mente humana, además de la forma cómo las personas manejan la información para desarrollar nuevos significados. Esta teoría propuesta a mediados

de la década de los años 50, surgió luego de que un grupo de psicólogos pensaran que el cerebro humano podría funcionar como una computadora, comparando de esta manera la forma en que ambos elementos reciben, procesan y almacenan la información.

Esta corriente psicológica posee dos planteamientos generales: el primero de ellos, se refiere al reconocimiento de las capacidades del ser humano para procesar la información, así como la aceptación de la analogía entre las computadoras y la mente humana; en segundo lugar, se plantea que, a medida que avanzaron las investigaciones, surgieron teorías de la memoria que generaron los niveles de las teorías del procesamiento. Entonces en esto, y de acuerdo con Aiken (2003), la teoría del Procesamiento de la Información se encarga de, "...identificar los procesos cognoscitivos u operacionales mediante los cuales el cerebro maneja la información." (p. 138); es decir, un razonamiento en el cual se considera al sujeto como un participante activo de este proceso, que decodifica, compara, localiza y almacena dicha información con el propósito de crear nuevos conocimientos.

Dicha teoría supone, tal como lo expresa Gabucio (2005) que el sujeto pensante adquiere nuevos aprendizajes a partir de la aplicación de acciones operacionales, físicas o mentales, en cada uno de los procesos que sigue para la obtención de saberes, "...de forma serial, y bajo ciertas restricciones de competencia que le impone su arquitectura cognitiva." (p. 167); entendiendo así, que cada ser humano procesará la información con base en las propias capacidades ya desarrolladas dentro de su estructura mental, y de las estrategias cognitivas que seleccione para manejar la información.

Ahora bien, con base en la comparación metafórica entre el cerebro humano y una computadora, esta surge de considerar la relación entre un programa informático y los procesos cognitivos que ocurren desde el momento en el que la persona recibe el estímulo o información, hasta la producción de la respuesta, lo cual resulta similar con las acciones que suceden dentro de los ordenadores, pues al igual que el cerebro, éstos tienen una memoria para almacenar la información que recibe, así como también, elementos para la entrada y la salida de los datos.

Sin embargo, para Schunk (2012) esta comparación debe ser vista solo como una simple comparación didáctica, ya que en el cerebro humano ocurren otros procesos cognitivos que son mucho más eficientes, por lo que el autor plantea que la teoría del procesamiento de la información:

...se enfoca en la manera en que las personas ponen atención a los eventos que ocurren en el ambiente, codifican la información que deben aprender, la relacionan con los conocimientos que tienen en la memoria, almacenan el conocimiento nuevo que tienen en la memoria y lo recuperan a medida que lo necesitan. (p. 167)

Desde esta perspectiva, la información es pensada como un conjunto de datos que provienen directamente del entorno del sujeto, los cuales, a partir de su procesamiento serán modificados y los cambios, podrán ser observados. Con base en esto, el procesamiento de la información requiere de tres factores principales: la elaboración, que consiste en la capacidad para relacionar la información nueva con los saberes ya existentes; la organización, la cual permite que el aprendizaje sea más sencillo, pues al tener toda la información debidamente organizada, será mucho más fácil recordar y utilizarla cuando sea necesario; y por último el contexto, que se refiere a la influencia de los elementos físicos y emocionales sobre la obtención del aprendizaje.

De allí, surgen entonces los niveles de la teoría de procesamiento de la información propuestos por Craik y Lockart (en Woolfolk, 2006), quienes plantearon que, "...lo que determina el tiempo en que se recuerda la información, es qué tan extensamente esta se analiza y se conecta con otra información." (p. 253); por ello, a mayor amplitud y exigencia en el análisis de la información, habrá más posibilidades de recordarla posteriormente. Así, estos niveles representan entonces la forma cómo el cerebro humano procesa la información partiendo de un procesamiento superficial, hasta una sistematización más profunda, donde el primero tiene que ver con la repetición constante de una o varias palabras, mientras que el segundo, tendría que ver con la elaboración de significados.

En este sentido, el primer nivel está relacionado con la forma en cómo los seres humanos recurren a la memoria de largo plazo para obtener información cuando esta es requerida, utilizando para ello, un mecanismo denominado propagación de la

información, desde el cual la memoria prepara todos los conocimientos que están directamente relacionados con el tema específico o pensamiento original, para luego, a partir de un proceso de recuperación, tomar solo aquellos que son necesarios para la elaboración de la información final, lo que en palabras de Woolfolk (2006) sería, "...el proceso de búsqueda y hallazgo de información en la memoria a largo plazo." (p. 254). Finalmente, la memoria recurre a la reconstrucción de los datos para realizar un proceso de reelaboración desde el empleo de los recuerdos, la lógica y los conocimientos previos a fin de construir los resultados esperados.

Por otra parte, de acuerdo con Schunk (2012) existen tres modelos fundamentales para el procesamiento de la información. El primero, el modelo de relaciones, sugiere que el funcionamiento de las capacidades cognitivas sucede por las conexiones entre la memoria a largo plazo y la memoria a corto plazo, donde procesos como la atención, percepción, codificación, almacenamiento y recuperación, intervienen para convertir el estímulo sensorial inicialmente recibido en un nuevo significado.

Seguidamente, el modelo de los niveles de pensamiento, sugiere que existen diversas maneras para manejar los datos que se reciben, de forma física, acústica y, en un nivel más complejo, de manera semántica. Schunk (2012) plantea que no siempre se empleará las tres modalidades para procesar la información, más bien, el sujeto utilizará aquella con la cual se facilite la obtención de la información, así, "...mientras más complejo sea el proceso para el manejo de la información, mayor será el desempeño de la memoria..." (p. 181). Finalmente, el modelo del nivel de activación plantea que en la memoria humana no existen diferencias en su estructura, sino que más bien, se trata de una misma memoria que actúa dependiendo de las exigencias que se le otorguen, por lo que, es posible acceder a la información con rapidez, en un estado activo o, por el contrario, en un estado inactivo que dificultaría el establecimiento de relaciones entre las estructuras mentales.

Ahora bien, considerando todos los planteamientos establecidos en este apartado, es posible comprender la relevancia de este constructo teórico para el presente estudio, ya que proporcionó referentes conceptuales desde los cuales se pudo establecer una relación directa entre la teoría del procesamiento de la

información y el proceso de la comprensión lectora, donde el insumo, proceso, producto, ayudó a entender inicialmente la génesis de la comprensión lectora, pero de forma adicional, ofreció una perspectiva más profunda sobre el ámbito cognitivo involucrado en el acto comprensivo, todo ello relevante no sólo como orientación para los instrumentos de recolección, sino para contrastar y complementar la información primaria proveniente de ellos.

Teoría del Acceso al Significado

La psicología cognitiva actual considera la Teoría del Acceso al Significado, es uno de los principales referentes teóricos desde los cuales es posible entender todos los procesos que intervienen durante la lectura de textos, los cuales pueden ir desde el simple reconocimiento de los grafemas y fonemas, hasta la comprensión total del texto escrito y la elaboración de significados. Desde este punto de vista, este modelo propone que existen dos caminos para acceder a la lectura: directamente desde una forma visual, es decir, de manera léxica, y otra subléxica o fonológica, que implica la descomposición de la palabra para posteriormente, asignarle un fonema a cada letra o conjunto de éstas (Bravo, 2003)

Entonces, la ruta visual o léxica, de acuerdo con el autor citado, "...se refiere al proceso de reconocer visualmente las palabras como totalidad, a partir de representaciones previamente almacenadas en la memoria." (p. 103); por lo que este camino, permitirá establecer una conexión directa entre lo que representa ortográficamente la palabra, y el significado que ésta tiene en la memoria léxica del individuo. Igualmente, se refiere que el manejo permanente de esta ruta contempla la capacidad para extraer de los esquemas cognitivos las palabras que son utilizadas frecuentemente, lo cual presenta una relación normal entre el grafema y el fonema de dicha palabra.

Así pues, la vía léxica también es denominada global, ya que el reconocimiento de la palabra se da a partir de un todo integrado, por lo que no es necesario descomponerla en partes más pequeñas para poder reconocerla (Martínez, 2003). Allí, el acceso a las palabras se da de forma casi inmediata una vez que el lector accede a la representación verbal de la misma, por lo que el enriquecimiento del

léxico, dependerá de la capacidad del lector para extraer y utilizar conscientemente las palabras, por consiguiente, y de acuerdo con el autor antes mencionado, mayor serán las posibilidades de producción verbal.

Sin embargo, esta ruta para el acceso al significado no le garantizará al lector el reconocimiento de palabras que no se encuentra en su léxico, o a las llamadas pseudopalabras, esto debido a que durante dicho proceso se realiza la relación entre la letra y su respectivo sonido, en otras palabras, se lleva a cabo la acomodación fonológica de la palabra, que es tan necesaria al momento en el que el lector se encuentra ante nuevos constructos semánticos que requiere incorporar a sus estructuras léxicas.

De allí, la importancia de la ruta subléxica o fonológica que, tal como lo expone Bravo (2003) "...utiliza las reglas de correspondencia grafema – morfema para segmentar los fonogramas y luego articularlos, lo que da la posibilidad de leer todas las palabras escritas del idioma." (p. 103); es decir, esta vía consiste en la ejecución del proceso lector a partir de la segmentación de la palabra en unidades fonológicas, y la posterior unificación de dichos sonidos para convertirlos, en una palabra, sólo de esta forma se llegaría a la construcción de un significado.

Para Martínez (2003) este camino representa para el lector, "...una ventaja innegable sobre los procesos léxicos, y es que una vez dominadas las reglas de correspondencia el lector está en condiciones de leer todas las palabras que son regulares." (p. 158); de manera que, se facilita en consecuencia el acceso hacia la lectura de nuevas palabras, y su incorporación a los esquemas mentales de cada lector de forma serial, desde la conversión de las formas en sonidos.

De manera que, desde la teoría del acceso al significado el proceso lector se lleva a cabo a partir del reconocimiento de las letras, pues, conforme al tipo de palabra que se le presente al lector, dependerá el empleo de una o de otra ruta. Por ejemplo, si se tratara de una palabra desconocida para el lector, éste acudiría a los procesos propios de la ruta subléxica, con la cual sería posible realizar la segmentación de la palabra para así poder leerla sin ser necesario la comprensión de su significado. Contrariamente, si se tratara de una palabra familiar para el agente lector, esta se

abordaría desde la vía léxica por lo que su lectura sería más rápida y comprensible debido a que estas están ya almacenadas y son reconocidas de forma inmediata.

En este punto, conviene mencionar que la ruta fonológica es ampliamente utilizada durante el proceso de adquisición de la lectura en los niños, en particular aquellos que se encuentran en los primeros años del proceso escolar, por su facilidad de aplicación y su ventaja para detectar las dificultades en la lectura, razón por la cual resulta necesario durante los primeros niveles de la educación, estimular la conciencia fonológica con el fin de reconocer las unidades básicas que conforman la palabra, es decir la sílaba, y así progresivamente, a medida que se avanza en los diferentes grados y a través de la práctica, la experiencia, enriquecer las estructuras léxicas que garantizan el uso frecuente de la vía léxica.

Con base en los planteamientos anteriores, la teoría del acceso al significado resultó un constructo de entrada fundamental para la investigación, especialmente en razón de su relevancia con el objeto de estudio, que como se ha podido apreciar radica en la comprensión lectora, donde el hecho de llegar a la elaboración de los significados implica de forma directa el abordaje de los niveles básicos de la lectura conforme el texto, que sumado a ello, interviene además la noción de saberes previos, en estos esquemas léxicos, primordiales para la consolidación de esta importante capacidad intelectual.

Teoría de la Comunicabilidad de la Comprensión Textual

La perspectiva fundamental empleada por Parodi (2011), para la formulación de la Teoría de la Comunicabilidad o Comprensión Textual, está fundamenta en la psicolingüística, esto debido en primera instancia a la influencia de los diversos procesos de pensamiento necesarios para que se produzca la comprensión de los textos escritos, pero además de la lingüística, por la interacción entre el lector y los actos de comunicación que se llevan a cabo con los textos escritos.

En este sentido, dentro de la teoría de la comunicabilidad la comprensión lectora es definida por Parodi (2014) como un, "...macroproceso multidimensional en el que intervienen múltiples factores de tipo psico – socio – bio – lingüístico y en cuyo

núcleo convergen distintos tipos de conocimientos (entre otros) declarativos y procedimentales.” (p. 90); esto es entonces, un proceso complejo que además de requerir de la intervención de procedimientos cognitivos, necesita también sean considerados para el logro de la comprensión de los textos, todos los factores físicos, fisiológicos, además de las realidades asociados con el entorno del lector.

La teoría de la comunicabilidad, establece un principio fundamental denominado *acreditabilidad de lo comprendido*, que a juicio del autor antes citado, expresa que todo lector debe poseer la capacidad exponer verbalmente lo que ha leído en determinado texto, “...toda vez que haya construido una representación coherente de los significados del texto, a la luz de sus conocimientos previos, de sus estrategias, de su capacidad inferencial y de sus objetivos de lectura.” (p. 93); dicho de otra manera, para poder reconocer que realmente el lector comprendió y construyó nuevos significados a partir de lo leído, éste necesariamente debe demostrar, por medio de la oralidad o de la escritura, la interpretación realizada al texto con el propósito de comunicar al colectivo o a sí mismo, las construcciones elaboradas dentro de sus estructuras mentales.

Este principio, también se cumple cuando el lector presenta la verificación de lo comprendido mediante otros sistemas de signos como gráficos, figuras, esquemas, que no necesariamente impliquen expresiones verbales, aunque también se puedan presentar situaciones donde son empleados ambos sistemas de forma interrelacionada, es decir, de forma verbal y gráfica. Igualmente, es posible mencionar que el logro de este principio se conciba como la fase final de la teoría de la comunicabilidad, pues al ser este el principio base, solo se logra si se comunica de manera efectiva la comprensión plena del texto.

Por ello, como parte de esta teoría, es importante hacer referencia de tres supuestos centrales que dan sustento a la perspectiva multidimensional de la comprensión lectora: el supuesto de la cognición situada; el supuesto de la interactividad y el supuesto de la socioconstructividad. El primero de estos, establece que la comprensión es un proceso que se desarrolla en contextos sociales por lo que la elaboración de significados dependerá de las historias personales del lector, de sus

conocimientos previos, así como de los contextos históricos y culturales en los que ha estado inmerso, por lo tanto, este supuesto plantea de acuerdo con Parodi (2011) que:

Los procesos de lectura operan contextualizados y los lectores responden a demandas orientadas por objetivos funcionales, que son determinados por otros sujetos o instituciones, tales como los que establecen un profesor para sus alumnos o una prueba estandarizada para un grupo de lectores. (p. 95)

Seguidamente, el supuesto de la interactividad, hace referencia a las interacciones que suceden entre los procesos cognitivos propios del lector, el texto y el contexto. Finalmente, el supuesto de socioconstructividad se refiere a los factores biológicos implicados en la formación del sujeto lector desde sus propios contextos sociales y de la capacidad para reflexionar sobre el uso consciente de las estrategias de lectura para la elaboración de significados con base en el texto leído.

Por otra parte, Parodi (2014) establece para la Teoría de la Comunicabilidad diez supuestos más específicos, los cuales no obedecen a un orden jerárquico, pero si están estrechamente relacionados uno con otros. Así, el supuesto relacionado con la búsqueda de la coherencia discursiva requiere del lector el empleo de sus habilidades cognitivas para la elaboración de significados con un orden psicolingüístico. Seguidamente, el supuesto que hace referencia a centrabilidad de los procesos inferenciales, "...constituyen procedimientos que andamian la arquitectura de lo comprendido y también constituyen las representaciones de esa nueva información no explicitada en el texto mismo." (p. 151); por tal razón, las inferencias que el lector es capaz de realizar de los textos leídos, son el proceso base de la comprensión lectora ya que, desde éstas, es posible establecer conexiones para proyectar nuevos significados más allá de lo que es observable.

El tercer supuesto hace referencia a la orientación del proceso lector de acuerdo con los objetivos que éste se plantea y los objetivos funcionales, estando los primeros netamente relacionados con los objetivos personales o intrínsecos que el lector se plantea de forma consciente y, los objetivos funcionales tienen que ver con el entorno del sujeto y se establecen de acuerdo con la tarea que se le fue asignada. El supuesto siguiente menciona la dependencia fundamental de los conocimientos previos para la comprensión lectora, pues estos poseen una relevancia significativa

durante la construcción de los nuevos significados, ya que el lector los activa e incorpora con el propósito de ajustarlos a la información que recibe del texto.

Continuando con los supuestos específicos planteados por Parodi (2014), aparece el supuesto número cinco el cual tiene que ver con la capacidad del lector para desarrollar procesos simultáneos durante la elaboración de nuevos significados, convirtiendo al acto comprensivo en un proceso cíclico en vez de lineal o secuencial, en el que la información que es obtenida de diversas fuentes, se va alternando con los conocimientos previos, para de esta forma construir significados más precisos. A continuación, se encuentra el supuesto en el que se hace mención a interactividad entre el lector, el texto y el contexto, el cual se refiere a que estos tres elementos inciden de forma recíproca en la elaboración de las representaciones mentales.

El siguiente supuesto menciona la diversidad de niveles y formatos de representación los cuales el lector construiría a partir de la lectura de los textos. Así, la Teoría de la Comunicabilidad acepta la existencia de representaciones lingüísticas y proposicionales, además de otras representaciones de tipo gráficas, visuales o matemáticas. Seguidamente, está el supuesto relacionado con la capacidad del lector para alcanzar el desarrollo de habilidades metacognitivas, a partir de la cual, según Parodi (2011), "...el sujeto se va haciendo consciente del conocimiento disponible acerca de diversos aspectos y también va aprendiendo a ejercer el control de la situación de la lectura." (p.153), por lo que este supuesto, es concebido como un proceso progresivo de toma de conciencia y control.

Por último, los supuestos nueve y diez, mencionan, en primer lugar, que el desarrollo de estrategias de lectura se elabora de acuerdo con las demandas o exigencias que al lector se le planteen, además expresa que el lector se encuentra en la capacidad de enfrentar cualquier tipo de texto sin importar el contexto en el este se le presente. Finalmente, el supuesto número 10, se refiere a la complementariedad entre disposiciones innatas y procesos evolutivos, es decir, a la disposición de establecer condiciones de enseñanza y aprendizaje que fortalezcan el desarrollo progresivo de herramientas o estrategias que posibiliten el logro de habilidades para la comprensión lectora. (Parodi, 2014)

Para concluir con este apartado, es importante pensar que la Teoría de la Comunicabilidad ofreció un constructo teórico verdaderamente significativo para la presente investigación, ya que expone de forma clara los elementos implícitos para el desarrollo de las habilidades de comprensión, que desde los argumentos antes expuestos, deben ser abordados durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente si lo que se busca es el fortalecimiento de esta habilidad tan importante para el logro educativo, tal como lo suponen los objetivos de la presente investigación.

Teoría de la Literacidad

Leer y escribir, han sido consideradas por múltiples autores como habilidades esenciales para el desarrollo y evolución de casi todas las culturas contemporáneas. Igualmente, es innegable que su presencia, en la gran mayoría de las actividades que diariamente las personas ejecutan en el trabajo, la escuela o cualquier otro ámbito, resulta un factor fundamental para llevar a cabo cualquier actividad que involucre la obtención de un nuevo aprendizaje.

La lectura y escritura, tal como lo plantea Vargas (2015) son capacidades que involucran valores, actitudes, sentimientos, estados de ánimo, es decir, todo un conjunto de factores personales o conductas observables que el lector pone en práctica durante la ejecución de estos procesos; en consecuencia, se origina entonces una concepción de la lectura como un proceso que trasciende la simple ejecución de tareas cognitivas alejadas del entorno social y personal del lector, para convertirla en una instancia donde los nuevos significados son fraguados, pero al mismo tiempo, compartidos en el colectivo social.

Por lo tanto, de acuerdo con Cassany (2005) la elaboración de significados dependerá del planteamiento de las ideas, de la disciplina y del contexto, esto debido a que las comunidades han desarrollado sus propias maneras para transmitir los saberes basados en su cultura, geografía e historia. Es aquí donde el término literacidad cobra vida, al ser definido por el autor antes mencionado como:

La suma de un proceso psicológico que utiliza unidades lingüísticas, en forma de producto social y cultural. Cada texto es la invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas diferentes en cada momento y lugar, las

cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad. Aprendemos a usar un texto participando en los contextos en que se usa” (p.3)

Tomando como referencia el concepto anterior, es posible comprender que este término se refiere al rol imprescindible que las personas desempeñan, en la elaboración de los textos que conforman la cultura colectiva de una determinada sociedad, donde el reconocimiento de los usos lingüísticos, las estructuras gramaticales, los géneros discursivos, constituyen los elementos desde los cuales es posible comprender la información de forma significativa y consciente.

De acuerdo con Barton y Hamilton (1998) la literacidad puede entenderse a partir de la consideración de seis enunciados principales. El primero, es aquel donde se concibe la literacidad como una práctica social; seguidamente, en el segundo se considera la existencia de diferentes tipos de literacidades que surgen desde los entornos en los que se desarrolla el individuo (académico, digital, familiar). El siguiente enunciado, hace referencia a la participación e influencia de las instituciones sociales sobre las prácticas de la literacidad; posteriormente, en el enunciado número cuatro, se plantea que todas las prácticas ejecutadas alrededor de la literacidad, obedecen a los objetivos sociales y culturales de una determinada sociedad. Por último, los enunciados cinco y seis se refieren, respectivamente, a que la literalidad responde a las situaciones históricas y, la transformación de sus prácticas se debe a los procesos de aprendizaje informal y de atribución de significados.

Ahora bien, Cassany (2005) propone nuevas formas de literacidad: la multiliteracidad, la biliteracidad, la literacidad electrónica y la criticidad. En relación con la multiliteracidad, se refiere principalmente a la cantidad, además de la variedad, de tipos de textos que actualmente las personas son capaces de leer en cortos períodos de tiempo. El segundo tipo, plantea que existen situaciones donde, al compartir un texto en otra lengua diferente a la lengua original, este pierde su esencia, su identidad cultural, provocando cambios importantes en los constructos conceptuales planteados.

Seguidamente, la literacidad electrónica tiene que ver con la migración y reorganización de algunas prácticas de literacidad al uso del Internet, con el empleo de nuevos elementos pragmáticos, discursivos y verbales, que sugieren una

enseñanza de la lengua y de los discursos electrónicos, considerando que éstos ya están bastante presentes en la cotidianidad de las personas. Por otra parte, la criticidad, tal como lo refiere Cassany (2006), "...remite a leer críticamente, comprender críticamente, adoptar un punto de vista crítico." (p. 6); por lo que leer de forma crítica implica el desarrollo de un nivel de comprensión mucho más complejo, con un alto grado de opinión personal de parte del lector.

Con base en lo anterior, surge entonces la literacidad crítica como un concepto que busca, tal como lo expresan Correa y Caro (2024) "...el desarrollo de la conciencia crítica y la capacidad de análisis de los textos en la sociedad en la que vivimos; el cariz social que se le otorga al término es crucial para entenderlo." (p. 188); razón por la cual, es imprescindible que los estudiantes, además de ser capaces de comprender los textos, puedan analizarlos, juzgar la información que éstos proporcionan, entender los elementos ideológicos que los componen, los propósitos e intencionalidades que el autor otorgó al momento de crear sus textos.

Con base en la perspectiva sociocultural desde la cual se plantea la literacidad crítica, Cassany (2012) expresa que la lectura es concebida como una actividad de construcción social, donde el estudiante, además de comprender un significado, asume un papel protagónico en la construcción de saberes y una participación activa en la sociedad en la que se desenvuelve, "...puesto que se persigue la justicia y la igualdad, se propone darle el poder al aprendiz para que desarrolle sus propias prácticas, con su ideología propia, dialogante o resistente." (p. 75); esto, resultaría en la posibilidad de desarrollar competencias en los estudiantes, que les permitan la participación y la toma de decisiones de forma reflexiva, activa, consciente en situaciones que involucren mejoras para la calidad de vida tanto personal como colectiva.

Así pues, la teoría de la literacidad resultó una instancia de entrada coherente con el objeto de estudio de esta investigación, pues desde la misma, la comprensión lectora forma parte de un cúmulo de procesos intra e inter personales que se estimula desde la lectura como acto social, inherente a la interacción colectiva, donde el lector y sus habilidades también contribuyen a la significación colectiva, lo cual parece indicar que la comprensión lectora lejos de ser un proceso mecánico de implicaciones

escolares, hace referencia de una entidad altamente compleja de naturaleza social y dialéctica.

Marco Conceptual

En este apartado, se realizó una descripción de los referentes conceptuales que constituyen bases esenciales para la investigación, todo lo cual está estrechamente vinculado con la situación problemática que aquí se asumió. En tal sentido, durante los párrafos subsiguientes se mencionarán los aspectos más resaltantes referidos al aprendizaje de la lectura, la comprensión lectora, los fundamentos teóricos y prácticos de las Ciencias Sociales, así como también, los referentes relacionados con la educación básica primaria en Colombia.

Aprendizaje de la Lectura

El proceso de desarrollo de habilidades para la lectura de textos, es considerado un elemento fundamental en cualquier nivel de la educación conforme el desarrollo integral, dado que constituye la base para el desarrollo de capacidades cognitivas y lingüísticas en los estudiantes. Por tal razón, en la gran mayoría de los sistemas escolares, los niños inician su proceso de escolaridad básica primaria hacia aproximadamente los seis años de edad, tiempo durante el cual se fomenta el aprendizaje de habilidades esenciales para el cálculo, la escritura y por supuesto, la lectura.

Sin embargo, autoras como Ferreiro y Gómez (2000) plantean que antes de iniciar esta etapa escolar, en muchos países se presenta la educación preescolar como un nivel de iniciación para el aprendizaje de la lectura y escritura ya que, "...antes de leer y escribir en sentido convencional del término, los niños preescolares pueden compartir y confrontar con otros niños sus concepciones acerca del sistema, a través de la interacción con el objeto y entre los sujetos." (p. 156); de allí, la importancia de proporcionar a los niños desde los primeros años de vida, situaciones en donde se sientan motivados a interpretar los diversos textos que puedan encontrar en sus entornos.

Por otra parte, Dehaene (2015) expresa que los niños antes de aprender a leer ya tienen un amplio dominio del lenguaje, esto por la interacción espontánea con su lengua materna, lo que les proporciona cierto reconocimiento de algunos fonemas. Así progresivamente, van obteniendo conocimientos sobre las reglas gramaticales que le permiten distinguir los contextos en que son utilizadas las palabras, estableciendo la base para la posterior comprensión del orden de las mismas al momento de expresarse, para finalmente comunicarse a partir de frases mucho más elaboradas, esto es entonces, procesos que se llevan a cabo sin la consciencia del niño sobre este conocimiento de la lengua.

De esta forma, una vez los niños son ingresados a la educación formal, los docentes emplean tradicionalmente dos métodos particulares para la enseñanza de la lectura, es decir, el método sintético y el analítico. De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1991) el primero de éstos consiste fundamentalmente en el establecimiento de relaciones entre lo oral y lo escrito, en otras palabras, entre el fonema y el grafema, entendiendo que esta correspondencia también se hace a través de los elementos mínimos de los textos que son las letras.

Pero, además, en otras ocasiones se enseña la lectura a partir del empleo del método fonético, que a juicio de las autoras antes mencionadas radica en, "...comenzar por el fonema asociándolo a su representación gráfica, por lo tanto, es preciso que el sujeto sea capaz de aislar y reconocer los distintos fonemas de su lengua para poder, luego, relacionarlos a los signos gráficos." (p. 18); para ello, es necesario que la pronunciación de las palabras se realice de manera adecuada a fin de suprimir la presencia de confusiones entre los grafemas.

Sumado a ello, también señalan que otro elemento característico de este método, está relacionado con la importancia de enseñar sólo un par de fonemas – grafemas a la vez, y no avanzar al siguiente hasta tanto el primero no esté completamente consolidado, esto con el fin lograr un aprendizaje de la lectura que inicia con la descodificación del texto, para posteriormente realizar una lectura comprensiva del texto leído y finalizar con la lectura expresiva en la cual el lector le agrega la entonación al texto.

En este orden de ideas, el método analítico para Ferreiro y Teberosky (1991) consiste en, "...un acto global e ideo-visual." (p.20); que depende fundamentalmente, de una actividad visual desde la cual se pueden reconocer globalmente palabras y oraciones, a través de la inclusión de elementos significativos para los niños. Este método, considera la enseñanza de la lectura a partir de frases o palabras para culminar en sílabas y letras, es decir, de lo global a lo particular, de lo complejo a lo simple.

Ahora bien, en este punto es importante considerar los planteamientos propuestos por Ferreiro (1998), para quien el acto de lectura es un proceso de asimilación en el que es necesario considerar la relevancia de los conocimientos, o saberes previos, que el estudiante ha construido antes de iniciar la educación formal, pues éstos son la base para examinar cuál sería el camino correcto para facilitar dicho proceso de asimilación, es decir, para reflexionar sobre el método de enseñanza de la lectura que se asumiría para el aprendizaje de esta habilidad. Por ello, el autor referido al principio de este párrafo expone que el acto de lectura:

Debe concebirse como un proceso coordinado de informaciones de diversas procedencias (con todos los aspectos diferenciales que ello supone), cuyo objetivo final es la obtención de significado expresado lingüísticamente. Esos procesos de coordinación tienen seguramente una historia y es preciso retrotraernos a esa historia para comprender la forma acabada de dichos procesos. (p. 85)

En tal sentido, el proceso de lectura básicamente se realiza desde la interacción entre el texto y el lector, la cual depende de los datos visuales que éste es capaz de captar al encontrarse con el texto. Para Goodman (1996) luego que el lector elige iniciar con la lectura, esa visión de la letra impresa es procesada y transformada de forma tal que es posible utilizar entonces los sistemas ortográficos, sintácticos y semánticos del lenguaje, de allí que, este proceso se da a partir de ciclos secuenciales que dependen de otros ciclos previos; son parciales, y una vez alcanzados es posible que se de paso al siguiente.

Así, los ciclos mencionados tienen que ver con el ciclo visual, durante el cual el órgano de la visión recoge del texto solo la información que es de interés para el lector, y que posteriormente es interpretada por los propios esquemas mentales. Luego, tiene lugar el ciclo perceptual que de acuerdo con Goodman (1996) supone un momento

donde el lector emplea sus herramientas cognitivas para seleccionar solo la información que le es útil en un momento determinado, y de esta forma lograr una comprensión más amplia del texto leído.

Después, aparece el ciclo semántico, donde el lector con el fin de elaborar un nuevo significado, elabora una estructura sintáctica o gramatical del texto, lo cual puede lograr a partir del empleo de estrategias como las inferencias y las predicciones, que permitirán utilizar los elementos claves del texto con el fin de analizar las palabras y establecer relaciones entre ellas. Por ello, el lector se inicia en el ciclo semántico conforme la estructura sintáctica elaborada anteriormente, y así origina la búsqueda de significados que está determinada, de acuerdo con Montealegre y Forero (2006), "...por los esquemas conceptuales, el control lingüístico, las actitudes, los conocimientos previos y la cultura que posee el lector." (p. 32); estos son entonces, elementos que proporcionarían la eficacia del proceso lector y una comprensión eficiente del texto leído.

Con base en los planteamientos anteriores, y de acuerdo con Ferreiro (1998) para poder comprender el proceso que se desarrolla para el aprendizaje de la lectura es conveniente reconocer que este proceso, "...implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto." (p. 18); por lo cual, las actitudes, habilidades, saberes previos, manejo de herramientas lingüísticas, las estructuras mentales y la cultura del agente lector son imprescindibles para garantizar el éxito en la lectura.

De allí, es posible mencionar que el fortalecimiento de esta habilidad es fundamental para el desarrollo de otras capacidades cognitivas en los niños que se encuentran en edad escolar, pues a partir de ella, el alumno puede alcanzar nuevos conocimientos y reforzar los que ya posee en su estructura mental, pero toda vez que el estudiante adquiera las habilidades requeridas para descodificar los textos escritos, es necesario que los docentes le proporcionen los mecanismos pertinentes para que este diseñe y ejecute sus propias estrategias de aprendizaje por medio de las cuales sea posible alcanzar niveles comprensivos de la información que está recibiendo.

Comprensión Lectora

Desde apartados anteriores, se ha venido haciendo mención de la importancia de la lectura dentro de la educación, por ser ésta una habilidad indispensable desde la cual es posible desarrollar otras tantas. También se ha hablado sobre el proceso de lectura, el cual no debe considerarse como una simple forma de descifrar un texto escrito, más bien, es asumida hoy como una herramienta fundamental para comprender nueva información, es decir, puede interpretarse como la base desde la cual se cimientan la gran mayoría de los aprendizajes escolares.

Pero en esto, el término comprensión tiene una especial distinción en cuanto a la lectura que, como concepto pedagógico, expone una instancia integrante de la triada conocimiento, habilidad, comprensión, como derroteros escolares. En ello, autores como Perkins (en Stone, 1999), desarrollan sus aportes teóricos sobre la base de la enseñanza para la comprensión, en los cuales se resalta que, "...es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la capacidad de desempeño flexible con énfasis en la flexibilidad." (p.69); esto es entonces, una entidad trascendente, holística, que se sirve del saber y de la acción para resultar en un acercamiento esencial, a ser demostrado a través del desempeño situado.

De otra parte, más puntualmente en cuanto a la lectura, conviene hacer mención de los planteamientos hechos por Peronard (1997) quien expresa que considerar ésta solamente como una forma de reconocer o memorizar lo que está plasmado en un texto escrito, o como una capacidad para evocar cualquier intención comunicativa de un autor determinado, es dejar de lado el entendimiento crítico y reflexivo del texto al que el lector se está enfrentando, es más bien, realizar todo un proceso de comprensión de la lectura. De allí que, para este autor:

No debería ser entendida como un proceso de transferencia de significados del texto escrito a la mente del autor, sino como producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionalmente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento inferencial para elaborar una interpretación coherente del contenido. (p. 35)

Por lo tanto, la comprensión lectora se lleva a cabo a partir de la interacción permanente entre el sujeto lector y el texto escrito, donde el primero proporciona a este acto de entendimiento todos sus saberes anteriores, sus experiencias, además de sus expectativas sobre el tema al que se enfrenta con el propósito de elaborar nuevos significados, por esto, al tratarse de un proceso interactivo, es necesaria la participación activa y consciente del agente de lector.

De acuerdo con Cassany (2006), la comprensión lectora puede percibirse desde dos perspectivas diferentes la concepción psicolingüística, pero también la concepción socio cultural. Así, la primera de ellas hace referencia a los diferentes procesos cognitivos involucrados en el acto de leer, como la capacidad para elaboración de hipótesis, inferencias, verificación, los cuales son necesarios para la elaboración de nuevos significados, al igual que los datos previos, los cuales, al formar parte de las estructuras mentales de cada lector, resultarán en construcciones diferentes que dependerán de las circunstancias en los que se elaboran.

Ahora bien, la concepción sociocultural con base en los planteamientos de Cassany (2006) pone énfasis en primer lugar, al origen social que tienen tanto las palabras como los conocimientos previos del lector, ya que la adquisición del lenguaje es una capacidad innata de los seres humanos que se desarrolla en el entorno o la comunidad donde este evoluciona. Seguidamente, el autor hace referencia a la influencia del entorno en la elaboración del discurso, por considerar que el mismo, "...refleja sus puntos de vista y su visión del mundo." (p. 44); es decir, las experiencias que cada lector posee sobre el tema que está trabajando.

En tercer lugar, el mismo autor citado resalta que el discurso, el autor del texto y el lector, no son elementos aislados ya que: "Los actos de literacidad, los actos de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares." (p.45); por lo tanto, cada discurso elaborado responderá a las funciones de la institución donde se construye y a propósitos sociales concretos, lo cual implica que, en cada contexto histórico, social o cultural, los discursos elaborados reflejan su propia identidad e historia, por ello son único y varían de sociedad en sociedad.

En razón de esto, es importante entonces resaltar las ideas expuestas por Díaz y Hernández (2002) quienes definen la comprensión lectora como, "...una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto dentro de un contexto determinado." (p.275); se trata entonces, de un acto en el cual se construyen nuevos significados con base en las aportaciones que ofrece el texto, los cuales se enriquecen a partir de las interpretaciones que el lector realiza fundamentadas en sus esquemas cognitivos, valores, actitudes que ocurren dentro de un contexto específico.

Con base en los planteamientos de los autores mencionados, la comprensión lectora se considera una actividad estratégica debido a que el lector es capaz de reconocer sus propias capacidades intelectivas, "...y sabe que de no proceder utilizando y organizando sus recursos y herramientas cognitivas de forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión de la información relevante, del texto puede verse sensiblemente disminuido o no alcanzarse." (p. 276); de allí, la importancia de planificar estrategias o procedimientos pertinentes, desde los cuales el lector pueda elaborar construcciones más cercanas, fieles y congruentes con las ideas originales planteadas por el autor del texto.

Al respecto, estas estrategias de comprensión lectora, pueden entenderse como un conjunto de procedimientos aplicados por el lector con el fin de propiciar una lectura activa, intencional, autorregulada, eficiente, dirigida a consolidar nuevos aprendizajes. De acuerdo con Goodman (1996), dichos procedimientos resultan relevantes antes, durante y después de la puesta en marcha del proceso lector.

Así, Díaz y Hernández (2002) proponen una serie de estrategias que pueden ser llevadas a la práctica por los estudiantes para el manejo de la información de los textos escritos, lo que requiere de éstos, habilidades metacognitivas y reguladoras para poder llevar a cabo la comprensión lectora. De acuerdo con esto, se encuentran inicialmente las estrategias que se desarrollan antes de la lectura, "...las cuales tienen que ver con el establecimiento de un propósito para leer y con las actividades de planeación sobre cómo enfrentar el proceso..." (p. 286); esto es, una organización previa conforme el objetivo, así como las operaciones a ser emprendidas, pero que también, permitirán al estudiante reconocer la manera de abordar el texto y evaluar el

proceso lector, donde regularmente figura la activación de los conocimientos previos, la elaboración de predicciones sobre el texto, y la elaboración de preguntas significativas en torno al texto.

En cuanto a las estrategias a desarrollar durante la lectura, tiene lugar el monitoreo o supervisión del proceso, el cual es realizado con base en los planes y propósitos previamente establecidos. Con esta estrategia, es posible realizar un seguimiento controlado del proceso comprensivo y de otros elementos relevantes del texto, como los usos del léxico, la sintaxis y la semántica; en consecuencia, para Díaz y Hernández (2002), un buen lector emplea esta estrategia de forma oportuna y eficaz, entre las cuales figura el reconocimiento de las partes más importantes del texto, donde cobra sentido el subrayado, la toma de notas y la relectura total o parcial, entre otras.

De forma adicional, los autores referidos exponen otras estrategias pertinentes con el momento de desarrollo, por ejemplo, la elaboración de inferencias con base en los datos previos que el estudiante posee, lo cual consiste en, "...emplear significativamente el conocimiento previo para dar contexto y profundidad a la interpretación construida sobre el texto." (p. 299); por lo que su uso, permitirá la construcción de pensamientos hipotéticos sobre la forma idónea para comprender el mensaje establecido en el texto escrito. También, existen estrategias estructurales las cuales buscan facilitar la esquematización de los elementos que convergen en el texto, esto es, un mecanismo que permite configurar una especie de mapa general, por lo que estas estrategias le permiten al lector una comprensión más profunda, ya que se lleva a cabo, una identificación y diferenciación de los componentes que dan forma al texto.

Así pues, las estrategias que se aplican después de la lectura, es decir, al culminar la acción para la comprensión del texto, consisten en primer lugar, en la identificación de la idea principal del texto que, a juicio de los autores antes comentados, contribuye con la construcción de una visión global del mismo, así como la valoración de la importancia de la información que se presenta en el texto escrito. Para cerrar, también se hace presente el resumen como estrategia de comprensión,

por cuanto favorece en el estudiante que lo está elaborando, realizar un trabajo de profundización y reflexión consciente sobre la forma o estructura del texto.

De acuerdo con Solé (1998), el aprendizaje de las estrategias adecuadas para la comprensión lectora, requiere de una participación específica del sujeto lector orientada exclusivamente al fortalecimiento de esta capacidad, para lo cual, se le debe proporcionar información, apoyo y motivación a fin de alcanzar eficazmente el logro de las tareas cognitivas propuestas por el docente, pues de esta forma, el lector inexperto podría ir desarrollando de forma progresiva, todos los elementos relacionados con el proceso de comprensión lectora y de la obtención nuevos aprendizajes, así como también, se podría favorecer el desarrollo de la autonomía del individuo en la medida en que poseer habilidades de comprensión e interpretación resulta una herramienta necesaria para desenvolverse con cierta responsabilidad dentro de un determinado grupo social.

En este punto, vale la pena mencionar la relevancia del referente conceptual que se acaba de describir dentro de la investigación presentada, por ser este el objeto de estudio y el principal agente problematizador de la situación planteada. Una vez finalizada la revisión teórica del concepto, es posible suponer que, mediante el modelo teórico propuesto, orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora, esta habilidad se podría fortalecer significativamente, pues en él están contemplados todo un conjunto de elementos conceptuales, metodológicos y actitudinales, organizados con el fin de proporcionar a los estudiantes orientaciones pertinentes para la construcción de aprendizajes significativos específicamente en el área de ciencias sociales.

Aprendizaje de las Ciencias Sociales

Tradicionalmente, los objetivos de aprendizaje para el área de ciencias sociales estaban relacionados con las capacidades de los estudiantes para memorizar una cantidad significativa de datos históricos y geográficos. Sin embargo, en conformidad con las ideas de Carretero (2000), esta visión memorística de la disciplina parece haber cedido ante los importantes avances tecnológicos, sociales, culturales, a los que se ha enfrentado la sociedad actual.

Por esto, es posible visualizar entonces una nueva concepción de las Ciencias Sociales, y concebirla como una ciencia que estudia diversos aspectos relacionados con la evolución, el comportamiento del ser humano, además de las relaciones entre diversos grupos sociales, la ocupación territorial, entre otros aspectos relevantes y congruentes con la realidad de las sociedades actuales, por lo que Zeledón (2001) expone que éstas son:

Las ciencias que estudian al hombre y a la mujer en la sociedad. Permiten comprender sistemática y ordenadamente la evolución del proceso histórico de la humanidad, las relaciones entre los seres humanos y el medio ambiente, la cultura de los pueblos, los factores económicos y su influencia en la sociedad...” (p.123)

Con base en lo anterior, el MEN (1998) plantea que las ciencias sociales, desde el punto de vista educativo, debe incluir cambios fundamentados en, “...el desarrollo de una cultura general y la formación de valores y una identidad nacional...” (p. 10); significa entonces que, hoy el área en cuestión ofrece el conocimiento y aprendizaje de temas vinculados con identidad nacional, valores, e historia patria, conforme el desarrollo de habilidades, saberes, actitudes, que permiten desempeñarse de manera crítica para poder resolver los problemas sociales, y transformar eficientemente su realidad nacional.

De forma más amplia, todo ello es disgregado por ese mismo ente gubernamental a través de los Lineamientos Curriculares (1998) donde se establece que los objetivos del área de Ciencias Sociales para la Educación Básica, están relacionados con:

La comprensión de la realidad nacional, la formación de individuos críticos, solidarios y respetuosos de la diversidad del país, del mundo, así como la comprensión y conocimiento de los deberes y derechos inherentes a la condición humana, además de proporcionar situaciones donde las personas respondan a las exigencias que plantean la educación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y el mundo laboral. (p. 11)

Esto es entonces, una afirmación curricular que prepondera la habilidad comprensiva como fundamento para el desarrollo de aprendizajes, lo cual supone objetivos posibles de alcanzar solo sí las ciencias sociales son concebidas desde una perspectiva holística, que contemple la interpretación de las situaciones desde un punto de vista global, con el fin de involucrar los intereses y saberes previos de los

estudiantes, así como también, la elaboración de conceptos fundamentados en los procedimientos, enfoques y propuestas propias de cada una de las disciplinas sociales. En razón de ello, el MEN (2006) a través del documento curricular denominado Estándares Básicos de Competencia, resalta que la educación colombiana asume las ciencias desde una visión renovada, para así entenderla como:

Ciencias de la comprensión, definición que le infiere sentido y carácter al qué y al para qué de las ciencias sociales en la Educación Básica y Media en Colombia: que los y las estudiantes puedan acceder al conocimiento y comprensión de los conceptos básicos requeridos para aproximarse al carácter dinámico, plural y complejo de las sociedades humanas. (p.100)

Esto, afirma la importancia de la comprensión como habilidad intelectual fundamental para la construcción de aprendizajes dentro de esta área, especialmente porque allí se abordan diferentes disciplinas como la sociología, antropología, geografía, economía, política, historia, axiología, ética y valores, tal como se puede apreciar en los Derechos Básicos de Aprendizaje expuestos por el MEN (2016) sin olvidar temas o contenidos que fundamentan algunos proyectos transversal obligatorios entre los que se encuentran, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la Cátedra Constitución Política y Democrática, así como los proyectos Educación Ética y Valores Humanos, Educación Ambiental y Educación en Estilos de Vida Saludable.

Todo ello, parece estar en sintonía con las ideas expuestas por Carretero (2000) quien plantea que para el aprendizaje de las ciencias sociales, es indispensable partir desde los conocimientos previos que poseen los estudiantes, y la forma en cómo están estructurados dentro de sus esquemas mentales, pues allí converge un significado personal, y constituyen un elemento importante desde el cual es posible determinar los niveles de comprensión en ellos, además, de las características específicas de los conceptos sociales e históricos que van a condicionar en gran medida su aprendizaje, pues estas pueden ser la base desde la cual se explique las dificultades que los alumnos poseen para la comprensión de los mismos.

De acuerdo con el autor referido, son muy pocos los conceptos que, al ser presentados inicialmente a los estudiantes, les resultan familiares, por lo tanto, siempre existiría dificultad para integrarlos a los nuevos conocimientos. Entonces,

según él existe la necesidad de, "...anclar los nuevos conceptos en aquellos que el alumno ya conoce y domina, por eso la importancia de conocer lo que el alumno ya sabe..." (p.35); lo cual requiere del docente, el planteamiento de situaciones que garanticen un acercamiento progresivo a dichos conceptos abstractos y desconocidos, así como contextualizar los contenidos de enseñanza propios de esta área.

Por esto, es esencial en el área de ciencias sociales asumir la comprensión y aprendizaje de conceptos nuevos, tal como lo expresan Díaz y Hernández (2002), es decir, un proceso de elaboración que se fundamenta en la selección, organización y transformación de la información que el estudiante recibe de diversas fuentes, a partir del establecimiento de relaciones entre esa nueva información y los conocimientos previos, pues desde esto, comentan los autores referidos:

Así, aprender un nuevo contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento. (p. 42)

Con base en lo expuesto, es posible inferir que durante este proceso, el estudiante ejecuta ciertos procedimientos cognitivos (atención, codificación, almacenamiento, retención y recuperación de la información), que activados desde una serie de estructuras cognitivas, son dirigidos por el cerebro humano por medio de una serie de estrategias cognitivas, las cuales son definidas por Gargallo y Ferreras (2000), como "...los mecanismo de control de que dispone el sujeto para dirigir sus modos de procesar la información y facilitan la adquisición, almacenamiento y recuperación de la información." (p.14); que utilizadas de forma consciente y con base en los objetivos establecidos, garantizarían el aprendizaje además de la comprensión de nuevos conceptos.

Así pues, y de acuerdo con los autores antes citados, comúnmente es posible distinguir tres tipos de estrategias de aprendizaje de procesamiento de la información, de apoyo y estrategias metacognitivas. Las primeras se ejecutan con el fin de organizar, elaborar, integrar y recuperar la información, donde el estudiante realiza la reproducción superficial de la información a modo de memorizar la mayor cantidad de información posible, a través de técnicas como el subrayado y la toma de notas.

Seguidamente, las estrategias de apoyo según Gargallo y Ferreras (2000), hacen referencia al componente afectivo motivacional, esto es, "...a la creación de un buen ambiente para el estudio, a la mejora de la autoestima, a la reducción de la ansiedad..." (p. 15); es decir, instancias emocionales con las cuales el alumno puede crear condiciones ambientales óptimas para reducir la presión que pueda existir al momento de adquirir nuevos conocimientos. Por último, las estrategias metacognitivas representan el punto máximo en la jerarquía de las estrategias de aprendizaje, pues aquí, se realiza una integración de la planificación, el control y la revisión de las estrategias empleadas para el procesamiento de los datos.

Vale mencionar que éstas últimas, están relacionadas con el conocimiento que el propio sujeto tiene de sus habilidades y limitaciones, ya que tienen una doble dimensión: el conocimiento y el control. La primera, de acuerdo con Tejedor y Valcárcel (1996) tiene tres aspectos: la persona, la tarea y la estrategia: "De esta forma cuando un estudiante se enfrenta a una tarea, las estrategias metacognitivas pueden ayudarle a conocer sobre lo que él sabe de la tarea..." (p. 84); dicho de otro modo, determinar todos los factores que podrían facilitar o entorpecer el proceso para la resolución de dicha tarea. Por tanto, la dimensión de control, tiene que ver la planificación, la autorregulación y la evaluación de las tareas.

Con base en todos los planteamientos anteriores, es posible mencionar que, hacer uso de estas habilidades de orden superior durante el aprendizaje de los contenidos propios de las Ciencias Sociales, establece un referente inicial que podría favorecer la comprensión de textos, y así garantizarían de cierta manera el logro de los objetivos planteados para esta área, no obstante, será necesario su oportuna contextualización conforme la realidad situada de la comprensión lectora en el escenario de estudio.

Educación Básica Primaria

La educación, ha sido concebida como un proceso humano y social de formación de habilidades que se lleva a cabo de forma permanente, la cual tiene como propósito fundamental la formación integral basada en el reconocimiento de las condiciones del individuo, y de las relaciones entre éste y el entorno cultural en el que

se desenvuelve. Es entonces, mediante este proceso educativo que el ser humano aprende diversas estrategias de adaptación cultural, desde las cuales fortalece sus conocimientos, al tiempo de garantizar su desarrollo y su incorporación al mundo.

De acuerdo con Renés (2020), la educación en general tiene que ver con el "...perfeccionamiento humano porque se dirige al enriquecimiento de pasar de un estado a otro, así la persona es capaz de mejorar su propia situación, de adquirir nuevas capacidades y estrategias que le permitan adaptarse a su contexto." (p. 21); de allí entonces, la importancia de considerar el proceso educativo como un medio de mejorar la calidad de vida del aprendiz, en este caso, a través del fortalecimiento de las habilidades de socialización, las cuales le permiten adaptarse eficientemente al grupo social, así como también de las capacidades de autorrealización personal para el logro de las metas establecidas.

Pero en función de la realidad educativa, los niños se enfrentan a continuas situaciones que requieren de éste, el cumplimiento de las exigencias hechas por otros, y que están relacionadas con las formas de ver, sentir, actuar, a las cuales ellos no podrían acceder sin la ayuda de otra persona. En virtud de esto, y considerando una perspectiva sociológica, Durkheim (1974) define la educación como:

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado, la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio social al que está particularmente destinado. (p.16)

Considerando entonces la educación como un continuo humano, que tiene como objeto el desarrollo de las personas y la formación de habilidades para adaptarse a distintos contextos sociales, son numerosos los países del mundo que asignan esta función de formación a diferentes entidades humanas que se encargan de diseñar, organizar, ejecutar los planes y programas a seguir para el logro de tales fines, los cuales son elaborados con base en el desarrollo evolutivo de las personas, así como también, en los diversos niveles y estructuras mentales que el individuo va desarrollando conforme avanza por cada una de estas etapas.

Por lo tanto, la gran mayoría de los países diseñan su propio sistema educativo formal, dentro del cual se establecen los diferentes niveles y modalidades a los que sus ciudadanos tendrán acceso para el desarrollo de sus habilidades. En Colombia, la Constitución Política Nacional (1991) establece la educación como un derecho humano y un deber social, que tiene como propósito garantizar condiciones para el acceso al conocimiento, la formación en valores y el respeto a los derechos, además, establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación para los niños entre los cinco y quince años de edad.

Entonces, el sistema educativo colombiano está conformado por el nivel de párvulos, transición, la educación básica primaria, y la educación básica secundaria (de sexto a noveno), para culminar con la educación media y técnica (décimo y undécimo grado), en donde se otorga el título de bachiller al estudiante que haya cursado cada uno de estos niveles, donde vale resaltar, cada etapa educativa cuenta con sus propios objetivos y requerimientos específicos, los cuales atienden, como ya se mencionó, a los diferentes momentos evolutivos del niño.

Ahora bien, la educación básica primaria en el sistema educativo colombiano está estructurada, tal como lo plantea la Ley 115 (1994), "...en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana..." (s/p); es decir, es un nivel sustentado en instancias de obligatoria consideración académica, que se concibe como la base para la formación integral de los colombianos, de allí que según Montes (2017) garantizar el acceso a la educación básica es:

Dar a un individuo una formación y una instrucción o enseñanza básica implica que él pueda disponer de conocimientos, actitudes y aptitudes de base que le aseguren un aprendizaje eficiente en toda situación nueva o cambiante. La educación básica o fundamental significa al menos la adquisición de todas las aptitudes necesarias para la vida, seguida de un equipamiento de base a nivel de pensamiento y de la persona. (p. 71)

Este proceso de instrucción, impartido a los niños de todo el país a partir de los seis años de edad, tiene como objetivo el desarrollo y reconocimiento armónico de todas sus potencialidades física, cognitivas, emocionales y afectivas. Además, se plantea como propósito de esta etapa, la identificación y evaluación de los elementos que influyen en el desarrollo social, cultural y económico del país a fin de proporcionar

soluciones críticas y creativas a los problemas que se presenten, así como también, la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que contribuyan a la formación personal e integral.

En este contexto, vale mencionar que durante este nivel educativo se facilitan conocimientos básicos a través de áreas de formación, dentro de las cuales se organizan los conceptos, habilidades, valores y destrezas relacionadas con cada una de éstas. Tal como están establecidas en la Ley 115 (1994), las áreas de formación obligatorias y fundamentales son: Ciencias Naturales y Educación Ambiental; Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; Educación Artística y Cultural; Educación Ética y en Valores Humanos; Educación Religiosa; Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros; Matemáticas y Tecnología e Informática.

Así pues, las áreas obligatorias recogen a grosso modo una importante diversidad de saberes, que en común a juicio de Renés (2020) expresan un sentido de formación integral de la personalidad, en atención al fortalecimiento de las capacidades cognitivas y socioafectivas de los estudiantes, conforme los conocimientos disciplinares de naturaleza curricular. Además, refiere el autor mencionado, que allí también se resalta durante esta etapa de formación, intermedia entre la transición y media secundaria, la necesidad de ejecutar estrategias de enseñanza y aprendizaje, "...que favorezcan en el niño estrategias y habilidades adaptativas, para dar estos pasos en su proceso madurativo, educativo y escolar." (p. 41); por lo que se requiere entonces, de un proceso de formación equitativo entre una y otra etapa, en donde se propicien situaciones que permitan el aprendizaje cónsono con cada etapa del desarrollo biológico.

Con base en lo anterior, y de acuerdo con el MEN (2006) el sistema educativo colombiano está diseñado para desarrollar en los estudiantes, "...un conjunto de competencias cuya complejidad y especialización crecen en la medida en que se alcanzan mayores niveles de educación." (p. 12); por lo tanto, el logro del grupo de competencias establecidas para cada nivel, determinará si los alumnos pueden acceder o no al siguiente grado o etapa educativa. Estas competencias, están

relacionadas con el desarrollo de las habilidades necesarias para el desempeño eficiente dentro de un área de formación específica.

Por ello, con el fin de determinar el logro y supervisar el desarrollo de las competencias de los estudiantes de básica primaria, periódicamente el MEN a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación (ICFES), diseña y aplica las pruebas Saber, las cuales pueden entenderse como la valoración estandarizada a los estudiantes con fin de estimar el grado de dominio de saberes, habilidades, actitudes, para así analizar los efectos que tienen los planes, programas, de cada establecimiento educativo, así como su incidencia en el logro de los fines de la educación planteados en los documentos jurídicos de la nación.

De forma general, puede decirse que el referente conceptual aquí descrito, permitió profundizar en principio el entendimiento de la autora respecto al nivel de educación básica primaria, donde tiene lugar un proceso educativo cimentado en referentes curriculares sustentados en el desarrollo de un ser humano, capaz de vivir y desenvolverse eficientemente en una sociedad cambiante, con altos valores éticos, sociales y morales, conocedor de su cultura, acervo histórico y con capacidades intelectivas, afectivas, científicas, críticas y creativas, lo cual hace guarda relación directa con la capacidad comprensiva del acto lector, no sólo dentro del área naturalmente vinculante con ello, sino permanentemente presente en otras instancias académica, como lo es el área de ciencias sociales.

Aspectos Legales

En el presente apartado, se realizó un recorrido por los diversos documentos de tipo jurídico, legal y normativo que en el ámbito colombiano regulan, supervisan y dirigen las acciones en torno al desarrollo de las habilidades para la comprensión lectora de los estudiantes del nivel de educación básica primaria. Por tanto, es imperativo iniciar haciendo referencia a la máxima referencia jurídica del país, es decir, la Constitución Política de Colombia (1991) en la cual se reconoce en primera instancia, a la educación como un derecho humano y un deber social al que todos los ciudadanos del país tienen acceso, en igualdad de condiciones y oportunidades.

Esto, es sustentado específicamente el artículo 44 del mencionado documento legal, donde se hace referencia a los derechos fundamentales de los niños, destacándose la educación y la cultura, además como obligación del Estado en cuanto su garantía, reforzado esto en el artículo 67 cuando se asume la educación como, "...un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura" (s/p); la cual, es obligatoria para todos los niños con edades comprendidas entre los cinco y quince años.

De allí que, el preámbulo de la Ley 115 (1994), refiere la formación escolar como aquella que se imparte dentro de un establecimiento educativo, autorizado y aprobado por el Ministerio de Educación Nacional, a través de una secuencia de grados que se ajusta a ciertas pautas curriculares, la cual está dividida en diversos niveles con el propósito de, "...desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente." (s/p); favoreciendo con esto, la posibilidad de potenciar en los niños las competencias básicas necesarias para convivir y participar activamente en una sociedad que se enfrenta a cambios continuos de diversa índole.

En este contexto, vale resaltar que la Ley 115 (1994) establece en el artículo 5, los diversos fines de la educación colombiana, entre los cuales se plantea el pleno desarrollo de la personalidad, fundamentado en un proceso de formación integral, social, intelectual, afectiva, con valores humanos, y con respeto hacia los principios democráticos para la convivencia, justicia, solidaridad, equidad y libertad, pero también refiere:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con propiedad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (s/p)

Sumado a ello, también se establece como objetivo de la educación en el país, la consolidación de una conciencia de preservación y mejoramiento de la defensa del patrimonio cultural de la Nación, en este caso, a través de la enseñanza obligatoria de, "La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la

confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación de los valores humanos...” (s/p); todo ello, en conformidad con los artículos 20 y 41 de la Constitución Política Nacional (1991), referidos a la cultura de paz y la obligatoriedad del estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica, en todas las instituciones públicas y privadas del país, respectivamente, sin olvidar la importancia del fomento de prácticas destinadas al aprendizaje de los valores, y principios propios de la participación ciudadana.

Desde allí, puede establecerse relación con la Ley 1732 (2014), pues en su artículo primero, hace referencia a la intención de, “...garantizar la protección y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia...” (s/p); en este caso, a través de la creación y fomento de espacios para el aprendizaje reflexivo sobre la importancia de la cultura de paz, para la convivencia armónica entre todos los ciudadanos del país, todo lo cual se encuentra debidamente regulado a través del Decreto 1038 (2015), desde donde se reglamenta el aprendizaje crítico y reflexivo de temas relacionados con la cultura, educación para la paz, desarrollo sostenible, los cuales deben ser debidamente incorporados en el área fundamental de Ciencias Sociales, donde converge la historia, geografía, constitución política y democracia ciudadana.

No obstante, en razón del objeto de estudio de esta investigación, es decir la comprensión lectora, resulta oportuno retomar algunas instancias relativas a la Ley 115 (1994), pues en su artículo 20, promulga entre los objetivos de la educación básica, el desarrollo de las habilidades comunicativas para leer, comprender y expresarse adecuadamente, así como también, propiciar el conocimiento y la comprensión de la realidad para el fomento de los valores propios de la nacionalidad colombiana y del espacio físico social y cultural, a partir de la enseñanza, tal como se mencionó anteriormente de las áreas fundamentales y obligatorias.

Dichas áreas, de acuerdo con el artículo 35 del Decreto 1860 (1994) deben desarrollarse a partir de la aplicación de estrategias y métodos pedagógicos activos y vivenciales que, “...incluyan elementos que contribuyan a un mejor desarrollo cognitivo y a una mejor formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando.” (s/p); de allí, la importancia de fomentar y fortalecer la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes de educación básica primaria, a fin de para

alcanzar los objetivos establecidos en todos y cada uno de los documentos normativos antes mencionados.

Esquema Paradigmático de la Investigación

En esta sección de la investigación, se llevó a cabo la descripción de los referentes ontológicos, epistemológicos y axiológicos desde los cuales se sustenta el estudio, con el propósito de establecer la relación dialógica entre el objeto de estudio a ser abordado, además del razonamiento epistemológico pertinente, en este caso, bajo la premisa de ofrecer una posible alternativa que pueda contribuir con respuestas prospectivas frente al problema científico planteado, además del valor intrínseco de todo ello.

Dimensión Ontológica

Puntualmente, es importante iniciar este apartado desde la consideración de la comprensión lectora como el objeto de estudio de esta investigación, por lo cual, se retoma nuevamente los aportes teóricos de entrada que se han expuesto, donde los planteamientos de Cassany (2005) cobran una relevancia significativa en razón de considerar el acto lector y la comprensión lectora, como una actividad de construcción social que es necesario compartir, la cual, requiere de la participación activa del sujeto lector para la elaboración de significados, puesto que la interacción entre los elementos, sujeto lector, texto y contexto, es el fundamento esencial de la comprensión lectora. En tal sentido, vale la pena asumir los planteamientos de Cantú et al. (2017) cuando exponen:

La comprensión lectora forma parte fundamental en la vida de todo estudiante y docente, ya que, a través de ella, se puede emprender la lectura de textos con el objetivo de comprender el significado de lo escrito, para posteriormente incrementar el bagaje de conocimientos del lector. (p.2)

Significa entonces que, desarrollar esta habilidad le permitirá al sujeto aumentar la posibilidad, no solo de construir aprendizajes en todas las áreas fundamentales de la educación formal, de manera tal que se pueda lograr un mayor aprovechamiento académico, sino también, le ayudará a consolidar saberes para la vida, para la transformación de su forma de actuar, de pensar y reflexionar.

Así, el valor de la comprensión lectora va mucho más allá del mero entendimiento de lo que el autor desea plasmar en el texto escrito, pues comprender un texto implica la puesta en marcha de ciertas capacidades cognitivas, de los conocimientos previos, de la intencionalidad de la lectura y la disposición del lector al momento de enfrentarse al texto, lo cual refleja un sentido altamente pragmático de la comprensión lectora, que según lo problematizado, requiere reconocer su estado actual y desde allí, proponer alternativas para futuras consideraciones.

Por lo tanto, la comprensión lectora se asumió inicialmente como aquel proceso por medio del cual el sujeto lector elabora significados, a partir de sus experiencias previas en torno al tema que se está abordando, las cuales, juegan un papel decisivo durante el proceso de lectura donde se realiza una reestructuración mental, dirigida a adaptar los nuevos aprendizajes a los ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto lector.

En consecuencia, se estima que desarrollar esta habilidad desde los primeros grados de la educación primaria, posibilitaría oportunidades al estudiante para la interpretación de diversos tipos de textos a los que tiene acceso durante todo su proceso de escolarización, y más adelante en la vida adulta, de allí que este objeto será abordado desde una mirada socio crítica, en principio conforme las ideas y la realidad de los estudiantes sobre la comprensión lectora, en dirección de una alternativa global al respecto.

Dimensión Epistemológica

Desde apartados anteriores, se ha venido haciendo mención de la situación problemática en torno al objeto de estudio, por lo cual, se hace necesario asumir de forma crítica y reflexiva, las ideas y saberes de los principales agentes involucrados en torno al tema problematizado, principalmente con el propósito de aportar alternativas que puedan brindar respuestas pragmáticas a la realidad de los estudiantes en razón del fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales.

Por lo expuesto, se consideró conveniente asumir un razonamiento que responda al interés práctico de la investigadora, es decir que en general, favorezca el análisis científico de las estructuras ideológicas a fin de autorreflexionar sobre el problema que está afectando al grupo social, por lo tanto, todo esto se constituye de acuerdo con Pérez (2000), como un interés vinculante con el paradigma sociocrítico cuya esencia, "...pretende encausar una serie de transformaciones sociales, además de ofrecer una respuesta adecuada a determinados problemas derivados de éstas." (p. 201); razón por la cual, será necesario partir del análisis de la realidad social y de los diferentes elementos que en ella confluyen, a fin de dar respuesta a la problemática presentada desde la participación activa de los protagonistas.

Por lo tanto, los planteamientos propuestos por el autor citado, permitieron asumir una postura metodológica desde la cual fue posible analizar las ideas y realidades de los sujetos, por ello, la etnografía crítica proporcionó a la investigación las orientaciones metodológicas necesarias para, tal como lo expresa Guerrero (2002) poder realizar, "...la descripción y análisis de las actividades cotidianas para entender los universos de sentido, las lógicas de la acción social del otro." (p. 20); en otras palabras, comprender las razones, las causas, que conllevan a que se presente determinada situación, además de interpretar la participación que los sujetos están teniendo sobre la misma, en función de alternativas pertinentes con ello.

Así, se expresan entonces las ideas que constituyeron las aportaciones iniciales, que posteriormente fueron interpretadas a través de un procedimiento de análisis que comprendió tres tipos de codificación: abierta, axial, selectiva, desde las cuales se pudo establecer el panorama inicial, así como los referentes de mayor pertinencia, desde los que se estructuró el modelo teórico como alternativa epistémica producto de la investigación desplegada.

Dimensión Axiológica

Desde el punto de vista axiológico, en esta sección de la investigación se busca hacer referencia de las entidades de valor vinculadas con el objeto de estudio desde el entorno en el que se manifestó, particularmente en el Colegio Jaime Garzón, Sede Pablo Sexto, Colombia, donde las inconsistencias referidas a la comprensión lectora,

apreciada en la escasa capacidad para interpretar el material de lectura referido a hechos histórico, geográficos, o con temas relacionados con ciudadanía, política, democracia, resaltaron una situación problemática de amplia implicación para el escolar, relativa a los bajos niveles de apropiación de los saberes en términos de posibles obstáculos en cuanto el aprendizaje concerniente al área de ciencias sociales, lo que posiblemente pudiera afectar el rendimiento académico, y por ende el logro de los objetivos no sólo en el ámbito académico, sino para la vida diaria.

De allí que, fue conveniente en este punto tomar las ideas planteadas por Giráldez y Sue (2017), quienes sugieren que es necesario transformar las prácticas que actualmente se llevan a cabo en las escuelas, y convertirlas en acciones que verdaderamente asignen valor al desarrollo personal, emocional, sociocultural, pues las autoras consideran que, desarrollar habilidades para el pensamiento y la comprensión crítica, constituyen una forma de aprendizaje vital para enfrentar las incertidumbres y para resolver problemas, por cuanto:

Más que acumular datos, los jóvenes precisan desarrollar un saber y un saber hacer que no puede estar desvinculado del saber ser y el saber convivir. Una educación de calidad debería, por tanto, ser capaz de contribuir al desarrollo de estas habilidades en todos y cada uno de los aprendices, independientemente de sus capacidades y de su rendimiento académico. (p. 15)

Entonces, asumir la comprensión lectora desde las ideas de los estudiantes de educación básica primaria, además de proporcionar a la investigadora información de primera mano referente a la realidad de esta habilidad en el contexto en donde está ocurriendo, también aportó concepciones sobre la importancia del desarrollo personal y del fortalecimiento de habilidades para la vida, como fundamentos para gestionar eficientemente las oportunidades, desafíos, del día a día a través del desarrollo de conductas, actitudes y competencias personales, desde las cuales sea posible actuar con base en valores como el respeto hacia los demás, la responsabilidad hacia el cumplimiento de los deberes, compromisos, así como la autorrealización personal para el logro de los objetivos.

SECCIÓN III

Marco Epistemológico

Naturaleza de la Investigación

La labor investigativa, puede ser concebida como un proceso desde el cual es posible comprender la realidad en torno a un fenómeno que afecta a un determinado grupo social, y que requiere de una indagación organizada, sistemática, crítica, controlada e intencionada, para conocer los hechos y principios que intervienen en dicha situación, pero desde razonamientos más pragmáticos, esa labor se enfoca en la búsqueda de respuestas científicas donde el conocimiento es el cimiento de alternativas útiles para superar los fenómenos planteados.

Por lo tanto, para llevar a cabo el proceso investigativo, fue necesario asumir fundamentos epistemológicos coherentes con la esencia del objeto problematizado, pero también cónsonos con el interés de la investigadora, todo lo cual permitió enunciar la intención de direccionar la investigación conforme el paradigma sociocrítico, apoyada en el enfoque cualitativo, y fundamentada en el diseño de la etnografía crítica como método de estudio.

Paradigma Sociocrítico

De acuerdo con diversos autores, el paradigma sociocrítico surge como una alternativa al modelo de investigación positivista e interpretativo, pues dentro de este marco de investigación social, se considera que los objetos pueden estudiarse de manera más amplia, y no sólo como meras interpretaciones empíricas. De allí que, la característica principal de este conjunto de creencias, se encuentra en el marcado interés emancipatorio, al tiempo de considerar que, tal como lo expresan Alvarado y García (2008), el conocimiento se construye desde los intereses y las necesidades de

un determinado grupo social, para así favorecer posibilidades a los integrantes de la comunidad que les permitan participar en la transformación social, a partir de la toma de conciencia individual, colectiva, así como del reconocimiento de su rol en dicha participación.

Por ello, autores como Klimovsky e Hidalgo (1998), resaltan que durante la investigación desde el marco sociocrítico, “Los factores que interesan son la ideología, las fuerzas sociales, las presiones comunitarias o políticas, además de las motivaciones, aunque no en un sentido psicológico, sino ideológico, en conexión con la defensa de intereses sociales y posiciones particulares.” (p. 24); todo lo cual, responde en importante medida a los elementos que dan forma y sentido al proyecto configurado, donde la problematización en torno a la comprensión lectora, parece reclamar un acercamiento a la realidad de los estudiantes, en función de alternativas pertinentes al respecto.

Así pues, todo lo descrito resultó una orientación pertinente con el objeto problematizado, pero también con el interés de la investigadora, por la cual este estudio asumió el paradigma socio crítico, al considerar adicionalmente que los grupos sociales, en este caso estudiantes, conformaron el escenario por excelencia desde donde se tuvo un acercamiento suficiente al fenómeno, cuyas instancias emergentes, permitieron la estructuración de un modelo teórico situado como propuesta científica, tal como expresan Alvarado y García (2008) centrado en la posibilidad de, “...establecer acciones a nivel de la comunidad con una incidencia plurifactorial y multidisciplinaria...” (p.191); en otras palabras, un cuerpo prospectivo de alternativas que pueden favorecer el mejoramiento de la situación planteada, construido desde los hallazgos y derivaciones consolidadas.

Enfoque Cualitativo

En virtud de los enunciados hasta aquí expresados, es preciso resaltar que la investigación asumió el enfoque cualitativo, es decir, una visión y logicidad particular que considera la realidad social como una construcción subyacente producto de la comprensión, fundamentada inicialmente en las visiones, creencias, ideas, sentimientos, valores, formas de ser, y de pensar, de actuar, de los protagonistas,

desde todo lo cual es posible inferir que la realidad es producto de la historia propia de los actores.

Lo anterior, también es fundamentado por Bautista (2021) cuando expresa que el enfoque cualitativo se basa principalmente, "...en la obtención de datos textuales abiertos, en las propias palabras y frases de la población local, particularmente para obtener información del contexto, de la conducta y de los sistemas que influyen en el comportamiento." (p. 23); esto es, datos que proporcionaron a la investigación referentes importantes sobre el cómo y por qué del evento problemático abordado. Por lo tanto, se pensó entonces que este enfoque fue el más pertinente con lo esperado, pues el mismo, radica en el análisis complejo de la información, a fin de poder aproximar instancias que permitieron comprender dicha situación, y poder así, avanzar hacia la conformación de alternativas al respecto.

Método de Investigación

En este punto, es necesario precisar el diseño metodológico que mayormente se ajustó a todos los elementos y razonamientos expuestos hasta esta sección, por lo tanto, aquí se describió el diseño metodológico asumido para el desarrollo de la investigación. De allí que, la etnografía crítica según Rojas (2010), ampliamente utilizada para la investigación social, representó una opción cónsona con todo lo estimado, por cuanto estableció una forma de estudio coherente con el abordaje inicial del fenómeno para comprender la realidad desde una perspectiva holística, y así avanzar hacia la estructuración de posibilidades que pudieran mejorar todo ello.

Por esto, la etnografía crítica de acuerdo con Thomas (1993) es un método de estudio, "...que lejos de centrarse en la búsqueda de un sueño idílico o utópico, se dirige a utilizar el conocimiento, las vivencias, costumbres, como recursos que permitan poner en tensión y desnaturalizar prácticas, sentidos, apreciados como naturales..." (p.71); esto es entonces, un diseño de estudio que se enfoca en obtener los datos directamente del contexto histórico, o cultural, en el cual se están desarrollando los eventos, además de estudiar los significados desde el propio punto de vista de los informantes, como fundamentos de alternativas para los mismos grupos estudiados.

En atención de lo descrito, conviene mencionar entonces que la etnografía crítica como diseño metodológico seleccionado, proporcionó a la investigación la posibilidad de desarrollar un estudio con base en las evidencias recolectadas directamente, tal como lo expresan Hernández, Fernández y Baptista (2006), "...desde las propias formas de expresión de los participantes..." (p.583); es decir, un diseño que parte del diagnóstico de entidades en términos de ideas, sentimientos, conceptos, visiones, experiencias en contexto, desde las cuales al ser recolectadas y posteriormente analizadas, representan el fundamento situado de las posibilidades prospectivas que puedan contribuir con el objeto problematizado.

De allí que, a decir de Cordero, Cruz y Molina (en Escribano, 1998), la etnografía crítica es un método de investigación propicio para aquellos esfuerzos que no pretenden limitarse a una interpretación cultural, sino avanzar hacia el fomento de cambios conforme posibilidades situadas. Por ello, en este tipo de diseños, los investigadores procuran desenmascarar los dogmas solapados en costumbres, así como las relaciones de poder en los contextos abordados, especialmente gracias a la distinción entre saber (fenómeno desde el entorno sociocultural) y poder (posibilidades de cambio), mediados por la consciencia.

Por lo comentado, resultó esencial considerar las sugerencias de Thomas (2003), especialmente en cuanto algunos momentos clave que anticipan las operaciones propias del diseño etnográfico crítico, donde tiene lugar el acercamiento inicial a la práctica/realización, especialmente relacionada con las nociones y experiencias de los participantes en su contexto. Sumado a ello, otro momento esencial de este método es la indexicalidad, esto es la atención hacia todas las circunstancias que rodean una palabra, expresión o situación.

Además, para efectos de esta investigación, fue importante resaltar otro momento clave desde los argumentos del autor antes mencionado como lo es la reflexividad, patente ella en el contacto con la realidad de los participantes, pero también durante el análisis de las estructuras representacionales, lo cual lleva hacia el siguiente momento, es decir la responsabilización en términos del compromiso de respetar la forma mediante la cual el grupo estudiado describe sus referentes, o ejecuta sus actividades dentro de aquello que conoce. Así, finalmente el autor referido

hace mención de la justificación, es decir, el momento particular donde el investigador establece posibles acciones dentro de un contexto, principalmente en términos de estructuras prácticas, que pudieran impulsar avances explicables.

Contexto de la Investigación

La selección del escenario o contexto de investigación, puede pensarse como el primer acercamiento físico que el investigador experimentará, con el espacio natural donde está ocurriendo la situación objeto de estudio, y de la cual se obtendrán los datos que posteriormente se convertirán en nuevos significados, siendo este proceso, tal como lo expresa Latorre, del Rincón y Arnal (2005), "...un paso crucial que condiciona todo el desarrollo de la investigación." (p. 208); lo que significa en términos del diseño metodológico antes mencionado, que el contexto es una instancia fundamental para el estudio que se pretende desarrollar, el cual necesita en consecuencia, ser descrito de manera aproximada.

Con base en estas afirmaciones, la investigadora planteó como contexto de investigación el Colegio Jaime Garzón, Sede Pablo Sexto, ubicado en la calle 20, con Avenida 2 y Kennedy, Barrio Cúcuta 75, en Cúcuta, Norte de Santander, Colombia; la cual es una institución educativa privada, perteneciente al calendario A, con jornada doble, donde son atendidos en el turno de la mañana y tarde, estudiantes en los niveles de transición, educación básica primaria, básica secundaria y media técnica, articulada con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), brindando de igual forma, educación de adultos en horario nocturno.

Finalmente, conviene hacer referencia a que el escenario anteriormente mencionado, fue seleccionado por ser el mismo contexto en el que se observó la situación problemática inicialmente mencionada, y en el cual se aplicaron los instrumentos de investigación, sin olvidar, que éste también resulta el espacio de desempeño laboral de la investigadora, y desde allí, este espacio ofreció la oportunidad de acceder al mismo de forma oportuna según la situación lo requiera.

Informantes Clave

De acuerdo con Muiños (2006), los informantes claves son aquellas personas que, por su cercanía con el contexto o la comunidad objeto de estudio, son las poseedoras de los datos que el investigador requiere para abordar la situación problemática. De allí, comenta lo siguiente:

Todo miembro de la comunidad involucrada es portador de información útil, pero existen integrantes de la comunidad que, por su labor en esta o su posición representativa con respecto a la misma, son voceros e intérpretes del saber o el sentir del colectivo o de un grupo importante. (p. 59)

Con base en esto, los informantes claves para esta investigación fueron aquellos que no sólo poseían la información primaria necesaria en términos de saberes, experiencias, sentimientos, creencias, sino que además permitieron apreciar el objeto problematizado, es decir, falencias en torno a la comprensión lectora en el área de Ciencias Sociales, pero en este caso, pertenecientes a un grupo académico de 5to grado diferente al atendido por la investigadora dentro del mismo contexto de investigación. Por lo tanto, este grupo estuvo representado por ocho estudiantes entre 9 y 11 años, quienes fueron seleccionados una vez cumplieron con los siguientes criterios:

1. Ser estudiante regular del Colegio Jaime Garzón, Sede Pablo Sexto.
2. Cursar el nivel de Educación Básica Primaria en la mencionada institución educativa.
3. Pertenecer a un grupo diferente al atendido por la investigadora.
4. Evidenciar el objeto problematizado.
5. Contar con acudientes que respalden el consentimiento escrito y manifestar disposición por participar en el estudio.

Técnicas e Instrumentos para la Recolección de la Información

Todo proceso investigativo requiere del empleo de técnicas e instrumentos pertinentes, en este caso, coherentes con el marco epistemológico seleccionado. Por lo tanto, se creyó pertinente que, para lograr el propósito establecido, era relevante

emplear la entrevista como técnica de recolección de datos, la cual es definida por Denzin y Lincoln (2015), "...como un proceso que involucra a dos (o más) personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo." (p.141); dicho de otro modo, es una técnica desde la cual la entrevistadora planteó una serie de preguntas dirigidas a los informantes, cuyo foco radicó en la elaboración de una historia compartida, pero fundamentada en el contexto del estudiante.

Con base en lo anterior, se consideró utilizar la entrevista semi estructurada como instrumento, la cual consistió según lo expuesto por Díaz, Torruco y otros (2013), en un guion, un esquema, con un carácter mucho más flexible, ya que las preguntas planteadas pudieron ser ajustadas a las características del sujeto entrevistado, pero también a las condiciones en donde se llevó a cabo el proceso. Ahora bien, con el propósito de complementar los datos primarios, pero también en razón del diseño asumido, se empleó la técnica de la observación como una vía para percibir los datos relativos a la realidad, la cual es empelada según Rodríguez (2005), "...para indicar todas las formas de percepción utilizadas para el registro de respuestas tal como se presentan a nuestros sentidos..." (p. 98).

De esta esta forma, se asumió entonces otro mecanismo de recolección, en este caso el registro descriptivo, para acceder a las acciones, vivencias, prácticas, asociadas con el objeto desde la realidad del aula, definido por Yuni y Urbano (2006) como un instrumento que permitió reflejar sucesos de interés para el estudio, que además del instrumento anterior, fue diseñado mediante la sistematización de objetivos específicos, como fundamento para la aproximación de instancias que dieron consistencia a cada uno de ellos.

Procedimiento para el Análisis de la Información

En función todas las instancias anteriores, fue vital asumir un procedimiento coherente con la sistematización y procesamiento de la información, pues el mismo es considerado como un evento esencial del producto de investigación. Ante ello, se creyó oportuno hacer uso de la codificación y categorización como procedimiento de apoyo, por considerar que desde éste, se pudieron establecer porciones que

progresivamente dieron sentido y razón a los contenidos significantes, que a su vez, soportaron la idea teórica a ser representada en el producto epistémico (Gibbs, 2007).

Por esto, conviene aquí exponer algunos elementos clave relativos al procedimiento de codificación y categorización, tal como lo es la codificación abierta, mediante la cual se buscó establecer los datos como referentes generales a fin de constituir características comunes entre estos. Luego la codificación axial, que a decir de Bonilla y López (2016), "...consiste en la búsqueda activa y sistemática de la relación que guardan los códigos entre sí." (p.3); esto es, un proceso de correlación natural entre el sentido común como fundamento de nuevas instancias emergentes.

Finalmente, en el procedimiento enunciado tuvo lugar la codificación selectiva, donde se relacionaron las entidades emergentes a partir de las inferencias y argumentos de la investigadora, al tiempo de refinar todo ello conforme elementos teóricos conceptuales, de allí que tal como lo plantean los autores antes referidos, es el nivel más alto de abstracción del que surge el sentido racional de las categorías centrales, las cuales representaron el fundamento concreto del modelo teórico generado, donde resultó constructivo hacer uso del programa de análisis cualitativo asistido por computadora conocido como atlas.ti.

Criterios de Cientificidad

Toda investigación inscrita bajo el enfoque cualitativo, debe responder a ciertos criterios que le otorguen confianza, validez, como garantía general tanto del proceso, como del producto investigativo, ya que de acuerdo con Pérez (2000), las investigaciones cualitativas "...exigen sistematización y rigor metodológico más que ninguna otra..." (p. 77); especialmente en cuanto el diseño metodológico asumido, el cual regularmente está sujeto a constantes modificaciones debido a su naturaleza social, y por ello, fue importante asumir algunas instancias como la validez y la confiabilidad, que a decir de Martínez (2006), pueden entenderse como referentes científicos desde los cuales se otorga confianza, pertinencia, veracidad, a los estudios cualitativos desarrollados.

De allí que, en primer lugar, aquí se asumió el criterio de validez, especialmente desde los términos definidos por Pérez (2000) es decir, "...estimación de la medida en que las conclusiones representan efectivamente la realidad empírica..." (p.80); en otras palabras, una investigación será válida siempre y cuando sus resultados reflejen la realidad estudiada de forma clara, y se observen dentro de las elaboraciones finales, las experiencias, creencias, valores y actitudes humanas que intervinieron durante el estudio, tal como puede evidenciarse en diferentes instancias de este documento, como informe relativo a la experiencia de investigación consolidada.

Además, la confiabilidad fue otro de los criterios aquí asumidos, en este caso, conforme las ideas de Martínez (2006), al considerar que, "Una investigación con buena confiabilidad es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro." (p. 3); de manera que, este criterio puede estimarse en referencia a la solidez de los hallazgos del estudio, pero también de todo el proceso investigativo en general, el cual se asiste en dos formas principales, desde el punto de vista externo, en términos de la replicabilidad del estudio por otros investigadores, que en el caso cualitativo puede resultar relativo conforme la naturaleza de cada contexto; pero también desde el punto de vista interno, se refiere al nivel en el que otro investigador se sirve de las profusas descripciones inmersas en los diversos momentos del estudio.

SECCIÓN IV

PROCESAMIENTO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En razón del proceso de análisis aquí desplegado, es preciso retomar algunos aspectos esenciales de este estudio especialmente en cuanto su objeto, propósitos y marco epistemológico asumido. Al respecto, es de recodar que esta investigación abordó la comprensión lectora como centro de interés principal, cuyos objetivos radicaron en diseñar un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales, y desde él se propuso explorar los saberes e ideas de los estudiantes sobre la comprensión lectora, además de describir la realidad del estudiante en torno a la comprensión lectora, para posteriormente analizar las diversas instancias emergentes, y así plantear un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales en básica primaria.

Con base en lo descrito, la investigadora se sumó al razonamiento y visión científica propia del paradigma socio crítico, el enfoque cualitativo y la etnografía crítica como referente metodológico, que desde las palabras de Thomas (1993), resulta un método que se sirve de las entidades culturales que rodean el ambiente social en torno a un objeto, esto es saberes, experiencias, tradiciones, como fundamentos que favorecen cuestionamientos situados dirigidos a fragmentar las normalizaciones que se piensan inmutables, en dirección de una propuesta de cambio al respecto.

Así, tal como se anticipó en el capítulo anterior, aquí se utilizó se forma auxiliar el procedimiento de análisis denominado codificación y categorización, especialmente desde los fundamentos de Gibbs (2007) altamente vinculantes con la visión straussiana en términos de la codificación abierta, axial y selectiva, que en general hizo necesario una revisión pormenorizada de la gran cantidad de información

contenida en los instrumentos, es decir el guion semiestructurado, además del registro descriptivo, razón por la cual se decidió desarrollar dos unidades hermenéuticas diferentes, cada una de ellas con sus respectivos niveles de análisis desde donde se exponen de forma detallada todo el proceso desplegado.

Significa entonces que, conforme lo descrito, en cada unidad hermenéutica (entrevista/observación) fueron desarrolladas las siguientes operaciones de análisis e interpretación: A. Transcripción digital de las entrevistas (archivos de audio), y observaciones (manuscrito físico) en formato txt; B. Lectura exhaustiva de los documentos primarios y eliminación de signos, símbolos, que pudieron anexarse durante la transcripción; C. Ingreso de cada protocolo de datos en bruto al programa de análisis conocido como Atlas.ti, versión 9.5, para conformar dos unidades hermenéuticas, la primera de ellas denominada UH entrevistas, y la segunda llamada UH observaciones; D. Inicio de la **codificación abierta** en cada unidad hermenéutica, para lo cual se llevó a cabo la identificación de cada idea contentiva desde la cual la investigadora desarrolló una interpretación concreta, traducida ésta en códigos abiertos que permitieron identificar ideas similares dentro del mismo, y que finalmente resultó en una lista general debidamente depurada por cada unidad hermenéutica.

Más adelante el epígrafe E da cuenta de la **codificación axial**, en otras palabras, hace referencia del segundo nivel de análisis enfocado la construcción del sistema emergente de cada unidad hermenéutica, donde fue esencial el sentido común de cada código, así como su relación con otros, originando así las entidades inductivas llamadas dimensiones, que a su vez desde el relacionamiento configurado por la investigadora, fue posible aproximar múltiples subcategorías, desde donde se fundamenta la razón y sentido de las categorías resultantes; F. Ya en este punto, la investigadora llevó a cabo la **codificación selectiva**, en la cual fue necesario organizar las diferentes redes semánticas que representan el sentido de las diversas instancias emergentes, todo ello como una orientación inductiva que favoreció la interpretación, argumentación y conceptualización de la investigadora, donde se incluyó aspectos teóricos referenciales que permitieron refinar el discurso epistémico, como fundamento del modelo teórico propuesto.

Unidad Hermenéutica Entrevistas

Como se explicó, los objetivos de esta investigación ameritaron la consideración de dos técnicas de recolección, en este caso entrevista, a través de un guion semiestructurado, además de la observación, por medio de un registro descriptivo. Así pues, aquí se exponen los niveles de codificación abierta, axial y selectiva respecto a los datos primarios recogidos desde el guion de entrevista.

Codificación Abierta

Tabla 1.

Lista de Códigos Abiertos

Códigos Abiertos
Medio para conseguir aspiraciones y resolver problemas
Conocimiento de preguntas antes de la lectura
Más preguntas, ejemplos y atención docente
Preguntas después de la lectura
Mecanismo de catarsis y distracción
Gusto por el tema, voluntad
Ciencias sociales y sus áreas
Incidencia en la comunicación y el entendimiento de la vida
Mejoramiento de la interacción con docentes
Dificultades conforme el tipo de texto
Título del texto
Recuerdo de saberes previos
Lectura en grupo y haciendo actividades
Rayado y apuntes conforme el desarrollo de la lectura
Entendimiento vs lectura rápida
Entendimiento desde el contexto
Rapidez, precisión y regaños
Nervios y lectura frente al grupo
Lectura frente al grupo y flexibilidad del docente
Capacidad de entender
Observación detallada y análisis
Importancia de las ciencias sociales
Relación lectura comprensiva, aprendizaje y significado
Consideración de lecturas atractivas con imágenes, cambio de ambiente
Memorización a falta de comprensión
Dificultad para mantener la atención y para recodar
Imágenes dentro del texto
Lectura comprensiva y generación de respuestas
Comprensión como sinónimo de lectura efectiva
Textos sencillos con palabras familiares y personajes
Entender lo que se lee
Adaptación frente a pocas ideas previas

Relación lectura, preguntas y participación
Saberes previos y posibilidades de relacionamiento
Sociales como asignatura escolar
Densidad del texto y palabras desconocidas
Lectura comprensiva como necesidad en sociales
Imaginación
Reconocimiento de dificultades en sociales
Impacto en tareas, rendimiento y calificaciones
Ruido, conversación, absentismo, como distractores
Concentración y consulta de dudas
Lectura reiterada y recuerdo
Tecnología y posibilidades de uso
Sociales y temas regulares

Codificación Axial

Tabla 2.

Sistema Emergente. Unidad Hermenéutica Entrevistas

Códigos Abiertos	Dimensiones	Subcategorías	Categoría
Entender lo que se lee	Saberes e ideas	Comprensión lectora	Comprensión lectora en el área de ciencias sociales
Capacidad de entender			
Relación lectura comprensiva, aprendizaje y significado			
Mecanismo de catarsis y distracción			
Entendimiento vs lectura rápida			
Incidencia en la comunicación y el entendimiento de la vida	Función e importancia de la comprensión lectora		
Impacto en tareas, rendimiento y calificaciones			
Medio para conseguir aspiraciones y resolver problemas			
Mejoramiento de la interacción con docentes			
Comprensión como sinónimo de lectura efectiva			
Relación lectura, preguntas y participación			
Recuerdo de saberes previos	Instancias cognitivas y estrategias empleadas		
Observación detallada y análisis			
Concentración y consulta de dudas			
Imaginación			
Lectura reiterada y recuerdo			
Rayado y apuntes conforme el desarrollo de la lectura			
Gusto por el tema, voluntad			

Título del texto	Aspectos que	
Entendimiento desde el contexto	facilitan la	
Imágenes dentro del texto	lectura	
Textos sencillos con palabras familiares y personajes	comprensiva	
Saberes previos y posibilidades de relacionamiento		
Conocimiento de preguntas antes de la lectura	Sugerencias	
Más preguntas, ejemplos y atención docente		
Lectura en grupo y haciendo actividades		
Lectura frente al grupo y flexibilidad del docente		
Consideración de lecturas atractivas con imágenes, cambio de ambiente		
Tecnología y posibilidades de uso		
Sociales como asignatura escolar	Entendimientos e importancia	Ciencias sociales
Importancia de las ciencias sociales		
Ciencias sociales y sus áreas	Áreas y temas	
Sociales y temas regulares		
Preguntas después de la lectura	Comprensión lectora en	
Lectura comprensiva y generación de respuestas	sociales	
Adaptación frente a pocas ideas previas		
Lectura comprensiva como necesidad en sociales		
Reconocimiento de dificultades en sociales		
Dificultades conforme el tipo de texto	Situaciones conflictivas	
Rapidez, precisión y regaños	regulares	
Nervios y lectura frente al grupo		
Memorización a falta de comprensión		
Dificultad para mantener la atención y para recodar		
Densidad del texto y palabras desconocidas		
Ruido, conversación, absentismo, como distractores		

Codificación Selectiva

Dimensión Saberes e Ideas.

Conforme puede apreciarse en la figura 1, los códigos que sustentan esta entidad inductiva son *Entender lo que se lee; Capacidad de entender; Relación lectura comprensiva, aprendizaje y significado; Mecanismo de catarsis y distracción; Entendimiento vs lectura rápida*; donde los tres primeros agrupan las siguientes evidencias.

Análisis

RI6: “Vamos a decir que es lo que decía el texto, de qué trataba el texto, qué entendí yo de ese texto que leí.” [6:01][04].

RI1: “Yo entiendo que es leer y entender, así cuando la profesora me dice que lea un material, pues luego yo sepa de qué trata eso.” [1:01][03].

RI8: “Pienso que es como una capacidad que me hace leer algo y entender de qué se trata, qué idea hay, cuáles son los personajes, dónde sucedió, porque así cuando nos hacen preguntas una ya sabe...” [8:01][04].

RI4: “entonces es como la capacidad de nosotros para comprender las ideas principales.” [4:02][07].

RI1: “Para aprender cosas de todas las materias, o sea sobre todos los temas que la profe nos enseña en clase, no solamente fechas, números, fórmulas, sino lo que significan.” [1:04][12].

RI4: “Creo que la comprensión lectora nos ayuda a aprender lo que la profe trata en la clase, y también nos ayuda a responder preguntas correctamente sobre los temas que tratan los libros de naturales, de matemática, de lengua [4:03][11].

Interpretación

Con base en los testimonios expresados por los estudiantes participantes, se tiene que para estos la comprensión lectora refiere una capacidad intelectual que les permite la construcción de significados a partir del entendimiento de lo que se lee, pero también, del reconocimiento de los elementos más relevantes que conforman la

estructura del texto mismo, a partir de lo cual pueden identificar, asimilar y comprender los conceptos claves e ideas principales que le ayudan a prepararse para dar respuestas pertinentes, oportunas a posteriores planteamientos que el docente pueda formular con base en el tema abordado o en el texto trabajado durante la jornada académica.

También, se hace referencia a la comprensión lectora como una habilidad cognitiva fundamental para la construcción de aprendizajes y la interpretación de los contenidos que se trabajan en las diferentes áreas curriculares como ciencias naturales, matemática, lengua castellana, pero también en ciencias sociales, donde, se puede asumir, tal como lo expresan los estudiantes, que es necesario no solamente memorizar datos referentes a fechas, sino comprender el verdadero significado de lo que aprenden, por ejemplo, las causa y consecuencias de un hecho histórico. Además de esto, los participantes exponen que, al poseer habilidades para la comprensión lectora, estos tienen la oportunidad de mejorar su participación en las clases y también mejorar su rendimiento académico, pues al entender la información transmitida por el docente durante las jornadas académicas, tiene la oportunidad de construir respuestas correctas a las preguntas que se plantean durante las clases.

No obstante, los dos códigos abiertos restantes en esta dimensión, hacen referencia de otras representaciones que reclaman atención, tal como puede evidenciarse a continuación:

Análisis

RI1: “o sea porque yo a veces les escribo a ellas sobre mis problemas y ellas me responden con mensajes como de aliento pues, entonces la comprensión lectora me ayuda a entender eso.” [1:08][20].

RI8: “Lo que más se me dificulta es el tiempo, en la clase a veces no hay tiempo para poder leer varias veces, entonces uno lo que hace es una lectura corrida y ya, pero luego no respondo bien como siempre me pasa.” [8:28][90].

RI5: “y a veces uno esta como no sé, acostumbrado creo, a leer rápido sin entiende nada por eso son los problemas a la hora de responder.” [5:04][12].

RI3: "porque la verdad es que no los comprendo, tal vez por leer muy rápido." [3:03][06].

Interpretación

Con base en las opiniones anteriores, se infiere que los estudiantes, además de asumir la comprensión lectora como una habilidad que les permite entender temas académicos, esta también les ayuda en situaciones vinculadas con posibles temas emocionales o sentimentales, al encontrarla como la capacidad para comprender la información y la intencionalidad comunicativa que otros proporcionan ante la presencia de dificultades de tipo personal. Ante ello, se asume que los saberes en torno a la comprensión lectora, hacen referencia de esta como un mecanismo de distracción, pero, además, como una forma de interpretar las emociones que pueden hacerse presentes en los textos.

Ahora bien, los estudiantes también refieren que una de las principales dificultades para comprender efectivamente un texto, tiene que ver con el poco tiempo disponible durante las clases para realizar la lectura de los mismos, pues en algunas ocasiones, solamente se les permite hacer una lectura rápida al material de apoyo, lo que les limita la posibilidad de procurar respuestas acertadas durante las clases; sin embargo, para otros estudiantes realizar lecturas rápidas de los textos, resulta una acción que ejecutan de forma habitual en las clases, aun cuando reconocen que empleando este mecanismo, se limita la posibilidad de comprender el texto leído y responder positivamente a las preguntas o planteamientos que presentan los docentes en las clases.

Por lo tanto, la dimensión saberes e ideas, hace referencia a entender lo que se lee, pues supone que es una capacidad de entender, pero, además, demuestra la relación entre lectura comprensiva, aprendizaje y significado, para también, hacer referencia de un mecanismo de catarsis y distracción que, por último, evidencia el entendimiento versus la lectura rápida.

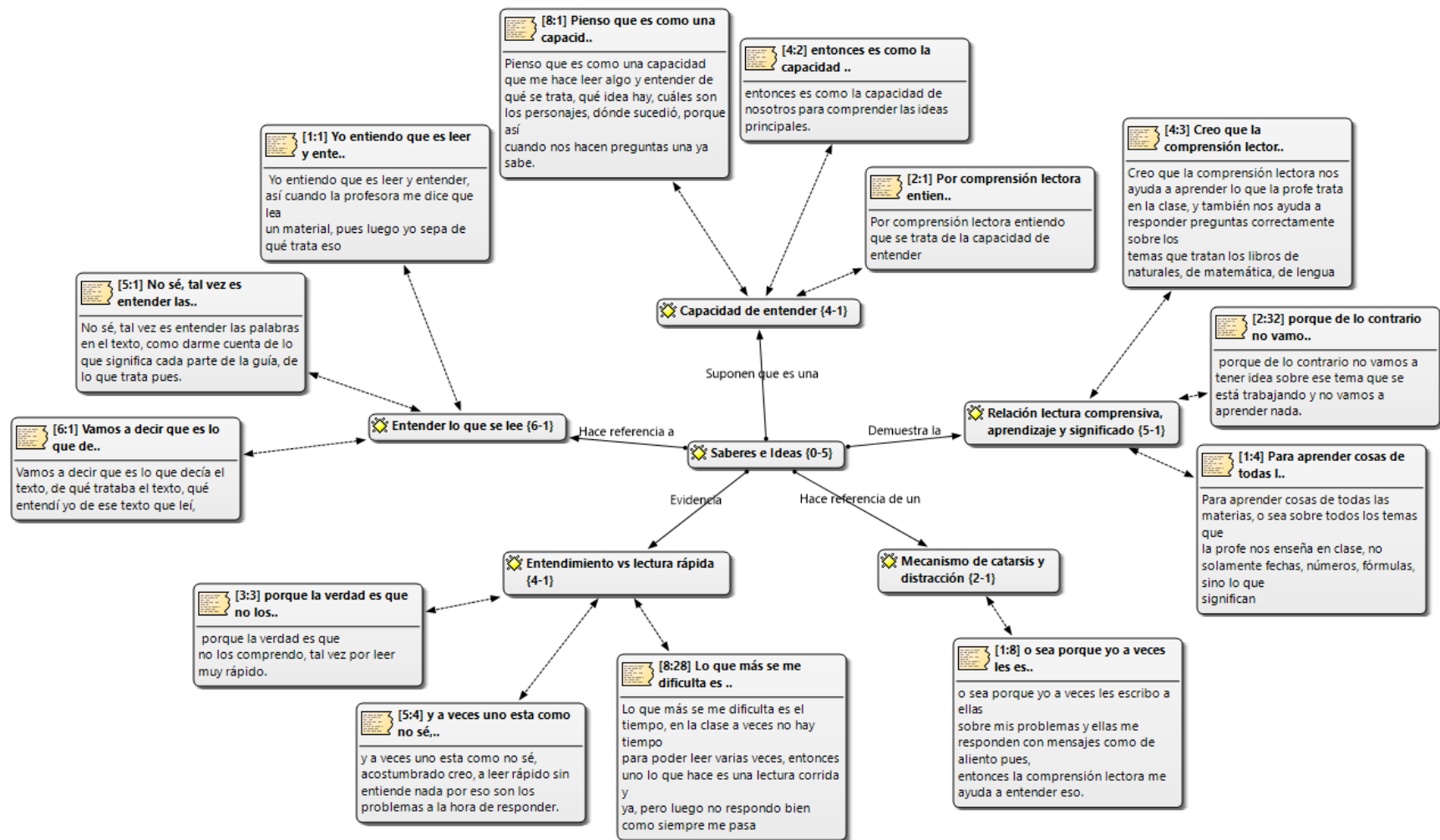


Figura 1.
Dimensión Saberes e Ideas

Dimensión Función e Importancia de la Comprensión Lectora.

Tal como es posible observarse en la figura 2, esta dimensión surge desde la agrupación de diversos códigos, que en primer lugar contemplan aquellos denominados *Incidencia en la comunicación y el entendimiento de la vida; Impacto en tareas, rendimiento y calificaciones; Medio para conseguir aspiraciones y resolver problemas.*

Análisis

RI8: “En mi vida mucho, porque uso siempre las redes sociales para escribirme con mi mamá que vive en otra parte, entonces si no entiendo lo que me escribe, pues es como si no hablara con ella.” [8:04][16].

RI2: “por eso pienso que también la lectura nos ayuda o facilita a lograr diversas cosas en la vida, ya que leer nos ayuda a comprender mejor el mundo.” [2:08][20].

RI7: “Bueno, fíjese que si yo no entiendo lo que leo, va a ser difícil pasar la materia porque me voy a equivocar en todas las preguntas.” [7:18][075].

RI5: “las instrucciones para hacer las tareas, las partes que explican los que tenemos que hacer en las evaluaciones.” [5:06][17].

RI6: “Eso nos ayuda a alcanzar las metas de ir donde yo quiero, un buen trabajo, si yo quiero ser escritora pues comprender lo leo es importante, si yo quiero ser profesor más todavía tengo que entender los temas para poder enseñarlos.” [6:07][19].

RI7: “A pues no solamente en sociales, sino en todo influye, porque si no lo comprendo no sé cómo resolver bien las cosas [7:17][73].

Interpretación

En esta ocasión, los argumentos de los escolares participantes refieren que la comprensión lectora tiene una amplia incidencia en los procesos comunicativos de su vida diaria, haciendo principal referencia a situaciones relacionadas con la interacción con las redes sociales, por lo que asumen esta habilidad cognitiva como un mecanismo que permite entender lo que otro quiere expresar, donde los sentimientos, ideas, perspectivas y emociones de los participantes en el acto comunicativo, tienen

una importante implicación en el nivel comprensivo del texto que se está comunicando, esto, en concordancia con los argumentos expresados en PIRLS (2021) donde se expone que: “El significado se construye a través de la interacción entre el lector y el texto en el contexto de una experiencia lectora concreta” (p. 5), por lo tanto, el entendimiento y asimilación del contenido dependerá del entorno, de las emociones, experiencias y expectativas personales.

En tal sentido, los estudiantes también refieren que la comprensión lectora facilita la interpretación y entendimiento del mundo que los rodea, pues la lectura para ellos podría no solo significar la simple decodificación de textos, sino que también representa una forma de comprender el entorno, los sucesos y fenómenos que allí suceden; pero además, los estudiantes mencionan que la comprensión lectora tiene un alto impacto sobre el rendimiento académico y el desempeño eficiente en las clases, debido a que poseer esta habilidad les facilita la asimilación de contenidos y la oportunidad de responder y participar en las jornadas académicas, así como también, resulta un medio que posibilita oportunidades para el logro de metas personales, profesionales, ya que favorece el desarrollo de otras habilidades cognitivas, como por ejemplo, la capacidad de resolución de problemas.

Pero, además, en esta dimensión también tienen lugar otros códigos más, como por ejemplo *Mejoramiento de la interacción con docentes; Comprensión como sinónimo de lectura efectiva; Relación lectura, preguntas y participación*, cuyos testimonios representativos hacen referencia a:

Análisis

RI3: “La comprensión lectora sirve para poder comunicarnos más fácilmente sobre los temas de la clase, porque casi todo lo que hablamos con la profe es sobre esos temas.” [3:04][11].

RI2: “En mi vida es importante porque me ayuda a leer bien, porque si usted lee sin equivocarse, pero no entiende nada, entonces lo leyó bien.” [2:07][19].

RI5: “entonces la culpa de eso es de uno mismo, yo por ejemplo al principio del año me preocupaba por leer rápido, pero ahora que estamos terminando quinto y con todos los problemas que he tenido, me doy

cuenta que leer bien es entender eso, no hacerlo volando, sino para saber de qué se trata...” [5:24][76].

RI1: “entonces siempre tenemos que estar leyendo las cosas para poder responder las preguntas que nos hace la profe o para poder participar en los talleres,” [1:25][080].

RI3: “entonces si uno no comprende pues no puede participar.” [3:05][13].

Interpretación

Los argumentos anteriores señalan igualmente algunas características vinculantes con la importancia de la comprensión lectora, donde se resalta que esta habilidad tiene una función comunicativa que favorece el proceso de interacción entre los docentes y estudiantes, quienes manifiestan que al poseer conocimientos sobre los temas que abordan sus maestros en clase, tienen mayores posibilidades de participar activamente, pero también, de fortalecer sus habilidades para la expresión oral y para la transmisión de información relacionada con los contenidos académicos que generalmente se trabajan en las jornadas diarias.

Adicionalmente, los comentarios expresados por los participantes dan cuenta de importantes referencias relacionadas con la comprensión lectora como una habilidad que solo es posible consolidar cuando se logra entender, es decir, elaborar significados sobre la base de lo que se está leyendo, pues, de acuerdo con los estudiantes, no basta solo con realizar lecturas mecanizadas en las que se emplean una buena pronunciación, tono de voz o rapidez para hacerlas, es necesario dar sentido al contenido mediante una verdadera interpretación del mismo, todo lo cual garantizaría una lectura efectiva. Por lo tanto, los estudiantes participantes también hacen referencia al rol de la lectura, y por ende de la comprensión lectora en el desempeño y participación escolar, pues comprender los contenidos e información suministrada por sus docentes, resulta una condición que favorece la interacción y da oportunidad para responder preguntas y aportar ideas significativas para la construcción de nuevos aprendizajes.

Entonces, la dimensión función e importancia de la comprensión lectora se identifica con la incidencia en la comunicación y el entendimiento de la vida,

demuestran el impacto en tareas, rendimiento y calificaciones, pues también hace referencia de un medio para conseguir aspiraciones y resolver problemas, en el cual se involucra el mejoramiento de la interacción con docentes y abarca la comprensión como sinónimo de lectura, ya que finalmente, permite suponer la relación entre lectura, preguntas y participación.

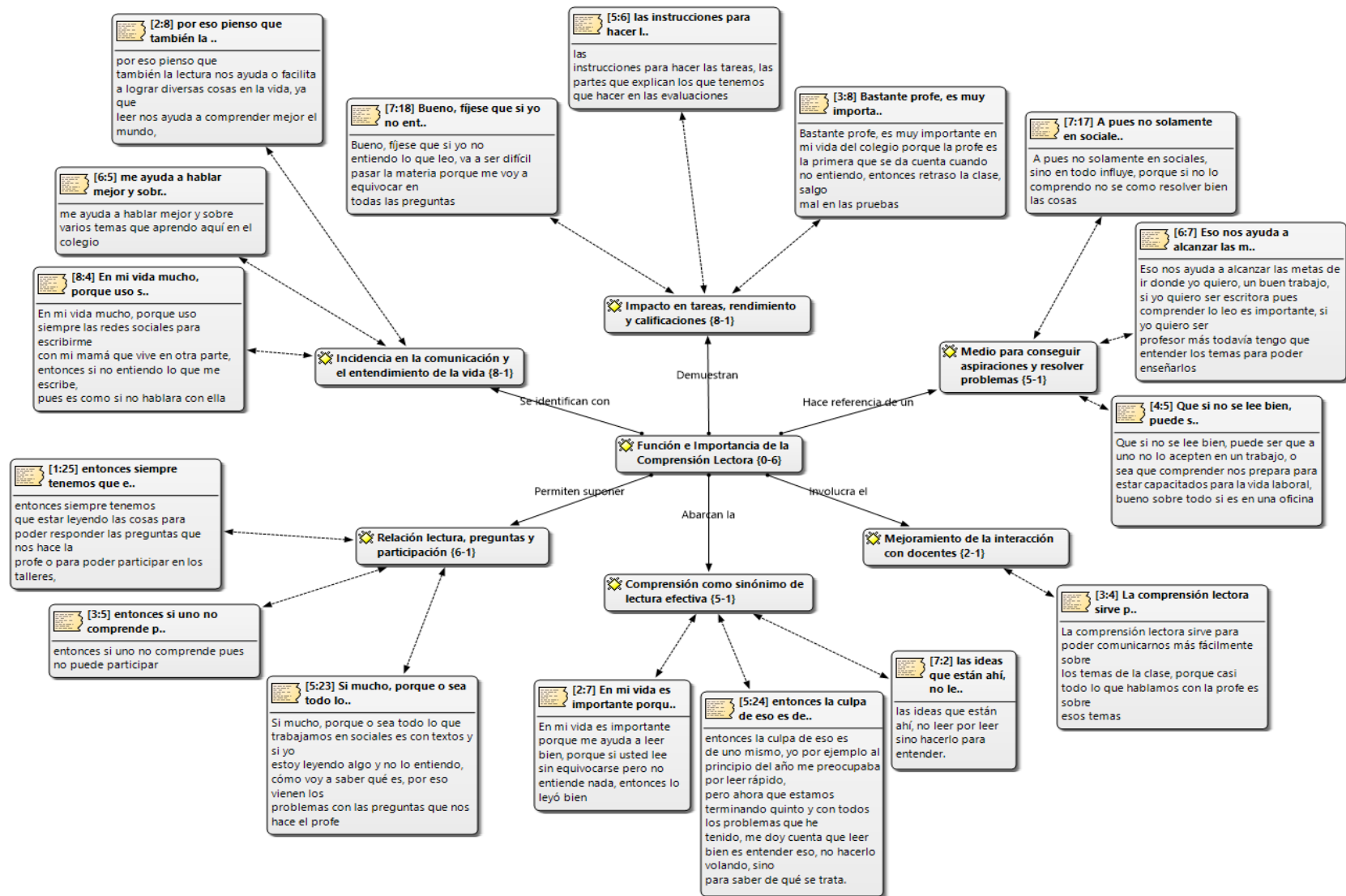


Figura 2.
Dimensión Función e Importancia de la Comprensión Lectora

Dimensión Instancias Cognitivas y Estrategias Empleadas.

Este apartado emergente, tal como lo expone la figura 3, se sustenta en principio por los códigos *Recuerdo de saberes previos; Observación detallada y análisis; Concentración y consulta de dudas*; donde resaltan testimonios como

Análisis

RI8: “también me sirve como las memorias, o sea recordar si algo me suena parecido a lo que yo conozco.” [8:11][28].

RI1: “Otras veces me sirve el recuerdo, así como de cosas parecidas que yo conozco y lo relaciono.” [1:10][27].

RI7: “Lo primero que hago es como tratar de analizar las palabras, porque cada una es importante para poder seguir las instrucciones cuando hago mecánica.” [7:06][023].

RI5: “También creo que mirar con detalle las partes del texto porque a veces son largos y tienen como muchas partes, no sé párrafos pues.” [5:09][24].

RI2: “Concentrarme en lo que estoy leyendo, claro si tengo bastante tiempo entonces procuro hacer preguntas a la profe.” [2:20][54].

RI4: “Lo primero que hago en concentrarme completamente en la lectura y tratar de no prestarle atención a nadie” [4:07][27].

Interpretación

Entonces, estos argumentos se pueden asociar con la relevancia de los saberes y experiencias previas como elementos cognitivos que permiten la comprensión lectora, pues, para la construcción de nuevos significados los estudiantes establecen comparaciones entre sus estructuras mentales preelaboradas y la nueva información adquirida, todo ello con el fin de, tal como lo expresa Escoriza (2003) consolidar un proceso lector constructivo, dinámico, donde los esquemas cognitivos del estudiante y sus conocimientos previos interactúan de forma tal que se pueden consolidar nuevas interpretaciones, significados coherentes con los textos presentados por los docentes para el desarrollo de las clases.

De acuerdo con los estudiantes, durante el proceso lector, estos ejecutan una serie de acciones o tareas estructuradas desde las cuales buscan observar detalladamente la información suministrada para luego organizarla y así poder seguir instrucciones para realizar un trabajo. Además, estos sugieren que al poner en práctica funciones cognitivas como la atención y concentración, es posible captar con mayor facilidad la información y plantear dudas que surgieron durante el proceso lector, siempre y cuando, cuenten con el tiempo suficiente para ejecutar estas acciones de forma intencionada y consciente.

Sumado a esto, es posible distinguir en esta dimensión otra cantidad de códigos conformantes, tal como es el caso de *Imaginación; Lectura reiterada y recuerdo; Rayado y apuntes conforme el desarrollo de la lectura*; desde los cuales es posible estimar las siguientes ideas:

Análisis

RI6: “Mi papá me enseñó esto, yo voy leyendo y me voy imaginando, la historia o lo que están contando en el texto en mi mente.” [6:10][27].

RI1: “A veces me imagino el texto, que puede ser un cuento, como si estuviera pasando en la vida real al frente mío, eso hace que sea más fácil comprender el texto.” [1:09][25].

RI5: “Repasarlo o leerlo dos veces para poderlo entender las palabras y las líneas...” [5:15][44].

RI7: “también trato de releer la información que no voy comprendiendo, las veces que sea necesario para poder entender bien antes de meterle mano a la moto,” [7:11][044].

RI2: “hacer apuntes de lo que más me llama la atención, esa es como la forma que yo casi siempre uso para entender.” [2:21][55].

RI8: “en esa actividad de las noticias, yo escribía en mi libreta lo que más me impactaba.” [8:18][53].

Interpretación

Dentro de estos argumentos, es posible apreciar una implicación afectiva en el proceso lector, la cual favorece la motivación hacia la lectura mediante el recuerdo de

situaciones experimentadas en los contextos familiares del estudiante, pero además, también apuntan hacia algunas referencias en torno a la participación de otros procesos cognitivos como la imaginación, es decir, la capacidad de crear imágenes mentales nuevas, así como también, la evocación de información pasada como estrategias de recuperación de información para la comprensión lectora.

Con base en los comentarios expresados, y tomando en consideración los planteamientos de los estudiantes participantes, se infiere que estos hacen uso de ciertos procedimientos que, tal como lo exponen Gutiérrez y Salmerón (2012) son empleados de forma intencionada y consciente con el propósito de construir una representación mental del texto leído y alcanzar una meta. En esta ocasión, los estudiantes hacen referencia de estrategias relacionadas con la relectura, la toma de apuntes sobre las ideas principales halladas en los textos, informaciones más relevantes o de interés, así como también el subrayado, que son ejecutadas conforme desarrollan la lectura, todo lo cual indica la presencia de estrategias metacognitivas que, tal como lo afirma Escoriza (2003) permiten planificar y ejecutar acciones para la lectura efectiva y comprensión de lo que se lee.

Por lo tanto, la dimensión instancias cognitivas y estrategias empleadas resaltan el recuerdo de saberes previos que abarcan la observación detallada y el análisis, pero también comprende la concentración y consulta de dudas. Igualmente, se identifica con la imaginación, se vincula con la lectura reiterada y el recuerdo para también involucrar el rayado y apuntes como estrategias utilizadas conforme avanza el proceso lector.

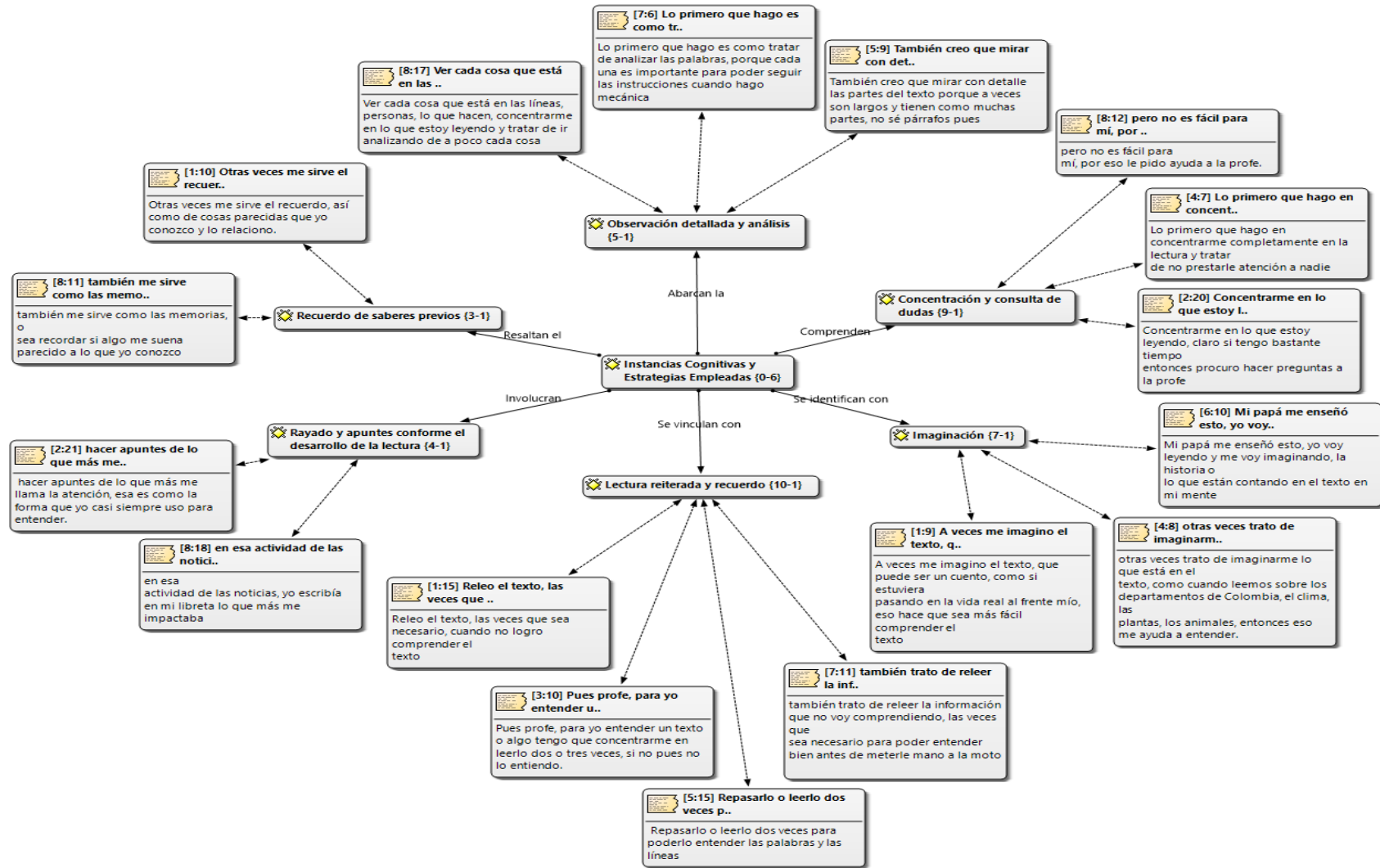


Figura 3.
 Dimensión Instancias Cognitivas y Estrategias Empleadas

Dimensión Aspectos que Facilitan la Lectura Comprensiva.

Como apartado emergente desde el sistema de categorías desarrollado, el cual puede apreciarse en la figura 4, aquí tienen lugar en principio los códigos titulados *Gusto por el tema, voluntad; Título del texto; Entendimiento desde el contexto*, cuyas citas más representativas indican lo siguiente:

Análisis

RI4: “entonces yo creo que si el tema me llama la atención pues lo voy a comprender y si hay algo que no entiendo, lo busco en internet y sigo porque me gusta.” [4:13][46].

RI2: “recién vimos algo que me gustó mucho como es el desarrollo industrial que es una fuente de empleo para todos, y eso contribuye a la economía.” [2:30][82].

RI5: “y también trato de ver el título y como suponer por qué lado es que va..” [5:10][025].

RI4: “eso hace que uno le ponga atención al título que casi siempre deja ver el tema de trata de decir el texto.” [4:11][36].

RI8: “A mí sí me ayudan mucho, en ese tema de los delitos el contexto es muy bueno saberlo para poder entender por qué pasó lo que pasó.” [8:15][43].

RI2: “sobre todo lo vamos a entender si sabemos cuál es el ambiente desde el principio, por ejemplo, el tiempo de opresión y cómo eso influyó en la independencia.” [2:19][48].

Interpretación

En esta ocasión, el conjunto de expresiones de los estudiantes participantes permite entender inicialmente que para lograr mayores niveles de comprensión lectora, es necesario que el sujeto se sienta atraído o disfrute del tema que está trabajando, por lo tanto, la motivación intrínseca, la cual tal como lo refieren Logan et al. (2011) es un elemento dinamizador que activa todas las habilidades cognitivas, siendo un factor con amplias implicaciones a la hora de comprender un tema, debido a que le proporciona al estudiante las herramientas necesarias para enriquecer sus

estructura mentales y fortalece su disposición para la búsqueda y uso de mecanismos que permitan superar las dificultades que se presentan cuando la información es difícil de comprender.

Seguidamente, el grupo de participantes refieren la atención brindada al epígrafe de los textos que se les presenta para el desarrollo de las clases con el propósito de suponer o de realizar inferencias sobre el contexto de la información presentada, así como también para la activación de los saberes previos vinculados con el tema. De acuerdo con esto, la inferencia es una de las estrategias más importante para comprender un texto, pues además de ser el primer acercamiento del lector con el escrito, le permite a este realizar interpretaciones más profundas desde la activación del pensamiento crítico y la interacción entre los saberes previos y la nueva información.

Sin embargo, esta dimensión también consta de otro conjunto de códigos abiertos, los cuales son titulados *Imágenes dentro del texto; Textos sencillos con palabras familiares y personajes; Saberes previos y posibilidades de relacionamiento;* cuyos testimonios representativos establecen lo siguiente:

Análisis

RI7: “A mi parece que se me facilitan más cuando tiene dibujos, formas, así como los diagramas de la fábrica, lo bueno es que casi siempre son cortos, por eso con dibujos es fácil entender esas guías.” [7:08][30].

RI1: “o por ejemplo si se trata de territorios, sus tipos, entonces las fotos me ayudan a entender las diferencias.” [1:12][34].

RI4: “Pues nada, uno lo lee lo que le pone la profe y algunas de esas cosas son fáciles, no sé cuentos, por ejemplo, pero eso era antes en 2do o 3er grado...” [4:09][34].

RI2: “Claro, cuando son cuentos o leyendas es más fácil entenderlos, porque es como una película, pero cuando son artículos de periódico es más difícil ver el tema principal.” [2:14][037].

RI1: “Si es importante, yo creo que influye mucho, porque eso me ayuda a relacionar lo que estoy leyendo con lo que ya he aprendido.” [1:13][39].

RI5: "Si son buenos, porque uno relaciona eso con las memorias entonces se entiende fácil" [5:13][37].

Interpretación

En este sentido, los estudiantes precisan que cuando los textos presentan imágenes con referencias gráficas y visuales, por ejemplo, dibujos, formas o diagramas, el contenido resulta más atractivo para ellos, pero también, cuando la extensión de los textos es corta, establecen puntualmente la idea principal o presentan la información de forma atractiva mediante palabras conocidas, es más fácil comprenderlo, pues es posible considerar que cuando el material de trabajo es denso o no responde a los intereses, gustos, preferencias de los estudiantes, la tarea de interpretar y comprender el mismo se dificultaría ya que la lectura se convierte en una acción abrumadora sin ninguna posibilidad de disfrute. Surgieron nuevamente evidencias que refieren cómo los conocimientos adquiridos previamente, tienen un rol significativo al momento de construir nuevos significados, pues la posibilidad de establecer conexiones entre lo ya conocido con la nueva información, favorece la comprensión lectora y por ende la construcción de aprendizajes significativos que responden a las necesidades e intereses del estudiante.

Así, la dimensión aspectos que facilitan la lectura comprensiva, tiene que ver con el gusto por el tema y la voluntad del estudiante al momento de realizar la lectura, donde se abarca el título del texto como elemento que permite realizar suposiciones en trono al tema que se abordará, pues también es propiedad de entendimiento desde el contexto. Asimismo, resaltan las imágenes dentro del texto como representaciones que facilitan la interpretación de los mismo, que igualmente se vinculan con textos sencillos con palabras familiares y personajes, que por último expone los saberes previos y las posibilidades de relacionamiento.

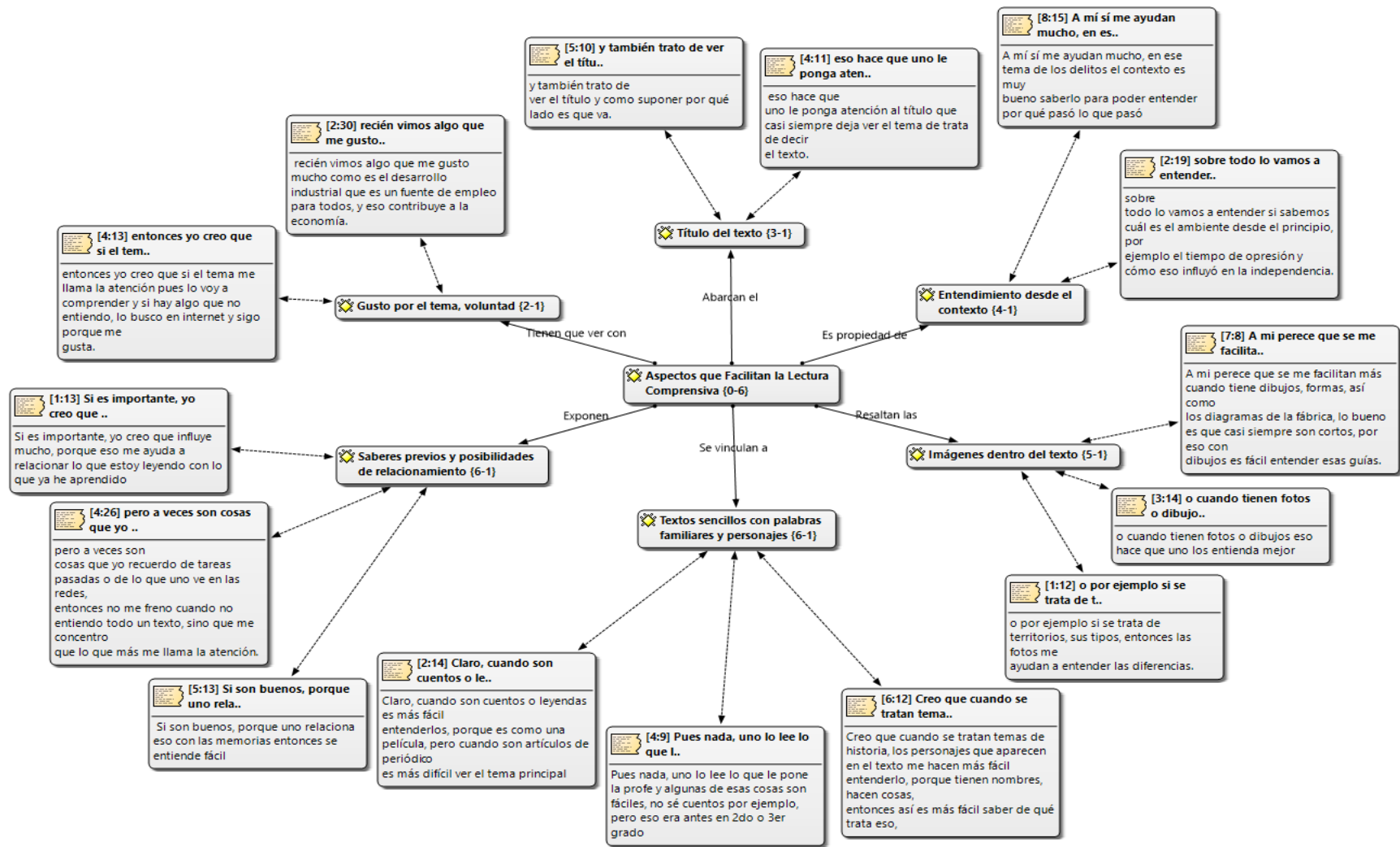


Figura 4.
Dimensión Aspectos que Facilitan la Lectura Comprensiva

Dimensión Sugerencias.

Esta dimensión, evidente de forma gráfica en la figura 5, hace referencia de diversas ideas propuestas por los estudiantes informantes en cuanto el posible mejoramiento de la comprensión lectora. Por ello, se procede entonces a exponer los comentarios más representativos de los primeros tres códigos, es decir: *Conocimiento de preguntas antes de la lectura; Más preguntas, ejemplos y atención docente; Lectura en grupo y haciendo actividades.*

Análisis

RI6: “Yo me he dado cuenta que si agarro el texto y desde antes conozco las preguntas, para mí es mejor esa parte de comprender.” [6:14][37].

RI2: “o tal vez si conocemos las preguntas antes de leer eso nos podría ayudar.” [2:25][65].

RI4: “o también responder más seguido preguntas sobre los textos que vamos leyendo ayuda bastante a mejorar...” [4:21][064].

RI1: “Que me ayude a mejorar con ejemplos, que la profe esté más atenta a cómo a cada uno se nos facilita o no la lectura.” [1:17][53].

RI7: “A pues en el caso del colegio, la verdad no sabría muy bien que deberían mejorar los profesores, aunque pues bueno pensado en lo que más me gusta que son las motos y cómo he aprendido a arreglarlas, pues digamos que hacer cosas podría ser bueno, por ejemplo, si hablamos del tema de los mapas sobre los departamentos, pues luego de leer deberíamos poder hacer un mapa.” [7:12][49].

RI3: “Considero que la lectura en grupo, pero en voz baja o en silencio.” [3:20][56].

Interpretación

Con base en los argumentos de los estudiantes participantes se resalta que para ellos una forma de mejorar la capacidad lectora consiste en tener un conocimiento previo de los planteamientos que deberán responder una vez finalicen con la lectura de los textos, planteamiento que posiblemente obedezca a una forma de reconocimiento de las propias capacidades de aprendizaje y de la identificación de

las estrategias más efectivas para el entendimiento del contenido escrito. Del mismo modo, se puede asumir que los estudiantes, al tener información sobre el propósito de la lectura que están realizando, pueden centrar su atención hacia la búsqueda de contenidos relevantes que den respuesta a las preguntas propuestas, para lo cual podrían acudir a la aplicación de algunas estrategias durante el proceso lector, por ejemplo, el subrayado, la toma de notas, la identificación de ideas principales y secundarias o la elaboración de esquemas conceptuales con los que pueden realizar síntesis de los textos.

Por otra parte, como formas de propuestas para mejorar la comprensión lectora, estos sugieren que sus docentes realicen más frecuentemente actividades en las que ellos deban responder preguntas sobre los textos que se utilizan para desarrollar las clases, pero, además, proporcionen ejemplos relacionados con su entorno a fin comprender a profundidad los temas abordados en la jornada académica. Igualmente, los estudiantes manifestaron que es necesario que sus docentes presten mayor atención a las diferentes formas en que ellos pueden aprender, es decir, reconozcan los ritmos y estrategias de aprendizaje que resultan más efectivas a la hora de comprender las estructuras textuales que se proporcionan para el desarrollo de las clases, entre lo cual, también sugieren que la asignación de trabajos grupales en los que tengan que realizar actividades relacionadas con el seguimiento de instrucciones que están fundamentadas en la comprensión o en el entendimiento del texto leído.

En tal sentido, autores como Menacho (2021) sugieren que realizar trabajos colaborativos en donde se involucren lecturas compartidas, provocará que las interacciones entre los miembros del grupo sucedan con mayor frecuencia debido a la diversidad de visiones, sentimientos, valores, conocimientos previos, que una vez estructurados y organizados de forma coherente y en respuesta al fin común, contribuirán con el alcance de niveles satisfactorios de comprensión lectora, pero también permitirá la validación y el respeto de los diferentes puntos de vista que surgen durante la realización del trabajo, pues tal como lo afirma el autor: “Al emplear estrategias colaborativas, se induce a que el estudiante lea el material para la clase, participe y construya conceptos y desarrolle habilidades sociales...” (p. 5), siendo esta entonces una estrategia relevante no solo para el mejoramiento de las capacidades

lectoras, sino también para el fortalecimiento de competencias básicas necesarias para la construcción colectiva de nuevos conocimientos.

Pero de manera complementaria, es de resaltar que esta misma dimensión también se fundamenta en los códigos *Lectura frente al grupo y flexibilidad del docente; Consideración de lecturas atractivas con imágenes, cambio de ambiente; Tecnología y posibilidades de uso*; donde es posible entender lo siguiente:

Análisis

RI3: “y pues bueno que no tenga paciencia tenemos que leer al frente de todo el salón, porque yo entiendo que eso nos ayuda a perder el miedo, pero los nervios hacen que entender sea muy bravo.” [3:24][59].

RI2: “Pues como entender un poquito más que pasar al frente a leer nos pone más nerviosos, por ejemplo, uno puede leer y entender bien, pero al pasar al frente uno se llena de nervios y eso hace que me desconcentre, no sé me pongo mas nerviosa y eso hace que me cueste comprender bien el texto.” [2:22][60].

RI6: “Yo creo que nos enseñan bien, pero si me gustaría que las guías tengan como dibujos pues, creo que eso ayuda a entender los temas [6:20][59].

RI3: “Yo he visto niños de otros grados que leen fuera del aula, eso se ve que es entretenido,” [3:22][057].

RI7: “o poder usar el teléfono para aclarar las cosas que de repente uno no entiende, yo lo uso mucho para trabajar.” [7:13][53].

RI3:” o usar el teléfono para nosotros mismo investigar y leer sobre ese tema aquí mismo en el colegio” [3:23][58].

RI1:” no sé tal vez siendo un poco más amigable con la tecnología, porque uno siempre usa el teléfono para hacer las actividades, pero no nos deja usarlo en el aula y si pudiéramos hacerlo, de repente uno entendería más fácil.” [1:20][55].

Interpretación

En este orden de ideas, surgieron de los estudiantes importantes referencias que revelan de estos la consideración, por parte de sus docentes, de las vivencias

sentidas cuando realizan lecturas frente a otros, donde pueden experimentar sentimientos de ansiedad o temor ante la posibilidad de cometer errores, lo cual les dificulta significativamente el entendimiento o comprensión del texto leído. En este sentido, y tal como lo afirma Vallés (2005) para comprender un texto no solo basta con decodificar correctamente las palabras, sino que también es necesario considerar los estados emocionales del lector, que pueden ser positivos o negativos, los cuales afectarán en gran medida la activación de los procesos cognitivos, lingüísticos y la selección de las estrategias de aprendizaje pertinentes que contribuyan con la comprensión de los textos.

Con base en estos planteamientos, y de forma recurrente se encontró que los estudiantes afirman que requieren del docente mayor flexibilidad en razón de las estrategias de enseñanza que emplean, haciendo referencia a considerar que en las guías de trabajo se empleen lecturas con recursos gráficos, por ejemplo, imágenes que acompañen a los textos presentados, así como de la posibilidad de acudir a otros ambiente de trabajo diferentes al aula de clases, pues estos sienten que es una opción atractiva que podría generar mejores condiciones para el aprendizaje. De forma constante también se encontró que los estudiantes hacen un llamado a la posibilidad de incorporar a los procesos de enseñanza y aprendizaje el empleo de las tecnologías, en este caso el teléfono celular, como recurso educativo que es empleado por ellos como un medio para la búsqueda de información y para el enriquecimiento de los temas de las clases.

Así, la dimensión sugerencias incluye el conocimiento de preguntas antes de la lectura, donde se contempla la realización de más preguntas, ejemplos y atención docente, para también hacer referencia de la lectura en grupo para hacer actividades. Además, abarcan la lectura frente al grupo y la flexibilidad del docente donde se plantea la consideración de lecturas atractivas con imágenes, el cambio de ambiente haciendo énfasis en la tecnología y sus posibilidades de uso.

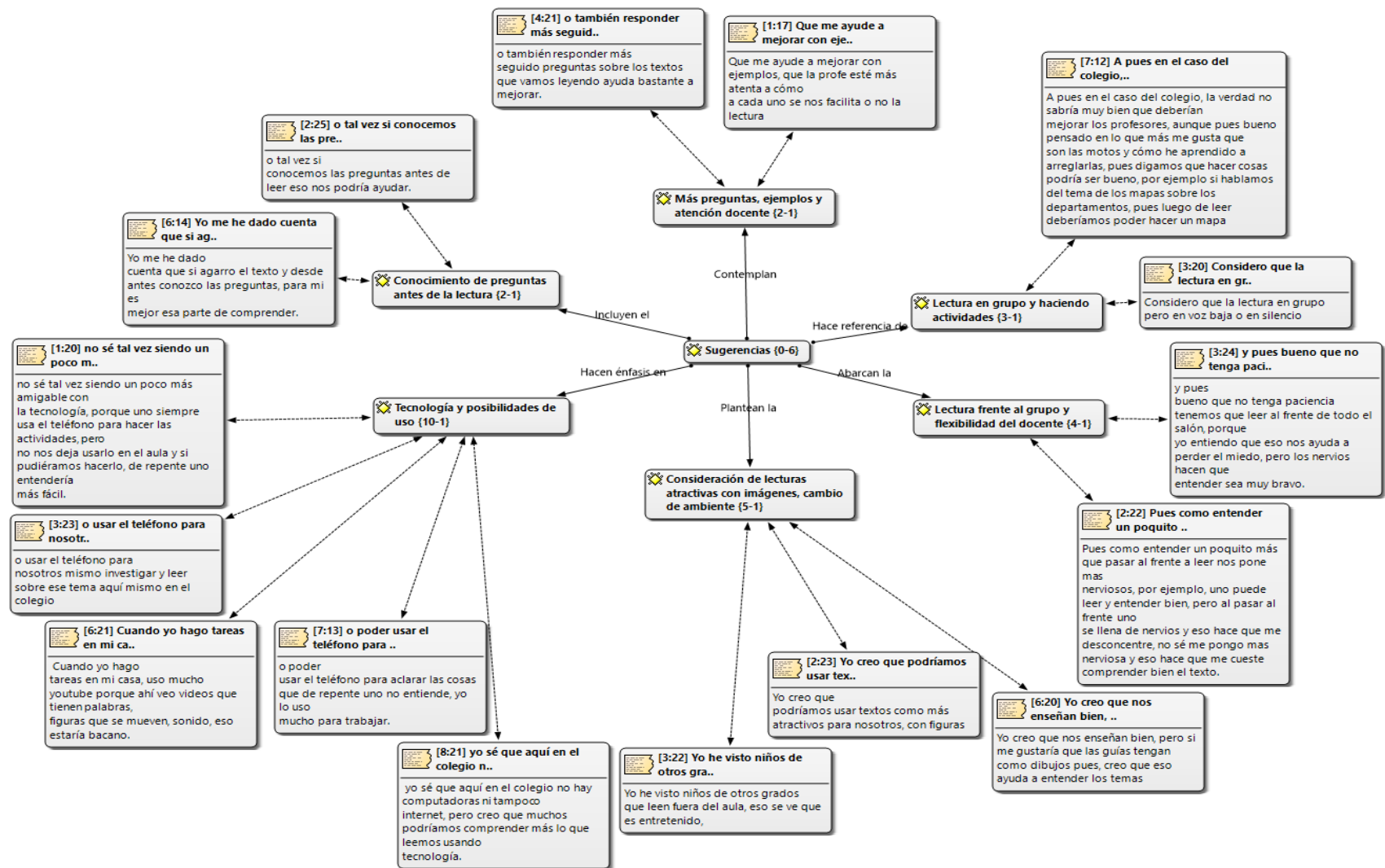


Figura 5.
Dimensión Sugerencias

Subcategoría Comprensión Lectora

Análisis

Como ha de esperarse, esta sección corresponde con el desarrollo de la primera subcategoría derivada inductivamente desde la agrupación de las dimensiones *Saberes e ideas; Función e importancia de la comprensión lectora; Instancias cognitivas y estrategias empleadas; Aspectos que facilitan la lectura comprensiva; Sugerencias*; en cada una de las cuales la investigadora realizó las correspondientes interpretaciones que serán asumidas aquí como fundamentos para el desarrollo de los planteamientos correspondientes, en comunión con referentes teóricos conceptuales.

Argumentación

En razón de la primera dimensión conformante de esta subcategoría, se encontró que para el grupo de estudiantes participantes la comprensión lectora es una habilidad cognitiva que permite la elaboración de nuevos aprendizajes a partir del entendimiento crítico de la información recibida mediante el proceso de lectura, pero también de la identificación de los elementos y estructuras presentes en el texto escrito, es decir, ideas principales, definiciones y representaciones más relevantes que facilitan la elaboración de respuestas pertinente a los planteamientos propuestos por los docentes durante el desarrollo de las clases, expresiones que van en concordancia con las ideas de Llopis (1998) quien manifiesta que lo importante del proceso de lectura es entender los conceptos y lo que se quiere transmitir mediante el texto escrito, por ello, es fundamental "...buscar y captar las unidades de significado más amplias: frase, oraciones y párrafos..." (p. 26), ya que estos elementos son los que dan sentido y contienen la información necesaria para que el estudiante elabore sus nuevas estructuras mentales.

De acuerdo con las expresiones de los estudiantes, poseer habilidades para la comprensión lectora les facilita la interpretación de los contenidos en cada una de las áreas fundamentales, es decir, matemática, ciencias naturales, castellano, ciencias sociales, siendo en esta área donde, mediante la comprensión del contenido, ellos

tienen la oportunidad de reconocer las causas y consecuencias de un hecho histórico, lo cual va más allá de la simple memorización de fechas que es lo que regularmente suele hacerse durante el aprendizaje de esta área. Lo anterior, favorece en los estudiantes la obtención de resultados positivos en su desempeño académico, pues estos manifiestan que al entender los contenidos de las clases tienen mayores oportunidades de participación para aportar respuestas satisfactorias durante sus intervenciones, siendo esto un elemento de alto impacto para el logro de sus objetivos académicos y para la comprensión de los sucesos, fenómenos que suceden en su entorno, así como también para la resolución de cualquier tipo de problemas a los que pudieran enfrentarse.

Durante el proceso de análisis de la información recabada, también se encontraron referentes importantes que permitieron establecer una relación entre la lectura comprensiva, aprendizaje y significado, donde se evidenció que existen ciertas dificultades que limitan la construcción de significados mediante la lectura de textos, haciendo especial referencia al poco tiempo del que disponen los estudiantes durante las clases para la realización de las mismas, pues estos manifiestan que deben realizar lecturas rápidas que para ellos significa un factor limitante para aportar respuestas acertadas a los planteamientos formulados por el docentes. Sin embargo, para autores como García (2007) la lectura rápida es una técnica ampliamente utilizada para mejorar la comprensión lectora que requiere de cierta preparación del parte del lector para hacerlo bien y con propósito, es decir, no leer por leer; esto, permite asumir que los estudiantes consideran esta estrategia solo como una forma de lectura apresurada de la cual difícilmente pueden obtener un significado propio.

Ahora bien, según los planteamientos de Rioseco (2000): “La comprensión del significado de un texto leído se ve notablemente favorecida por las características perceptivas, cognoscitivas, afectivas y experiencias.” (p. 40), así lo refieren los estudiantes, quienes igualmente precisan que la comprensión de los textos dependerá en gran medida de la intencionalidad comunicativa del autor del mismo, haciendo referencia específicamente a aquellas situaciones cotidianas donde el significado o comprensión del contenido es elaborado con base en las emociones sentidas en el momento en que se lleva a cabo el proceso lector, esto en concordancia con los argumentos relacionados con las interacciones comunicativas durante el uso de las

redes sociales, donde el entendimiento del contenido depende específicamente de las emociones que estos experimentan mientras realizan la lectura de la información que la otra persona comparte.

Para los estudiantes, la oportunidad de comprender los textos también mejora las relaciones comunicacionales con sus docentes, pues los alumnos sienten que al tener dominio de los contenidos académicos que se trabajan en las clases, es posible establecer relaciones armoniosas donde pueden compartir información y aportar respuestas satisfactorias durante sus participaciones, lo cual resulta agradable para sus docentes, pero además, favorecen en ellos el fortalecimiento de otras habilidades necesarias para la comunicación y la expresión oral.

De forma recurrente, se encontraron expresiones que hacen referencia a la comprensión lectora como habilidad que se logra solo cuando es posible entender el texto, lo que garantizaría una lectura efectiva, pues para los estudiantes no solo basta con decodificar los textos y realizar lecturas mecanizadas de los mismo, es necesario entender a profundidad lo que allí está escrito para posteriormente construir nuevos aprendizajes, esto en concordancia con los planteamientos de Falcón (2025) para quien la comprensión lectora es un proceso coordinado para la elaboración de un producto final, que inicia con la articulación de sonidos mediante entonaciones adecuadas y la posterior comprensión efectiva del texto a partir de la relación entre la información aportada y el conocimiento que posee el lector.

Con base en estos planteamientos, para los estudiantes los conocimientos previos tienen una amplia implicación para la comprensión lectora, pues las estructuras mentales previamente elaboradas a partir de las experiencias se interrelacionan con los contenidos adquiridos mediante la lectura para posteriormente elaborar nuevos significados, requiriendo para ello, tal como lo menciona Gento y Salvador (2012) de una serie de procesos cognitivos que pueden asumirse como estrategias de aprendizaje.

Entre estos, los participantes sugieren la puesta en práctica de procesos cognitivos como la observación detallada para la identificación de las palabras o ideas claves que posteriormente son organizadas y analizadas con el propósito de facilitar

la comprensión del texto e iniciar con el trabajo asignado por el docente. De acuerdo con Gento y Salvador (2012) estas habilidades cognitivas permiten “1) recordar el conocimiento poseído; 2) determinar el contenido esencial del texto; 3) hacer inferencias a partir del material dado; 4) aplicar el conocimiento adquirido en el texto a otras situaciones nuevas.” (p. 58), en dicho proceso, tal como lo afirmaron los participantes, es necesario también hacer uso de habilidades como la atención y concentración que son indispensables para el manejo eficiente de la información, así como también para la identificación de dudas e inquietudes que puedan surgir durante la práctica lectora.

También, se hace referencia a la imaginación como otra habilidad a la que los estudiantes recurren para comprender los textos, que es empleada como una forma de evocar la información preestablecida en sus esquemas mentales, que al relacionar con la nueva información se consolidan interpretaciones profundas y la construcción del significado del texto (Gento y Salvador, 2012). En este mismo orden de ideas, para lograr la comprensión lectora, los participantes recurren al empleo de técnicas para consolidar la comprensión de textos como la relectura, la toma de notas, el subrayado que se empujan como estrategias metacognitivas, definidas por Álvarez (2004) como el conjunto de acciones empleadas por el individuo para planificar, reflexionar y tomar consciencia de sus propios procesos mentales.

Otra instancia significativa de esta subcategoría resulta en aquellos aspectos que facilitan la lectura comprensiva, donde de acuerdo con los argumentos de los estudiantes prevalecen el gusto por el tema que se abordará, es decir, el interés por el tema, el cual al ser atractivo para ellos fortalece su voluntad y les motiva intrínsecamente para realizar el trabajo de forma efectiva y para la búsqueda de mecanismos eficaces que garanticen la resolución de problemas. También, hacen mención de la realización de inferencias a partir del título del texto con el fin de, tal como lo expresan Rodríguez et al. (2017) captar ideas principales o secundarias a partir de imágenes, encabezados o ilustraciones que proporcionan pistas sobre los contenidos que se encuentran en los textos.

En este punto, también se mencionó la oportunidad de incluir imágenes gráficas dentro de los textos a fin de hacerlos más atractivos, pero también sugieren que estos

presenten la información de forma fluida, es decir, con textos menos densos, con palabras con las que los estudiantes se sientan familiarizados, cómodos, que sean de fácil entendimiento o que se presenten como historias que cuenten sucesos ocurridos mediante la participación de personajes que relaten los hechos, posiblemente haciendo referencia con esto a relatos relacionados con eventos históricos.

Entre tanto, la última instancia de esta subcategoría hace mención de algunos planteamientos sugeridos por los estudiantes participantes donde establecen que reconocer con anterioridad las preguntas que el docente formularía una vez realizadas las lecturas se podría emplear como una estrategia de anticipación que favorecería la identificación de las ideas principales en los textos, así como también de los contenidos más relevantes que presenta el texto escrito. También sugieren que se practiquen más frecuentemente este tipo de actividades en las clases para ejercitar y fortalecer las habilidades de comprensión lectora, pero considerando los ritmos de aprendizaje y las estrategias más efectivas para los estudiantes.

Los alumnos plantean que es conveniente que sus maestros presten mayor atención a la asignación de trabajos grupales, los cuales resultan enriquecedores para la realización de actividades relacionadas con el seguimiento de instrucciones y para la comprensión de estructuras textuales que requieren este tipo de acciones. Adicionalmente, expresaron que la realización de lecturas grupales o compartidas fortalecería la comprensión lectora, pues mediante esta práctica es posible construir significados a partir de las diferentes perspectivas, sentimientos, valores que surgen de la interacción de los miembros del grupo.

En relación con esto, también se plantean como sugerencias que los docentes sean más flexibles al momento de solicitar a los estudiantes la realización de lecturas frente a sus compañeros, pues estos consideran que es un momento donde se experimentan situaciones de nerviosismo ante la posibilidad de fallas en la entonación o pronunciación de las palabras, lo que dificulta la construcción de significados y por ende la comprensión lectora. Por último, plantean se presenten lecturas con imágenes, trabajar en ambientes diferentes al aula de clases e iniciar con el uso de tecnologías como teléfonos celulares como medios para enriquecer la información recibida.

Entonces, la subcategoría en cuestión se asiste en los saberes e ideas que hacen referencia a entender lo que se lee, pues suponen que es una capacidad de entender que demuestra la relación entre lectura comprensiva, aprendizaje y significado; también, hace referencia a un mecanismo de catarsis y distracción que evidencia el entendimiento versus la lectura rápida. Esta se asocia con la función e importancia de la comprensión lectora que se identifica con la incidencia en la comunicación y el entendimiento de la vida donde demuestra impacto en las tareas, rendimiento y las calificaciones, pues hace referencia de un medio para conseguir aspiraciones y resolver problemas, que involucra el mejoramiento de la interacción con docentes, abarcan la comprensión como sinónimo de lectura efectiva y permiten suponer la relación entre lectura, preguntas y participación.

También, se fundamenta en instancias cognitivas y estrategias empleadas que resaltan recuerdo de saberes previos, donde se abarca la observación detallada y análisis y se identifica con la imaginación, ya que se vincula con la lectura reiterada y el recuerdo para involucrar, además, el rayado y la elaboración de apuntes conforme el desarrollo de la lectura. Asimismo, esta subcategoría es producto de aspectos que facilitan la lectura comprensiva, que tienen que ver con el gusto por el tema y la voluntad por leer, donde se abarca el título del texto; así, es propiedad del entendimiento desde el contexto y resaltan las imágenes dentro de estos, las cuales se vinculan a textos sencillos con palabras familiares y personajes, donde se exponen los saberes previos y las posibilidades de relacionamiento.

Finalmente, resalta en general las sugerencias, donde se incluye el conocimiento de preguntas antes de la lectura; contemplan más preguntas, ejemplos y atención del docente para hacer referencia de la lectura grupal y la realización de actividades. Aquí también se abarca la lectura frente al grupo como limitante para la comprensión lectora y la flexibilidad del docente para atender esta situación, donde se plantean la consideración de lecturas atractivas con imágenes, el cambio de ambiente y el énfasis para el uso de la tecnología.

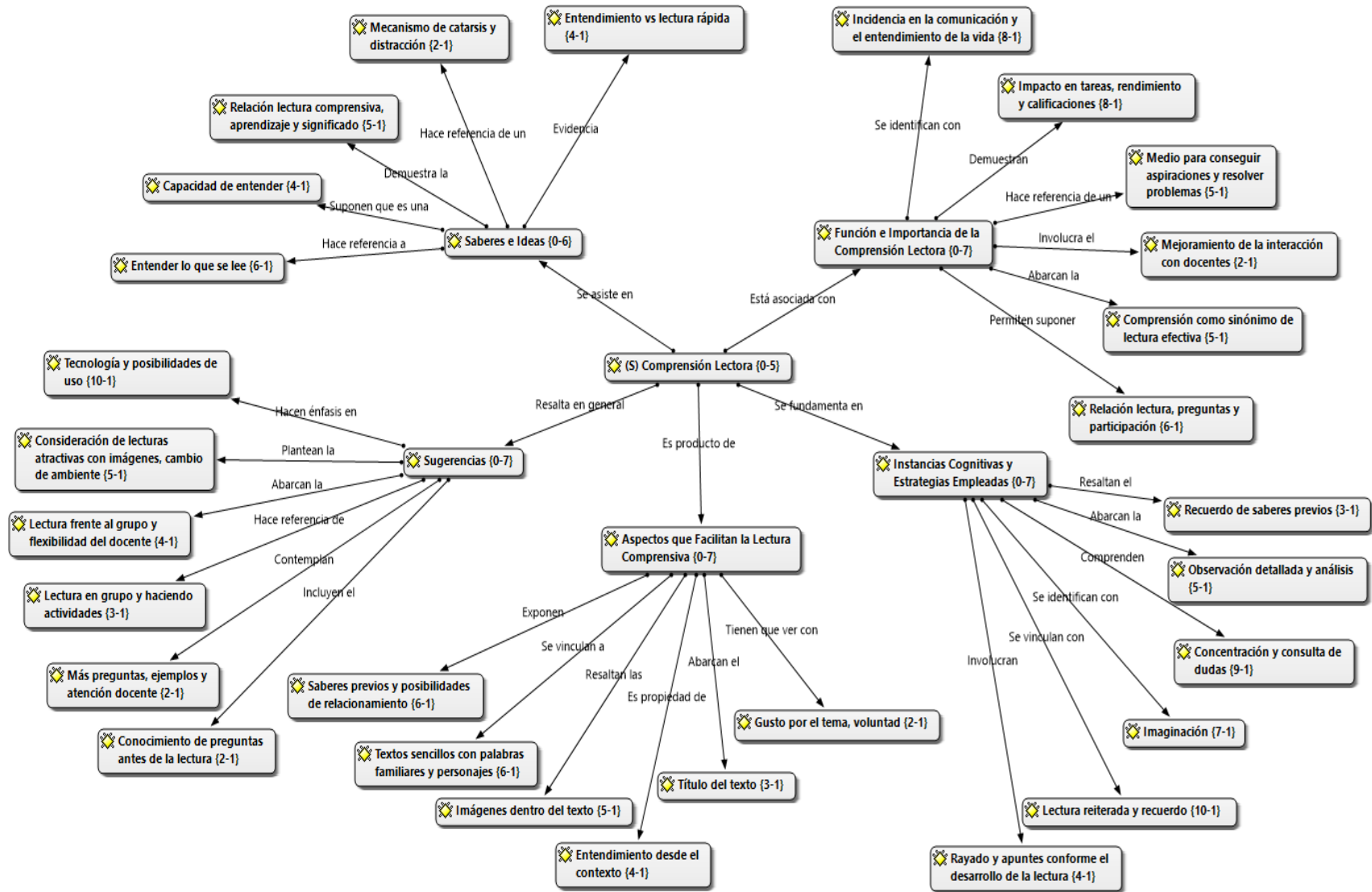


Figura 6.
Subcategoría Comprensión Lectora

Dimensión Entendimientos e Importancia

Para continuar con el desarrollo interpretativo, en esta ocasión se hace mención de la dimensión entendimientos e importancia como primera instancia relativa a la subcategoría ciencias sociales, que conforme la figura 7, consta de los códigos titulados *Sociales como asignatura escolar*; *Importancia de las ciencias sociales*; fundamentados en testimonios como:

Análisis

RI8: “A ver, en primer lugar, es una materia que siempre vemos y vamos a seguir viendo creo, es como obligatoria.” [8:22][68].

RI5: “Sociales es una materia importante como las demás, si no la dominamos, vamos a reprobamos y podemos perder el año, y no vamos a entender los conocimientos que nos van a enseñar más adelante en la misma materia.” [5:21][61].

RI1: “Yo creo que es una materia del colegio donde siempre vemos temas de historia, de geografía, con mapas, así como cosas de países, cómo fue la vida pasada del país, de Latinoamérica, y de otras partes también. [1:20][062].

RI8: “algo nuevo de este año es tratar la importancia económica de Colombia y las regiones por los recursos naturales, el mar, y eso nos puede servir mucho para montar un negocio en el futuro.” [8:24][71].

RI4: “Si es muy importante porque nos ayuda a conocer a nuestro país, conocemos al mundo también eso nos ayuda a ser más inteligente y capacitados para el futuro.” [4:23][70].

RI2: “Considero que las ciencias sociales son muy importantes porque nos ayuda a dominar cosas del pasado, conocer las cosas legales para ser ciudadanos de bien, nos prepara bastante para saber de nuestro país y del resto del mundo.” [2:27][72].

Interpretación

De acuerdo con los planteamientos expresados por los estudiantes, estos consideran que el área de ciencias sociales es una asignatura de carácter obligatorio que debe ser cursado durante cada uno de los niveles del sistema educativo, la cual requiere ser aprobada para garantizar la prosecución al grado superior. Esta

asignatura igualmente es asumida como un conjunto de contenidos que buscan desarrollar temas propios de disciplinas como la historia, donde se abordan datos relacionados con el pasado del país o de otras naciones del mundo, pero también, de geografía, donde se explican, mediante el uso de recursos didácticos como los mapas, las ubicaciones y condiciones físicas, económicas, naturales de una región, todo esto con el fin de dar cumplimiento a los objetivos de educación propuestos por el MEN (1998), donde mediante la enseñanza y aprendizaje del área de ciencias sociales se busca promover la formación de ciudadanos que comprendan su entorno, su comunidad y el mundo en el que viven.

De este modo, los estudiantes estiman que conocer y entender estos temas proporcionaría importantes referentes conceptuales que les facilitarían la construcción de nuevas estructuras mentales relacionadas con temas que promuevan la cultura, la formación de la identidad nacional, el reconocimiento de las leyes, reglamentos y normas cuyo cumplimiento contribuyen con la formación de buenos ciudadanos, pues de acuerdo con el MEN (1998), en el área de ciencias sociales, además de impartirse contenidos propios de la historia y la geografía, también es necesario abordar temas propios relacionados con la enseñanza de la Constitución Política, la educación ambiental, ética, valores, que son imprescindibles para la formación integral del individuo. Por ello, la dimensión entendimiento e importancia se vincula inicialmente con sociales como asignatura escolar, pues son propiedad de la importancia de las ciencias sociales.

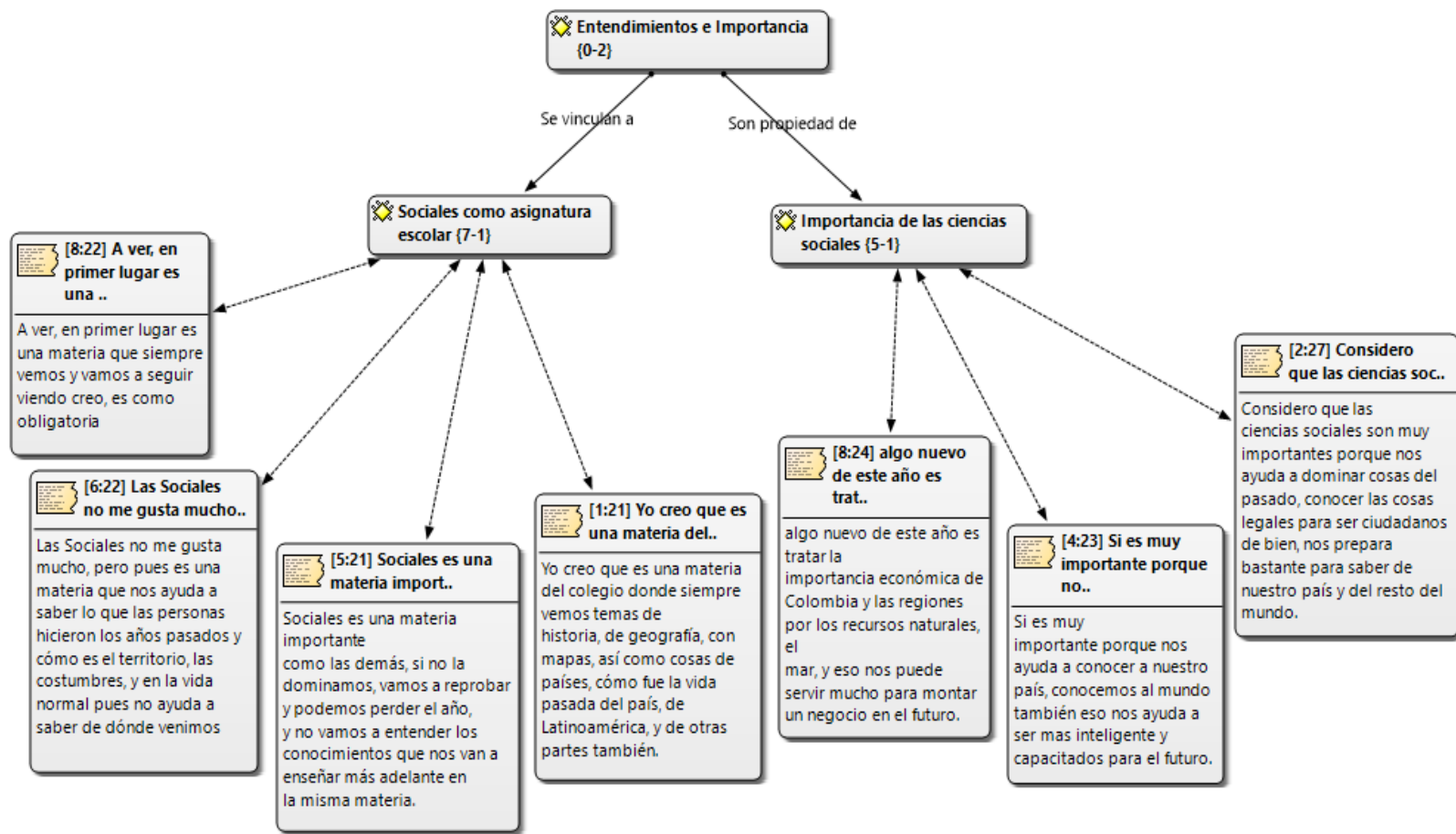


Figura 7.
Dimensión Entendimientos e Importancia

Dimensión Áreas y Temas

En función de la figura 8, es posible inferir que esta dimensión emerge gracias a la comunión de los códigos denominados *Ciencias sociales y sus áreas; Sociales y temas regulares*; donde coexisten algunas ideas concernientes con

Análisis

RI8: “que al principio trataba temas del himno, la bandera, la familia, la convivencia, y de a poquito nos ha ayudado a aprender más sobre otros países, sobre la historia patria [8:24][69].

RI4: “Creo que las ciencias sociales están muy relacionadas con la familia, con la historia, la geografía, los ríos, los mares, hasta cosas de economía hemos visto en sociales.” [4:24][76].

RI7: “las leyes, la constitución, y eso es importante de dominar para evitarnos problemas legales, para saber comportarnos en sociedad civilizadamente. [7:15][060].

RI3: “Estamos ahora viendo las tres ramas del poder o sea ejecutiva, legislativa y judicial, como las funciones del gobierno, también sobre la democracia.” [3:27][74].

RI2: “también vemos temas de los departamentos que conforman el país, sus características, costumbres.” [2:29][80].

RI1: “Los temas que más recuerdo son la historia, batallas de independencia, las regiones de Colombia y las bondades que tienen, también cosas de la constitución, las leyes, los deberes.” [1:23][72].

Interpretación

En esta ocasión, los escolares participantes hicieron referencia a los temas propios que se abordan durante la enseñanza de las ciencias sociales, los cuales, de acuerdo con sus testimonios, hacen especial mención a contenidos vinculados con el área de historia, por ejemplo, identidad nacional (símbolos patrios), la familia, convivencia, historia de Colombia, proceso de independencia; y de geografía, como la hidrografía, relieves, aspectos económicos, división político territorial del país y de otras naciones, regiones y sus recursos naturales, por lo que, tal como lo refiere el MEN (1998), puede hacerse referencia a “...la enseñanza de la historia basada en

fechas, y una geografía limitada a la descripción física de los lugares...” (p. 10), siendo esto una razón importante para reconsiderar la forma de enseñar las ciencias sociales y alcanzar los objetivos educativos propuestos.

De igual modo, los estudiantes también refieren que se les imparten algunos temas vinculados con la Constitución Nacional, los poderes del Estado y funciones del gobierno, leyes del país, deberes ciudadanos, siendo estos últimos temas de gran importancia para los estudiantes, pues para ellos el conocimiento de las leyes, normas y de la propia Ley Fundamental de la nación, les proporciona ventajas sobre el reconocimiento de los derechos y deberes propios de los ciudadanos que habitan en el país. Por lo tanto, la dimensión áreas y temas se sirve de las ciencias sociales y sus áreas y exponen las ciencias sociales y los temas regulares.

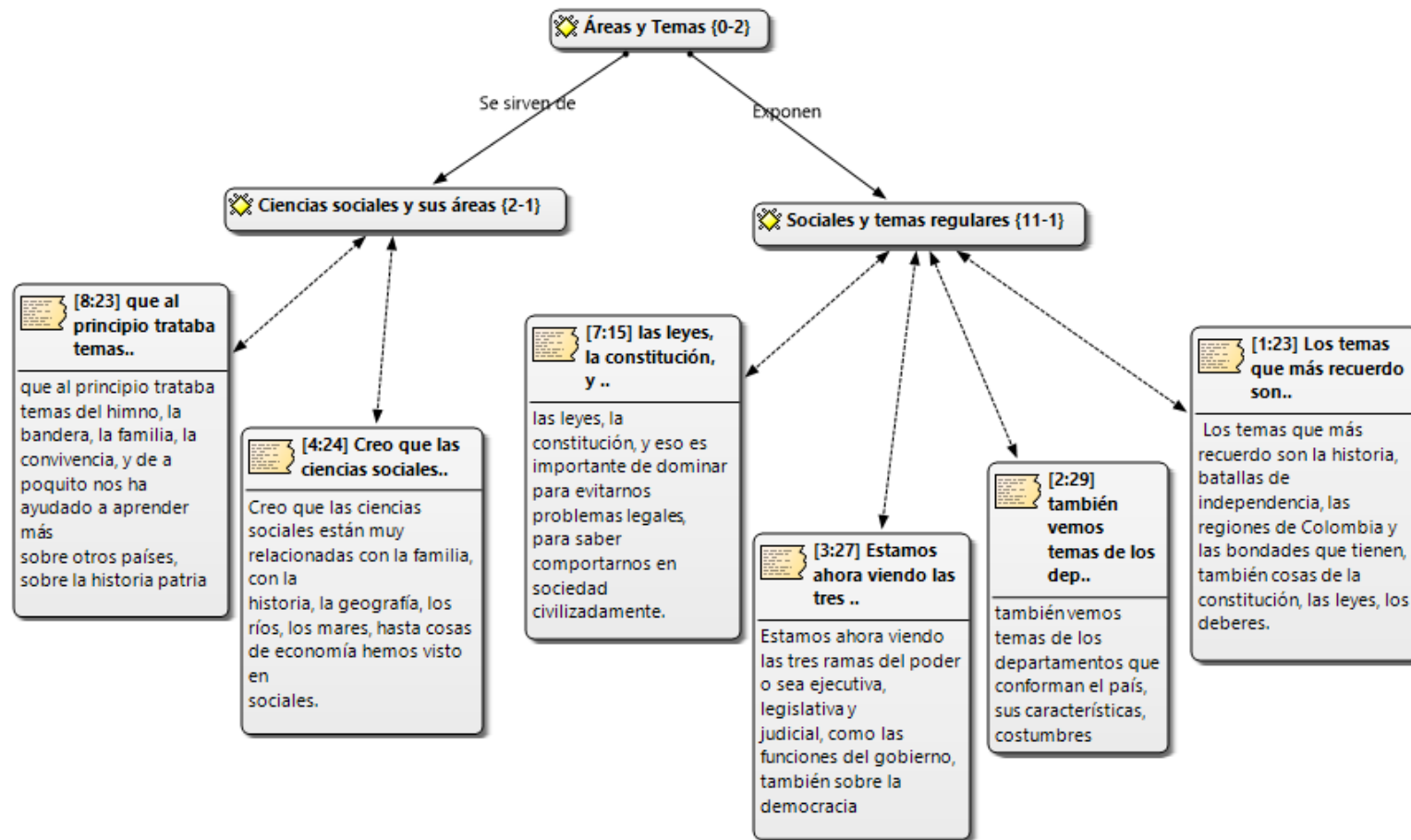


Figura 8.
Dimensión Áreas y Temas

Dimensión Comprensión Lectora en Ciencias Sociales.

De acuerdo con la red semántica expuesta en la figura 9, esta dimensión está vinculada con la presencia de la lectura comprensiva en el área de sociales, razón por la cual aquí destacan en primera instancia los códigos titulados *Preguntas después de la lectura; Lectura comprensiva y generación de respuestas; Adaptación frente a pocas ideas previas*; los cuales se sustentan en ideas como:

Análisis

RI7: “porque eso si hace la profe, todo el tiempo nos cae a preguntas sobre las guías de temas que nos da, y si no entendemos los temas de esas guías pues sencillo, no aprendemos nada.” [7:19][77].

RI5: “y si uno quiere tener una respuesta sería entonces primero tiene que entender lo que el profe le pone.” [5:03][10].

RI3: “y es necesario entender lo que lee para poder responder a las preguntas del trabajo o de la prueba.” [3:07][014].

RI2: “conseguir respuestas que a veces uno no entiende y tiene que esperar que se lo digan, pero si uno lee y entiende pues se da sus propias respuestas.” [2:09][22].

RI6: “Yo no creo, sobre todo este año porque el profe ha tratado cosas muy nuevas que yo no conocía, y eso me pasó mucho o sea no conocer una palabra, entonces de una vez le he preguntado al profe sobre ese significado.” [6:15][43].

RI3: “no siempre pasa eso porque a veces las profes nos dan temas y cosas que uno no conoce, por ejemplo, los orígenes de Colombia, o la posición de Colombia en el mapa con eso de las coordenadas geográficas, sobre todo eso fue difícil de entender en un texto porque era largo y no antes no sabía nada sobre eso.” [3:16][40].

Interpretación

Con base en estos testimonios se puede asumir que generalmente los docentes realizan prácticas de enseñanza relacionadas con la formulación de preguntas posterior a las lecturas que los estudiantes desarrollan del material de apoyo proporcionado para la clase, siendo esto, posiblemente, la única estrategia de

enseñanza aplicada por el docente, pues los estudiantes exponen que, al no comprender el tema, difícilmente podrían construir nuevos aprendizajes. Asimismo, estos expresan que, para poder aportar respuestas pertinentes a las preguntas propuestas, es necesario comprender a cabalidad el tema, pues el desconocimiento del contenido les obliga a esperar que otros proporcionen algunos comentarios para de esta forma dar solución a las interrogantes formuladas, por lo tanto, piensan que es necesario realizar las lecturas de forma comprensiva a fin de garantizar respuestas propias.

Por otra parte, los estudiantes también mencionaron que, en algunas oportunidades, al no tener conocimiento previo o al no conocer oportunamente el significado de una palabra nueva, es más difícil comprender el tema de la clase, por lo que recurren al docente para solicitar información oportuna con el fin de dar respuesta a las inquietudes surgidas y poder avanzar hacia la construcción de significados. Además, para estos abordar un tema nuevo a partir de un material de trabajo extenso y posiblemente tedioso, representa elementos condicionantes que dificultarían la comprensión del contenido y, por lo tanto, limitaría las posibilidades de entendimiento de los temas propios del área de ciencias sociales.

De igual forma, existe otro conjunto de códigos que también fundamentan esta dimensión, tal como es el caso de aquellos denominados *Lectura comprensiva como necesidad en sociales*; *Reconocimiento de dificultades en sociales*; que en general se conforman de testimonios resaltante como:

Análisis

RI1: “Creo que sí influye y mucho, fíjese que en ciencias sociales todo debemos leerlo, muy poco la profe dicta o escribe en el tablero, sino que nos da guías, textos, o nosotros mismos debemos traerlos a clase.” [1:24][78].

RI6: “está bien hay guías que yo no entiendo cómo se debe, pero no tengo mucho problema porque el profe nos explica, pero cuando estoy sola en la casa y tengo que hacer tareas, entonces si me doy cuenta de que entender los materiales es muy importante porque ahí no tengo quien me explique.” [6:06][13].

RI8: “Influye bastante, todo lo tenemos que leer porque la profe no copia nada en el tablero, nos muestra mapas con leyendas que uno debe entender porque si no pues no aprendo nada, sería como venir al colegio a hacer nada [8:26][82].

RI2: “Es una materia muy linda, a pesar de que a veces se me dificulta entender algunos temas porque siempre tenemos que estar leyendo.” [2:26][070].

RI3: “pero es algo que es complicado para mí, a veces no puedo explicar los textos.” [3:02][05].

RI5: “también hacer las tareas la noche antes porque a veces al día siguiente uno debe leer y explicar lo que investigó y ahí me caigo porque no lo leí con tiempo.” [5:27][86].

Interpretación

Desde estos argumentos es posible asumir que poseer habilidades de comprensión lectora permitiría el entendimiento de los contenidos, pues gran parte de la información o datos necesarios para abordar los temas del área son facilitados por los docentes en forma de textos presentados en guías de trabajo que deben ser llevadas a las clases para trabajarlos durante la jornada académica, en la cual, el estudiante tiene la oportunidad de aclarar sus dudas o planteamientos respecto al tema que se trabaja en la clase. Sin embargo, esta condición cambia significativamente cuando el material de trabajo es asignado para ser desarrollado en el hogar, pues las expresiones de los estudiantes parecen indicar que algunas veces no cuentan con el apoyo necesario para solventar los inconvenientes que surgen durante la realización de las asignaciones escolares.

Del mismo modo, los estudiantes reconocen que poseen dificultades para el entendimiento de los contenidos, pues afirman que, aun cuando el área en cuestión posee un gran valor estético, para ellos también representa un elemento de amplia dificultad, pues deben realizar prácticas frecuentes de lecturas para su estudio y comprensión, argumentos que parecen indicar la presencia de niveles motivacionales poco satisfactorios hacia el proceso lector, así como también una importante tendencia hacia la consideración de la lectura como un acto de carácter obligatorio y condicionante para la aprobación de las evaluaciones y compromisos escolares.

Entonces, la dimensión en cuestión es contexto de las preguntas después de la lectura, ya que se relaciona con la lectura comprensiva y la generación de respuestas, pues demuestra la adaptación de los estudiantes frente a pocas ideas previas. Seguidamente, esta dimensión también se identifica con la lectura comprensiva como necesidad en sociales donde resalta el reconocimiento de las dificultades en sociales.

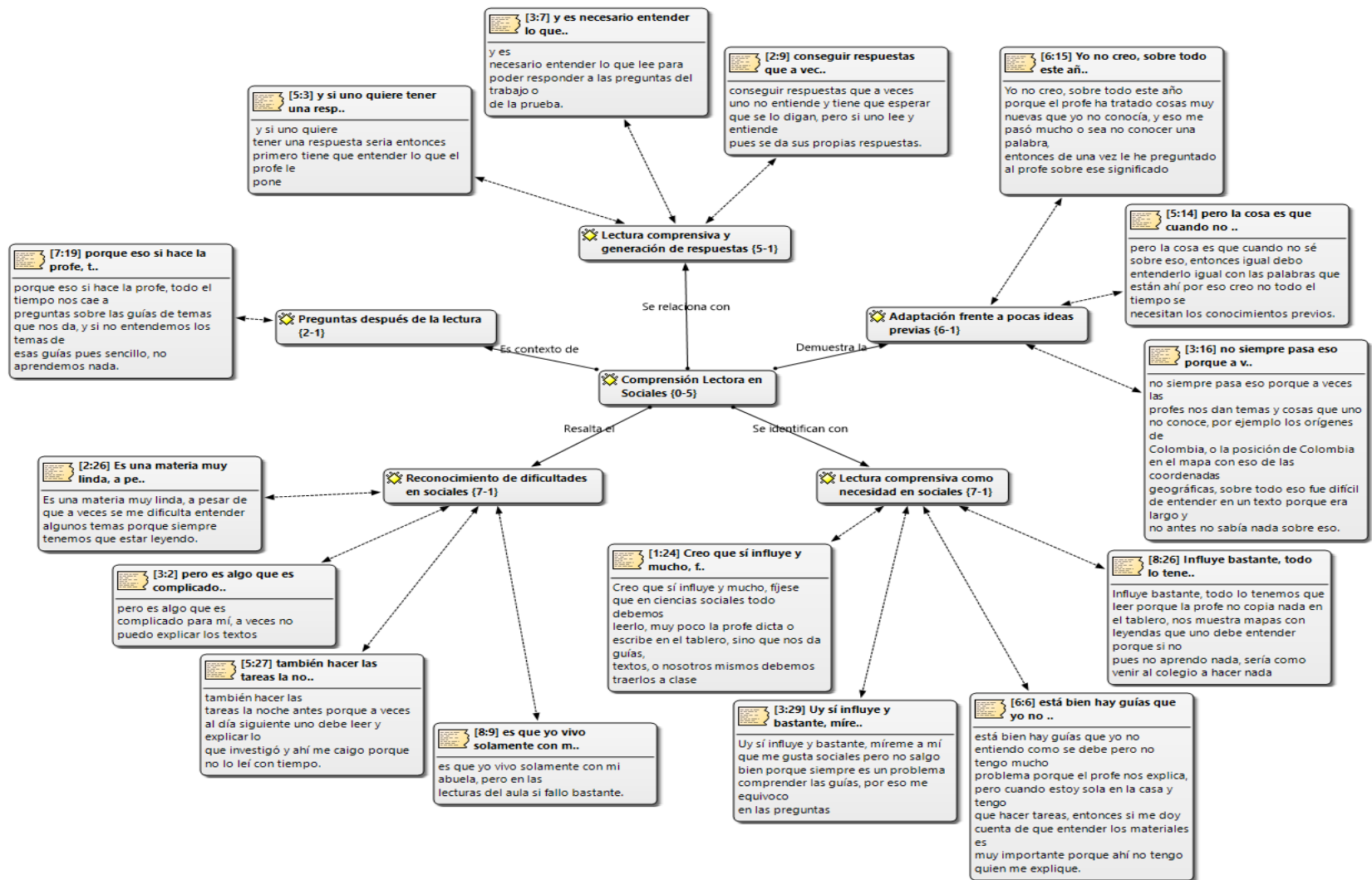


Figura 9.
Dimensión Comprensión Lectora en Sociales

Dimensión Situaciones Conflictivas Regulares

En sintonía con la figura 10, la presente dimensión se sustenta inicialmente desde los códigos *Dificultades conforme el tipo de texto; Rapidez, precisión y regaños; Nervios y lectura frente al grupo*; conforme distintas ideas que parecen resaltar las diversas dificultades de los escolares respecto a la comprensión lectora. De allí, los siguientes testimonios:

Análisis

RI7: “otra sería las guías larguísimas que tienen mucha información.” [7:21][84].

RI2: “pero cuando trata de geografía no hay personajes, sino que todo se enfoca en cosas que uno no sabe, como minerales del suelo, vegetación, sin fotos ni nada entonces uno se confunde.” [2:16][40].

RI4: “pero a veces uno no le para mucho porque la profe después explica y listo, por eso yo me concentro en leer sin equivocarme en las palabras porque si no uno lleva regaño, mi mamá en la casa siempre me regaña por eso.” [4:04][14].

RI1: “aunque casi siempre uno se enfoca más en leer rápido y sin equivocarse, porque entonces viene el regaño.” [1:05][13].

RI3: “otra cosa que me complica entender es leer al frente de todos, no sé puede ser que si lo hago en mi propio puesto pues no me pondría nervioso y se me complique tanto entender.” [3:32][92].

RI2: “yo casi siempre leo sin problemas, entiendo las cosas, por eso en mi casa, mi mamá solamente revisa que ya hice las tareas y las hago bien porque entiendo todo lo que leo, pero cuando paso al tablero para responder preguntas sobre los temas pues me pongo nerviosa” [2:34][97].

Interpretación

Desde este grupo de comentarios, los escolares participantes asumieron posturas con respecto a algunas dificultades que enfrentan durante las clases de ciencias sociales, que tienen que ver con los tipos de textos que se presentan para abordar los temas, los cuales generalmente resultan ser extensos, confusos y pocas

veces presentan algunas referencias gráficas que pudieran facilitar el entendimiento de los conceptos, sobre todo de aquellos relacionados con términos propios del área de geografía, por ejemplo, con la identificación de recursos minerales o tipos de vegetación. Ante esto, los estudiantes parecen restarle significatividad a la limitada comprensión del texto, pues asumen que sus profesores posteriormente realizarán la explicación del contenido, por ello prefieren desarrollar lecturas rápidas en las que puedan reducir los márgenes de error, más que demostrar interés por realizar una verdadera construcción de significados.

También, se puede asumir que para los estudiantes la tarea de realizar lecturas tanto en el aula, frente a todos sus compañeros y el docente, como en el hogar, en muchas oportunidades se convierte en una acción que les genera temor ante la posibilidad de cometer algún tipo de error, por lo que posiblemente no exista motivación hacia la ejecución de este acto, pues esta no surge como un interés personal, sino por el contrario, se convierte en una tarea que se desarrolla a fin de evitar cualquier tipo de correctivo o sanción ante posibles fallas, todo lo cual representa un obstáculo para la comprensión significativa y efectiva de los textos.

Por otro lado, en esta dimensión es posible distinguir otro conjunto de códigos que parecen complementar las ideas de los informantes respecto a las dificultades habituales en torno a la comprensión lectora, tal como lo son *Memorización a falta de comprensión; Dificultad para mantener la atención y para recordar, Densidad del texto y palabras desconocidas; Ruido, conversación, absentismo, como distractores*; los cuales albergan citas primarias como:

Análisis

RI8: “por eso entender lo que leemos y vemos es súper importante, porque si no nos toca grabarnos todo para poder aprobar, pero si lo entendemos es más fácil salir bien.” [8:27][84].

RI2: “pero sobre todo mejora las cosas que aprendemos en varias materias y así no hay que grabarse tantas cosas como en los problemas en matemáticas, o cuando estudiamos la constitución de la república.” [2:05][13].

RI5: "También que yo me distraigo mucho en la clase con cualquier cosa, hablando, recochando." [5:26][85].

RI6: "También se me olvidan muy rápido las cosas, entonces la verdad es que yo sí entiendo lo que leo, pero las cosas se me van rápido, por eso cuando me toca estudiar para la prueba, debo repasar a si sea una hora antes porque si no llego en blanco." [6:31][93].

RI1: "otra cosa es que a veces el texto tiene palabras que no conozco, o también cuando lo que debemos leer es muy largo y trata de muchas cosas." [1:29][89].

RI6: "Uy muchas, las guías largas no las entiendo completamente." [6:29][91].

RI3: "como tratar de separarme del ruido y la recocha, pero es difícil aquí en el colegio y al final termino entendiendo poco." [3:12][27].

RI6: "el ruido del aula me complica, me saca de quicio, yo faltó a clase y eso también me afecta, pero eso es culpa mía." [6:33][95].

Interpretación

Los argumentos anteriores también hacen referencia al reconocimiento del estudiante de la importancia de comprender significativamente lo leído y así poder facilitar el aprendizaje, puesto que para ellos, la acción de memorizar la información es una tarea que solo ejecutan para aprobar alguna evaluación, ya que asumen que mediante este proceso cognitivo pueden fijar la información por un corto período de tiempo, contrario a lo que sucedería si comprendieran los textos y contenidos que trabajan en diferentes áreas académicas. Estos comentarios reflejan ciertos procesos reflexivos y metacognitivos que promueven en los escolares la identificación y práctica de las estrategias de aprendizaje que les resultan más efectivas para la comprensión de contenidos en cualquier área de estudio.

Adicionalmente, los escolares refieren que presentan algunas dificultades para mantener la atención durante las clases, pues posiblemente no tienen algún tipo de interés por los temas que se abordan, lo que les limita la capacidad para retener la información durante períodos de tiempo prolongados. De allí que, para aprobar alguna asignación o prueba, requieren de una nueva revisión del material con el propósito de refrescar los temas trabajados. Por otra parte, hacen referencia a la densidad de los

materiales de clases, los cuales regularmente suelen ser extensos, con diferentes terminologías desconocidas para ellos y con diversos temas, lo que dificulta la comprensión de la información; además, la presencia de elementos distractores, como el intenso ruido de los espacios de la escuela, así como también las ausencias a clases, resultan ser otros factores que limitan el entendimiento de los temas y por tanto, el fortalecimiento de las habilidades para la comprensión lectora.

Así, la dimensión en cuestión está asociada con las dificultades conforme el tipo de texto, pues son propiedad de la rapidez, precisión y regaños, ya que hacen referencia a nervios y lecturas frente al grupo. También, contemplan la memorización a falta de comprensión pues resaltan la dificultad para mantener la atención y para recordar, ya que destacan también la densidad del texto y las palabras desconocidas para finalmente comprender el ruido, conversaciones, absentismo como factores distractores que limitan la comprensión de la información.

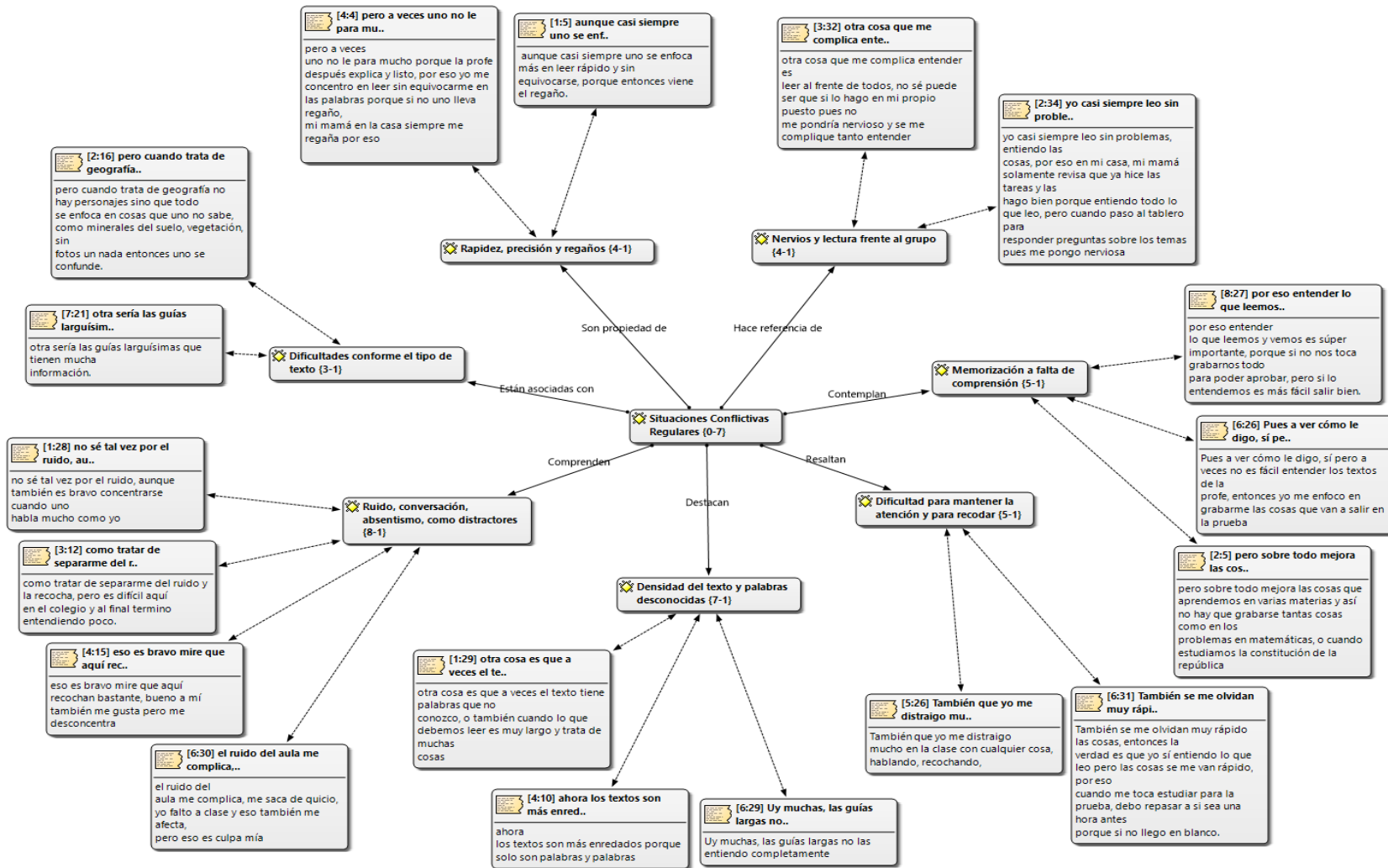


Figura 10.
Dimensión Situaciones Conflictivas Regulares

Subcategoría Ciencias Sociales

Análisis

Como preámbulo a la gran categoría emergente, este apartado del análisis expone el desarrollo argumentativo configurado por la investigadora en torno a la subcategoría ciencias sociales, la cual emergió desde la comunión de las dimensiones tituladas *Entendimientos e importancia; Áreas y temas; Comprensión lectora en sociales; Situaciones conflictivas regulares*. De allí que, en esta sección se procede a retomar los hallazgos más representativos de las instancias emergente mencionadas, al tiempo de complementar con aspectos teóricos referenciales, para así afinar la razón y sentido de todo lo derivado.

Argumentación

La subcategoría en cuestión representa los elementos más significativos encontrados a partir del análisis de cada una de sus dimensiones conformantes, siendo la primera, aquella referida a la comprensión que los estudiantes poseen sobre las ciencias sociales, entendida como un área de estudio cuya principal característica demuestra ser de carácter obligatorio, fundamental que se debe impartir en cada grado de educación básica y secundaria, que está conformada por un conglomerado de contenidos específicos para cada ciclo académico, esto en concordancia con lo contemplado en Artículo 23 de la Ley 115 (1994). Además, esta área del saber está conformada por un conjunto de disciplinas que deben ser impartidas de forma integrada, articulada, mediante ejes generadores y preguntas problematizadoras que buscan organizar el plan de estudio de cada grado, todo lo cual se representa mediante una estructura curricular abierta, flexible, integrada y en espiral. (Arias, 2015).

De acuerdo con los estudiantes, el aprendizaje de las ciencias sociales tiene una amplia significatividad para los ciudadanos que conviven dentro de un mismo territorio, pues el estudio, comprensión y entendimiento de referentes relacionados con el funcionamiento de las sociedades, es decir, el conocimiento de las leyes y normas para la convivencia pacífica entre las personas, además de la práctica de

valores culturales relacionados con la identidad nacional, favorecen la formación de ciudadanos íntegros, responsables, críticos, capaces de vivir, convivir y aportar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

En ciencias sociales básicamente se imparten temas relacionados con las áreas de historia, geografía, así como también, sobre la Constitución Nacional, con el fin de proporcionar a los escolares las herramientas necesarias para la consolidación de competencias ciudadanas, las cuales, tal como lo establece el MEN (2004), están configuradas por el conjunto de habilidades y conocimientos que permiten al individuo construir una sana convivencia, participar activamente en la defensa de sus derechos, el cumplimiento de sus deberes y el respeto a la pluralidad cultural.

Ahora bien, en relación con las derivaciones obtenidas sobre la comprensión lectora en sociales, se obtuvo que en reiteradas ocasiones a los estudiantes se les ha dificultado la comprensión y entendimiento de los temas del área debido a las pocas prácticas de lectura comprensiva que se realizan, a la ausencia de conocimientos previos y el desconocimiento del significado de algunas palabras, términos o contenidos que se abordan en el área. De igual forma, la presentación de guías de trabajo con textos extensos o contenidos que pueden resultar tediosos y de difícil entendimiento, además de las continuas prácticas donde el docente formula preguntas esperando respuestas oportunas de los estudiantes, resultan elementos que condicionan el aprendizaje del área, pues el limitado entendimiento del contenido provoca en el estudiante una forma de dependencia hacia sus compañeros y sus mismos docentes, pues aquel estudiante que tiene dificultades, espera las respuestas de otros para poder elaborar una contestación oportuna y válida en las clases.

Por tal razón, los estudiantes plantean que, para poder construir significados en el área de ciencias sociales, es necesario consolidar las habilidades de comprensión lectora, pues estas propiciarían el entendimiento de los contenidos que para ellos resultan ser confusos, ya que en reiteradas ocasiones, la información que se proporciona para el desarrollo de las clases se presenta en forma de textos escritos que necesariamente requieren de esta puesta en práctica de sus habilidades, capacidades y destrezas para ejecutar un proceso lector adecuado que garantice el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos.

Pero contrariamente, otras evidencias parecen indicar la poca presencia en los estudiantes de elementos motivacionales positivos que les permitan asumir la lectura como un acto enriquecedor, de disfrute, que requiere, tal como lo plantea el Ministerio de Educación y Ciencia (2006) de la construcción de actitudes y hábitos lectores que impliquen una correcta selección y planificación de estrategias de aprendizaje que promuevan la consecución del objetivo planteado, pero también, tal como lo afirman Monroy y Gómez (2009) de la capacitación de los estudiantes sobre el control de su propio aprendizaje, fundamentado en el empleo de estrategias metacognitivas para la reflexión y aplicación de diferentes vías que conlleven a alcanzar los niveles más altos de comprensión.

Entre tanto, la última dimensión conformante de esta subcategoría, también hace referencia de algunas situaciones controversiales a las que se enfrentan los estudiantes durante las clases de ciencias sociales, entre las cuales resaltaron, en primera instancia, condiciones vinculadas con la extensión de los textos y la poca presencia de elementos gráficos que puedan presentar la información de forma más atractiva. A esto se suma, la limitada significatividad que el estudiante le asigna a la capacidad de comprender los textos propios del área, pues estos apuestan frecuentemente a la ayuda que el docente les proporciona para dar respuesta a sus inquietudes, por lo que realizan las lecturas de forma apresurada, procurando la disminución de cualquier error y dejando de lado el verdadero propósito de realizar una lectura comprensiva.

Adicionalmente, otros estudiantes señalaron que realizar lecturas frente a sus compañeros de clases o ante el docente, resulta ser una situación que genera en ellos temor y ansiedad ante la posibilidad de cometer algún tipo de error relacionado con una mala pronunciación o entonación, lo que permite asumir una vez más que el acto lector se desarrolla bajo condiciones de obligatoriedad y con el único propósito de decodificar correctamente el texto a fin de reducir posibles llamados de atención ante la presencia de cualquier tipo de error.

Para los estudiantes, el ruido presente en los espacios de la institución, la ausencia a clases, así como también, la falta de atención y concentración durante las jornadas académicas representan factores que causan conflictos o dificultan el

desarrollo de habilidades para la comprensión lectora, pues los argumentos expresados por los alumnos parecen indicar desinterés por los temas que se abordan en el área ocasionado, posiblemente, por la forma en que se presenta el contenido que, en palabras de los estudiantes, resultan ser bastante extensos, difíciles de comprender, con palabras que en muchas ocasiones son completamente desconocidas para ellos, sin aparente relación con su contexto inmediato, por lo que es necesario, tal como lo refiere Aisenberg (2005) iniciar el trabajo lector apoyado en el vínculo que los estudiantes puedan establecer con el texto, y no desde los conocimientos e ideas preconcebidas por el docente; de allí la importancia de los conocimientos previos para la construcción de nuevos significados a partir de la comprensión lectora.

Entonces, la subcategoría ciencias sociales, parte del entendimiento e importancia que se vincula a sociales como asignatura, y son propiedad de las ciencias sociales, para también abarcar las áreas y temas que se sirven de las ciencias sociales y sus áreas pues exponen sociales y temas regulares. También, se vincula a comprensión lectora en ciencias sociales pues es contexto de preguntas después de la lectura y se relaciona con la lectura comprensiva y la generación de respuestas; asimismo, demuestran la adaptación frente a pocas ideas previas pues se identifica con la lectura comprensiva como una necesidad en ciencias sociales para resaltar el reconocimiento de dificultades en sociales.

Finalmente, se identifica con situaciones conflictivas regulares que están asociadas con dificultades conforme el tipo de texto, para ser propiedad de la rapidez, precisión y regaños que hacen referencia de nervios y lectura frente al grupo. También contemplan la memorización a falta de comprensión, ya que resalta la dificultad para mantener la atención y para recordar. Además, destacan la densidad del texto y las palabras desconocidas, para comprender también el ruido, la conversación, el absentismo como elementos distractores que dificultan la comprensión lectora.

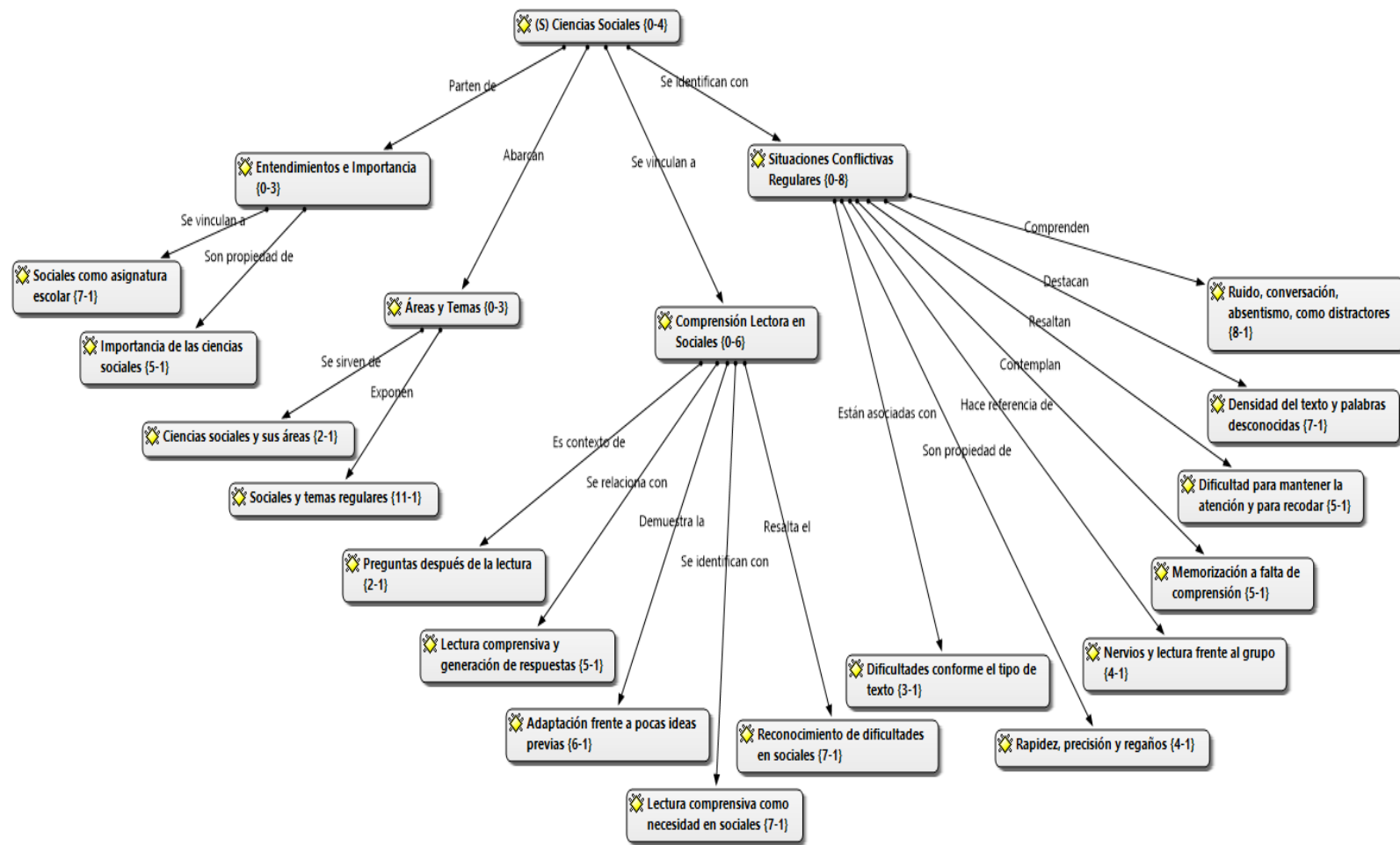


Figura 11.
Subcategoría Ciencias Sociales

Categoría Comprensión Lectora en las Ciencias Sociales

Análisis

Esta sección final del análisis desplegado en torno a la unidad hermenéutica entrevistas, está centrada en la conceptualización como pináculo del proceso inductivo en torno a los datos procesados, razón por la cual sus cimientos estriban en las subcategorías denominadas *Comprensión Lectora y Ciencias Sociales*, para de esta forma llevar a articular un discurso epistémico que logre exponer la razón y sentido de la comprensión lectora como entidad general emergente

Conceptualización

La comprensión lectora en las ciencias sociales es definida por los estudiantes como una capacidad intelectual que permite el entendimiento de la información a partir de la ejecución del proceso de lectura, el cual se desarrolla con el propósito de identificar cada uno de los elementos, estructuras, ideas y conceptos más representativos desde los cuales es posible establecer nuevos significados y elaborar estructuras metales cónsonas con los requerimientos formulados por los docentes durante el proceso de enseñanza de la historia, geografía y de cada una de las subáreas que conforman las ciencias sociales. Estas ideas son apoyadas por los planteamientos propuestos por Gonnet (2012), quien expone que "...la lectura es fundamental para el aprendizaje de las Ciencias Sociales, porque permite a los alumnos acercarse a los diversos discursos que utilizan estas disciplinas..." (p. 32), pues posibilita amplias oportunidades para poner en práctica y fortalecer todos los procesos cognitivos vinculados con el procesamiento de la información, es decir, organización, análisis, síntesis, clasificación y memoria para el posterior almacenamiento de los nuevos significados elaborados.

Los hallazgos derivados del análisis, también hicieron referencia de la importancia asignada por los estudiantes a las habilidades para la comprensión lectora, encontrándose que esta resulta ser esencial para el entendimiento de la información que reciben para el logro de aprendizajes significativos, no solo en el área de ciencias sociales, sino también en las demás áreas fundamentales como

matemática, ciencias naturales o castellano. Adicionalmente, con respecto al área de sociales, los estudiantes expresaron que poseer competencias para comprender la lectura les proporciona ventajas relacionadas con el entendimiento de las causas y consecuencias de un hecho histórico o el entendimiento de todos los fenómenos sociales que ocurren en el país, cuya comprensión podría consolidar, tal como lo afirma Stenhouse (1984) contextos fundamentados en el respeto, tolerancia, autonomía y un pensamiento crítico social que favorezca la formación de ciudadanos libres y conscientes de su participación en la sociedad.

Del mismo modo, surgieron otras derivaciones que hicieron referencia a la dificultad de establecer relaciones entre la lectura comprensiva, el aprendizaje y el significado, pues para los estudiantes frecuentemente se presentan situaciones que dificultan la comprensión de los textos que leen, especialmente cuando hacen referencia al poco tiempo de trabajo del que disponen para llevar a cabo las prácticas lectoras y alcanzar una comprensión real del tema. De acuerdo con Escoriza (2003) la lectura es un proceso constructivo, dinámico, que requiere del lector la activación de diferentes mecanismos que hagan efectiva la construcción de nuevos significados donde adquiere una especial relevancia los conocimientos previos del alumno.

En tal sentido, desarrollar estas prácticas solo durante las jornadas académicas, parece afectar significativamente la comprensión y el entendimiento de los textos, pues los estudiantes, con el fin de cumplir con las asignaciones formuladas por sus docentes, se ven forzados a desarrollar lecturas rápidas basadas fundamentalmente en la simple decodificación de los textos, donde pocas veces se desarrollan conscientemente y con el fin de alcanzar un objetivo de aprendizaje, pues, de acuerdo con Cairney (2018) los alumnos aprenden mejor cuando logran comprender el porqué, para qué y qué sentido les da a sus vidas personales lo que están aprendiendo.

Para De Santiago et al. (2011) la lectura es un instrumento de comunicación desde el cual, el autor y el lector, tienen la posibilidad de compartir ideas, sentimientos, pensamientos, hacer valoraciones y socializar sobre diversidad de temas a través de cualquier medio que permita transmitir información de forma escrita, donde se requiere del lector, de ciertas condiciones que posibiliten la comprensión del texto que el

escritor pretende transmitir. Estos planteamientos fueron considerados con base en las derivaciones surgidas durante el proceso de análisis de la información, donde los estudiantes expresaron que la comprensión de un texto dependerá de la intencionalidad del escritor y de las actitudes asumidas por ellos al momento de ejecutar la tarea lectora, específicamente en situaciones cotidianas en las que valoran la comprensión lectora como habilidad que les permite entender lo que otro quiere transmitir.

Entre las funcionalidades e importancia de la comprensión lectora, también se encontró que esta habilidad igualmente les permite mejorar la comunicación con sus docentes dentro del aula de clases, ya que, de acuerdo con los estudiantes, poseer dominio de los contenidos que se abordan en clases facilita el establecimiento de relaciones comunicacionales en las jornadas académicas, además, disponer de habilidades para la comprensión lectora es un requerimiento indispensable para poder entender los contenidos propios del área de ciencias sociales, lo que consecuentemente, favorecería en la obtención de un buen rendimiento académico, en el logro de metas personales, así como también, fortalecería la capacidad para resolver cualquier situación problemática.

Las impresiones de los participantes también dan cuenta de la relevancia de la comprensión lectora para el alcance de una lectura efectiva, con la que se supera las concepciones tradicionalmente asumidas por ellos de la lectura como una acción que consiste en la mera decodificación de la palabra escrita, para entonces reconocerla como un acto más complejo y coordinado en el que intervienen una serie de estructuras cognitivas necesarias para la construcción de un nuevo significado, así lo refiere Falcón (2025) para quien la lectura "...se puede considerar como un proceso de construcción complejo en el que las diferentes áreas y procesos se deben operar con gran precisión y coordinación." (p. 88), de allí que, tal como lo afirmaron los estudiantes, para lograr la comprensión de un texto, ellos deben poner en prácticas diferentes acciones intelectuales, entre las que resaltaron la evocación de saberes previos, atención y concentración, análisis y la creatividad.

Siguiendo los planteamientos de Falcón (2025) en el proceso de comprensión lectora intervienen elementos cognitivos definidos como procesos de bajo, medio y

alto nivel, siendo los primeros, aquellos referidos al procesamiento y almacenamiento de la información (percepción, atención y memoria); seguidamente, los procesos de nivel medio están relacionados con el reconocimiento o acceso al léxico, donde las representaciones gráficas obtenidas se transforman en significados (análisis, síntesis, inferencias) y, finalmente, en el nivel superior o alto, el lector procesa los textos mediante las funciones sintácticas (relación entre las palabras y reconocimiento de la estructura de la oración) y semánticas del lenguaje (estructura global del significado del texto).

También, los estudiantes ejecutan una serie de estrategias de aprendizaje que consideran pertinentes para comprender los textos, que consisten en, según Coll (1986) "...un procedimiento para el aprendizaje o un conjunto de acciones ordenadas dirigidas a la consecución de una meta." (p.44), es decir, una guía de orientaciones que proporcionan al estudiante las herramientas que considera necesarias para lograr la comprensión del texto, entre las que mencionaron, la relectura, el subrayado y la toma de notas, así como también la imaginación como una forma de evocar algún recuerdo o saber previo vinculado con el tema de la lectura.

En este mismo orden de ideas, se encontraron algunas evidencias que refieren aspectos que facilitan la comprensión de los textos, donde resaltó en primer lugar el interés intrínseco por desarrollar el acto lector, el cual está determinado por la atracción que el estudiante siente hacia el tema que va a leer, es decir, por el gusto de realizar la lectura de textos que contengan palabras familiares, con imágenes o representaciones gráficas que expliquen el contenido. Para los estudiantes, los temas que son considerados extensos, pesados, tediosos o carentes de valor significativo, resultarían más difíciles de comprender y limitarían su voluntad por la búsqueda de estrategias que les proporcionen la ayuda necesaria para realizar el trabajo de forma eficiente.

Ahora bien, en razón de realizar un proceso comprensivo más eficaz, los estudiantes presentaron algunas sugerencias relacionadas con las acciones que debería realizar el docente durante la jornada escolar, donde señalan que para ellos serían más efectivo que sus maestros les facilitaran con anterioridad las consignas o

preguntas que se formularán para ser respondidas conformes a las lecturas, como una forma de anticipar el trabajo y garantizar la comprensión del texto.

Sin embargo, para Aisenberg (2005), considerar en aplicar esta estrategia de enseñanza de la forma en que es planteada por los participantes, solamente se promovería el trabajo intelectual fundamentado en la identificación y reproducción de la información, con lo que "...el propósito lector de los alumnos suele quedar reducido a buscar y extraer del texto lo necesario para responder las preguntas; propósito que muchas veces puede alcanzarse con una modalidad de lectura muy superficial, insuficiente para aprender." (p. 24), por lo tanto, esta estrategia de comprensión lectora debe realizarse cumpliendo con la finalidad de promover en los estudiantes el trabajo intelectual necesario para construir nuevos saberes.

Los participantes también expusieron que les sería de gran ayuda la realización de trabajos grupales con lecturas compartidas, con las que los significados puedan elaborarse a partir de los diferentes puntos de vistas, ideas y opiniones de los miembros del grupo como una forma de ampliar las competencias comunicativas de cada uno. Para Aisenberg (2005) propiciar el trabajo de interpretación colectiva de un texto, es una situación bastante favorable para "...enseñar a leer en ciencias sociales porque promueven que los alumnos realicen y expresen sus interpretaciones de los textos poniéndose de manifiesto tanto sus logros como sus problemas de comprensión..." (p. 25), en otras palabras, las lecturas que son realizadas de esta forma facilitan momentos para que los estudiantes, además de compartir sus perspectivas, puedan solucionar inquietudes y apoyarse para dar respuestas a las dudas que surgen durante la ejecución del acto lector.

Adicionalmente, los estudiantes sugieren que sus maestros reconsideren las estrategias que emplean relacionadas con las lecturas en voz alta, pues estas constituyen para la gran mayoría de los alumnos, una acción que genera temor, ansiedad y miedo ante la posibilidad de cometer alguna equivocación, con lo que se puede asumir que los estados emocionales que se experimentan durante la realización de lecturas, condicionarían la posibilidad de comprender el texto. Para los escolares, incluir mayores referencias gráficas dentro de los textos, desarrollar las clases en otros espacios diferentes al aula de clases y emplear recursos digitales para

las lecturas, también podrían ser factores que el docente pueda considerar para mejorar los niveles de comprensión lectora de los temas propios del área de ciencias sociales.

Seguidamente, esta gran categoría también contempla las referencias surgidas en el análisis relacionadas con la subcategoría Ciencia Sociales, entendida por los escolares participantes como un área de estudio de carácter obligatorio, que se imparte durante todos grados del sistema educativo, con un conjunto de contenidos específicos para cada nivel y conformada por diferentes disciplinas, entre las que destacan geografía, historia y Constitución Política. Dentro de estas subáreas, los docentes regularmente imparten sus clases sobre temas como identidad nacional, división político territorial del país, recursos naturales de las regiones, normas de convivencia, leyes, deberes y derechos ciudadanos, todos ellos desarrollados con el propósito de dar cumplimiento a los fines y objetivos educativos establecidos en la Ley 115 (1994).

En este punto, es importante mencionar nuevamente los planteamientos de Aisenberg (2005) quien afirma que la lectura es un medio de aprendizaje para las ciencias sociales, no obstante, los estudiantes participantes dan cuenta que en clases de sociales los alcances en la comprensión lectora son limitados, debido a la poca disponibilidad de tiempo para llevar a cabo sus prácticas de lectura de forma eficiente, además, el desconocimiento de conceptos y los pocos conocimientos previos sobre los temas, también parecen dificultar el proceso de construcción de significados a partir de la comprensión lectora. Adicionalmente, gran parte de la información que se les presenta viene dada por textos que son extensos, difíciles de entender, por lo que, en muy pocas oportunidades los estudiantes pueden presentar respuestas oportunas a las preguntas que los docentes hacen una vez realizan la lectura de los textos.

Dado que en sociales todos los temas y contenidos se presentan en forma de textos escrito, así como en la mayor parte de la información que diariamente se recibe (Gonnet, 2012), para los estudiantes es indispensable poseer habilidades de comprensión que les permitan entender esos temas que consideran confusos, pero también, para construir significados con base en sus propias capacidades y que favorezca la formación de hábitos y conductas positivas para consolidar las

condiciones motivacionales necesarias para la realización de un buen acto lector, pues, según las derivaciones obtenidas, algunos estudiantes consideran la lectura como una tarea obligatoria e impuesta cuando es solicitada por el docentes para realizarla frente a un colectivo de compañeros, ya que, tal como se mencionó en párrafos anteriores, es una situación que genera ansiedad por el temor a cometer equivocaciones durante su realización.

De acuerdo con el criterio de los estudiantes, existen otros factores que desfavorecen la comprensión lectora, por ejemplo, el ruido excesivo que existen dentro del centro educativo, los altos niveles de desatención, las dificultades para recordar esquemas mentales previamente construidos, la densidad del texto, las palabras desconocidas, el poco establecimiento de relaciones entre los contenidos presentes en la lectura con el contexto del estudiante o con sus ideas previas, son todos elementos que se deben considerar a la hora de establecer las condiciones mínimas que desarrollar una lectura efectiva, que verdaderamente contribuya con el fortalecimiento de la comprensión lectora en sociales.

Entonces, la comprensión lectora en el área de ciencias sociales, hace referencia de la comprensión lectora, la cual se asiste en los saberes e ideas de los estudiantes, pues está asociada con la función e importancia de la comprensión lectora y se fundamenta en las instancias cognitivas y estrategias empleadas, pues es producto de los aspectos que facilitan la lectura comprensiva y resalta en general algunas sugerencias respecto al tema. También, integra las ciencias sociales, pues son parte de entendimientos e importancia y abarcan las áreas y temas, porque se vincula a la comprensión lectora en ciencias sociales, para finalmente identificarse con algunas situaciones conflictivas regulares.

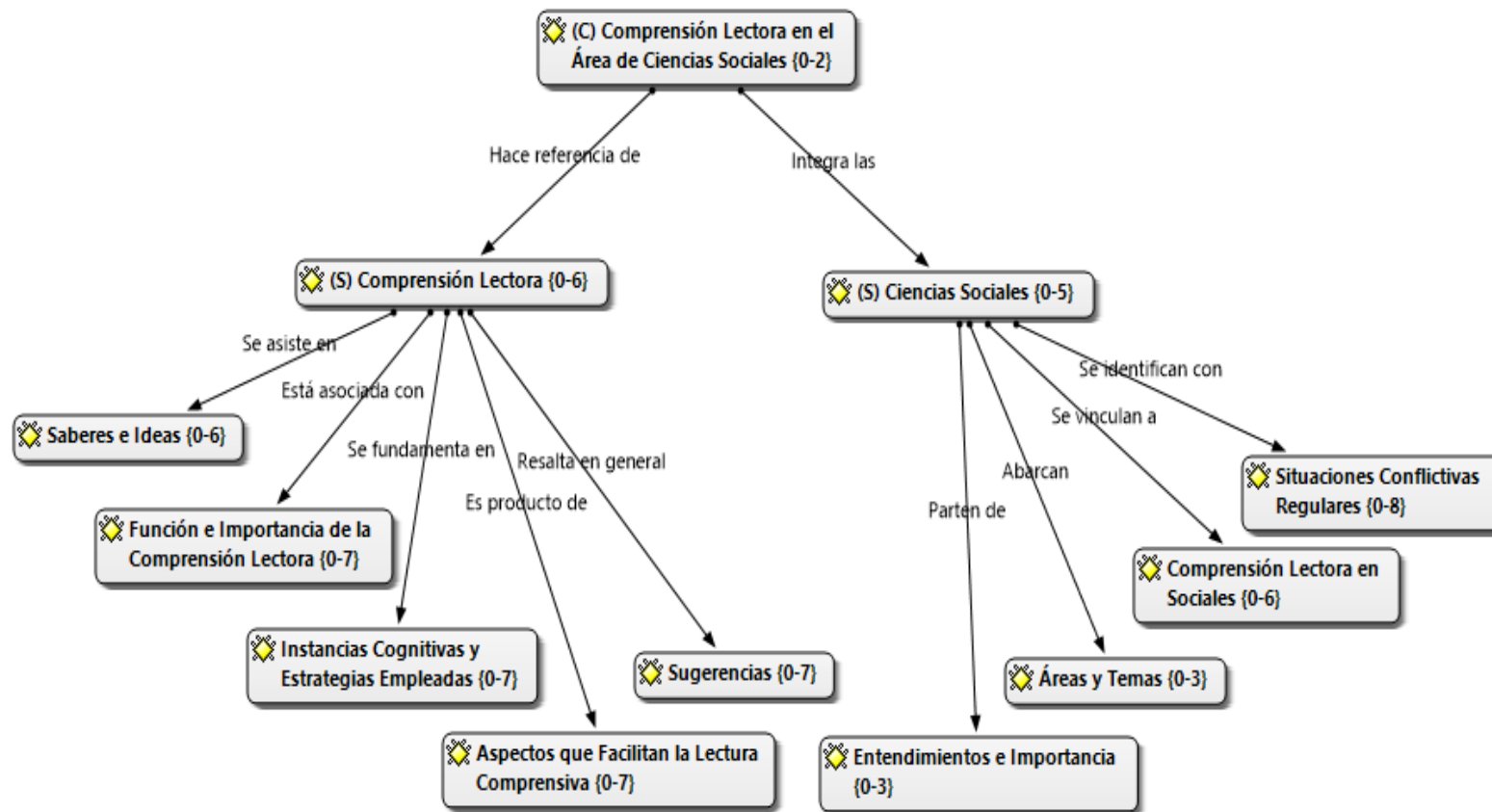


Figura 12.
Categoría Comprensión Lectora en el Área de Ciencias Sociales.

Unidad Hermenéutica Observaciones

Conforme fue anticipado al inicio de este capítulo, una vez procesados, analizados e interpretados el importante cúmulo de datos primarios recolectados desde el guion de entrevista semi estructurado, en este apartado se procede a exponer el mismo proceso, pero puntualmente en torno a las descripciones desarrolladas por la investigadora directamente desde el escenario de clase, tal como fue orientado por el segundo objetivo específico. De allí, se demuestra entonces lo siguiente:

Codificación Abierta

Tabla 3.

Lista de Códigos Abiertos

Códigos Abiertos
Evidencias de memorización
Prolijidad y ritmo moderado
Falta de atención, regaños y necesidad de ayuda
Lectura individual y en silencio
Frecuente desatención
Evasión del escolar
Preguntas, respuestas y anticipación
Lectura en voz alta y dificultades
Distracción con facilidad y vergüenza
Relectura
Instrucciones y desarrollo de la lectura
Toma de notas y subrayado
Relación tareas y materiales de lectura
Relación ansiedad, angustia, y lectura colectiva
Consulta y explicaciones con otros compañeros
Consulta al diccionario y al docente
Nervios durante la lectura frente al grupo
Atención ante las rutinas y participación
Incomodidad frente al ruido
Diversidad de textos mediante guías y otros recursos
Lectura permanente acompañada de preguntas
Limitaciones e interrupción en la concentración
Malestar, desánimo, actitud desafiante
Disposición y afinidad con el texto leído
Relacionamiento y asociación
Temas abordados
Tendencia hacia la lectura rápida y poco entendimiento
Dificultades para explicar entendimientos

Preferencia por juegos, ejemplos e ilustraciones
Densidad del material de lectura
Concentración y análisis en lectura individual

Codificación Axial

Tabla 4.
Sistema Emergente. Unidad Hermenéutica Observaciones

Códigos Abiertos	Dimensiones	Subcategorías	Categoría	
Lectura permanente acompañada de preguntas	Rutinas	Cotidianidad	Realidad en torno a la comprensión lectora	
Instrucciones y desarrollo de la lectura				
Lectura individual y en silencio				
Temas abordados	Temas y materiales			
Diversidad de textos mediante guías y otros recursos				
Relación tareas y materiales de lectura				
Concentración y análisis en lectura individual	Acciones comunes			
Toma de notas y subrayado				
Consulta al diccionario y al docente				
Consulta y explicaciones con otros compañeros				
Relacionamiento y asociación				
Relectura				
Preguntas, respuestas y anticipación	Situaciones favorables			
Atención ante las rutinas y participación				
Prolijidad y ritmo moderado				
Disposición y afinidad con el texto leído				
Preferencia por juegos, ejemplos e ilustraciones				
Frecuente desatención	Atención limitada	Estados persistentes		
Distracción con facilidad y vergüenza				
Incomodidad frente al ruido				
Limitaciones e interrupción en la concentración				

Falta de atención, regaños y necesidad de ayuda	
Malestar, desánimo, actitud desafiante	Actitudes contrarias
Evasión del escolar	
Evidencias de memorización	
Relación ansiedad, angustia, y lectura colectiva	Incidencia emocional
Lectura en voz alta y dificultades	
Nervios durante la lectura frente al grupo	
Tendencia hacia la lectura rápida y poco entendimiento	Instancias que impiden el entendimiento
Dificultades para explicar entendimientos	
Densidad del material de lectura	

Codificación Selectiva

Dimensión Rutinas.

La figura 13, expone de manera gráfica los códigos que sustentan esta primera dimensión emergente desde los registros descriptivos procesados, la cual consta de los códigos abiertos titulados por la investigadora como *Lectura permanente acompañada de preguntas; Instrucciones y desarrollo de la lectura; Lectura individual y en silencio*; que a su vez se fundamentan en algunos testimonios representativos como:

Análisis

EO8: “como de materiales a ser trabajados sobre el tema del día, donde se alternan preguntas sobre lo entendido.” [8:02][07].

EO5: “La lectura está presente en todo momento de la clase, se inicia con un texto corto que el estudiante debe leer individualmente, después una lectura colectiva y en voz alta al frente del tablero.” [5:01][06].

EO1: “En esta clase, la mayor parte del tiempo se dedica a la lectura de los materiales que la docente entrega, luego a la explicación y por último a las preguntas generadoras sobre lo leído y explicado.” [1:05][12].

EO6: “Después, comenta el tema, hace algunas explicaciones y pide que saquen la guía de lecturas para ubicar el tema de hoy, en esta ocasión menciona a diferentes estudiantes para que hagan lectura de pie, en voz alta, de las partes del texto que ella les indica.” [6:03][11].

EO4: “La estudiante sigue las indicaciones de la docente, primero hace una lectura individual, se nota concentrada en el texto.” [4:17][45].

EO1: “Una vez la estudiante tiene el material, se escuchan las instrucciones de la docente para proceder a desarrollar la lectura.” [1:10][22].

EO8: “Luego, se avanza con una guía entregada por la docente, por lo cual instruye que eso debe leerse en voz baja.” [8:03][08].

EO1: “Después de eso, inicia con el ejercicio de lectura en voz baja, casi silencioso.” [1:03][08].

Interpretación

Lo anteriormente expuesto, hace referencia al conjunto de actividades diarias o rutinas que el docente realiza durante las clases de sociales, las cuales frecuentemente tienen que ver con la ejecución de lecturas del material de trabajo que contiene el tema que se abordaría durante la jornada académica, iniciando con la lectura de un texto corto de forma individual para posteriormente realizar una lectura colectiva. Luego, el docente procede a realizar explicaciones sobre el tema y formula algunas preguntas generadoras para enriquecer dichas explicaciones, lo que permite asumir que este desempeña su papel como mediador en la construcción de interpretaciones por parte del estudiante, pero, también se puede considerar, la presencia de un enfoque tradicionalista de la enseñanza, que enfatiza el cumplimiento de un proceso en el que los estudiantes tienen una participación limitada durante las rutinas de la clase.

Del mismo modo, el docente ejecuta acciones con las que dirige el proceso de enseñanza con las que busca la intervención de un número importante de estudiante, mediante la asignación de un orden específico a su participación, así como también, la lectura que deben realizar y la forma cómo deben ejecutarla (de pie, en voz alta), mecanismos que pueden incrementar la participación, ejercitar la pronunciación, entonación, atención y concentración. Sin embargo, es posible que estas estrategias

limiten la interpretación profunda del texto, pues los estudiantes, pudieran centrarse más en la decodificación que en la búsqueda de mecanismos que les permitan comprender el texto, pues el docente parece ocupar el rol principal en este proceso de construcción de significados, al ser quien dirige el proceso estableciendo el qué, cómo, cuándo y para qué del proceso lector, sin considerar las posibilidades de los estudiantes para seleccionar las estrategias de aprendizaje que les resulten más efectivas para la comprensión lectora. Así, la dimensión rutinas comprenden la lectura permanente acompañada por preguntas, pues se apoya en instrucciones para el desarrollo de la lectura y resalta la lectura individual y en silencio.

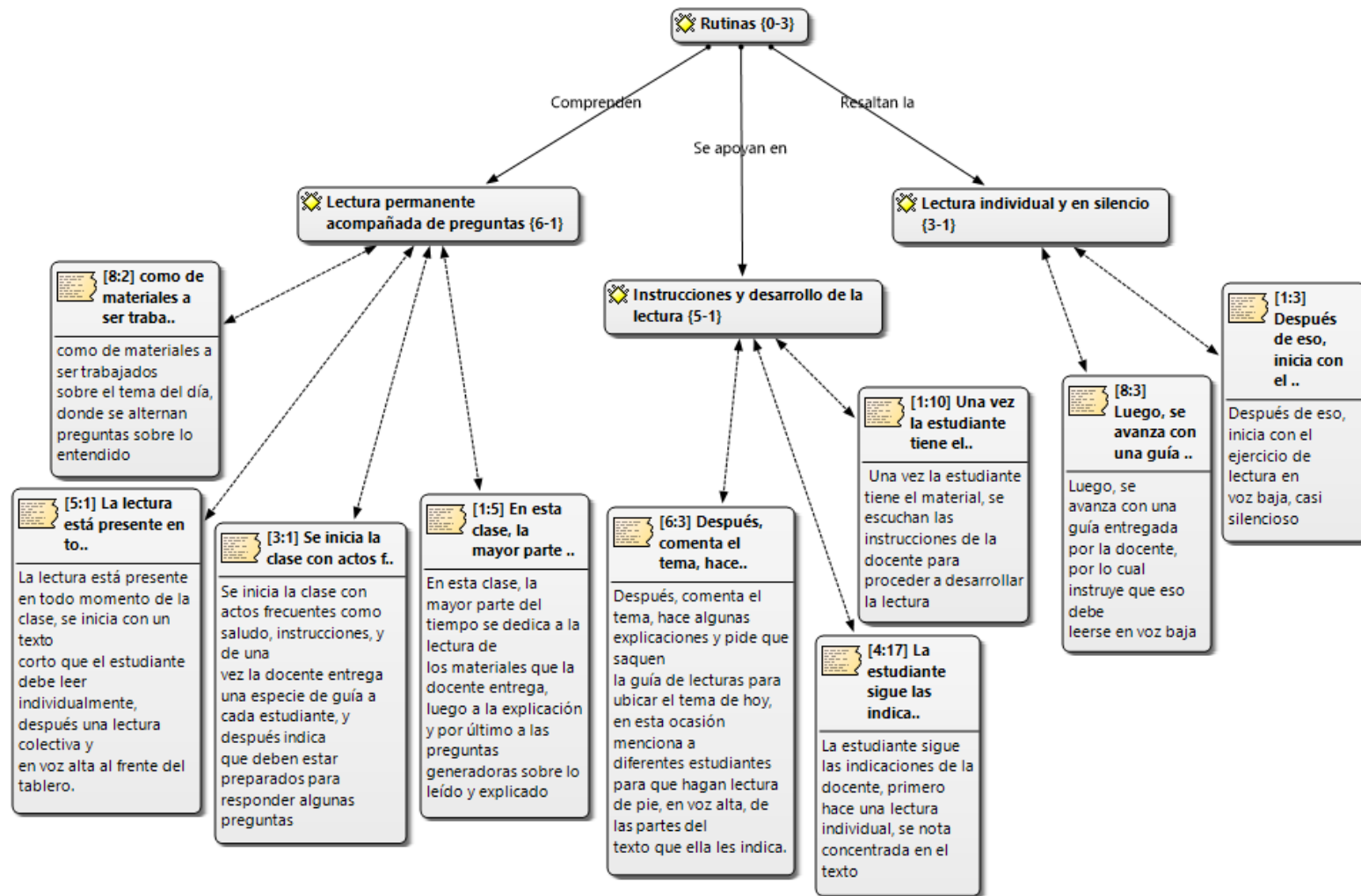


Figura 13.
Dimensión Rutinas

Dimensión Temas y Materiales.

Conforme se puede evidenciar en la figura 14, esta entidad emergente se estructura sobre la base de los códigos abiertos titulados *Temas abordados; Diversidad de textos mediante guías y otros recursos; Relación tareas y materiales de lectura*; cuyos testimonios más representativos dan cuenta de:

Análisis

EO6: “Tema principal fue un refuerzo sobre las características geográficas, físicas y ambientales de las regiones de Colombia.” [6:04][17].

EO7: “El tema tratado parece un refuerzo sobre los orígenes de Colombia.” [7:04][15].

EO3: “Tema principal fue las tres ramas del poder público, todo dispuesto mediante una guía que la docente había repartido.” [3:03][15].

EO7: “La clase arranca por una breve explicación sobre el tema, para más adelante reproducir un audio a través de cornetas de computadora.” [7:01][06].

EO4: “para después repartir una guía y así empezar con la lectura de un texto narrativo [4:03][09].

EO1: “desde el principio cada uno de ellos tiene a su disposición una guía con un texto narrativo.” [1:08][19].

EO8: “donde lo socializado por cada estudiante en atención a lo investigado, sirvió de base para comenzar a dialogar sobre ese tema.” [8:06][16].

EO2: “a partir de un texto que la docente había indicado que buscaran con anterioridad, el cual fue impreso por cada la estudiante.” [2:06][18].

Interpretación

A partir de las impresiones obtenidas, se pudieron evidenciar los diferentes temas que son abordados por los docentes durante las clases de ciencias sociales, donde resalta de forma especial, que algunos de estos fueron temas desarrollados con anterioridad, es decir, en otras sesiones de trabajo, pero que fueron retomados

con el propósito de afianzar los aprendizajes previos en las áreas de geografía, específicamente en relación con la características físicas y ambientales del país y en el área de historia, los contenidos propios sobre los orígenes de la República, esto debido posiblemente, a la limitada comprensión alcanzada por los estudiantes durante las primeras explicaciones que el docente realizó sobre el tema. En otras sesiones de clase, se abordaron por primera vez, temas vinculados con los poderes públicos mediante una guía de trabajo que fue proporcionada por el docente, a la cual se le dio lectura.

Durante la realización de las observaciones, también fue posible evidenciar que el docente recurre al uso frecuente de textos de tipo narrativos para la lectura de la información de los temas de clases, pero también, aunque con poca frecuencia, utiliza recursos auditivos posiblemente con el propósito de incorporar a las clases recurso didácticos diferentes a las acostumbradas guías de aprendizaje a fin de motivar la mayor participación del alumno durante los procesos formativos. También, el docente realiza explicaciones introductorias sobre el tema, la cual favorece la activación de los conocimientos previos de los estudiantes, pero también como una forma de familiarizarlos con los temas que resultan desconocidos para ellos.

En otras oportunidades, el docente asigna a sus estudiantes la investigación de un contenido de trabajo, el cual es utilizado como un apoyo para fomentar el aprendizaje colaborativo entre el grupo, mediante la socialización de la información encontrada, la que, a su vez, se empela como punto de partida para el inicio de la jornada de clase y con la explicación del tema. De acuerdo con Roselli (2016) la realización de trabajos colaborativos de este tipo, permitirá que los estudiantes cuenten con el rol principal en la construcción de sus propios aprendizajes a través de la contrastación, comparación y ampliación de las ideas que cada miembro del grupo pueda aportar en función de construir una idea en común y alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos.

Por lo tanto, la dimensión temas y materiales es contexto de los temas abordados en el área de ciencias sociales, ya que están asociado con la diversidad de textos mediante guías y otros recursos, para también apoyarse en la relación entre tareas y materiales de lectura.

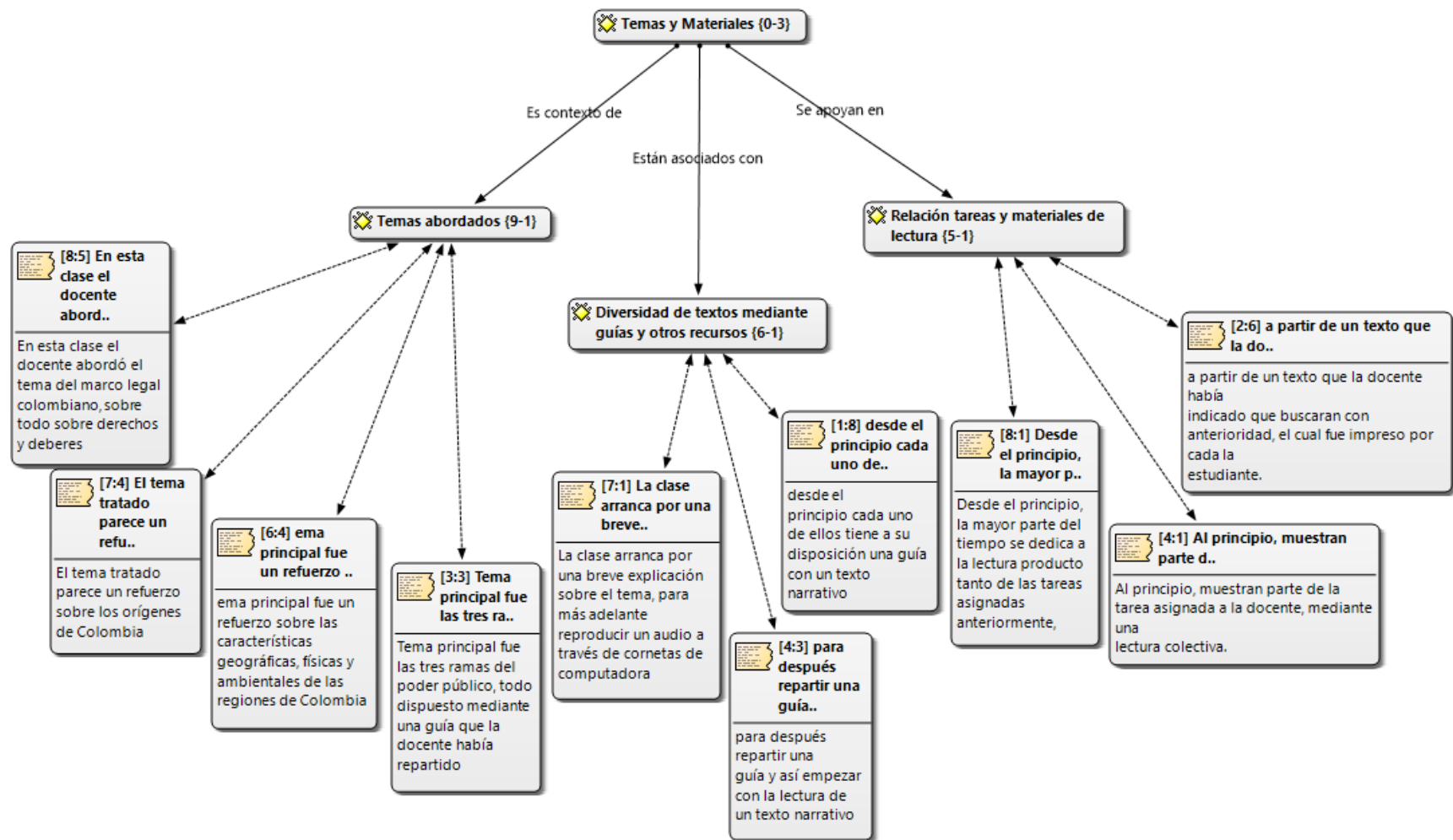


Figura 14.
Dimensión Temas y Materiales

Dimensión Acciones Comunes.

La presente entidad emergente, la cual puede apreciarse en la figura 15, se fundamenta en los diversos actos llevados a cabo por los estudiantes informantes durante el proceso de lectura en el aula, donde convergen diversas situaciones observadas que se sintetizan inicialmente en los códigos *Concentración y análisis en lectura individual; Toma de notas y subrayado; Consulta al diccionario y al docente;* desde los cuales es posible denotar:

Análisis

EO8: “En principio el estudiante parece concentrado y analítico mientras lee de forma individual en su puesto.” [8:16][39].

EO3: “Es cierto que se puede ver la concentración del estudiante durante la lectura.” [3:05][20].

EO2: “Según se apreció, el desarrollo de la lectura individual fue normal, concentrada en el material y también en el desarrollo de las preguntas en su libreta.” [2:21][052].

EO7: “Pero, ciertamente se concentra en lo que debe leer, hace preguntas a la docente, está atento a sus explicaciones y toma algunas notas.” [7:15][37].

EO6: “Luego de terminar la lectura colectiva, la docente explica la guía y la estudiante se muestra atenta a la explicación, procura copiar todo en su libreta.” [6:08][27].

EO5: “y en algunas ocasiones de levanta para hacerle preguntas a la docente.” [5:09][22].

EO1: “Durante la lectura, la estudiante se pone de pie en varias ocasiones para hacerle preguntas a la docente sobre algunas palabras [1:13][29].

Interpretación

Estos planteamientos permiten considerar que, los estudiantes durante el acto lector parecen estar bastante concentrados, atentos, manifestando actitudes de agrado ante el trabajo que se encuentran realizando, así como también, demostrando

buena disposición al momento de desarrollar las asignaciones planteadas por el docente, que consisten en la contestación de preguntas sobre el tema leído mediante la aplicación de estrategias de lectura, como la toma de notas y el subrayado con el fin de controlar lo aprendido y facilitar la posterior revisión del trabajo realizado. Por consiguiente, estas acciones comunes desarrolladas por los estudiantes, parecen seguir un orden mental específico que inicia con la lectura del texto, para continuar con la reflexión del mismo y finalizarlo con el desarrollo o contestación de preguntas propuestas mediante la producción escrita.

Durante las clases, los estudiantes se muestran bastante atentos a las lecturas que realizan, tanto individual como colectivamente, asumiendo actitudes favorables que les permiten focalizar su atención en la toma de notas de los aspectos que considera más resaltantes, los cuales son obtenidos de las explicaciones proporcionadas por el docente, y a su vez, participando activamente durante las clases, pues los registros obtenidos parecen indicar la presencia de interacción constante entre los estudiantes y el docente, donde este desde su rol como mediador, aporta las respuestas que el estudiante requiere para aclarar sus dudas e inquietudes, las cuales son formuladas mediante preguntas que, tal como lo refiere Solé (1998) denotan cómo el estudiante está haciendo uso de su conocimiento previo y demuestran lo que saben a cerca de ese tema, además, es una forma desde la cual el docente puede reconocer el alcance comprensivo y ajustar su participación propia en los procesos de comprensión lectora de sus estudiantes.

Sumado a lo anterior, esta dimensión también se fundamenta en otro conjunto de instancias vinculantes, tal como es el caso de los códigos denominados *Consulta y explicaciones con otros compañeros; Relacionamiento y asociación; Relectura; Preguntas, respuestas y anticipación*; donde pueden apreciarse las siguientes citas:

Análisis

EO8: “pero también le comenta algunos ejemplos a otros compañeros sobre lo tratado en el resumen de cada código legal.” [8:10][26].

EO2: “A veces consulta algunas cosas con la compañera del frente, parece que eso le sirve para ir entendido ciertos apartados del texto.” [2:14][33].

EO5: “durante eso se levanta para hacer algunas preguntas a la docente y le dice que ese tema lo conoce porque su papá trabaja en un organismo público”. [5:04][10].

EO6: “ante lo cual la estudiante se mostró animada de participar, casi siempre con ejemplos y recuerdos de cuando ella ha visitado a familiares en otras partes.” [6:05][018].

EO5: “También, se nota que el estudiante repite varias veces el título en voz alta y vuelve a leer ciertas partes de la guía.” [5:10][23].

EO3: “lo cual repite en varias ocasiones, pero por partes, es decir lee muy rápido y varias veces la primera mitad del texto y luego hace lo mismo con el resto.” [3:07][22].

EO2: “Ya más adelante, la docente indica varias preguntas sobre el texto a ser respondidas, pero la estudiante observada parece que ya había adelantado algunas cosas como algunos hechos, lugares, personajes, por eso logró terminar rápido con la actividad.” [2:04][11].

EO5: “Después que leyó el texto varias veces, entonces procede a responder las preguntas de la guía en su propia libreta, prácticamente es el primero en terminar.” [5:16][37].

Interpretación

Nuevamente, desde estos registros se puede apreciar la importancia del aprendizaje cooperativo y de los saberes previos para la comprensión lectora, pues el apoyo proporcionado por los estudiantes a las dudas e inquietudes del grupo, se asume como una interacción que favorece la comprensión colectiva, además, el papel de los saberes previos sobre el tema, le permite al estudiante, tal como lo refiere Solé (1998) mayores posibilidades de atribuirle significado al texto leído, a partir del establecimiento de interconexiones y asociaciones de estas ideas previas con los nuevos conocimientos construidos a partir de la realización de las lecturas. También, el previo acercamiento al tema de trabajo, fortalece la motivación del estudiante para participar activamente en la construcción de su propio aprendizaje pues la oportunidad de evocar experiencias propias, fortalece la autonomía potenciando el aprendizaje.

Otras acciones comunes tienen que ver con la ejecución de estrategias de lectura empleadas por el estudiante, que generalmente consisten en la realización de relecturas tanto del título como de algunas secciones del texto, posiblemente con el propósito de ubicar dentro del mismo, las secciones que contienen las respuestas a los planteamientos propuestos por el docente. Estas estrategias, tal como lo refiere Solé (1998) "... son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para poder solucionar el problema con que se encuentra." (p. 61), el cual, en esta oportunidad tiene que ver con la intencionalidad del estudiante de dar respuesta a las preguntas, que apoya en los conocimientos previos, facilita la construcción de significados y por ende la comprensión lectora.

En resumen, la dimensión acciones comunes involucran la concentración y análisis en lectura individual, pues son parte de la toma de notas y el subrayado, ya que abarcan la consulta al diccionario y al docente. También, evidencian la consulta y explicaciones con otros compañeros, debido a que se apoyan en el relacionamiento y asociación, pues se inclina hacia la relectura de los textos para identificarse con preguntas, respuestas y anticipación.

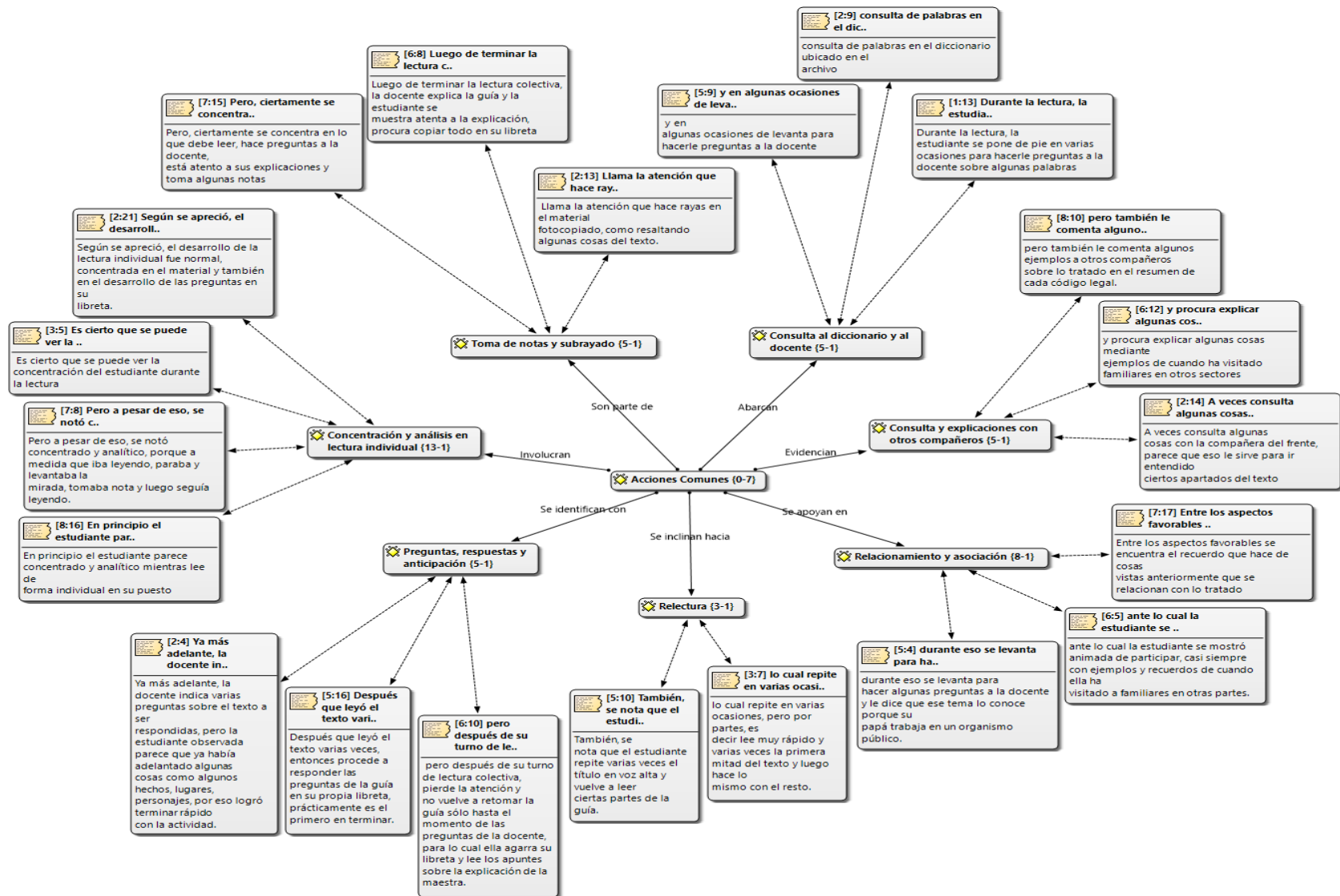


Figura 15.
Dimensión Acciones Comunes

Dimensión Situaciones Favorables

En este apartado, se expone la dimensión situaciones favorables como instancia emergente producto de la agrupación de las interpretaciones concretas sintetizadas, tal como lo refiere la figura 16, en los códigos denominados *Atención ante las rutinas y participación; Prolijidad y ritmo moderado; Disposición y afinidad con el texto leído; Preferencia por juegos, ejemplos e ilustraciones*; sustentados a su vez en evidencias representativas como las siguientes:

Análisis

EO3: “El estudiante siempre está atento a la explicación de la docente.” [3:13][39].

EO1: “Se muestra atenta a la explicación de la docente sobre el tema tratado en clase, hasta el punto de intervenir para hacer aportes.” [1:14][31].

EO4: “Después de un tiempo, se pone de pie por instrucción de la profesora y lee el párrafo que ella le indica en voz alta, lo cual hace con un ritmo estable sin equivocarse en la pronunciación.” [4:06][012].

EO3: “Entre las acciones favorables se pudo apreciar la dicción al alta y prolija, así como el ritmo de la lectura.” [3:24][49].

EO8: “El estudiante parece disfrutar el texto, más cuando les da a ejemplos a otros compañeros sobre lo que están leyendo.” [8:11][30].

EO6: “Es muy atenta, se nota que le gusta la clase, las lecturas propuestas, participa activamente, da ejemplos sin pedírselo.” [6:15][48].

EO2: “Los gestos de cara parecen indicar que hay gusto por el texto, sobre todo porque la niña se ríe mientras lee. [2:12][31].

EO4: “pero al ver la sopa de letras de la lectura, su ánimo cambió, se mostró emocionada, por eso se concentró en la lectura en voz baja porque desde lo comprendido es que ella puede completar la sopa de letras.” [4:15][38].

EO3: “donde se logra ver diferentes conceptos, ejemplos y dibujos que parecen haber llamado la atención del estudiante.” [3:04][16].

Interpretación

Desde este grupo de percepciones obtenidas, pudieron encontrarse referencias significativas relacionadas con algunas condiciones propicias que se viven dentro del aula de clases que pudieran favorecer el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes, pues se pudo observar la disposición positiva del estudiantes durante la clase, con buenos niveles de atención y concentración, así como también, con demostraciones que evidencian la capacidad de proporcionar aportes desde su vinculación activa en el proceso de construcción de saberes nuevos, mediante su intervención en los diálogos colectivos que se desarrollan en función de enriquecer el tema de clases, todo lo cual, parece sugerir que hay cierta comprensión del texto y capacidad crítica para aportar nuevas ideas y conocimientos. También, los estudiantes mostraron buen ritmo de lectura, sin equivocaciones, con buena pronunciación, clara y fluida, mostrando capacidades de expresión oral, lo que para Alberca (2019) corresponde solo a una parte de todas las necesarias para realizar un buen proceso lector que conlleve a la verdadera comprensión del texto.

Del mismo modo, surgieron situaciones que también refieren el gusto de algunos escolares participantes por la lectura, sobre todo cuando las lecturas propuestas parecen ser de interés porque contienen información relevante para el estudiante, lo que incentiva la participación y, tal como ya se mencionó, la capacidad de aportar ideas puntuales y formular preguntas relacionadas con el tema. De acuerdo con el MEN (2019): “Es recomendable...que los docentes den espacio para que los estudiantes formulen las preguntas que les surjan en relación a lo escuchado, aprendiendo así a interrogar los textos desde sus propias experiencias lectoras.” (p.14), por lo tanto, conviene que durante el proceso lector se proporcionen a los estudiantes momentos significativos de lectura, donde se establezca una relación entre lo que él sabe y lo que debe leer.

Esta satisfacción por el acto lector también se reflejó al momento de presentársele a los escolares participantes, actividades lúdicas, representaciones gráficas o ilustraciones vinculadas con las temas leídos y formuladas en forma de sopas de letras, las cuales debieron ser resueltas tomando como referencia los significados construidos a partir de la lectura, pues con base en los planteamiento de

emplear el juego potencia el proceso lector, pues le permite a los estudiantes involucrarse de manera activa, emocional y reflexiva en la construcción de significados a partir de la lectura.

Por lo tanto, la presente dimensión relacionada con las situaciones favorables, refieren que, en primer lugar, están asociadas con la atención ante las rutinas y la participación, pues posteriormente refieren prolijidad y ritmo moderado durante la lectura; además, sugieren disposición y afinidad con el texto leído, ya que finalmente se sirve de preferencias por juegos, ejemplos e ilustraciones.

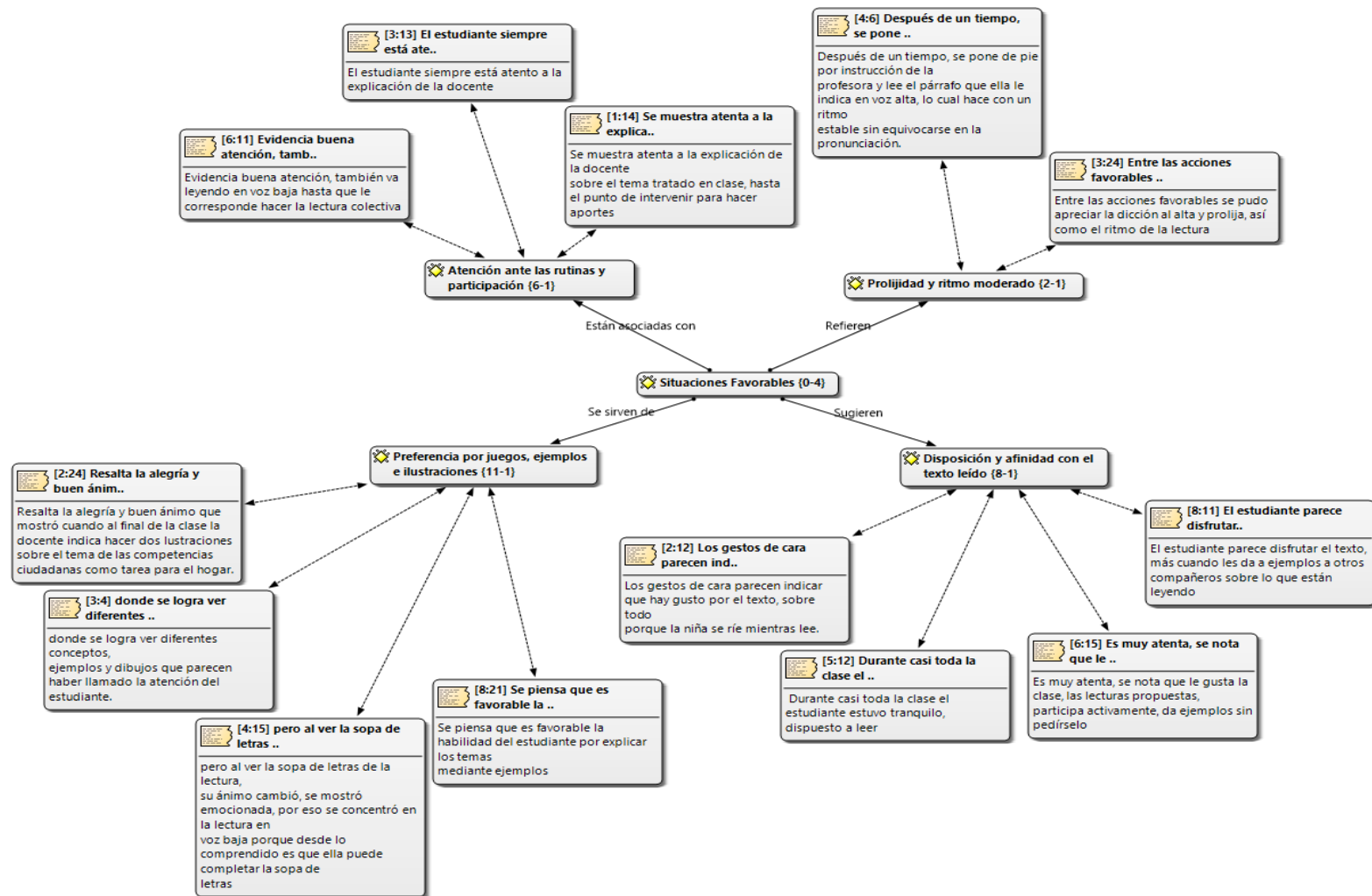


Figura 16.
Dimensión Situaciones Favorables

Subcategoría Cotidianidad

Análisis

Esta primera subcategoría emergente desde el registro de observaciones, evidente en la figura 17, hace referencia al discurso argumentativo desplegado por la investigadora conforme las derivaciones de cada una de las instancias inductivas anteriores, de allí que para estos efectos, resulta esencial acudir a los hallazgos propios de las dimensiones *Rutinas; Temas y materiales; Acciones comunes; Situaciones favorables; que a la luz de algunos elementos teóricos–conceptuales*, es posible complementar las visiones emergentes al respecto.

Argumentación

Con base en los planteamientos anteriores, se encontraron referencias significativas que demostraron ciertas tareas que se realizan frecuentemente en el aula de clases y tienen que ver con la lectura de textos cortos, tanto de forma individual como colectiva, para posteriormente dar comienzo al ciclo de preguntas sobre el material de trabajo leído, siendo esta, la secuencia didáctica que se desarrolla por excelencia durante la clase, lo que parece indicar una importante inclinación hacia un enfoque tradicionalista de la enseñanza, pues tal como lo afirma Solé (1998) es una secuencia de instrucción que se desarrolla con pocas variaciones, en la cual tiene "...escasa cabida las actividades destinadas a enseñar estrategias adecuadas para la comprensión de textos." (p. 29), donde no hay intervención en el proceso que conduce al entendimiento de los textos, además, el estudiante regularmente tiene un rol pasivo, restringido y limitado solo a la lectura y a la posterior contestación de las preguntas, aun cuando el docente intenta orientar mediante explicaciones la construcción de significados.

En tal sentido, estas rutinas también permitieron considerar que los estudiantes realizan lecturas en voz alta solo cuando el docente les asigna un turno específico de participación, para el que también, dirige acciones específicas sobre cómo desarrollarla, indicando cuál debe ser la postura corporal adecuada y el tono de voz a utilizar, todo lo cual parece señalar que esta acción se ejecuta a fin de lograr la mayor

participación de estudiantes en la clase, pero posiblemente no se desarrolle con el propósito de, tal como lo afirma Pinzás (2017) "...modelar la utilización de las estrategias que los alumnos puedan aplicar a textos desconocidos para poder tanto decodificarlos como entenderlos." (p.81), pues para que este tipo de lectura verdaderamente contribuya con la comprensión del texto, se requieren de la realización de todo un conjunto de actividades previas con las que se busca familiarizar al estudiante con el texto de trabajo, cuestión que no se evidencia como una rutina regular en el aula de clases.

Entre tanto, los temas que generalmente se abordan en las clases de ciencias sociales, tienen que ver con contenidos de historia y geografía, los cuales, tal como se apreció, fueron trabajados en dos ocasiones diferentes, esto debido posiblemente a que durante la primera clase el tema no fue completamente entendido por los estudiantes por lo que el docente considera pertinente llevar a cabo la retroalimentación del tema, pues esta estrategia, tal como lo afirma Moreno (2021) es bastante efectiva cuando "...hay error de conocimiento o poca comprensión del tema." (p. 31), donde el docente, desde su rol de mediador y de experto, aporta nuevas informaciones, comentarios o ideas a los estudiantes para ayudarles a lograr comprensiones más profundas del tema. Pero, en otras jornadas académicas, se abordaron temas completamente nuevos que fueron desarrollados a partir de un material de trabajo previamente diseñado por el docente, al cual los estudiantes le dieron lectura y posteriormente se realizaron las respectivas preguntas sobre el mismo.

Los materiales utilizados por el docente en las clases básicamente están relacionados con el empleo de textos narrativos que son desarrollados y presentados mediante guías de trabajo, pero, además, aunque no de forma frecuente, recurre al uso de audios digitalizados con los que buscan involucrar a los estudiantes en las temáticas que se abordarían en las clases, para con ello lograr mayor motivación e interés por participar en el desarrollo de la jornada académica. En circunstancias diferentes, el docente asigna a sus alumnos la investigación de un contenido específico, el cual es compartido y socializado con el grupo durante encuentros posteriores, con lo que busca fortalecer el aprendizaje cooperativo, donde cada

miembro aporta un punto de vista y contribuye con el logro de la meta de aprendizaje establecida.

Durante el acto de lectura, los estudiantes suelen mostrarse con actitudes positivas de agrado y disposición por realizar dicho ejercicio, lo que favorece satisfactoriamente sus niveles de atención y concentración para alcanzar buenos resultados en la comprensión lectora, para lo cual también emplean algunas estrategias de aprendizaje como la toma de notas, el subrayado, la relectura, las cuales son definidas por Díaz y Hernández (2002) como procedimientos que incluyen técnicas y operaciones específicas cuyo uso requiere del estudiante la toma de decisiones sobre aquellas que les resulten más efectivas para alcanzar las metas de aprendizaje establecidas. Igualmente, los niveles de participación, la capacidad demostrada por los estudiantes de relacionar los temas de lectura con sus conocimientos previos, así como la disposición de aportar información pertinente durante las clases, resultan factores que favorecen en la construcción de nuevos significados para la comprensión lectora.

Otra situación favorable, tiene que ver con las ventajas relacionadas con las capacidades de lectura desarrolladas por los escolares participantes, quienes demuestran poseer buen dominio en cuanto a la velocidad, pronunciación y entonación para la expresión oral, lo cual también son factores que de cierta manera pueden condicionar el logro de la comprensión lectora, pues esta son habilidades básicas de la cual dependen otros aspectos de la lectura, entre los que indudablemente se incluye la capacidad de entender los textos escritos. (Bravo, 2002).

En algunas ocasiones, los escolares participantes mostraron, tal como se mencionó, buena disposición y cierta afinidad con algunos textos de trabajo propuestos por los docentes, esto posiblemente por ser temas de los cuales ellos ya poseían conocimientos previos, lo cual favoreció la participación y su ánimo por interactuar con sus compañeros a quienes les ofreció ejemplos oportunos sobre las lecturas. Estos contenidos, tal como lo refieren Díaz y Hernández (2002), están conformados por un conjunto de hechos, conceptos, ideas, experiencias preestablecidas en las estructuras mentales de los estudiantes, que se relacionan con la nueva información para así elaborar entonces un nuevo modelo mental.

Durante el análisis de los hallazgos obtenidos en esta subcategoría, también surgieron evidencias que permitieron confirmar el gusto e interés de los estudiantes por las actividades lúdicas o juegos de palabras, los cuales resultan en tareas que además de dar entretenimiento y diversión, permiten fortalecer diversos procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje, como la atención, concentración y memoria. Con base en los planteamientos de Gallardo et al. (2024) el uso de actividades lúdicas favorece el desarrollo de procesos mentales de forma organizada e intencional, optimizando la comprensión lectora con el estímulo de los sentidos y de las habilidades y destrezas propias. Del mismo modo, el empleo de ilustraciones y de ejemplos referidos a los contenidos de los temas abordados en las clases de ciencias sociales, resultaron también elementos favorables y de interés para los estudiantes, por lo que resulta oportuno incluir este tipo de recursos para fortalecer las habilidades de comprensión lectora, pues responden a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Entonces, la subcategoría Cotidianidad, se apoya en las rutinas de la clase, las cuales comprenden lectura permanente acompañada de preguntas, se apoyan en instrucciones y desarrollo de la lectura, pues también resaltan la lectura individual y en silencio; involucra temas y materiales ya que es contextos de temas abordados para estar asociados con diversidad de textos mediante guías y otros recursos, así como también se apoyan en la relación tareas y lectura.

Del mismo modo, esta subcategoría resalta acciones comunes que involucran la concentración y análisis en lectura individual que son parte de la toma de notas y el subrayado que abarcan la consulta al diccionario y al docente, también, evidencian la consulta y explicaciones con otros compañeros; además, se apoyan en la capacidad de establecer relaciones y asociaciones y se inclina hacia la relectura para también, identificarse con las preguntas, respuestas y anticipación. Finalmente, evidencian algunas situaciones favorables que están asociadas con la atención ante las rutinas y participación pues refieren prolijidad y ritmo moderada en la lectura, además, sugieren disposición y afinidad con el texto leído, ya que se sirven de preferencias por juegos, ejemplos e ilustraciones.

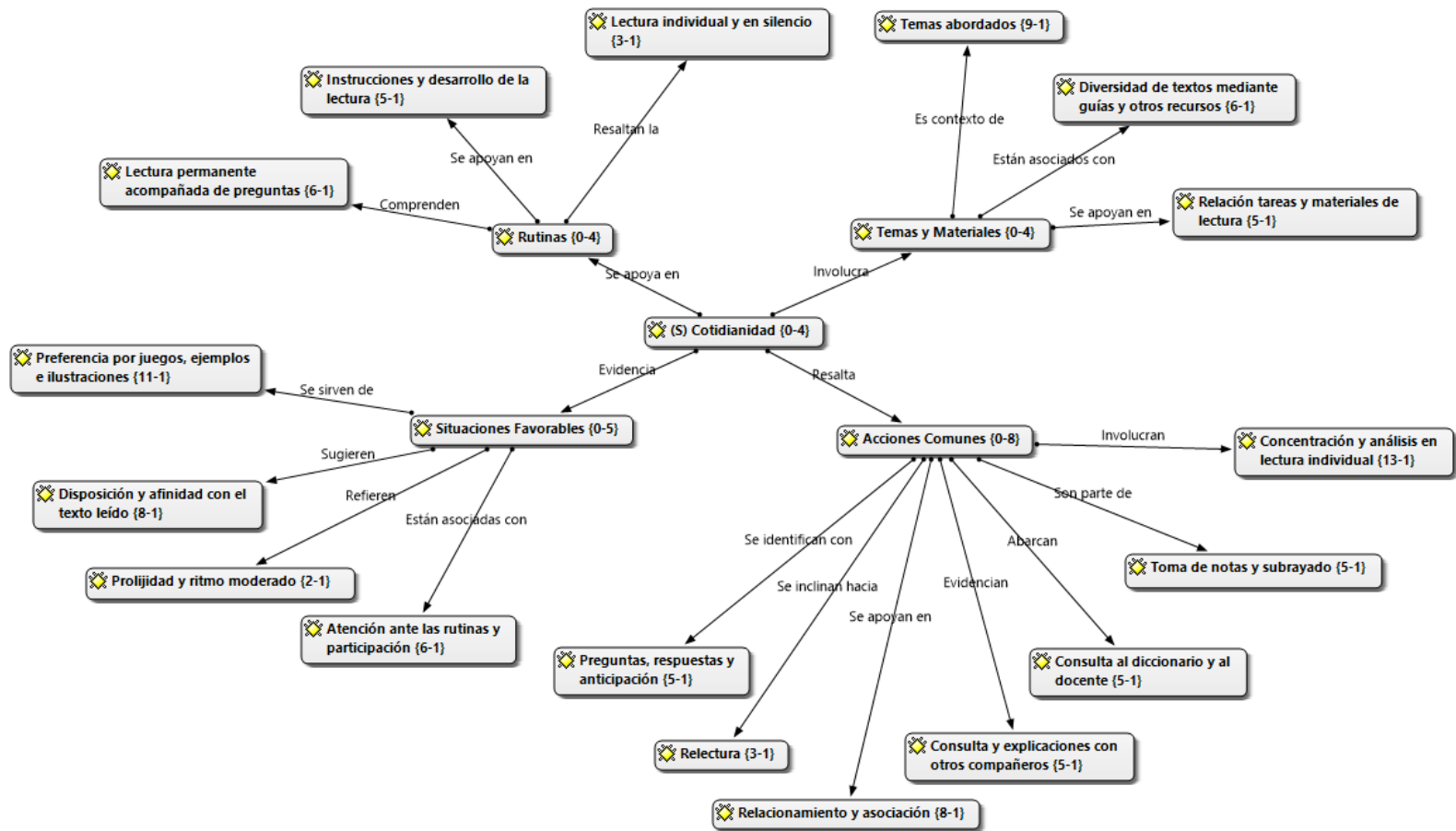


Figura 17.
Subcategoría Cotidianidad

Dimensión Atención Limitada.

Tal como lo expresa la figura 18, esta sección del análisis hace mención de la primera instancia emergente que fundamenta a la subcategoría Estados Persistentes, donde se encuentran agrupados los códigos titulados *Frecuente desatención; Distracción con facilidad y vergüenza; Incomodidad frente al ruido; Limitaciones e interrupción en la concentración; Falta de atención, regaños y necesidad de ayuda;* en los cuales es posible distinguir las siguientes citas representativas:

Análisis

EO3: “Entre los aspectos desfavorables, presenta momentos muy cortos de atención cosa que se hace evidente cuando debe leer textos largos como las guías que entregó la docente.” [3:20][52].

EO1: “Un punto desfavorable desde lo que se observó es que sus momentos de atención son muy cortos.” [1:27][61].

EO8: “y durante la actividad lectora el estudiante pierde la atención constantemente, se distrae con cualquier ruido o movimiento de otros compañeros.” [8:04][10].

EO3: “También se observó que cuando no entiende la pregunta, en algunos momentos se le nota la desmotivación.” [3:19][51].

EO6: “incluso tiende a molestarse porque el ruido de sus compañeros no la deja escuchar bien a la docente.” [6:18][53].

EO8: “pero el ruido y las preguntas de los demás parecen molestarlo, su cara es de fastidio.” [8:17][40].

EO1: “se ve interesado en leer el material, pero llama la atención que mientras lee, levanta cada tanto la cabeza para mirar los focos de ruido y desorden, cosa que ocurre en diferentes momentos y parece desconcentrarlo.” [1:04][09].

EO4: “Se destaca que a la estudiante le cuesta mantenerse concentrada en la lectura, sobre todo por la interrupción constante de otras compañeras que la buscan para conversar, preguntarle cosas, bromear.” [4:19][49].

EO1: "A veces parece pararse en ciertas palabras que repite y busca a la docente con la mirada como buscando ayuda. Murmura algunas palabras para sí mismo." [1:22][52].

Interpretación

Estos planteamientos demuestran que cuando a los estudiantes se les presentan textos que son más extensos, sus períodos de atención disminuyen, generando con esto bajos niveles motivacionales que pudieran desencadenar en sensaciones de malestar ante la posibilidad de no comprender el material informativo, por lo que puede asumirse la necesidad de ajustar los materiales de trabajo a los requerimientos cognitivos, intereses y ritmos de trabajo de los alumnos, para de esta forma lograr mejores niveles atencionales que garanticen el entendimiento del contenido académico. De acuerdo Estevéz et al. (1997) la atención es un proceso cognitivo que juega un papel fundamental en el procesamiento de información, no desarrollar un proceso atencional adecuado, empobrecería cualquier intento por memorizar datos, comprender información o lograr un aprendizaje significativo.

Estos niveles de atención parecen disminuir más fácilmente cuando el estudiante se encuentra en un entorno de trabajo rodeado por numerosos elementos distractores, como el ruido alrededor del espacio o los movimientos y conversaciones de otros compañeros, que detonan en situaciones malestar e incomodidad frente a estos, todo lo cual genera desmotivación por continuar participando durante la clase. Sin embargo, aun cuando el estudiante intenta desarrollar un buen proceso lector, las eventualidades que suceden en sus cercanías limitan su concentración interfiriendo con el normal desempeño académico, lo cual parece indicar, además, la poca presencia de normas de convivencia dentro del aula de clases, que son necesarias para garantizar el buen desenvolvimiento de la jornada escolar. Por lo tanto, esta dimensión es propiedad de la frecuente desatención que evidencian distracción con facilidad y vergüenza, lo que sugiere incomodidad frente al ruido, ya que contempla limitaciones e interrupción en la concentración y se hace referencia a la falta de atención, regaños y la necesidad de ayuda.

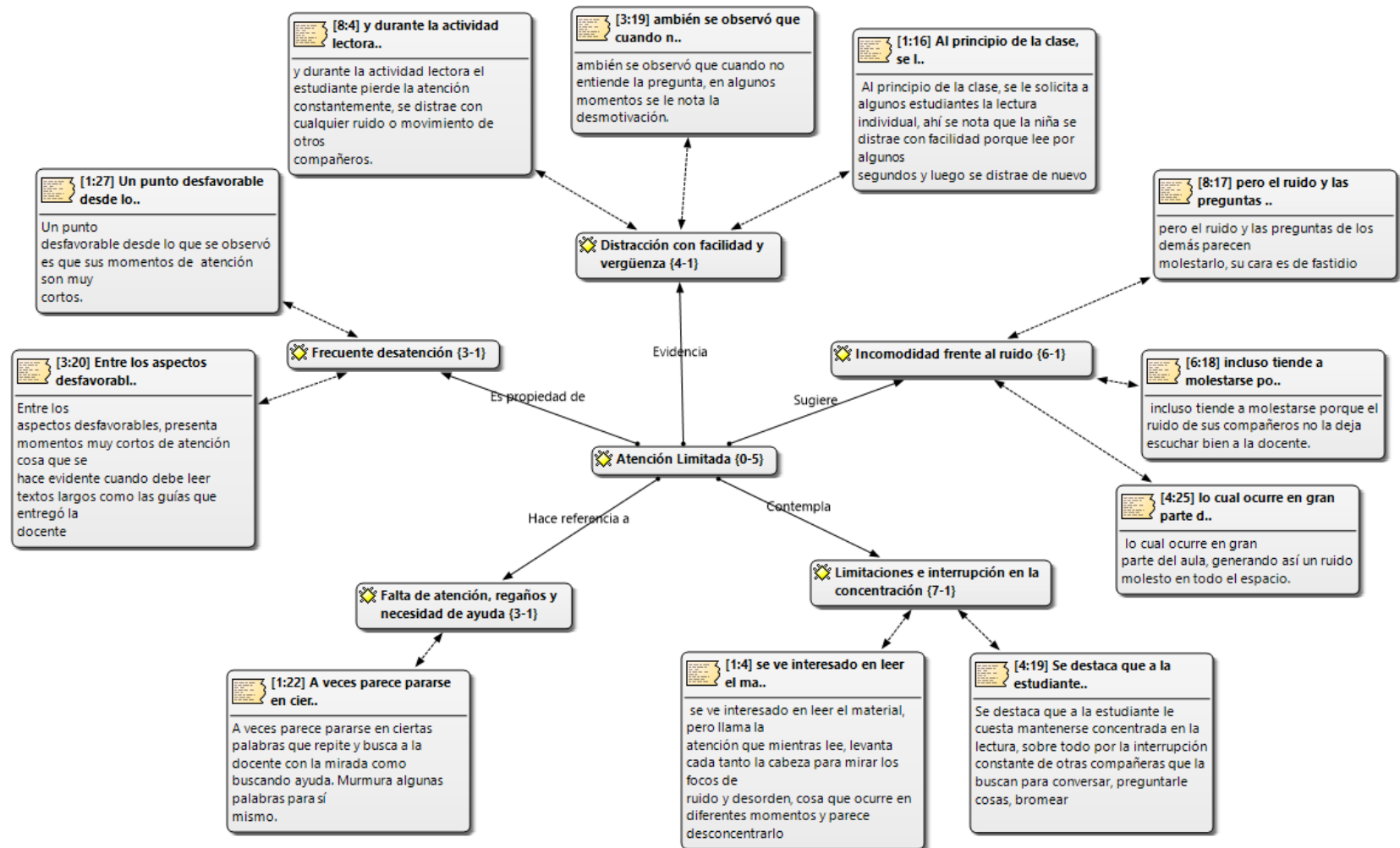


Figura 18.
Dimensión Atención Limitada

Dimensión Actitudes Contrarias.

Para proseguir la exposición de hallazgos, en esta oportunidad se hace mención de la dimensión actitudes contrarias, la cual puede ser apreciada en la figura 19, donde convergen los códigos denominados *Malestar, desánimo, actitud desafiante; Evasión del escolar; Evidencias de memorización*; desde donde fue posible precisar testimonios representativos como:

Análisis

EO8: “También se nota que la tensión entre él y el docente durante las respuestas le resulta en desánimo.” [8:25][55].

EO7: “y parece desanimado por la rutina lectura y respuestas.” [7:14][36].

EO3: “Pero en otras partes donde hay varios conceptos hace muecas, tuerce los labios, como si le costara entender lo que está ahí.” [3:09][28].

EO8: “siempre es cuidadoso de la vista del docente, y se muestra evasivo ante las indicaciones.” [8:13][32].

EO3: “pero cuando la docente hace preguntas, él procura esconderse, como si no quisiera participar, cosa que parece ya ser conocida por la docente.” [3:11][30].

EO6: “da la impresión que la falta de comprensión lectora la compensa memorizándose las explicaciones de la docente, porque en sus respuestas usa palabras parecidas.” [6:16][49].

EO4: “pero, aun así, la estudiante persiste en la lectura y el repaso o relectura del material como si tratara de memorizarlo.” [4:20][51].

Interpretación

Los comentarios anteriores permitieron asumir la presencia de situaciones que generan dificultades de comunicación e interacción entre el estudiante y el docente, lo cual pueda ser una consecuencia del desinterés, inseguridad, temor a generar respuestas equivocadas provocadas, presumiblemente, por el limitado entendimiento del material de trabajo leído. Es importante recordar, que esta estrategia realizada de forma rutinaria dentro del aula de clases, se fundamentan en el cumplimiento de un

proceso que consiste en la realización de lecturas para la posterior contestación de preguntas formuladas por el docente, proceso que parece realizarse sin un abordaje inicial que incentive la motivación intrínseca del estudiante o active sus conocimientos previos para facilitar la comprensión lectora, pues el desconocimiento de algunos conceptos, también produce apatía y evidentes manifestaciones que refieren confusión cognitiva e incomodidad.

Durante las clases, los estudiantes igualmente evitan el contacto con el docente a fin de evadir la posibilidad de que se le sea pida su intervención para realizar un aporte extra a la clase, situación que parece ser de conocimiento del docente, pero sin intencionalidad de este por tratar de solventarla o disminuirla, hecho que se presenta de forma frecuente debido a la poca comprensión de los contenidos trabajados en clases.

Debido a esto, los estudiantes recurren a sus habilidades de memorización con el propósito de poder acumular la mayor cantidad de datos similares a las informaciones propuestas por el docente, pretendiendo con esto garantizar una respuesta oportuna ante las consignas formuladas, este mecanismo de apoyo ante las dificultades es definido por Riso (2004) como una estrategia compensatoria, es decir, una forma de actuación que sirve, de alguna manera, para dar solución a una situación con acciones que son completamente contrarias a la original. Por lo tanto, la disensión Actitudes Contrarias, forman parte de malestar, desánimo, actitudes desafiantes, ya que resaltan la evasión escolar, ya que se vinculan a evidencias de memorización.

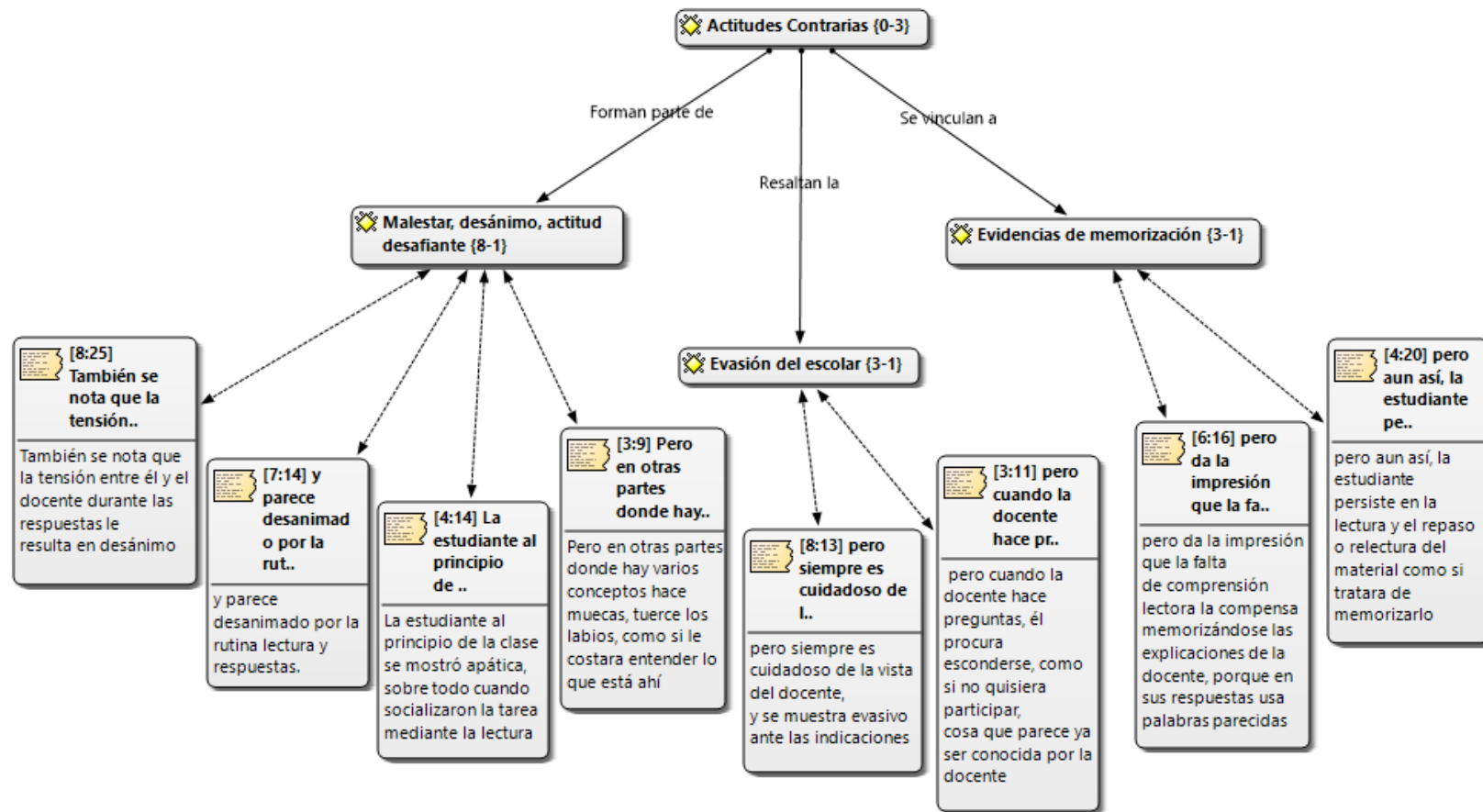


Figura 19.
Dimensión Actitudes Contrarias

Dimensión Incidencia Emocional.

En consonancia con el sistema emergente, esta dimensión hace referencia a los estados persistentes donde la incidencia emocional, conforme puede apreciarse en la figura 20, se yergue como uno de los referentes observados de mayor incidencia durante el desarrollo de la lectura comprensiva, tal como se puede inferir desde los códigos titulados *Relación ansiedad, angustia, y lectura colectiva; Lectura en voz alta y dificultades; Nervios durante la lectura frente al grupo*; especialmente en razón de descripciones como:

Análisis

EO6: “siempre con aparente ansiedad lo cual es notable porque habla rápido y está en permanente movimiento.” [6:13][40].

EO2: “Cuando comienza a leer el párrafo indicado por la docente, la estudiante tartamudea, suda, se limpia el sudor de la frente.” [2:18][43].

EO1: “Al iniciar el encuentro, la estudiante se muestra inquieta, camina y habla por el aula con diferentes compañeros.” [1:01][06].

EO7: “aunque a la hora de pasar al tablero muestra rechazo, lo hace de mala gana, de forma errática y las respuestas sobre lo que entendió son puntuales.” [7:16][38].

EO1: “cuando debe leer en voz alta, lee las primeras líneas, luego se detiene, regresa a la línea anterior, y a veces salta palabras o grupos de palabras sin aparente coherencia.” [1:17][39].

EO8: “Como situación contraria, el hecho de pasar frente al grupo para leer y responder preguntas, parece exasperarlo, molestarlo.” [8:23][52].

EO2: “En ese momento, se nota que algunos se ponen nerviosos, sobre todo la estudiante observada quien pasa a leer y se le cayeron algunas cosas durante el trayecto hacia el frente.” [2:17][41].

Interpretación

Las citas anteriores demuestran que, durante las clases de sociales, en las que regularmente se realizan lecturas, los estudiantes muestran actitudes de nerviosismo, angustia y ansiedad cuando el docente solicita la realización de lecturas frente a todo

el grupo de estudiantes de la sección. También, algunos estudiantes muestran rechazo ante la realización del ejercicio lector, pero del mismo modo, se sienten coaccionados a proporcionar respuestas, aunque puntuales y breves, se acercan de alguna forma de entendimiento del contenido, sin intenciones de profundizar en los aportes proporcionados, posiblemente, por la poca disposición motivacional ofrecida por el docente, además de la presión sentida al exponerse ante los demás.

Estos planteamientos tienen una importante implicación emocional al momento de desarrollar habilidades para la comprensión lectora, pues, aunque los estudiantes parecen construir alguna forma de significado, es necesario, de acuerdo con Pinzás (2017) que se mantenga activa la motivación, el entusiasmo, el gusto por la lectura y promueva en sus estudiantes la confianza necesaria para desarrollar de forma óptima sus capacidades de comprensión.

De forma recurrente fue posible evidenciar la indisposición y nerviosismo de algunos estudiantes al realizar lecturas frente a sus compañeros, pues aun cuando logran iniciar con el proceso lector, se les dificulta dar continuidad al mismo, debido a la presencia de limitaciones para la fluidez lectora evidenciadas en las complicaciones para la decodificación del texto y para mantener la atención durante la realización del ejercicio lector.

De acuerdo con Solé (1998), este tipo de lectura deben realizarse con la finalidad de proporcionar a las personas a quienes van dirigidas una lectura agradable, con la que puedan entender el mensaje, para lo que el lector debe emplear una serie de recursos como la entonación y las pausas para hacerla comprensible a los demás; sin embargo, esta situación dentro de estas aulas de clases no se desarrollan de esta forma debido a los inconvenientes que presentan los estudiantes para expresar oralmente un texto, lo que decanta en situaciones de nerviosismo y malestar tal como fueron evidenciadas. Así, la dimensión Incidencia Emocional involucra relación entre ansiedad, angustia y lectura colectiva, ya que es propiedad de lectura en voz alta y dificultades para finalmente identificarse con nervios durante la lectura frente al grupo.

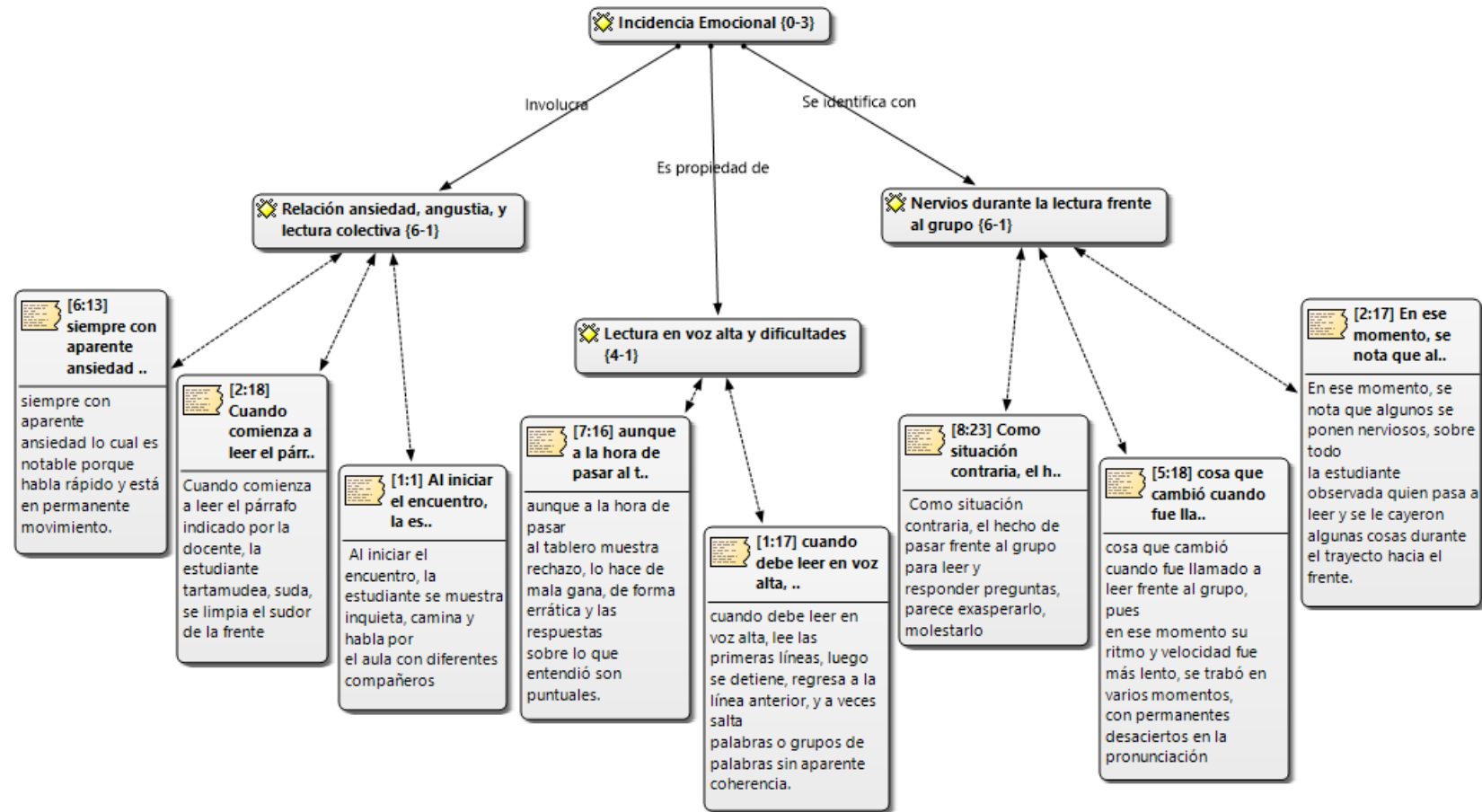


Figura 20.
Dimensión Incidencia Emocional

Dimensión Instancias que Impiden el Entendimiento.

Para cerrar con las dimensiones derivadas desde el registro de observaciones, aquí se hace mención de diversas situaciones, que, a decir de la investigadora, parecen limitar la comprensión lectora según lo apreciado en el aula. Por ello, conforme lo expone la figura 21, esta dimensión se fundamenta en los códigos titulados *Tendencia hacia la lectura rápida y poco entendimiento*; *Dificultades para explicar entendimientos*; *Densidad del material de lectura*; donde se resaltan los siguientes testimonios:

Análisis

EO8: “lee los primeros párrafos a alta velocidad, y responde al docente con ejemplos, pero cuando éste le pregunta qué es lo que entendió, el estudiante se bloquea, suda, y le responde ¡bueno eso que acabo de decir es lo que entendí!, luego se dirige a su puesto algo desanimado.” [8:20][44]

EO3: “parece que esa rapidez impide una comprensión suficiente sobre el texto.” [3:23][50].

EO5: “En esta jornada observada, llamó la atención que el estudiante lee rápido de forma individual.” [5:17][41].

EO7: “Se muestra inconforme con el material de lectura porque a su pensar es largo y no tiene imágenes que lo ayuden a entender.” [7:12][34].

EO3: “pero de a poco comienza a impacientarse porque si bien lee muy rápido, parece que no le gusta tardar tanto porque la guía parecía larga.” [3:16][41].

EO8: “pero sobre todo parece generarle niveles de estrés que inciden en su explicación sobre lo entendido.” [8:25][53].

EO4: “eso parece indicar que su problema no es la lectura, sino el hecho de expresar la respuesta donde los nervios hacen que sea complicado entender lo que dice, habla como en murmullos.” [4:13][32].

EO2: “Después, la profesora hace algunas preguntas sobre el texto, pero le pide a la niña que no lea las respuestas, sino que se lo explique con sus propias palabras, y en ese momento la estudiante expresa que no sabe.” [2:19][44].

Interpretación

Este conjunto de comentarios demuestran cómo dentro del aula se presentan situaciones que afectan la comprensión lectora en los estudiantes, entre las que se destacaron en primera instancia la lectura rápida de los textos, la cual es realizada por los estudiantes con la intencionalidad de ejecutar el acto lector de forma expedita, sin la presencia de alguna muestra de comprensión del tema que se está leyendo, con lo que se puede inferir, que la escasa presencia de alguna forma de preparación o disposición psicológica para, tal como lo expresa García (2007) lograr la eficacia de la lectura, donde es necesaria la motivación como factor fundamental para la comprensión lectora, la cual: “Consiste en rodear el proceso de lectura de una dosis de interés que debe renovarse a medida que se avanza.” (p. 26), pero contrariamente, en los escolares participantes, esta condición motivadora disminuye debido a que el acto lector es un proceso que genera en ellos tensión, ansiedad, nerviosismo, desinterés y desánimo.

Del mismo modo, la capacidad de algunos estudiantes para explicar de forma oral los entendimientos construidos en torno al texto leído es bastante limitada, pues estos poseen actitudes de estrés y ansiedad que actúan como factores inhibidores para la comprensión lectora, pues estas son cargas emocionales negativas que afectan las habilidades expresivas y el desempeño eficiente frente al grupo de estudiantes, de allí que autores como Franco et al. (2016) expongan que el rol fundamental del docente para suprimir estas situaciones debe procurar que la lectura no sea percibida por sus estudiantes como un acto supervisado, prescrito o con una simple función pedagógica.

En esta dimensión volvieron a emerger referentes relacionados con la densidad o extensión de los textos de trabajo, los cuales son considerados por los estudiantes de difícil comprensión debido a que no poseen elementos gráfico o imágenes que logren captar su atención, o respondan a sus intereses. Sin embargo, de acuerdo con Konstant (2007), este tipo de textos requieren de una comprensión más profunda y un análisis crítico, condiciones que serían difíciles de lograr solo desde la decodificación rápida que los estudiantes suelen realizar en las clases, la cual debe implicar, para que sea efectiva, la comprensión del material. Por lo tanto, la dimensión Instancias

que impiden el entendimiento abarcan la tendencia hacia la lectura rápida y poco entendimiento, para también hacer referencia a las dificultades para explicar los entendimientos y finalmente, ser parte de la densidad del material de lectura.

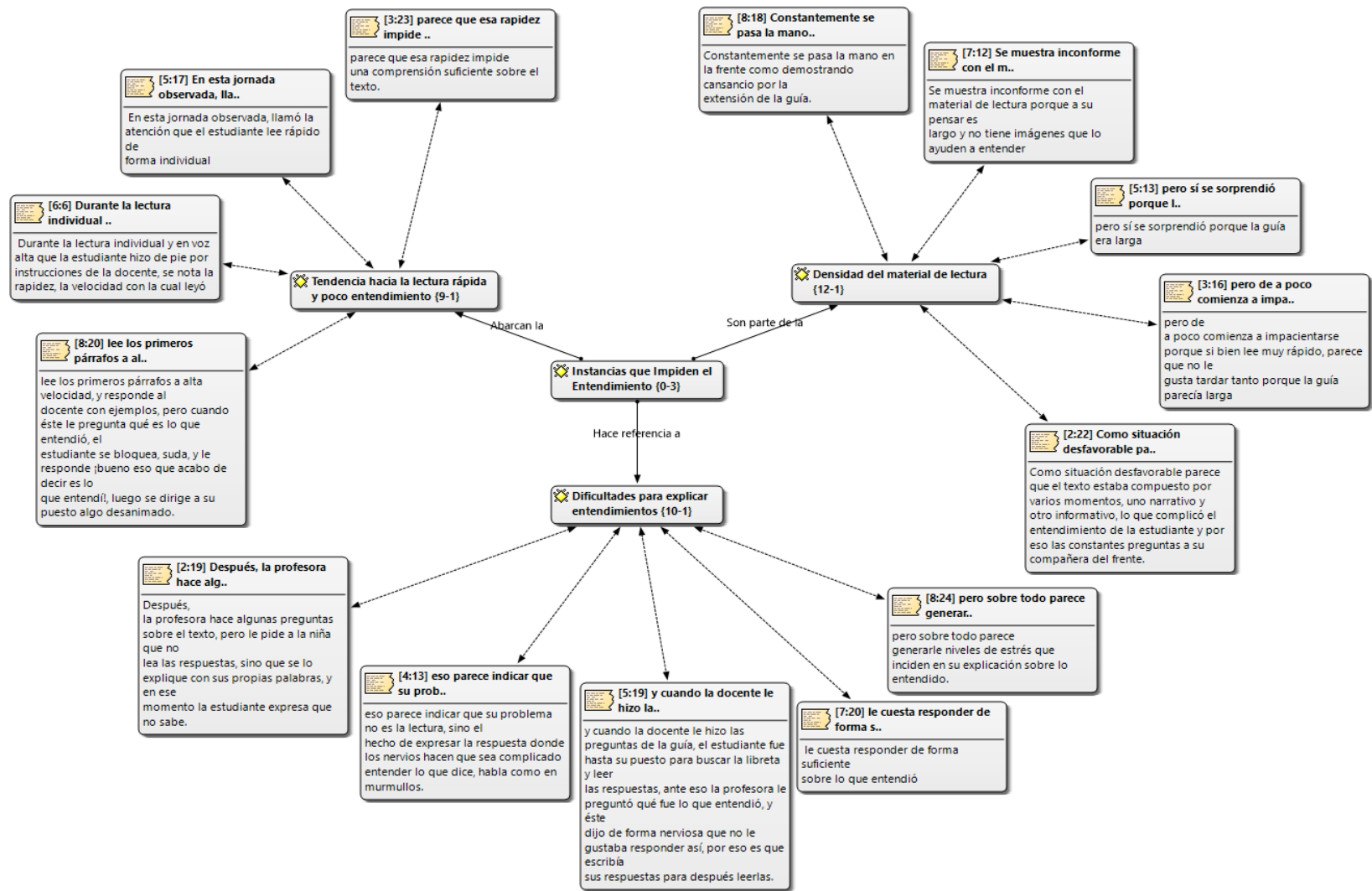


Figura 21.
 Dimensión Instancias que Impiden el Entendimiento

Subcategoría Estados Persistentes

Análisis

La presente entidad significativa, representada en la figura 22, emerge desde los hallazgos desarrollados conforme las dimensiones *Atención limitada; Actitudes contrarias; Incidencia emocional; Instancias que impiden el entendimiento*; donde adicionalmente la investigadora se apoya en autores y sus visiones, para de esta forma enriquecer el discurso argumentativo sobre las situaciones recurrentes evidenciadas durante el desarrollo de la lectura comprensiva.

Argumentación

En esta instancia emergente surgieron importantes situaciones implicadas con la importancia de la atención como proceso cognitivo fundamental para la comprensión lectora, donde fue posible encontrar que los estudiantes poseen períodos atencionales de corta duración que dificultan la construcción de significados pertinente durante el proceso lector, sobre todo cuando se les presentan materiales de trabajo con textos más extensos, lo que desencadena una notable reducción en el nivel de atención, pues, de acuerdo con Cerchiaro (2011), un elemento fundamental que garantiza la comprensión lectora, es la estructura del material textual, pues es común asumir que los estudiantes, cuando se les presenta algún tipo de texto, suelen tener algunas expectativas sobre la información que se presenta, así como también de su organización, por lo tanto, cuando estas posibilidades no responden a sus ideales, las dimensiones de atención e interés suelen ser negativas, desmejorando con esto la capacidad de procesar la información y por consiguiente, la construcción de nuevos significados.

Consecuentemente, dentro del aula de clases y alrededor de este espacio, se presentan también algunos elementos distractores considerados como factores que suelen alterar los niveles atencionales de los estudiantes, sobre todo, en aquellos escenarios en los que se presenta constante ruido y donde de forma evidente hay poca presencia de acuerdos de convivencia que permitan fomentar la construcción de espacios de trabajo fundamentados en el respeto hacia las necesidades del colectivo,

que en el caso particular, se vinculan con la importancia de un ambiente calmado que contribuya con el mantenimiento de un buen estado de ánimo en los estudiantes, pero además, que genere las condiciones mínimas necesarias para desarrollar procesos formativos eficientes. Con base en esto, de acuerdo con Cerchiaro (2011) las estrategias metacognitivas de los estudiantes deben implicar acciones que permitan involucrar procesos de autorregulación con las que pueda evitar distracciones e interrupciones durante el proceso de comprensión lectora.

Del mismo modo, se evidenciaron otras situaciones que refieren la presencia de actitudes contrarias en los estudiantes durante el proceso de construcción de significados, pues estos manifestaron malestar, desánimo, rechazo, actitudes desafiantes y hasta evasión de participación durante las clases debido a dificultades en los procesos comunicativos que generalmente se llevan a cabo en el aula, los cuales consisten en el intercambio de información procedente de la realización de la lectura de un texto, a partir del cual el docente formula preguntas e intenta que los estudiantes den respuestas a dichos planteamientos, sin embargo, y dada la poca comprensión del material, el estudiante recurre a la memorización de la información aportada por el docente, para de esta forma responder a las interrogantes, aun cuando no hubo entendimiento del material.

Durante el proceso de lectura surgieron algunas emociones negativas que tuvieron una alta incidencia dentro de dicha tarea, pues los estudiantes casi siempre mostraron actitudes de nerviosismo, angustia y temor al momento de ejecutar lecturas colectivas frente a sus compañeros de curso por miedo a cometer errores de pronunciación o entonación, lo que deja en evidencia que este acto, desde sus propias perspectivas, solo consiste en un proceso mecánico de identificación de habilidades básicas para la decodificación de símbolos y signos. Sin embargo, estas mismas situaciones adversas provocaron que otros estudiantes experimentaran dificultades en su fluidez verbal pero también, tal como se refirió anteriormente, en el mantenimiento de un buen nivel atencional, todo lo cual parece indicar que esta estrategia, empleada de forma casi exclusiva por el docente difícilmente proporcione los resultados esperados para la comprensión lectora, pues los estudiantes sienten que es una forma de intimidación que afecta significativamente su capacidad comprensiva.

Ante estas situaciones, los estudiantes prefieren realizar lecturas rápidas a fin de dar cumplimiento a las asignaciones escolares exigidas por el docente, pero, sin la presencia de algún indicativo que se relacione con el alcance de comprensión del texto leído, pues los estudiantes, tal como lo refieren Madero y Gómez (2013) ponen su atención solo en la correcta decodificación del texto, sin darse cuenta que están logrando alguna comprensión, es por ello que el trabajo consiste en la lectura automática; además, la inexistencia de elementos motivacionales que incentiven a la realización del trabajo o a la identificación de la finalidad de desarrollar el acto lector, impiden el entendimiento del material y por lo tanto, limitan sus capacidades para expresar oralmente los significados adquiridos.

Con base en lo anterior, es preciso, tal como lo afirma Asensio (2019) que el docente cumpla con su rol de guía y facilitador del proceso lector, motivando a su grupo de estudiantes a desarrollar la tarea lectora con el propósito de alcanzar la comprensión del texto, pero también, creando un ambiente de trabajo óptimo donde cada estudiante se sienta interesado por dar a conocer sus propias opiniones con respecto a un tema. Pero, contrariamente, y de forma recurrente, se encontraron referencias relacionadas con la incomodidad de los estudiantes antes la extensión de los contenidos presentados en el material de trabajo, los cuales, dada su densidad, resultan para ellos de difícil entendimiento, pues además de ser largos, también presentan informaciones sobre diversos temas, lo que suele causar confusión durante su abordaje.

Por lo tanto, la subcategoría estados persistentes demuestran la atención limitada que es propiedad de la frecuente desatención pues evidencian distracción con facilidad y vergüenza ante la posibilidad de equivocaciones, ya que sugieren incomodidad frente al ruido, donde se hace referencia a la falta de atención, regaños y necesidad de ayuda. También, los estados persistentes constituyen las actitudes contrarias que forman parte del malestar, desánimo y la actitud desafiante que resaltan la evasión del escolar y se vinculan a evidencias de memorización.

Además, se vincula con una incidencia emocional que involucra la relación entre ansiedad, angustia y lectura colectiva pues es propiedad de la lectura en voz alta y dificultades ya que se identifica con los nervios durante la lectura frente al grupo,

y finalmente, hace referencia de instancias que impiden el entendimiento, que abarcan la tendencia hacia la lectura rápida y el poco entendimiento, pero también, hacen referencia a las dificultades para explicar los entendimientos pues son parte de la densidad del material de lectura.

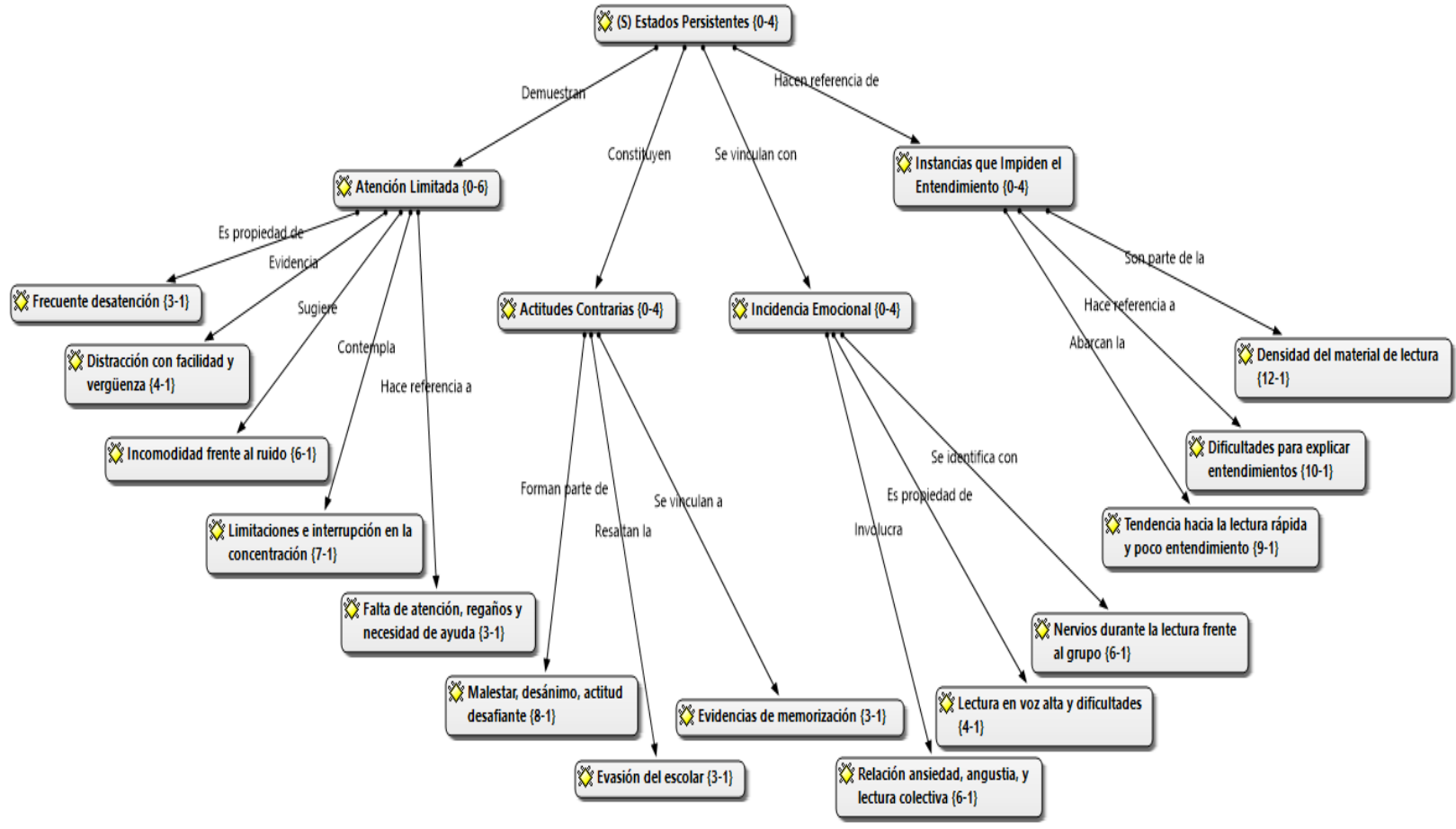


Figura 22.
Subcategoría Estados Persistentes

Categoría Realidad en torno a la Comprensión Lectora

Análisis

Finalmente, en esta sección se expone el desarrollo conceptualizador de la investigadora conforme esta gran categoría emergente, como se dijo desde el principio, derivada desde el análisis e interpretación de los registros descriptivos, gracias a los niveles de codificación antes desplegados, cuyo fundamento principal parte de las derivaciones inductivas patentes en las subcategorías tituladas *Cotidianidad y Estados Persistentes*, pero complementadas con otras instancias teóricas que favorecen la razón y sentido de esta construcción conceptualizadora.

Conceptualización

Las vivencias diarias experimentadas por los estudiantes dentro del aula de clases, hacen referencia a un conjunto de rutinas desarrolladas durante el acto formativo que denotan importantes implicaciones hacia la enseñanza tradicional de los contenidos propios del área de ciencias sociales, las cuales consisten en secuencias didácticas fundamentadas en las prácticas de lecturas individuales y colectivas, de las que posteriormente proceden la formulación de preguntas del material de trabajo, lo que, de acuerdo con las impresiones obtenidas, demuestra una participación limitada y pasiva del estudiantes, así como también, la poca presencia de estrategias de enseñanza y aprendizaje que fortalezcan la comprensión lectora en ciencias sociales.

Todo el acto lector en el aula se desarrolla a partir de una serie de orientaciones brindadas por el docente, desde las cuales se establecen los turnos de participación, así como también las acciones que el estudiante debe seguir para iniciar con el proceso de lectura (postura corporal, tono de voz), condiciones que de cierta forma restringen la aplicación de actividades previas a la lectura que de acuerdo con Ballester (2000) ayudan al lector a "...contextualizar los textos, aportando información socio – cultural, creando una ficción didáctica que ayude a situar el texto que va a ser leído, estimulando el interés del alumno y dándoles un objetivo real para su lectura." (p. 68), esto es, la activación y construcción de los conocimientos previos para facilitar

el acceso al texto y familiarizarse con su contenido, a fin de superar las limitaciones en cuanto a la comprensión del material de trabajo.

Las lecturas que se presentan en el aula generalmente tienen que ver con temas relacionados con las características físicas, geográficas y ambientales de las regiones del país, así como también, información referida a los orígenes de la República, los cuales, fueron desarrollados en jornadas diferentes debido a que en la sesión inicial, estos temas no fueron comprendidos en su totalidad por los estudiantes, por lo que el docente consideró pertinente aplicar una estrategia de retroalimentación con el propósito de reforzar los temas y con esto garantizar la comprensión del contenido. Regularmente, en las clases se emplean textos de tipo narrativos que son presentados en guías de trabajo elaboradas previamente por el docente, pero en otras ocasiones, el docente consideró el uso de equipos auditivos para reproducir la información, asumiendo que con esta estrategia se alcanzaría mayor participación estudiantil.

En otras ocasiones, el material de trabajo es aportado por los estudiantes previa asignación realizada por el docente, siendo esta una estrategia de aprendizaje que promuevan la participación del grupo y el aprendizaje colaborativo, en el que, tal como lo afirma Menacho (2021), se favorece la interactividad entre los mismos estudiantes, pero también, entre estos y el docente, donde cada uno tiene la oportunidad de compartir sus puntos de vista, conocimientos y valores de forma organizada y estructurada a fin de alcanzar un objetivo en común. De acuerdo con el autor, estas estrategias de aprendizaje también contribuyen con la formación de valores hacia la comprensión y el respeto de los diferentes puntos de vista que surgen durante los diálogos formativos, fomentando con esto el aprendizaje autónomo para la construcción de nuevos saberes de manera individual o colectiva.

Del mismo modo, surgieron hallazgos representativos que refieren cómo durante la realización de lecturas individuales, los estudiantes suelen mostrar actitudes favorables de atención, agrado y buena disposición por ejercer el proceso lector, empleando además durante este acto, algunas acciones comunes para facilitar el entendimiento de los textos, como la toma de notas, el subrayado y la relectura, las cuales, de acuerdo con Sierra (2011) constituyen el conjunto de reglas operacionales

o de conocimientos de tipo teórico y práctico utilizadas de forma intencional por el aprendiz con el propósito de alcanzar una meta, que en este caso particular, se refiere a la comprensión lectora; además, estas estrategias, al ser empleadas intencionalmente, se convierten en estrategias metacognitivas, las cuales, de acuerdo con Ortiz y Fleires (2007) ayudan al estudiante a reflexionar sobre su propio proceso de lectura y a tomar consciencia de las posibilidades del procedimiento empleado para alcanzar la comprensión del material de lectura.

Dichos hallazgos también se vinculan con las demostraciones de los estudiantes por participación activamente mientras comparten sus explicaciones con los compañeros del curso, así como también, la habilidad de los estudiantes para vincular los contenidos de lectura con sus saberes previos, los cuales se convierten en elementos clave que impulsan la creación de nuevos significados y enriquecen el proceso de comprensión lectora. Dentro de estas situaciones favorables, igualmente es necesario hacer mención de las habilidades fundamentales desarrolladas por los estudiantes para la decodificación y la fluidez lectora que, en común, constituyen las condiciones mínimas necesarias para tener acceso o facilitar la construcción de nuevos significados a partir de la lectura.

Además, se encontraron algunos indicadores que se relacionan con la disposición positiva hacia el trabajo con textos que hacen referencia directa a algunos temas que los estudiantes conocen o tienen dominio previo, siendo esto otro aspecto favorable para la participación y el fortalecimiento de la motivación hacia el trabajo, pues la activación de estos conocimientos previos determina el nivel de actuación de los estudiantes frente a la tarea de construir nuevos significados, pues tal como lo afirma López (2009), estos saberes, además de las experiencias previas de aprendizaje, el interés, las expectativas en torno a la nueva tarea, son factores que determinan el ánimo y la voluntad del estudiante por asumir la responsabilidad de aprender y en este caso específico, comprender la información leída.

Del forma semejante, surgieron indicadores que hacen referencia a la preferencia y al gusto de los estudiantes por trabajar durante las clases actividades lúdicas de aprendizaje relacionadas con juegos de palabras, haciendo especial mención a su inclinación por las lecturas que presentan informaciones de forma

gráfica y con ejemplos que se plantean con el fin de explicar los temas del área de ciencias sociales, pues este tipo de contenidos permiten ejercitar procesos cognitivos como la atención y memoria que son indispensables para el fortalecimiento de la comprensión lectora, además, el empleo de recursos gráficos e ilustraciones, permiten presentar la información de forma más atractiva para los estudiantes, pues tal como se explicará más adelante, para algunos estudiantes los temas propios de ciencias sociales resultan tediosos y de difícil comprensión.

Sin embargo, se encontraron otras referencias recurrentes que demuestran cómo de forma frecuente se presentan niveles de desatención en los estudiantes durante las jornadas académicas, sobre todo cuando se inicia el proceso de lectura una vez se les facilita el material de trabajo, el cual, de acuerdo con las apreciaciones obtenidas, suele considerarse extenso, pesado, por lo que causa desánimo y no es bien recibido por los escolares. Por ello, es necesario considerar estos planteamientos en función de proporcionar a los estudiantes estructuras textuales que se acerquen a sus intereses y expectativas, pues, tomando en cuenta que los textos resultan el objeto principal de la comprensión lectora, estos deben poseer una estructura aprovechable para que los estudiantes, tal como lo exponen Leal et al. (2025) obtengan de él la información más relevante y las ideas principales para establecer relaciones entre la información presentada y sus conocimientos previos, para de esta forma consolidar una nueva estructura mental fundamentada en la comprensión lectora.

Adicionalmente, algunos estados persistentes también tienen que ver con la presencia de factores en el entorno académico que condicionan los niveles de atención en los estudiantes, por ejemplo, el ruido persistente dentro del aula, las interrupciones frecuentes de otros estudiantes mientras se ejecutan las lecturas individualizadas y en ocasiones, la necesidad del escolar por solicitar la atención o ayuda de sus maestros ante la dificultad para comprender el significado de algunas palabras, lo que conlleva a una baja comprensión de la información debido a la limitada atención presente que impide procesar la información de manera oportuna. (Leal et al., 2025).

Todo lo anterior trae consigo, tal como fue posible apreciar, ciertas actitudes contrarias durante las clases que afectan los niveles de comprensión lectora,

vinculadas con situaciones de malestar, desánimo y actitudes desafiantes relacionadas con la evasión de parte del estudiante por dar respuesta a los planteamientos formulados por el docente luego de la lectura de los textos, esto como una forma de evaluar la comprensión del material de trabajo; no obstante, otros estudiantes recurren a la memorización de los datos aportados por el docente durante las explicaciones con el propósito de realizar algún tipo de aporte a las clases, aun cuando no hubo evidencia de comprensión por parte de estos.

Por otra parte, estos mismos estados persistentes encontrados durante las clases parecen incidir emocionalmente en los estudiantes, pues se presentaron, de parte de estos, algunas manifestaciones de ansiedad y angustia a la hora de realizar lecturas colectivas frente a sus compañeros, sobre todo por el temor de cometer algún error durante la decodificación del texto, lo cual parece afectar la construcción de una interpretación significativa de la información leída, ya que los estudiantes solo buscan realizar lecturas mecánicas con la menor presencia de equivocaciones durante la pronunciación y entonación de los textos, encontrándose con esto que, tal como lo afirman Ayala et al. (2020) una de las condiciones más efectivas para llevar a cabo un buen acto lector, tiene que ver con el reconocimiento de la importancia de abordar la lectura desde las emociones, pues cuando este proceso está influenciado por el gusto e interés de los estudiantes, se activa la participación y se otorga mayor dinamismo al propio proceso de aprendizaje.

Dentro de esta gran categoría que refleja las realidades encontradas en torno a la comprensión lectora, igualmente emergieron situaciones que impiden el entendimiento del material de trabajo, pues de forma recurrente se evidenció que los estudiantes suelen desarrollar sus prácticas lectoras de forma rápida, automática, sin la presencia de intencionalidades que indiquen que el actor lector se efectúa a partir de una motivación propia, por lo que se asume que la lectura solo se efectúa con el fin de dar cumplimiento a las asignaciones escolares y está lejos de considerarse, en palabras de Domínguez et al. (2015) como un medio efectivo para alcanzar el desarrollo de habilidades intelectuales, sociales y personales idóneas para la formación integral de los individuos.

Ante ello, los estudiantes parecen poseer poco entendimiento del material de clases, lo cual se refleja en la incapacidad o dificultad por expresar oralmente sus ideas sobre el tema. Además, surgieron nuevamente muestras de insatisfacción ante la densidad del material de lectura presentado por el docente, el cual, resulta de difícil entendimiento por ser extensos o tienen informaciones variadas; en consecuencia, Domínguez et al. (2015) exponen que es difícil crear situaciones favorables de lectura si se presentan textos de un solo tipo o se limiten las posibilidades de lectura al material proporcionado en los libros o guías de trabajo, por lo cual es necesario "...proporcionarles otras lecturas que se correspondan con su nivel, comprensión e intereses, en las cuales, además de ampliar sus conocimientos, puedan encontrar goce y diversión." (p. 99), de allí que, es importante considerar los planteamientos ofrecidos por los estudiantes a fin de hacer más efectivo el proceso de comprensión lectora.

Finalmente, la categoría Realidades en torno a la Comprensión lectora, comprenden la cotidianidad que se apoya en las rutinas, las cuales involucran temas y materiales que resalta las acciones comunes para evidenciar algunas situaciones favorables. Igualmente, hacen evidente algunos estados persistentes que demuestran la atención limitada, que constituyen actitudes contrarias, las cuales se vinculan con la incidencia emocional donde se hacen referencia de las instancias que impiden el entendimiento.

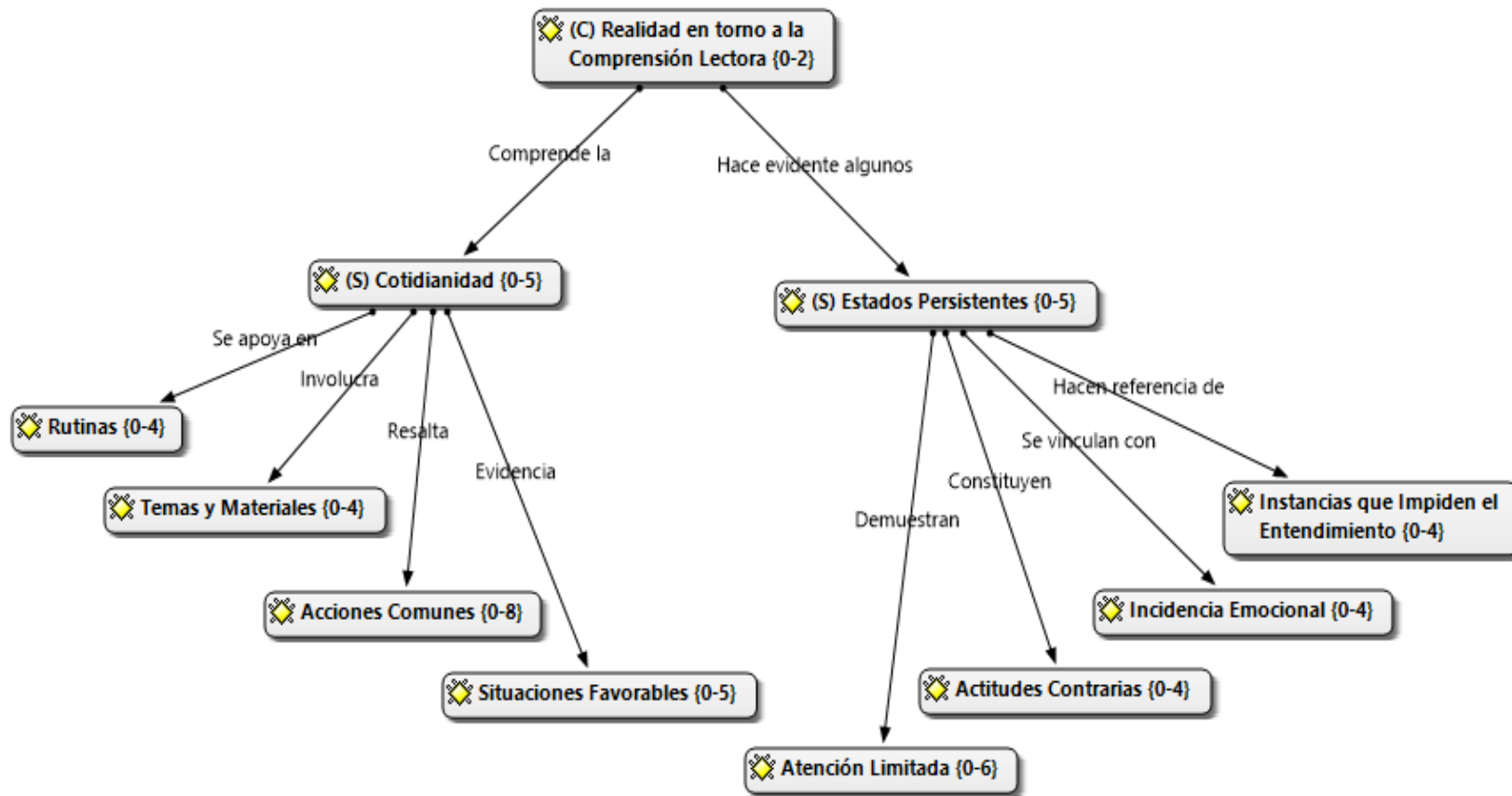


Figura 23.
Categoría Realidad en torno a la Comprensión Lectora

Articulación entre las Categorías Emergentes Resultantes de la Unidad Hermenéutica Entrevistas y Observaciones

En este apartado se refleja, en primera instancia y a modo de resumen, los principales hallazgos derivados del proceso de análisis que se desarrolló para interpretar los datos primarios registrados en ambos protocolos de recolección de la información, los cuales fueron apoyados en el conjunto de referentes teóricos que los fundamentan, pero también comparados constantemente procurando conservar la naturaleza propia de dichos datos referidos a las visiones, ideas, perspectivas y vivencias de los escolares participantes, todo lo cual derivó en un conjunto de elementos significativos que dieron paso a la construcción del modelo teórico, en este caso como propuesta dirigida para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales.

Así, a continuación se desarrolló una matriz de doble entrada, al considerarla un medio de organización que permite visualizar de manera general todas las entidades emergentes que pudieron aproximarse conforme los datos primarios, en este caso, procesados desde cada unidad hermenéutica desarrollada, es decir, UH entrevistas y UH observaciones, además de una síntesis explicativa de cada categoría, que posteriormente se amplía conforme la descripción de cada entidad que fundamenta las respectivas categorías.

Tabla 5.
Articulación entre las Categorías Emergentes

	Entrevistas	Observaciones	Categoría
<p><i>Comprensión lectora en el área de Ciencias Sociales</i></p>	<p>La comprensión lectora en ciencias sociales es interpretada como una capacidad que permite el entendimiento de la información suministrada por los docentes en cada una de las subáreas que conforman las ciencias sociales (geografía, historia, Constitución Política). Esta habilidad es esencial para la comprensión de la información en todas las áreas académicas; pero fundamentalmente en sociales, poseer esta habilidad permite la comprensión de las causas y consecuencias de los hechos históricos, de los fenómenos sociales y de toda la información relacionada con la importancia de desarrollar el pensamiento crítico social para la sana convivencia. Sin embargo, durante el poco tiempo que se tiene para las clases de sociales, es difícil consolidar la comprensión lectora asumiendo que los textos abordados en el área suelen ser extensos, por lo cual, los estudiantes se ven condicionados a realizar las lecturas de forma rápida, sin la mínima atención a las consideraciones necesarias para lograr resultados favorables, es decir, a la identificación de las intencionalidades de ejecutar el acto lector. Por otra parte, de acuerdo con los estudiantes, desarrollar habilidades para la comprensión lectora, permite mejorar los procesos comunicacionales</p>	<p>Las experiencias cotidianas en el aula de clases son acciones vinculantes con las tareas que regularmente se llevan a cabo durante el acto formativo, las cuales parecen indicar prácticas educativas tradicionales donde la participación del estudiante es pasiva, limitada, motivado a la práctica casi exclusiva de secuencias didácticas relacionadas con la realización de lecturas para la posterior contestación de preguntas formuladas por los docentes. Dicho acto lector se ejecuta desde las orientaciones propuestas por el docente, donde se establecen turnos de participación y la forma para realizarlo, sin denotarse la presencia de actividades previas a la lectura que faciliten la activación de los conocimientos previos o la motivación del estudiante para participar. Los temas de trabajo tienen que ver con contenidos de historia, geografía y constitución Política, los cuales debieron ser abordados en jornadas diferentes para su comprensión. Por otra parte, las acciones comunes desarrolladas parecen indicar que los estudiantes disfrutaban de las lecturas realizadas de forma individualizada o con materiales previamente preparados por ellos mismo, que luego comparten en grupos de trabajo, evidenciándose mayores niveles de</p>	<p><i>Realidad en torno a la comprensión lectora</i></p>

	<p>con sus docentes, pues al comprender la información que se aborda en clase, es posible proporcionar respuestas oportunas a las preguntas que se plantean en clases, pues las relaciones comunicacionales comúnmente en el aula se fundamentan en el intercambio de saberes relacionados con los temas académicos. Los estudiantes asumieron que la lectura es un proceso complejo en el que intervienen diversas acciones cognitivas como la atención, concentración y la capacidad de extraer y relacionar los conocimientos previos con la nueva información obtenida de las lecturas, con lo que superan la concepción tradicional de la lectura como un simple acto de decodificación del texto escrito, reconociendo que tiene un propósito específico relacionado con el entendimiento de los temas, para lo cual, recurren al empleo de algunas estrategias, entre las que mencionaron la relectura, la toma de notas y el subrayado, empleadas como mecanismos o acciones que al ser ejecutadas de forma organizada, conlleva a comprender los textos. De acuerdo con los testimonios obtenidos, para los participantes resulta fundamental la motivación intrínseca para el logro de la comprensión lectora, es decir, la intencionalidad por ejecutar el acto lector, la cual es mayor cuando se presentan temas que son del interés del alumno o poseen contenidos que son de cierta forma conocidos para ellos; además, encuentran que cuando los textos</p>	<p>participación estudiantil y la capacidad de relacionar conocimientos previos con la información preparada, lo cual favorece la motivación hacia el trabajo, así como también, ayuda a dinamizar la tarea de construcción de nuevas estructuras intelectivas, ya que el estudiante asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, determinando el ánimo y la voluntad por comprender la información leída. También, se observó que los estudiantes tienen importantes referencias por las actividades lúdicas o los juegos de palabras que se presentan como formas de evaluación de la comprensión lectora, las cuales favorecen la activación de procesos cognitivos como la atención sostenida, la memoria y la concentración, necesarias para lograr buenos resultados en el entendimiento de los materiales de lectura. No obstante, otras referencias parecen indicar la presencia de situaciones frecuentes en las que hay variaciones y hasta bajos niveles de atención por parte del estudiante al iniciar el trabajo lector cuando el docente proporciona los materiales de trabajo, lo que parece indicar desagrado por la información presentada, la cual consideran tediosa, extensa y de difícil comprensión. También, los escolares participantes refirieron que mantener la atención y concentración en espacios donde el ruido y las interrupciones son persistentes, resultan en factores que limitan la</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>poseen representaciones gráficas o imágenes visuales que expliquen los temas resultan más atractivos para ellos, que aquellos con textos extensos o con variedad de temas informativos. Adicionalmente, los participantes sugieren que la realización de trabajos con lecturas compartidas en las que cada miembro tenga que aportar sus opiniones, ideas, sería una estrategia bastante favorecedora para la construcción de significados, pero, además, posibilitarían la solución grupal de dudas e inquietudes con respecto a un tema específico. Del mismo modo, surgieron entendimientos con respecto a las ciencias sociales, la cual es asumida como un área de estudio de carácter obligatorio, que debe ser cursada y aprobada en cada uno de los grados; en ella se aprenden temas sobre identidad nacional, división política y territorial de país, recursos naturales y minerales de las regiones, así como temas vinculados con normas, leyes, deberes y derechos ciudadanos necesarios para la convivencia pacífica entre las personas, temas que por su extensión muchas veces resultan de difícil comprensión, pues además, el tiempo del que disponen en las clases, resulta un factor que limita la comprensión de los contenidos, a lo que se suma, que en muchas ocasiones, los contenidos del área tiene que ver con conceptos que son desconocidos para los estudiantes por lo que no hay presencia de conocimientos previos que favorezcan la</p>	<p>comprensión lectora, lo que genera ciertas actitudes contrarias que afectan los estados emocionales de los estudiantes, provocando malestar, desánimo y la necesidad de evadir su participación durante las clases motivado al limitado entendimiento de los temas, por lo que los estudiantes recurren a la memorización de la información con el fin de garantizar una forma de participación en la jornada académica. Estas actitudes y sentimientos contrarios, igualmente se pudieron evidenciar al momento de solicitar la participación del escolar para realizar lecturas colectivas frente a sus compañeros, posiblemente por el temor a cometer alguna equivocación durante la lectura, siendo esto un factor determinante para que los alumnos experimenten sentimientos de miedo, ansiedad o estrés, que afectan significativamente la construcción de significados durante la comprensión lectora. De forma frecuente se evidenció que los participantes realizan sus lecturas de manera apresurada, sin ningún tipo de intención por comprender lo que leen, solo como una forma de dar cumplimiento a las asignaciones propuestas por el docente para el desarrollo de las clases, por lo cual, al no tener comprensión del tema, el estudiante limita sus participaciones pues hay una evidente dificultad para expresar oralmente sus ideas. La realidad del aula también demuestra que</p>	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

	<p>construcción de nuevos significados. Asimismo, consideran que las actividades de lectura en las que ellos deben realizarla frente a sus demás compañeros, no son estrategias factibles para lograr la comprensión lectora, pues este tipo de tareas generan ansiedad, nerviosismo y temor ante posibles equivocaciones, todo lo cual se convierte en actitudes contrarias que limitarían una interpretación oportuna del material de trabajo.</p>	<p>las visiones de los estudiantes en cuanto a la extensión de los materiales de trabajo, es un factor que afecta visiblemente la disposición de los estudiantes por el trabajo y por ende la construcción de entendimientos mediante la lectura de textos.</p>	
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Ahora bien, tomando como referencia el conjunto de derivaciones macro descritas conforme las categorías emergentes de cada unidad hermenéutica en la tabla anterior, se considera conveniente realizar una descripción más detallada de los elementos desde los cuales se derivaron las categorías emergentes articuladas en la sección previa, las que se construyeron con base en las subcategorías de análisis que surgieron del intenso proceso deductivo realizado para realizar la interpretación de los datos iniciales aportados por los estudiantes y que en general determinaron los referentes necesarios para conformar el modelo teórico que se describe en el capítulo subsecuente.

En tal sentido, se tiene en primer lugar que la **Comprensión Lectora**, la cual emerge como una unidad de análisis conformada por cinco instancias significativas relacionadas inicialmente con los *Saberes e ideas* de los escolares sobre la comprensión lectora, desde donde surgió el concepto de esta como una capacidad que permite el entendimiento de los materiales de lectura para la construcción de nuevos aprendizajes y significados; la segunda instancia hace referencia a la *Función e importancia de la comprensión lectora*, en el que, desde las perspectivas de los estudiantes, se realiza una aproximación del propósito de la comprensión lectora, así como de su trascendencia para el mejoramiento de las relaciones comunicacionales, el rendimiento académico y el perfeccionamiento del proceso lector para una construcción efectiva de los aprendizajes.

En cuanto a la tercera dimensión, esta se refiere a las *Instancias cognitivas y estrategias empujadas*, donde se agrupan los principales procesos cognitivos que los estudiantes ponen en práctica durante el acto lector, así como también de algunas estrategias utilizadas por ellos para el entendimiento de los textos que facilitan sus docentes para el abordaje de los contenidos del área. Seguidamente, en la instancia referida a los *Aspectos que facilitan la comprensión lectora*, se reseñan aquellos elementos considerados por los estudiantes como favorables, que posibilitan la comprensión de los textos, entre los cuales se encuentran el interés por los temas, la presencia de elementos gráficos e ilustraciones en el material de trabajo, el reconocimiento inicial de los significados de algunas palabras, así como la importancia de los saberes previos y la capacidad de relacionarlos con los textos; luego, la quinta instancia refiere aquellas *Sugerencias* presentadas por los estudiantes para hacer factible el desarrollo de la comprensión lectora, entre las que mencionaron, la realización

de lecturas grupales, la incorporación de referencias e ilustraciones gráficas en los materiales de lectura y las posibilidades de uso de las tecnologías durante las clases.

Las **Ciencias Sociales**, resalta como una unidad de análisis que deriva cuatro instancias relacionadas con el *Entendimiento e importancia* de esta área para los estudiantes, donde esta es asumida como un área de estudio de carácter obligatorio y cuyo aprendizaje permite el reconocimiento de los principales elementos históricos, geográficos y ciudadanos que identifican al país y los distinguen de otras naciones del mundo; la segunda instancia asumida refiere a las áreas y temas que se abordan en ciencias sociales, donde de forma recurrente surgieron las subáreas de historia, geografía y en menor proporción la cátedra de Constitución Política, en las que regularmente se imparten temas sobre identidad nacional, división político territorial de la Nación, normas de convivencia en la escuela, familia y comunidad, así como también, el conocimiento de leyes y reglamentos, deberes y derechos ciudadanos.

En este orden de ideas, la tercera instancia alude la dimensión relacionada con *Comprensión lectora en Ciencias Sociales*, donde destacaron las visiones de los estudiantes con respecto a la importancia de comprender los textos de ciencias sociales para el logro de los aprendizajes en el área, pues en reiteradas oportunidades, los temas que aquí se presentan suelen ser confusos, debido a que estos suelen ser extensos, además, el docente utiliza de forma casi exclusiva actividades didácticas relacionadas con la formulación de preguntas sobre el texto leído, limitando con esto la participación del estudiante durante su propio proceso de elaboración de significados. La cuarta y última instancia de este elemento emergente, menciona las *Situaciones Conflictivas* que los estudiantes enfrentan para alcanzar buenos niveles de comprensión, donde se expresaron los inconvenientes con respecto a la extensión de los materiales de lectura, el poco tiempo del que disponen para el desarrollo del proceso lector que los obliga a realizar lecturas rápidas, aunque ejecutadas con buena entonación y precisión; no obstante, también se evocaron algunas experiencias previas que dan cuenta de las experiencias desfavorables vinculadas con el temor y ansiedad al momento de realizar lecturas en voz alta y frente al grupo o al mismo docente, así como también la inclinación del estudiante por memorizar conceptos debido a la limitada comprensión de los contenidos, lo cual, según sus percepciones se debe a la limitada atención, a la presencia

de elementos distractores en el entorno y, de forma recurrente, a la extensión de los textos.

Ahora bien, el tercer eje correspondiente a la articulación realizada, tiene que ver con la **Cotidianidad** observada en el aula durante las clases de ciencias sociales, conformado este por cuatro instancias a saber; la primera, relacionada con las *Rutinas* del proceso formativo, donde frecuentemente aparecen lecturas acompañadas de preguntas, las cuales se realizan previo al establecimiento de instrucciones por parte de docente para la realización de las mismas. Una segunda instancia está asociada con los *Temas y materiales* que se trabajan en las clases de sociales, donde resaltaron temas como las características generales del espacio geográfico que se desarrollan mediante guías de trabajo y el uso de algunos equipos tecnológicos.

Seguidamente, en relación con la instancia *Acciones Comunes*, se hace referencia de aquellas tareas que los estudiantes llevan a cabo en el aula manifestando buena disposición y ánimo durante su ejecución, donde se evidenció la práctica de procesos necesarios para lograr la comprensión, como la concentración y el análisis y el empleo de algunas estrategias como la consulta de palabras desconocidas, la toma de notas, el subrayado, la relectura, la capacidad de relacionar y asociar sus conocimientos previos con la nueva información; también, se hace referencia en este eje, a las *Situaciones Favorables* que demuestran del estudiante atención, intencionalidad de participación, fluidez durante la lectura, así como sus preferencias por abordar materiales de trabajo que incluyan estrategias lúdicas para el aprendizaje y representaciones gráficas o ilustraciones.

Un último eje se relaciona con los **Estados Persistentes**, reflejan la presencia de cuatro instancias relacionadas, la primera de estas, con la *Atención limitada* de los estudiantes manifestada en la disminución en los niveles atencionales, incomodidad y molestia frente a los elementos distractores presentes en el aula, luego, se encuentran las *Actitudes Contrarias* que los escolares participantes demuestran durante las clases, que se evidencian en comportamientos desafiantes, desinterés, desánimo y actitudes de evasión con las que evitan participar en clases.

Este eje, también se vincula con la *Incidencia Emocional*, cuyos estados desfavorables, presenciados de forma regular en los escolares, tienen que ver con la experimentación de estados de ansiedad, estrés, angustia, nerviosismo que generan las lecturas colectivas que el docente realiza durante las clases, pues existe un temor permanente en los escolares hacia este tipo de estrategias de lectura. Finalmente, en este último eje, se hace referencia de las *Tendencias que impiden el Entendimiento*, donde se evidenció la inclinación del escolar por realizar las lecturas rápidas, además de corroborarse las dificultades de los estudiantes por expresar los entendimientos, siendo una vez más la extensión de los textos, el elemento que con mayor recurrencia se presentó como un factor limitante para la comprensión del material de lectura.

I CATEGORÍAS EMERGENTES



Figura. 24
Categorías Emergentes

CAPÍTULO V

MODELO TEÓRICO

Una vez culminado el proceso de análisis e interpretación de todos los datos suministrado por los escolares participantes, pero también de los eventos registrados desde la realidad apreciada, fue posible conceptualizar el conjunto de elementos más representativos que permitieron comprender y explicar el fenómeno de investigación, al tiempo de ofrecer posteriormente los insumos fundamentales que permitieron estructurar el modelo teórico que a continuación se presenta, como una referente científico que podría contribuir al fortalecimiento de la comprensión lectora.

Por lo tanto, el modelo teórico como elaboración crítica a partir de los hallazgos y derivaciones descritos en las páginas posteriores, representa un conjunto de visiones, aspectos, actos, recursos, resultante del conocimiento inductivo, en este caso situado en las representaciones colectivas del grupo de informantes, con la idea de contribuir con el posible fortalecimiento de la comprensión lectora, al facilitar un marco de orientaciones, razonamientos, oportunidades, a los estudiantes conforme procesos, herramientas, que podrían ayudarles para tomar consciencia sobre su realidad en torno a la comprensión lectora, y así poder avanzar conforme su propio esfuerzo.

Identificación del Modelo

Modelo Teórico CLCS: Comprensión Lectora en Ciencias Sociales

Gestación y Sentido

Producto teórico centrado en una propuesta para el fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales, en atención de los sentidos y realidad

emergentes desde las representaciones de estudiantes de 5to grado de básica primaria, de la I.E. Colegio Jaime Garzón, Sede Pablo Sexto, Cúcuta, Colombia.

Representación General del Modelo

MODELO TEÓRICO CLCS

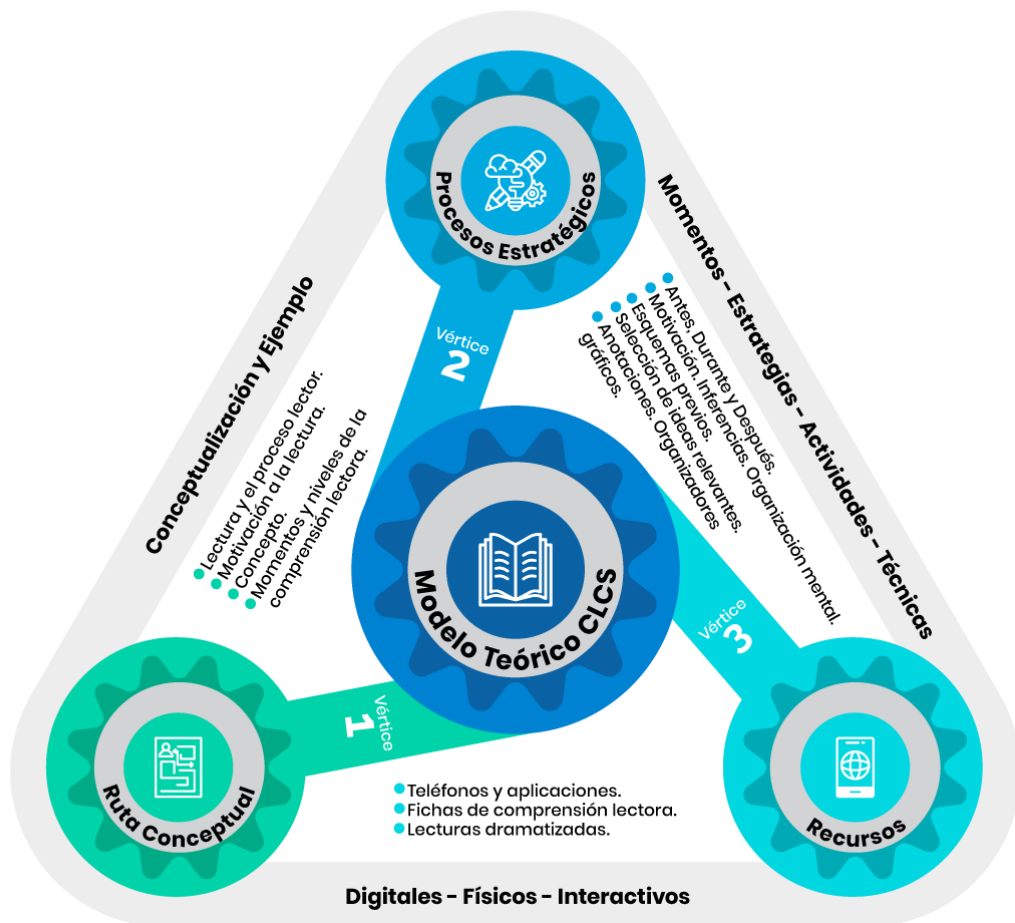


Figura. 25
Modelo Teórico CLCS

Aproximación Inicial al Modelo Teórico

La comprensión lectora, constituye una competencia fundamental para el desarrollo académico, personal y social del estudiante colombiano, pues les permite no solo decodificar textos, sino también construir significados, reflexionar críticamente y

establecer conexiones con su entorno, a partir de la puesta en marcha de un conjunto de procesos cognitivos como la memoria, atención, concentración, capacidad de análisis y resolución de problemas, así como también psicológicos y actitudinales, referidos a los intereses, valores, sentimientos y disposición positiva por ejecutar el acto lector. En tal sentido, para la Latorre y Montañés (1992) la comprensión lectora no es una propiedad específica de los textos escritos, "...sino que es el resultado de la interacción entre éste y las capacidades de procesamiento de los sujetos." (p. 138); esto es entonces, un vehículo para el aprendizaje, para la construcción de nuevas estructuras mentales, para ampliar el bagaje de conocimientos culturales, y por ende, para mejorar el rendimiento académico de los escolares en formación.

Sin embargo, estas mismas capacidades para procesar la información, comúnmente son suprimidas durante los procesos formativos, pues las realidades encontradas dentro del aula de clases, dan cuenta de procesos lectores realizados solo con el propósito de cumplir con las asignaciones académicas, es decir, situaciones en las que la lectura solo se emplea para la decodificación de los textos presentados por los docentes para abordar las clases, además, el poco tiempo de trabajo, así como la presentación de textos extensos y de difícil comprensión, al tiempo de implicar rutinas colectivas que catalizan nervios, ansiedades, considerando todo ello algunos de los factores que parecen limitar las capacidades de los estudiantes para interpretar, analizar y aplicar la información recibida en contextos de la vida real.

Por su parte, Catalá et al. (2007) expresa que la comprensión lectora es el resultado de un proceso dialógico entre el texto y el lector, donde éste desde sus conocimientos previos, es capaz de establecer relaciones para construir nuevos significados; sin embargo, para los autores referidos esta nueva elaboración también se puede dar desde el diálogo que el lector establece con otros lectores, donde cada uno, desde sus propios entendimientos, aporta un nuevo significado que fortalece la construcción mental no solo en áreas formativas referidas al lenguaje, sino también en todas las áreas de aprendizaje en las que el estudiante ha tenido la oportunidad de tener acceso a la información.

Ahora bien, sumado a las consideraciones descritas conforme la investigación que fundamenta este modelo, es importante hacer referencia de las ideas de Morán

(2016), cuando comenta que las realidades de los entornos educativos reflejan la existencia de una limitada formación para la comprensión lectora, pues desde sus planteamientos, en las escuelas solo hay alfabetización debido a las altas implicaciones tradicionalistas de la enseñanza, pero además, de la restringida capacidad de los estudiantes por establecer relaciones efectivas o correspondencia real con los textos, pues la lectura se concibe como un proceso sin valor real fuera del espacio escolar, lo que se refleja en una falta de interés hacia esta actividad y una inclinación importante de realizarla solo ante las exigencias de los docentes para el cumplimiento de las asignaciones escolares, todo lo cual respalda entonces la esencia de un modelo teórico de este tipo, desde el cual es posible integrar aspectos cognitivos, emocionales, operativos, orientados al posible mejoramiento del proceso comprensivo lector, en este caso, conforme la visión y realidad del estudiante como protagonista.

En virtud de lo anterior, surge entonces el Modelo Teórico CLCS, el cual constituye un esquema conceptual centrado en posibilidades que puedan favorecer cambios constructivos en la comprensión lectora, sustentado en la importancia inherente de la construcción de significados en ciencias sociales, así como en la realidad cultural presente en el espacio educativo estudiado, elementos que en común permitieron la estructuración de una respuesta científica enfocada en el estudiante, en atención a los planteamientos inicialmente formulados por la investigadora, relacionados estos con las dificultades de los escolares para comprender los textos o contenidos, propios del área de ciencias sociales.

Propósito

El modelo teórico denominado CLCS (Comprensión Lectora en Ciencias Sociales), dirige sus acciones hacia la consolidación de un referente epistémico cuyo objetivo principal se fundamenta en proporcionar un esquema conceptual y accionario, en este caso, orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en ciencias sociales en básica primaria, cimentado el mismo en las percepciones, necesidades, intereses, expectativas, realidades y entendimientos de los estudiantes como principales actores del fenómeno estudiado, pero ciertamente de forma adicional, este modelo también puede concebirse como un referente didáctico para aquellos docentes preocupados por la estimulación de este tipo de lectura, pues en él se integra un conjunto de acciones a

desarrollar antes, durante y después de este proceso, relacionados con aspectos teóricos referenciales, métodos, técnicas, materiales, recursos, todo ello presentado de forma articulada en actividades dirigidas a los estudiantes de educación básica primaria.

Justificación del Modelo CLCS

La habilidad para comprender los textos, representa una capacidad de gran significatividad para el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente de aquellos que cursan el nivel de educación básica primaria, pues ésta de acuerdo con Montes (2014), es entendida como:

...la capacidad de un individuo para analizar, comprender, interpretar, reflexionar, evaluar y utilizar textos escritos, mediante la identificación de su estructura, funciones y elementos, con el fin de desarrollar una competencia comunicativa y construir nuevos conocimientos que le permitan intervenir activamente en la sociedad. (p.3)

Estos argumentos, están en consonancia con los fines de desarrollo propuestos para el sistema educativo colombiano, en el cual se establece de acuerdo con la Ley 115 (1994), la formación integral del individuo mediante la consolidación de conocimientos históricos, sociales, geográficos, adecuados para el desarrollo del saber, así como también, el fortalecimiento de las capacidades críticas y reflexivas para la búsqueda de alternativas de solución a los problemas científicos, económicos y sociales; por lo cual, se asume que la comprensión lectora no es solo una habilidad de estudio de áreas como lenguaje, sino que también es necesaria abordarla para la formación, desarrollo y construcción de conocimientos en otras disciplinas fundamentales y obligatorias, haciéndose alusión en este caso particular, al área de ciencias sociales.

En este mismo orden de ideas, se estima que poseer habilidades para la comprensión efectiva de los textos le permite a los estudiantes la construcción de nuevos conocimientos y significados, a partir de sus capacidades para establecer relaciones entre las estructuras mentales previas y la nueva información presentada mediante los materiales facilitados, pues de acuerdo con Cassany (2019), la comprensión lectora depende de los conocimientos, de los recuerdos y gustos del lector en un determinado momento, por lo tanto, cada persona construirá una estructura mental diferente, basada en sus propias expectativas e intereses.

Con base en lo hallado, la comprensión lectora representa para los estudiantes, una habilidad que permite el entendimiento de la información suministrada mediante la ejecución del proceso de lectura, y se lleva a cabo con el fin de identificar la estructura de los textos leídos, así como también de las ideas y conceptos más representativos, necesarios para la construcción de nuevos aprendizajes, los que a su vez, facilita el entendimiento de los contenidos propios del área de ciencias sociales. Dentro de estas aulas de clases, los procesos de comprensión lectora se desarrollan fundamentados en las orientaciones formuladas por los docentes, las cuales consisten básicamente en secuencias didácticas enfocadas en contestar las preguntas instruidas, luego de ejecutar la acción lectora frente al grupo de clase.

No obstante, las realidades y vivencias de los escolares participantes en torno a la comprensión lectora en ciencias sociales, suponen ciertas debilidades relacionadas con la limitada comprensión de los contenidos, debido a la consideración de la lectura como una tarea que genera todo un conjunto de actitudes contrarias manifestadas en sentimientos de angustia, estrés, temor, desánimo, inconformidad, motivadas a estados persistentes de atención limitada, debido a la frecuente desatención y a las distracciones que los estudiantes experimentan dentro de las aulas de clases. Adicionalmente, estas mismas situaciones provocan en los estudiantes algunos estados emocionales desfavorables que interfieren, tal como fue posible determinar, en el entendimiento de los contenidos propios de las ciencias sociales.

En tal sentido, el presente modelo teórico se fundamenta en la necesidad de proporcionar a los escolares un conjunto de herramientas conceptuales y metodológicas, orientadas hacia el fortalecimiento de la comprensión lectora en ciencias sociales, fundamentado todo ello en las percepciones, procesos, vivencias, sistematizadas, analizadas e interpretadas, con el propósito de aproximar un panorama general que pudiera favorecer la generación de un modelo teórico sustantivo, como propuesta conducente a posibles cambios en torno a la comprensión lectora, en este caso, conforme la participación activa y asumiendo la importancia, así como el valor, de sus saberes previos, pues tal como lo afirma Morán (2016), estos conocimientos iniciales determinarán en gran medida el alcance de la comprensión de los contenidos, pues se trata de establecer una relación efectiva entre aquello que el alumno estudia y su vida

cotidiana, ya que mientras más eficaz sea esta relación, mayor será su empeño y dedicación por el estudio.

Fundamento General del Modelo

El Modelo Teórico CLCS, que surge como una forma de conocimiento contextualizado, especialmente en respuesta ante las percepciones y realidades en torno a la comprensión lectora en el área de ciencias sociales, se sustenta fundamentalmente en el conjunto de supuestos teóricos que validan científicamente la propuesta, así como también cada uno de los elementos que la conforman, pues la intencionalidad de la autora de proporcionar un referente teórico dirigido a tal fin, se vincula directamente con los planteamientos formulados por el MEN (2006), relacionados estos con la capacidad de brindar a los estudiantes algunas bases para la construcción progresiva de conocimientos, desde los temas, contenidos, referentes, inmersos en distintos materiales de lectura implicados en el área de ciencias naturales.

En tal sentido, es importante hacer mención de la comprensión lectora como una capacidad intelectual fundamental que permite la interpretación, entendimiento y construcción de significados a partir de un contenido, o de la información proporcionada en un texto, y de la interacción entre el lector / el texto, la cual depende de la capacidad del individuo de exponer lo interpretado, así como de representar sus entendimientos a partir de diferentes medios. Durante este proceso de construcción, intervienen y tienen importante influencia todo un conglomerado de procesos cognitivos, afectivos, psicológicos, que de acuerdo con los argumentos propuestos por autores como Parodi (2011), Cassany (2005, 2012), Barton y Hamilton (1998), y Perkins (1999), le otorgan al individuo las herramientas necesarias para elaborar sus propios significados con base en su entorno, pero también en sus conocimientos previos.

Tomando como referencia los sustentos científicos anteriormente mencionados, y apoyado en el conjunto de derivaciones obtenidas desde los entendimientos y realidades de los escolares participantes en torno a la comprensión lectora en el área de ciencias sociales, este modelo teórico se fundamenta, además, en las diversas situaciones expresadas por los estudiantes en razón de algunas prácticas a mejorar para lograr resultados efectivos en comprensión lectora, las cuales tienen que ver con la importancia

de considerar sus expectativas, intereses, gustos y perspectivas conforme los recursos a emplear en las clases, así como también de estrategias que promuevan la participación y la motivación antes, durante, pero también, después de la lectura.

Por lo tanto, el Modelo Teórico CLCS asume como referencia científica los principales presupuestos de la psicología cognitiva relacionados en primer lugar, con la Teoría del Procesamiento de la Información, la cual describe la forma en que el individuo atiende a los eventos que suceden en su entorno, codifica la información, la relaciona con sus conocimientos previos para posteriormente almacenarla en su memoria y recuperarla cuando sea necesario y, en segunda instancia, con los referentes de la Teoría del Acceso al Significado, que plantea los procesos que interviene en la lectura de textos, los cuales van desde el reconocimiento de los grafema y fonemas, hasta la comprensión de los textos y la elaboración de significados a partir del texto leído, desde donde se asume la comprensión lectora como un proceso gradual, que requiere de la interacción constante del lector con el texto, así como también de su participación activa para la construcción de significados.

Igualmente, el modelo se fundamenta en los constructos de las teorías propuestas por Parodi (2011), quien plantea en la Teoría de la Comunicabilidad de la Comprensión Lectora, que la comprensión de los textos no es un proceso individual, sino que es el resultado de una práctica interactiva construida socialmente a partir de las relaciones que el lector puede establecer con sus textos, así como también en la Teoría de la Literacidad, explicada por autores como Barton y Hamilton (1998) y Cassany (2005), la cual plantea cómo la lectura es una práctica de construcción social que va más allá de la simple decodificación de símbolos, para asumirla como una elaboración fundamentada en las prácticas sociales que integran los valores, identidades y significados de una misma comunidad.

Es conveniente resaltar, que el modelo teórico también se fundamenta en algunos referentes conceptuales propuestos por autores como Goodman (1996) y Ferrero (1998), para quienes el éxito lector depende de las actitudes asumidas por el individuo antes y después de la lectura, sus conocimientos previos en torno al tema y sus habilidades lingüísticas, lo cual refuerza la idea de considerar dichos aspectos motivacionales y cognitivos para preparar al estudiante y apoyarlo en la identificación de los propósitos de

la lectura, así como también, en la búsqueda e implementación de mecanismos que permitan supervisar el proceso de construcción de nuevos saberes en cualquier área del conocimiento y, por lo tanto, en el área de ciencias sociales.

Vértices Estructurales del Modelo Teórico CLCS

El Modelo Teórico CLCS, está elaborado a partir de todas las consideraciones previamente descritas, las cuales fortalecieron las bases fundamentales del mismo para asumirlo como una propuesta destinada a favorecer posibles cambios en la comprensión lectora de los estudiantes, especialmente en el área de ciencias sociales de básica primaria, partiendo de la perspectiva de esta habilidad como un proceso de construcción gradual, que requiere de la consolidación de los niveles iniciales del proceso lector, es decir, de la capacidad del estudiante para descifrar las palabras impresas en expresiones orales, para posteriormente, mediante el empleo de metodologías de aprendizaje, así como recursos, establecer nuevos saberes y aprendizajes mediante la comprensión de los contenidos.

En tal sentido, se trata de superar la idea tradicionalista de la comprensión lectora como un proceso que consiste, tal como se derivó del proceso de análisis de los datos obtenidos, en el uso casi exclusivo de secuencias didácticas basadas en la formulación de preguntas por parte del docente y en la posterior respuesta de las mismas por los estudiantes frente al colectivo del aula, para concebirlo como una progresión de etapas que garantizan la evolución del proceso y por tanto, facilitan la construcción de significados. De allí que, este modelo se configura desde tres pilares estructurantes denominadas **ruta conceptual**, considerada el punto de partida del modelo, en el que se retoman los fundamentos teóricos de la comprensión lectora y su importancia para el aprendizaje; seguidamente, un elemento referido a los posibles **métodos, técnicas, estrategias**, a emplear por los estudiantes para la comprensión lectora, para finalizar con una referencia relacionada con los **recursos para el entendimiento de los textos**, componentes que igualmente serán descritos de forma detallada en los párrafos subsecuentes.

Vértice 1: Ruta conceptual

El fortalecimiento de la comprensión lectora en ciencias sociales, no solo tiene que ver con estrategias que permitan el desarrollo de esta capacidad, sino también, con la necesidad de retomar los referentes conceptuales que orientan este proceso formativo como una acción que busca fortalecer la responsabilidad, el compromiso y la autonomía de los estudiantes, para que desde el empleo de secuencias lectoras eficientes, identifiquen sus propias capacidades intelectivas y conozcan las herramientas que se ajusten a sus necesidades e intereses, en dirección del logro de las competencias lectoras y los saberes necesarios para desempeñarse efectivamente.

Ante esto, el modelo teórico plantea una construcción colectiva inicial sobre los referentes conceptuales vinculantes con la comprensión lectora como propuesta para su fortalecimiento, destinada a la integración de las perspectivas cognitivas y socioculturales de los escolares, con el fin de consolidar una visión integral, unificada, orientadora, sobre esta habilidad intelectual y su eficacia para la construcción de un aprendizaje significativo, para lo que es necesaria la participación activa, intencionada, es decir, el compromiso reflexivo del propio estudiante, a fin de garantizar saberes elaborados a partir de la retención, comprensión y uso activo del conocimiento.

Para ello, se estima conveniente la realización de encuentros iniciales entre los escolares, en este caso dirigidos por la investigadora, para discutir varios aspectos claves, sin desestimar la posibilidad de participación del propio docente, a fin de impulsar indirectamente la voluntad de éstos para considerar el modelo como una base de orientaciones que pueden enriquecer su despliegue didáctico, a pesar que esta derivación teórica es pensada desde y para estudiantes. Con base en estas consideraciones, se presenta a continuación una propuesta para desarrollar la ruta conceptual, donde se abordarían conceptualizaciones, importancia y ejemplos de comprensión lectora, representados en el siguiente gráfico informativo:

Propósito: Replantear los fundamentos conceptuales y teóricos de la comprensión lectora para el reconocimiento de esta habilidad, como un proceso gradual para la construcción de significados en el área de ciencias sociales por parte de escolares de 5to grado de básica primaria.

Tabla. 6
Ruta conceptual

Temática	Contenidos	Actividades proyectadas
Conceptualización de la comprensión lectora.	<ul style="list-style-type: none"> - La lectura y el proceso lector. - Motivación a la lectura. - Concepto de comprensión lectora. - ¿Qué es y qué no es la comprensión lectora? - Momentos de la comprensión lectora (antes, durante y después de la lectura) - Niveles de comprensión lectora (literal, inferencial, nivel de comprensión crítica) - ¿Por qué es importante la lectura en ciencias sociales? 	<ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas. Diagnóstico de ideas previas. - Exposiciones sobre los referentes conceptuales del tema. - Construcción de conceptos. - Diferenciación conceptual y técnica entre la lectura y la comprensión lectora - Lectura de textos sobre las etapas y niveles de la comprensión lectora. - Elaboración de elementos gráficos sobre el tema (mapas conceptuales, cuadros comparativos, esquema, entre otros) - Discusiones grupales sobre la importancia de la comprensión lectora para el área de ciencias sociales.
Ejemplos de comprensión lectora.	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo referencial para la comprensión de textos en ciencias sociales. - Aplicación de orientaciones del modelo CLCS en simulacros orientados por la investigadora 	<ul style="list-style-type: none"> - Lecturas de textos. - Identificación de elementos claves de la lectura, ideas principales, personajes, contextos, períodos de tiempo, causas y consecuencias (para temas de historia) o reconocimiento de datos concretos presenten mapas, tablas, gráficos, mediante la formulación de preguntas básicas ¿quién o quiénes? ¿dónde? ¿cuándo? ¿por qué? ¿qué provoca determinado fenómeno? ¿qué efecto tiene el fenómeno social o geográfico?

Vértice 2: Procesos estratégicos para la comprensión lectora

Este elemento del Modelo Teórico CLCS, refiere al conjunto de posibles estrategias, técnicas, actividades, enfocadas en el mejoramiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales, que en común se proponen como mecanismos para mejorar los procesos cognitivos involucrados en la lectura comprensiva, esto es

motivación, atención, memoria, percepción, activación de conocimientos previos, todo lo cual de acuerdo con los planteamientos de Cantú et al. (2017), pero además en atención a los ejes generadores propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, MEN (2026), estos últimos entendidos como una actualización curricular que busca superar la segmentación de disciplinas en las ciencias sociales, para así integrar saberes y desempeños de entidades tradicionales como la Historia, Geografía, Identidad Nacional, Constitución Política y Democracia, cuyo énfasis puede variar en función del contenidos abordados.

De esta forma, la idea es facilitar a los escolares diversas posibilidades que les permitan desarrollar las habilidades necesarias para procesar la información en los momentos de clase que regularmente tienen lugar cotidianamente en el aula, reconociendo a su vez, cuáles son los mecanismos que resultan más efectivos para la comprensión de los textos, con miras a superar las limitaciones que se presentan cuando el docente es quien generalmente elabora y presenta los cuestionamientos sobre las lecturas, limitando así la participación del estudiante, así como las inclinaciones de éstos por memorizar los contenidos, para aportar respuestas a las consignas de los maestros.

En función de ello, y tomando en consideración los hallazgos obtenidos conforme los requerimientos, necesidades e intereses de los estudiantes en torno a la comprensión lectora, se presentan a continuación un conjunto de posibles estrategias a emplear, como se dijo, más especialmente pensadas en atención de los momentos de clase, es decir inicio-desarrollo-cierre, que según lo analizado e interpretado, resultan ser las secciones de clase en las cuales el escolar recibe y procesa diversos materiales de lectura.

Por ello, las estrategias y acciones propuestas para mejorar la comprensión lectora están organizadas conforme el antes, durante y después del proceso de comprensión de textos, pues ello responde a las rutinas de clases comunes en el área de ciencias sociales. En este escenario, se plantean algunas orientaciones para el momento inicial que buscan fortalecer la motivación intrínseca por desarrollar el acto lector, pues esto, tal como lo afirma Solé (1998) es el principal objetivo de los establecimientos educativos y el motor del aprendizaje, ya que también, ayudan con

la identificación de los objetivos de lectura y en la implementación de un plan que permita alcanzar el objetivo propuesto.

No obstante, durante la lectura se proponen el empleo de estrategias vinculadas con el establecimiento de mecanismo cognitivos que faciliten la evocación de los conocimientos previos para la elaboración de predicciones o hipótesis sobre el texto, así como también, la posibilidad de aplicar técnicas de aprendizaje que contribuyan con la identificación de las ideas principales o elementos más destacados de la lectura, para, después de ejecutar el actor lector, desarrollar mediante alguna forma de representación textual u oral, la construcción de los significados obtenidos.

Vale la pena mencionar, que este conjunto de estrategias no se corresponden con un proceso único y lineal a ser empleados tal como se proponen, sino por el contrario, representan propuestas que pueden ser asumidas por los estudiantes de acuerdo con sus capacidades y con la efectividad de las mismas para la elaboración del producto final, es decir, para la construcción de significados mediante la comprensión lectora, por lo que es fundamental que el escolar detalle la variedad de estrategias para la comprensión lectura, pero también, la importancia de seleccionar aquellas que sean más útiles y se adecuen con sus intencionalidades de aprendizaje, así como con la estructura de los textos que se presentan en las diversas disciplinas académicas que conforman las ciencias sociales,

Tabla. 7

Procesos estratégicos para la comprensión lectora en ciencias sociales.

Ciencias Sociales: Historia-Geografía-Identidad Nacional-Constitución Política y Democracia.					
Ejes Generadores					
Eje 1: Identidades, diversidades y sujetos sociales.	Eje 2: Pensamiento crítico, comunicación y diálogo ciudadano	Eje 3: Acción territorial, sostenibilidad y compromiso social	Eje 4: Pensar históricamente	Eje 5: Conflicto, memoria histórica y construcción de paz	Eje 6: Democracia, ciudadanía activa y justicia social
Materiales regularmente implicados en clase	Momento de lectura dentro de la clase	Estrategia	Técnicas	Actividades	
Enciclopedias Material fotocopiado Guías Resúmenes Artículos de periódicos	Antes	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de la motivación intrínseca para la ejecución del acto lector mediante la identificación del horizonte o eje temático del texto, así como también, del establecimiento de los propósitos o metas de comprensión lectora. - Anticipación a la lectura y activación de conocimientos previos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapas conceptuales, ordenadores gráficos. - Formulación de preguntas y elaboración de respuestas iniciales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de esquemas previos a la lectura (gráficos, cuadros, mapas mentales) para identificar el tema central del texto, el qué y para qué de la lectura que se realizará. - Análisis del títulos o subtítulos para el reconocimiento de la información contenida en el texto. - Respuesta a interrogantes como: ¿qué conozco del tema? ¿cuáles son mis expectativas con respecto al tema? ¿el tema es de mi interés? 	

Transcripciones producto de investigaciones o tareas		- Identificación de posibles dificultades con respecto al texto.		¿Cómo puedo hacer el tema más interesante para mí?
	Durante	<ul style="list-style-type: none"> - Muestreo - Predicción - Generación de preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcas en el texto: subrayado, formulación de símbolos que representen ideas relevantes, dudas, palabras, términos o conceptos desconocidos. - Debates o conversaciones grupales para incrementar los conocimientos, contrastar información o aclarar dudas. - Lectura guiada por algún compañero - Lectura silenciosa - Anotaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar partes del texto que ofrezcan información relevante y detallada, así como también, términos desconocidos o textos confusos. - Ubicación en el texto de detalles referidos a fechas, lugares, causas y consecuencias de hechos históricos (en relación con temas referidos al área de historia). - Elaboración de hipótesis sobre el tema mediante el establecimiento de pronósticos vinculados con los posibles sucesos y desenlaces en textos que estén relacionados con hechos históricos. - Plantear interrogantes relacionadas con el texto, por ejemplo, ¿El texto se adecúa a mis expectativas iniciales? ¿Por qué, cómo, dónde surgió el evento? ¿Quiénes son los involucrados, participantes, afectados,

		<ul style="list-style-type: none"> - Inferencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en grupo - Anotaciones de referentes o palabras claves. - Uso de simbologías - Formulación de preguntas con respuestas literales, preguntas de tipo piensa y busca (la respuesta se encuentra indirectamente en el texto) y preguntas de elaboración personal (preguntas que parten del texto y se responden mediante 	<p>beneficiarios... de los hechos descritos en el texto?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Círculo de preguntas, donde cada estudiante formula una interrogante distinta sobre un texto en común, con el fin de compartir inquietudes, conocimientos previos y elementos claves encontrado en el material de lectura - Identificar pistas dentro del texto, mapas, coordenadas, referencias históricas o geográficas de un determinado lugar, para relacionarlas con los conocimientos previos a fin de descubrir informaciones o datos que no se encuentran de forma explícita en el texto. - Formular preguntas como ¿Qué está implícito aquí? ¿Qué consecuencias puede tener lo que se describe? ¿Qué relación guarda con lo que ya sé?
--	--	-----------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			<p>opiniones personales) (Cantú, 2017)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marcar y anotar palabras claves. - Responder las preguntas formuladas mediante representaciones gráficas o mapas de inferencias con los datos proporcionados, las pistas o conocimientos previos y la inferencia elaborada: Dato - Pista - Inferencia 	
	Después	<ul style="list-style-type: none"> - Auto monitoreo o supervisión - Organización mental 	<ul style="list-style-type: none"> - Anotaciones. Elaboración de pistas textuales con los pro y contra de las estrategias utilizadas. - Marcas en el texto: subrayado, uso de símbolos. - Elaboración de esquemas y representaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los alcances o limitaciones de la estrategia empleada para la comprensión del texto. - ¿Es necesario volver a leer el texto para obtener los datos que necesito para comprender el material usado durante la clase? - Reconocimiento de las ideas principales o estructuras claves a partir de las cuales se elaborarán los productos comunicativos.

		<ul style="list-style-type: none"> - Finalidad comunicativa 	<p>estructurales de las ideas obtenidas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diseño de actividades relacionadas con juegos de palabras para la elaboración de fichas de comprensión lectora. - Redacción de textos - Elaboración de resúmenes, organizadores gráficos, como esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros comparativos, sinópticos, para representar las ideas importantes, así como también los significados construidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discusiones grupales para compartir las inferencias y las pistas usadas para el entendimiento de los textos - Organización de presentaciones o exposiciones para representar, de forma oral o escrita, las visiones, ideas, conceptos, construcciones intelectivas, para conocer los alcances o posibles limitaciones de comprensión, así como también, la posibilidad de responder a las dudas e inquietudes surgidas durante todo el proceso de elaboración comprensiva.
--	--	----------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Vértice 3: Recursos para la comprensión lectora

Los recursos para la comprensión lectora, constituyen para efectos de este modelo aquel conjunto de medios de diferente naturaleza en los que el estudiante puede apoyarse para facilitar la tarea comprensiva de los textos, los cuales, en esta contextualización investigativa, integran aspectos cognitivos, motivacionales y metacognitivos. Así, esta variedad de recursos incorpora instancias que pueden promover la participación activa del estudiante durante el proceso de construcción de significados, esto es, herramientas digitales, recursos físicos, además de algunas acciones interactivas que pueden propiciar el fortalecimiento de actitudes positivas para la motivación hacia la lectura, todo esto como parte del fortalecimiento de la comprensión lectora.

En tal sentido, el Modelo Teórico CLCS en su último vértice estructurante, propone una diversidad de recursos digitales y físicos incorporados desde las aportaciones propuestas por los estudiantes participantes que están relacionadas con sus experiencias y realidades, así como también, de las sugerencias de éstos para mejorar el proceso de comprensión lectora, donde plantean la incorporación de recursos digitales para el trabajo de lectura, los cuales de acuerdo con los planteamientos de Cantú (2017), pueden ser parte de las estrategias motivadoras, ya que, además de proporcionar la mejora de las habilidades lectoras, también favorece la motivación y el interés por aprender, de allí la importancia de aprovechar al máximo las aplicaciones digitales existentes para "...permitir la comunicación ubicua y la interacción entre el recurso tecnológico y el estudiante." (p. 105), a fin de favorecer las condiciones más adecuadas para la comprensión de los contenidos dentro del aula de clases.

No obstante, es de resaltar que para efectos de este modelo teórico, la consideración o incorporación de recursos digitales o de las tecnologías de información y comunicación (TIC) para el fortalecimiento de la comprensión lectora,

corresponde a la elección por parte del escolar mismo, no solo en términos de su comodidad, entendimiento, práctica, sino además en razón de la accesibilidad y presencia de esta herramientas en la vida diaria de los estudiantes (por ejemplo en su hogar), aunque posiblemente no con la misma permanencia dentro de las aulas de clases debido a su limitada disposición en el aula, sin olvidar la indisposición de espacios donde se pueda compartir y avanzar en la creación de entornos pedagógicos mediados por tecnología, en este caso en cuanto el mejoramiento de la comprensión lectora, al punto de prohibir hasta el uso de equipos móviles como política institucional, tal como lo indica Patiño et. al (2024).

De manera que, en atención de las tendencias emergentes asociadas con posibilidades digitales que podrían contribuir con el mejoramiento de la comprensión lectora, fue preciso acudir entonces a los planteamientos de Ramos (2021) cuando indica que, “Cientos de herramientas educativa digitales han sido creadas con el propósito de dar autonomía al estudiante, mejorar la administración de los procesos académicos, fomentar la colaboración y facilitar la comunicación entre profesores y alumnos.” (p.6); todo lo cual, destaca diversas aplicaciones educativas que de acuerdo con la investigación realizada por Tenecota et. al (2024), pueden ser asumidas como recursos importantes para la mejora de la comprensión y el entendimiento de los textos, muchas de ellas accesibles a través de dispositivos móviles como teléfonos inteligentes como se muestran a continuación.

Tabla. 8
Recursos para la comprensión lectora

Tipo de Recurso	Definición	Ejemplos	Descripción
Herramientas y recursos digitales	De acuerdo con Cacheiro et al. (2025), las herramientas digitales corresponden a aquellas tecnologías empleadas para un	-Herramientas: Computadoras, tabletas, teléfonos celulares.	-Dispositivos electrónicos que facilitan el acceso a internet, además de la automatización, intercambio y manejo de

	<p>propósito específico o para desarrollar una tarea concreta, pues facilitan el acceso a la información y la comunicación.</p> <p>Mediante estos dispositivos es posible presentar contenidos, materiales y recursos en formato digital, a los que se puede acceder, usar y compartir mediante equipos electrónicos. Los recursos tecnológicos corresponden a aquellos programas o plataformas digitales diseñadas para apoyar o facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los que, mediante la integración de contenidos multimedia (imágenes, sonidos, textos), así como de funciones interactivas, fortalecen la motivación y la participación activa de los estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos.</p>	<p>-Recursos: sitios Web, plataformas educativas: Colombiaaprende Wikipedia Google Maps Youtube.</p>	<p>la información en cualquier contexto.</p> <p>-Conjunto de páginas digitales que pueden contener imágenes, videos, textos e informaciones relacionadas con temas específicos, que requieren del empleo del internet para su acceso y disfrute.</p> <p>Colombiaaprende: portal educativo de carácter público creado por el gobierno nacional como parte del Proyecto Nuevas Tecnologías, el cual cuenta con una cantidad importante de temáticas de todos los grados y áreas de formación, presentados mediante videos, documentos y guías prácticas ajustadas a las necesidades de aprendizaje.</p> <p>Wikipedia: enciclopedia digital de acceso libre y de carácter colaborativo que proporciona acceso gratuito a la información.</p> <p>Google Maps: plataforma digital de mapas que funciona con un sistema de navegación que permite el acceso en tiempo real a mapas detallados e imágenes satelitales de cualquier lugar en el mundo.</p> <p>Youtube: plataforma digital que permite la</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>-Aplicaciones educativas sugeridas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en ciencias sociales:</p> <p>Historia de Colombia App Gurwi App StudyGeo Curby</p>	<p>reproducción de videos de cualquier tipo, donde se puede encontrar videos tutoriales que explican y ofrecen información a los estudiantes sobre diversos temas de interés.</p> <p>-Pueden ser entendidas como entornos digitales que organizan materiales de estudio, tareas y evaluaciones, diseñadas con el propósito de fortalecer la enseñanza y aprendizaje mediante el uso de los recursos electrónicos.</p> <p>Historia de Colombia App: aplicación educativa que recorre la historia del país desde sus primeros pobladores hasta los sucesos más contemporáneos, ofreciendo además temas relacionados con política, economía, cultura y sociedad colombiana.</p> <p>Gurwi App: aplicación educativa que permite aprender sobre temas diversos mediante el ofrecimiento de lecciones cortas e interactivas a partir de recursos audiovisuales.</p> <p>StudyGeo: aplicación educativa para aprender sobre geografía y datos generales de diversos países del mundo, incluyendo Colombia, por</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			medio de juegos interactivos.
Recursos físicos	<p>Son asumidos como materiales de trabajo manipulables que se elaboran con el propósito de lograr la interacción del estudiante con el texto, mediante la estructuración de contenidos presentados de forma gráfica, que suelen ser de fácil lectura, elaboración y resolución. Este tipo de materiales presentan ciertas ventajas, pues son considerados atractivos, generan el interés por el trabajo, la participación activa, facilitan el acceso a la información y fortalecen la activación de procesos cognitivos.</p>	<p>-Fichas de comprensión lectora: Preguntas y respuestas, sopas de letras, crucigramas, actividades para completar textos.</p> <p>-Líneas de tiempo.</p> <p>-Mapas mentales y conceptuales.</p> <p>-Cuadros sinópticos.</p> <p>-Fichas bibliográficas.</p> <p>-Tarjetas con conceptos claves.</p>	<p>-Materiales exhibidos en formato físico que casi siempre cuentan con informaciones presentadas de manera gráfica, formulados con la información necesaria para realizar el trabajo asignado. Estos recursos le permiten al estudiante emplear elementos visuales con el propósito de aportar un orden lógico en la elaboración de los trabajos mediante la organización, jerarquización y sistematización de la información.</p>
Recursos y acciones interactivas	<p>Son acciones didácticas que persiguen la participación activa de los estudiantes a partir la presentación dinámica de los significados construidos desde la comprensión lectora.</p>	<p>-Dramatizaciones</p> <p>-Juegos de roles.</p> <p>-Lecturas grupales.</p> <p>-Debates, discusiones, foros.</p> <p>-Lecturas dramatizadas.</p> <p>-Cine foros.</p>	<p>- Técnicas y dinámicas de aprendizaje activo que favorecen la participación de los estudiantes y promueven la representación de hechos reales o ficticios mediante la expresión de las habilidades para la comprensión de los textos.</p>

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

En el presente y último apartado de esta tesis doctoral, la autora de la investigación expone el conjunto de consideraciones finales construidas con base en las aportaciones proporcionadas por los estudiantes participantes, las cuales, posterior a la ejecución de un intenso proceso de análisis reflexivo, favorecieron la construcción de un producto epistémico anclado en las realidades y vivencias de estos, elaborado con el fin ofrecer posibilidades conducentes al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales en básica primaria, particularmente del Colegio Jaime Garzón, Sede Pablo Sexto, Cúcuta, Colombia.

Conforme lo comentado, es de resaltar que la realización de la investigación permitió inicialmente una comprensión profunda de las ideas, emociones, sentimientos, experiencias, de los involucrados que demostraron la diversidad de entendimientos y realidades, así como también de sus opiniones con respecto a la posibilidad de superar las limitaciones en cuanto a la comprensión lectora, condición que para ellos es asumida como un factor que afecta significativamente el entendimiento de los temas propios del área, por lo que muchas veces recurren a evitar su participación en clases, o a memorizar los contenidos, para dar respuestas que son consideradas eficientes por ellos y sus maestros.

Estas condiciones, generalmente están provocada por la manifestación de actitudes de malestar, incomodidad y miedo, especialmente ante las costumbres didácticas de los docentes para determinar las capacidades comprensivas en los estudiantes, lo que conlleva a una muestra significativa de altos niveles de

desmotivación ante la lectura, cuya concepción derivada parece estar en concordancia con las expresiones de Tapia (2005) quien expone "...los procesos de lectura poco eficientes, al impedir que el sujeto experimente que comprende, hacen que la lectura resulte un acto poco significativo e, incluso, que produce aversión, lo que lleva al abandono." (p. 64), por ello, conviene plantear propuestas significativas que mejoren estas situaciones en función de proporcionar a la colectividad estudiantil respuestas eficientes a sus planteamientos, inquietudes, necesidades e intereses.

Conclusiones

En los apartados iniciales esta tesis doctoral, la investigadora se planteó diversos objetivos específicos, que en general, contribuyeron con la elaboración de aportaciones significativas para el cumplimiento de la meta general de estudio. En este sentido, el primer propósito relacionado con la exploración de los saberes e ideas de los estudiantes sobre la comprensión lectora en el área de ciencias sociales, en este caso del nivel de educación básica primaria, buena parte de esas derivaciones son expuestas en la subcategoría *Comprensión Lectora*, donde el conjunto de elementos representativos derivó en que esta es una habilidad intelectual que favorece la capacidad para entender los textos, así como también, para identificar cada uno de los elementos, ideas, conceptos, más significativos que se encuentran presentes en éstos, todo lo cual favorecen la construcción de significados y aprendizajes en todas las áreas, pero fundamentalmente en ciencias sociales, así como sus disciplinas, es decir, historia, geografía, Constitución Política, entre otras.

De acuerdo con los planteamientos de los escolares, entender los contenidos de los textos favorece la obtención de resultados favorables en el área, pues así, tienen mayores posibilidades de participación en las clases facilitando el proceso comunicativo con sus docentes, pero además, les ayuda a comprender las razones

de los sucesos que marcaron la historia del país, y de otros temas vinculados con geografía, deberes y derechos ciudadanos, así como también de las normas y leyes de la nación.

Del mismo modo, la comprensión lectora para los participantes parece referirse a un proceso que va más allá de la decodificación del texto, pues asumen que esta habilidad permite la elaboración de nuevos saberes y que es un proceso dinámico, además de un instrumento de comunicación desde el cual pueden compartir con otros sus sentimientos, ideas, puntos de vista y valoraciones, aunque en muchas oportunidades debido a la falta de tiempo durante las clases, ellos se ven obligados solo a cumplir con la lectura, sin tener la oportunidad de realizar una comprensión de la misma, lo que parece afectar significativamente la comprensión de los contenidos del área y del entendimiento de lo que otro quiere transmitir.

A partir de allí, se empezó a hacer evidente la gran influencia que tienen las emociones y la motivación para llevar a cabo una buena comprensión lectora, pues para los estudiantes el entendimiento de los contenidos dependerá de manera casi exclusiva de las características afectivas y de las actitudes sentidas antes de iniciar el proceso lector, así como también, de los conocimientos previos que se tengan sobre el tema que se abordaría en la lectura, los cuales consisten en una representación mental preexistente y elaborada a partir de las experiencias de aprendizaje obtenidas en cualquier tipo de contexto familiar, escolar o social, que, al interactuar con los nuevos contenidos, permiten la elaboración de aprendizajes. Para ello, el estudiante requiere de la puesta en práctica de diversos procesos cognitivos como la imaginación, atención y memoria, que son necesarios para retomar la información previamente almacenada, organizarla, relacionarla con la nueva y usarla, es decir, obtener una comprensión significativa del texto.

Entonces, para lograr esto, emplean algunas técnicas de estudio como la relectura, el subrayado, la toma de notas, que en general, y con base en sus

apreciaciones, facilitan la ubicación de las ideas más resaltantes y los conceptos claves para alcanzar la comprensión, además, refirieron que realizan inferencias, siendo esta una estrategia de lectura que les permite captar ideas relevantes a partir de la observación de imágenes, títulos o encabezados de los textos; pero también, éstos hablan de otros factores de tipo actitudinal que contribuyen al entendimiento, como, el gusto o interés por el tema, que favorece la disposición, la voluntad, es decir, la motivación por realizar un buen trabajo lector.

Con base en ello, los estudiantes plantearon algunas sugerencias a fin de lograr una comprensión más efectiva de los contenidos del área de sociales, entre las que destacaron la oportunidad de proporcionar textos de trabajo que presenten más ilustraciones gráficas, la realización de trabajos grupales y la importancia de considerar la disminución de la realización de lecturas en colectivo, pues los propios escolares sienten que al realizar este tipo de lecturas, los niveles de ansiedad, estrés y temor suelen aumentar significativamente debido a la posibilidad de cometer algún tipo de error frente a los compañeros, pues frecuentemente se presentan equivocaciones o confusiones durante la entonación y pronunciación de las palabras.

Dentro de este primer conjunto de hallazgos, también surgió la subcategoría *Ciencias Sociales*, la cual refirió que para los estudiantes esta es un área de estudios obligatoria donde se imparten temas vinculados con historia de Colombia, identidad nacional, deberes y derechos ciudadanos, leyes, reglamentos, pero también aspectos geográficos, culturales, sociales, propios de las diversas regiones del país y de otros países del mundo. Para los escolares, es en esta área donde se aprende sobre valores ciudadanos, sociales y culturales que les permiten a las personas desarrollar las competencias ciudadanas necesarias para la convivencia pacífica entre las personas, así como también, contribuye con el fomento de la participación activa para la construcción de la sociedad.

Sin embargo, aunque los estudiantes parecen tener un entendimiento significativo sobre la lectura comprensión y la importancia de las ciencias sociales, además de una visión integradora respecto a ambas instancias, se pudieron encontrar algunas percepciones que dan cuenta de ciertas dificultades para la construcción de significados en esta área, donde destacaron condiciones referidas a la gran extensión de los textos que para ellos resultan ser tediosos, y disminuyen su disposición por realizar el trabajo, además de esto, la presencia casi exclusiva de actividades didácticas acostumbradas por sus docentes, evidentes en ejercicios de lectura, así como preguntas, permanentemente frente al grupo, como única forma de valorar el alcance comprensivo de los textos, lo cual parece un factor que impide la comprensión del contenido, sin olvidar que allí también figura el poco tiempo para realizar la lectura y para construir significados del texto trabajado, esto, considerando que la gran mayoría de contenidos del área de ciencias sociales se abordan mediante textos escritos.

A lo anterior, se suman otros factores que desfavorecen el alcance de la comprensión de los textos en ciencias sociales, como el ruido externo de los espacios de trabajo, la falta de atención y concentración durante las explicaciones y la realización de la lectura, las dificultades para recordar informaciones previas, el desconocimiento del significado de palabras, la densidad de los textos y la ausencia de elementos gráficos en el material de trabajo, factores que, aun cuando están bastante presentes, no cambian las visiones de los estudiantes sobre la importancia de poseer habilidades de comprensión lectora para entender todos los contenidos del área, pero también, para adquirir aprendizajes significativos, donde tengan la oportunidad de fortalecer sus propias capacidades, adquirir hábitos y conductas favorables que los motiven a desarrollar los proceso de lectura con el propósito de construir significados y así transformar la visión limitada de esta acción que es percibida como una tarea obligatoria, impuesta por el docente solo como una forma de traducir las palabras plasmadas en textos escritos.

En relación con el segundo objetivo de estudio referido a la descripción de la realidad de los estudiantes en torno a la comprensión lectora en el área de ciencias sociales, se encuentra especificado en primera instancia en la subcategoría *Cotidianidad*, como unidad emergente conformada por los elementos que refieren las actividades que diariamente se realizan en el aula, encontrándose que las clases de ciencias sociales tienen un importante enfoque tradicionalista, pues las secuencias didácticas básicamente consisten en la lectura de textos por parte de los estudiantes y del mismo docente, para luego iniciar el ciclo de preguntas y respuestas, lo que parece indicar una participación limitada, además de un rol pasivo del estudiante durante su propio proceso de aprendizaje.

Dentro de las aulas de clases, los docentes suelen dar instrucciones específicas a los alumnos sobre cómo desarrollar el proceso de lectura, es decir, empleo de tono de voz, entonación adecuada, posturas corporales, en algunos casos realiza la corrección de palabras que son mal pronunciadas, pero sin evidencia alguna de orientaciones dirigidas sobre estrategias a ser empleadas por el mismo estudiante para alcanzar la comprensión de los textos, por ello en las clases, se suelen trabajar temas sobre el espacio geográfico, características ambientales, recursos naturales y minerales de las regiones del país, así como también temas de historia y de Constitución Política, pero en general utilizando para ello básicamente recursos didácticos comunes como guías de trabajo, textos narrativos, y en pocas ocasiones, algún recurso tecnológico.

No obstante, se evidenció también, la buena disposición del escolar por realizar las lecturas de forma individual, pues algunos de los temas que se trabajaron eran de cierta forma conocidos por ellos, lo que los motivó a trabajar empleando algunas técnicas para recabar la información más relevante del texto, como la toma de notas y el subrayado, así como también, buen ritmo de lectura, pronunciación y entonación. También, se encontró que los estudiantes trabajan con gran interés las actividades lúdicas presentadas por los docentes, donde tuvieron la

oportunidad de realizar juegos de palabras vinculados con las lecturas hechas en las clases, lo que resultó un factor que posteriormente se consideró para el diseño del modelo teórico, pues este tipo de actividades didácticas optimizan la comprensión lectora, favorecen la motivación por el trabajo y mejoran la atención.

En torno a la realidad de los estudiantes, también se evidenciaron algunas situaciones que se agruparon en la subcategoría *Estados Persistentes*, donde se puede constatar que ellos evidencian períodos de atención con corta duración durante el proceso lector, y su intencionalidad por trabajar disminuye cuando se les presentan textos de trabajo largos, con temas que en ocasiones resultan tediosos y confusos, pues no se les prepara previamente para el abordaje de los contenidos. Además, la permanente presencia de ruidos en el aula y en espacios alternos afectan igualmente los niveles de atención y concentración en los estudiantes, por lo que es conveniente generar condiciones y espacios de trabajo favorables que promuevan el desarrollo de procesos formativos eficientes.

De otro modo, persistieron actitudes y estados emocionales contrarios en los estudiantes que desfavorecen la construcción de significados, por ejemplo, el desinterés, malestar, desánimo, actitudes desafiantes, poca intención por participar, evasión ante las solicitudes de los maestros debido a la limitada comprensión de los textos, por lo que los estudiantes, tienden a memorizar los contenidos e informaciones, para a partir de allí, formular alguna respuesta a los planteamientos expresados por los docentes. De forma recurrente se evidenció que las actividades de lectura grupal en voz alta, no es la mejor estrategia para que este grupo de estudiantes fortalezcan su comprensión lectora, pues en ellos esta técnica de lectura genera miedo, ansiedad y temor, por lo que pueden presentarse errores durante la decodificación de los textos y la lectura se realice de forma automática, sin ningún propósito por comprender el tema.

Ahora bien, en función del tercer objetivo de estudio planteado, vinculado con el análisis de las instancias emergentes en torno a saberes, ideas, realidades, asociadas con la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria, se obtuvo la categoría **Comprensión lectora en ciencias sociales**, la cual refiere las ideas y percepciones que sobre esta habilidad poseen los estudiantes, al asumirla como un elemento fundamental para el entendimiento de los textos del área de ciencias sociales y de todos los contenidos que las conforman, pues, al lograr la comprensión, es posible entender, por ejemplo, las causas y consecuencias de los sucesos históricos del país. No obstante, para ellos en ocasiones es difícil lograr una comprensión eficiente debido a que los textos suelen ser largos y disponen de poco tiempo realizar las lecturas, por lo tanto, realizan lecturas rápidas, sin evidencias de alguna comprensión.

Los estudiantes asumieron que el proceso de comprensión lectora consiste en un acto dinámico, intencionado, que requiere de la intervención de capacidades cognitivas, como la atención, concentración y memoria, para extraer de los textos las ideas o conceptos más relevantes con los que es posible una construcción de significados eficiente, para lo que emplean algunas técnicas para la comprensión lectora, como la relectura, el subrayado y la toma de notas; pero además, necesitan de la motivación personal y la disposición positiva para desarrollar el acto lector, la cual para ellos se logra cuando se encuentran frente a temas que les son familiares, de los que poseen algunos saberes o experiencias de aprendizaje previas.

Entre tanto, asumen las ciencias sociales como un área de estudio de carácter obligatorio, en la que se imparten temas relacionados con la historia y geografía del país, así como también, obtiene aprendizajes sobre la Constitución Política, para lo que consideran innegable el rol de las habilidades de comprensión lectora para el entendimiento de los temas que algunas veces suelen ser tediosos y confusos, que en ocasiones son poco familiares y poseen conceptos desconocidos para ellos.

La siguiente instancia emergente estuvo relacionada con la segunda categoría denominada ***Realidad en torno a la comprensión lectora***, la cual estuvo vinculada con todas las experiencias y vivencias cotidianas encontradas en el aula de clases, que reflejaron prácticas educativas con enfoques tradicionalistas, donde el docente de forma casi exclusiva emplea secuencias didácticas fundamentadas en la realización de lecturas sobre temas fundamentalmente de las áreas de historia y geografía, para la posterior formulación de preguntas, actividades que mostraron la participación limitada del estudiante debido a la poca comprensión de los contenidos.

Frecuentemente durante las clases, las acciones que se desarrollan parecen indicar que los estudiantes disfrutaban de realizar lecturas individualizadas donde trabajan con base en materiales o textos que ellos previamente consultaron, que posteriormente comparten en actividades grupales donde cada uno tiene la oportunidad de compartir sus puntos de vista y opiniones, además de sus conocimientos previos sobre el tema. Para los estudiantes, las actividades de aprendizaje de tipo lúdicas, como los juegos de palabras, les ayudan a mantener la concentración y la atención que para ellos son fundamentales para la comprensión de los contenidos. Esta realidad, también se evidenció desde las expresiones actitudinales de los estudiantes de desagrado e incomodidad ante los materiales de lectura extensos, que no poseen ningún tipo de elementos gráfico o ilustración que pudiera facilitar su entendimiento. Además, la presencia constante de ruido, la falta de tiempo para las lecturas y las exigencias de los docentes por desarrollar las lecturas con buena entonación y pronunciación ante el colectivo de estudiantes, parecen ser condiciones que dificultan la comprensión de los contenidos.

Para cerrar, el cuarto y último objetivo permite concluir que todos los referentes hasta aquí contruidos, dan cuenta de un importante conjunto teórico que surgió desde las aportaciones de los estudiantes participantes del estudio, quienes, desde sus saberes, percepciones, realidades, vinculantes con la comprensión

lectora en el área de ciencias sociales, consolidaron la base epistémica para la elaboración de un producto orientado a proporcionar a los estudiantes del Colegio Jaime Garzón, Sede Pablo Sexto, Cúcuta, Colombia, herramientas conceptuales y metodológicas que podrían fortalecer la comprensión lectora en el área de ciencias sociales.

De allí que, el modelo teórico denominado CLCS (Comprensión Lectora en Ciencias Sociales), resulta un producto investigativo de carácter científico que procura ofrecer a los escolares un conjunto de elementos estructurados en tres vértices esenciales, fundamentado en las entidades emergentes desde la realidad del escolar en torno al objeto problematizado, es decir, visiones, experiencias, necesidades e intereses, razón por la cual el producto teórico de naturaleza pragmática consolidado, se conforma de distintos vértices como el conceptual, que destaca la importancia de ejecutar las lecturas con el fin de construir nuevos aprendizajes; seguidamente, se encuentran algunas estrategias para la comprensión lectora, y por último, en el tercer vértice relativo a algunos recursos digitales, físicos e interactivos, que pensados para impulsar la participación del estudiante en su propio proceso de construcción de saberes y significados mediante la lectura.

Recomendaciones Finales

1. Al asumir la lectura como un proceso de construcción dinámico que, de acuerdo con algunos autores inicia desde la adquisición del lenguaje oral, es importante crear proyectos institucionales orientados a la promoción de la lectura desde los primeros niveles de educación infantil, donde los niños tengan la oportunidad de experimentar, participar en actividades que fortalezcan la imaginación y el lenguaje, y les acerque de forma progresiva al mundo de la lectura.

2. Parte de esos proyectos institucionales, o en cualquier caso otras iniciativas personales, puede asumir como un referente clave esta experiencia de investigación doctoral, así como el modelo CLCS al considerarse un producto teórico creado desde y para el propio estudiante, en este caso de 5to grado de básica primaria, cuyo seguimiento por parte de la investigadora será vital para refinar, además de ampliar, este producto teórico con la intención de consolidar progresivamente un referente más robusto para las diversas personas interesadas.
3. Consolidar prácticas frecuentes relacionadas con encuentros literarios, talleres, ferias de lectura, visitas a guías a las bibliotecas, en las cuales se brinden oportunidades a los estudiantes de interactuar con diferentes tipos de textos, materiales, contenidos y compartir sus experiencias en torno a la lectura como fuente de recreación y de aprendizaje.
4. Atención frecuente dentro del aula de clases al desarrollo de secuencias didácticas orientadas al fortalecimiento de la comprensión lectora, para transformar en los estudiantes la visión del acto lector como la simple decodificación de textos escritos y asumirlo como un proceso intencionado e interactivo que conduce a la construcción de nuevos saberes.
5. Sensibilizar a la comunidad estudiantil sobre la importancia y necesidad de crear hábitos de lectura que ayuden a construir una visión positiva del impacto de esta en la comprensión lectora, en la mejora del rendimiento académico, en la consolidación de valores de responsabilidad y autonomía en el aprendizaje y en el fortalecimiento de habilidades que contribuyen al desarrollo de procesos de pensamiento eficientes, pero también a la creación de una cultura personal motivada hacia la lectura como fuente de recreación, de conocimiento y goce estético.

6. Socialización con el colectivo institucional sobre los aportes científicos y metodológicos de la presente tesis doctoral, a fin de generar espacios abiertos de intercambio de ideas u opiniones con respecto al modelo teórico presentado y su correspondencia con el proceso de comprensión lectora, con el fin de fortalecer los procesos formativos y pedagógicos diseñados para la enseñanza dentro de cada una de las áreas formativas, con miras al fortalecimiento de la comprensión lectora.
7. Proporcionar a los estudiantes diversos tipos de textos (narrativos, descriptivos, diálogos escritos, informativos, expositivos) que contengan imágenes y explicaciones gráficas en los que puedan aplicar las estrategias de comprensión lectora propuestas para el entendimiento de los contenidos del área de ciencias sociales, a fin de generar interés, agrado y motivación en los escolares en su propio proceso de aprendizaje.
8. Facilitar espacios de formación docente donde se discutan las bondades y beneficios del uso de las TIC para el fortalecimiento de la comprensión lectora, así como la diversidad de herramientas tecnológicas, recursos digitales para el diseño de materiales de trabajo y recursos lúdicos agradables a los estudiantes.

REFERENCIAS

- Aiken, L., (2003). *Test Psicológicos y Evaluación*. Prentice Hall: México
- Aisenberg, B. (2005): *La lectura en la enseñanza de la Historia*. *Revista Lectura y Vida*, (3), 22 – 31
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf
- Alberca, F. (2019). *Pequeños grandes lectores: Un nuevo método para potenciar la capacidad lectora de tu hijo y evitar el fracaso escolar*. VERGARA: España
- Alonso, E. (2019). *La actuación del docente en la enseñanza presencial de la comprensión lectora: contextualización, desarrollo e integración de la comprensión lectora en el proceso de aprendizaje de aula*. (Tesis Doctoral. Universidad Pompeu Fabra - España).
<https://www.tesisenred.net/handle/10803/665478#page=1>
- Alvarado, L. García, M. (2008). *Características más relevantes del paradigma Socio – crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. *Revista Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2).
<https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>
- Álvarez, T. (2004). *Leer y escribir desde la educación infantil y primaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaria General Técnica. Centro de Publicaciones: España
- Arias, D. (2015). *La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia : lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber*. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134 - 146
<https://journals.openedition.org/revestudsoc/9092?lang=en>
- Asensio, M. (2019). *La comprensión lectora en el ámbito académico: Propuestas didácticas para el aula universitaria*. Editorial Universidad de Almería : España
- Ayala, M., Aguirre L., Zuleta, E. (2020). *Implicaciones de las emociones en los procesos de comprensión lectora y producción escrita*. *Revista Kénosis* 8 (14), 127 – 149.
<https://www.redalyc.org/journal/7485/748581385008/html/>
- Ballester, M. (2000). *Actividades de prelectura : activación y construcción del conocimiento previo*. *Revista Carabela*, (48), 65 – 84
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_065.pdf
- Barton, D., Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in the One Community*. Community. Routledge: Londres
- Bernal, M., Fenoglio, I., Herrasti, L. (2015). *La lectura como acto*. Bonilla Editores: México
- Bautista, N. (2021). *Proceso de la Investigación Cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno : Bogotá
- Bonilla, L., López, A. (2016). *Ejemplificación del proceso metodológico de la Teoría Fundamentada*. *Revista Cinta de Moebio*, (57).
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2016000300006

- Bravo, L. (2002). *Psicología de las dificultades del aprendizaje*. Editorial Universitaria: Chile
- Bravo, L. (2003). *Lectura Inicial y Psicología Cognitiva*. Pontificia Universidad Católica de Chile: Chile
- Cacheiro, M., Sánchez, C., González, J. (2025). *Educando con recursos didáctico-tecnológicos*. UNED: España
- Cantú, D. (2017). *Comprensión Lectora: Educación y Lenguaje*. Palibrio: España
- Carretero, M. (2000). *Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Aprendizaje Visor: España
- Cairney, T. (2018). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Ediciones Morata: España
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. Catedra UNESCO para la Lectura y Escritura*. Universidad de la Concepción: Chile <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cassany, D. (2006). *Tras la línea: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama: Chile
- Cassany, D. (2012). *Para ser Letrados*. Grupo Planeta: España
- Cassany, D. (2019). *Laboratorio lector: Para entender la lectura*. Editorial Anagrama: España
- Catalá, G., Catalá, M. y otros (2007). *Evaluación de la Comprensión Lectora. Pruebas ACL (1° - 6° de primaria)*. Editorial Graó: España
- Carrillo, S. (2022). *La competencia lectora: una visión sistémica y constructivista a la luz de la práctica pedagógica*. (Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela). <https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/520>
- Cerchiaro, E. (2011). *Un acercamiento a la metacognición y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de México y Colombia*. Universidad del Magdalena: Colombia
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlo*. Editorial El Búho: Bogotá
- Cerillo P., García J. (2001). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha: España
- Coll, C. (1986). *Psicología genética y aprendizaje escolares*. Siglo XX: México
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional No. 116*, 20 de julio de 1991. Artículos 20, 41, 47, 64. Colombia. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Correa, C., Caro, A. (2024). *Encuentro de Literacidades y Oralidades. Posibles vías para Epistemologías hospitalarias en tiempos de incertidumbre*. Octaedro Editorial: Barcelona

- Decreto 1860 (1994). *Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*, 3 de agosto de 1994. Artículo 35. Colombia https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires
- Denzy, N. y Lincoln, Y (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa Volumen IV*. Gedisa: España
- De Santiago, F., Bongaerts, H. Sánchez, J., Seseña, M. (2011). *Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español*. Asociación para la enseñanza del español: España
- Díaz, F., Hernández, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill: México
- Díaz, L., Torruco, U. y otros (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. *Revista Investigación en Educación Médica*, 2 (7). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Domínguez I., Rodríguez, L., Torres, Y., Ruíz, M. (2015). *Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial*. *Revista Estudios de Desarrollo Social: Cuba y América Latina* 3 (1), 94 – 102. <https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357190012.pdf>
- Durkheim, É. (1974). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Schapire Editor S.R.L.
- Escribano, A. (1998). *Aprender a enseñar: Fundamentos de didáctica general*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: España
- Escoriza, J. (2003). *Evaluación del conocimiento de las Estrategias de comprensión lectora*. Edicions de la Universitat de Barcelona: España
- Estévez, A., García, C. y Junqué C. (1997). *La atención: una compleja función cerebral*. *Revista de Neurología*, 25 (148). <https://www.kimerius.es/app/download/5798896823/La+atenci%C3%B3n,+una+compleja+funci%C3%B3n+cerebral.pdf>
- Falcón, A. (2025). *Procesos cognitivos de la lectura: una fábrica de ideas*. Editorial Fontamara S. A. de C. V.: México
- Fernández, A. (2022). *El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la didáctica de la lengua y la literatura. un estudio descriptivo en centros de educación primaria del municipio de Lorca*. (Tesis Doctoral. Universidad de Murcia – España) <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/122764>
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires
- Ferreiro E., Gómez M. (2000). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires
- Ferreiro E., Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiuno Editores: Buenos Aires

- Franco, M., Cárdenas, R., Santrich, E. (2016). *Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla*. *Revista Psicogente*, 19 (36), 296 – 310. <https://www.redalyc.org/journal/4975/497555221014/html/>
- Gabucio, F. (2005). *Psicología del Pensamiento*. Editorial Eureca: Barcelona
- Gallardo, E., Melo, M., Cahuate, J., Arroba, T. (2024). *Uso de actividades lúdicas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de educación básica media*. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 2 (4), 70 – 82. <https://www.bing.com/ck/a?!&&p=1a195624741f2c2b2b9e281511b5fc9ef76116ea638d43e84b7f176a38c75c1aJmltdHM9MTc2NjAxNjAwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=0eebe168-dfee-6f78-36e7-f72bde416e3c&psq=Uso+de+actividades+l%C3%adicas+para+mejorar+la+comprensi%C3%B3n+lectora+en+los+estudiantes+de+cuarto+a%C3%b1o+de+educaci%C3%B3n+b%C3%a1sica+media&u=a1aHR0cHM6Ly9yZXZpc3Rhc2ZpZW50C5jb20vaW5kZXgucGhwL3JpY2VkL2FydGlibGUvZG93bmXvYWQvMzlvODM>
- García, R. (2007). *Lectura rápida: Método completo de lectura veloz y comprensiva*. Editorial Edaf, S.L.: España
- Gargallo, B., Ferreras, A. (2000). *Estrategias de Aprendizaje. Un programa de Intervención para ESO y EPA*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes: España
- Gento, S., Salvador, M. (2012). *Tratamiento educativo de la diversidad intelectual*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Costa Rica
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Giráldez, A., Sue, E. (2017). *Habilidades para la vida: aprender a ser y aprender a convivir en la escuela*. Ediciones SM: España
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial Burbujas: Argentina
- Gonnet, M. (2012). *¿Porqué leer en ciencias sociales?* *Revista Quehacer Educativo* 32 – 39 https://www.fumtep.edu.uy/editorial/item/download/766_b3e58cfbe05557ab4019e788b651838e
- Goodman, K. (1996). *Textos en contexto. Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Asociación Internacional de Lectura: Argentina
- Guerrero, P. (2002). *Guía Etnográfica*. Ediciones Abya – Yala: Quito
- Gutiérrez, C., Salmerón, H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16 (1), 183-202. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56724377011.pdf>
- Hernández, R. Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw – Hill Interamericana: México

- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). (1999). *Nuevo Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior. Cambios para el siglo XXI. Sociales y Filosofía*. ICFES: Colombia
- Klimovsky, G., Hidalgo, C. (1998). *La inexplicable sociedad. Cuestiones de Epistemología de las Ciencias Sociales*. A. Z: Buenos Aires
- Konstant, T. (2007). *Técnicas de lectura rápida: Técnicas eficaces para leer más rápido y sacar más provecho a la lectura*. Amat Editorial: España
- Laboratorio de Economía de la Educación (2021). *Retos en las Capacidades de Comprensión Lectora en Colombia*.
<https://docs.google.com/gview?url=https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/7046588/INFORME-31-Retos-capacidades-comprensio%CC%81n-lectora-LEE-PUJ.pdf&embedded=true>
- Latorre, J., Montañés, J. (1992). *Modelos teóricos sobre la comprensión lectora. Algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje*. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (6), 131 – 144. Modelos Teóricos sobre la comprensión lectora: algunas implicaciones en el proceso de aprendizaje - Dialnet
- Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia: España
- Leal, A., Avilés, A., Villalobos, L. (2025). *Leer para comprender: el impacto de los textos narrativos en educación primaria*. *Revista Digital de Investigación y Posgrado*, (6), 137 – 152. <https://www.redalyc.org/journal/7485/748581385008/html/>
- Ley 115 (1994). *Por la cual se expide la Ley General de Educación*, 8 de febrero de 1994. Artículos 5, 20. Colombia.
https://www.igac.gov.co/sites/default/files/transparencia/normograma/ley_115_1994_general
- Ley 1732 (2014). *Por la cual se establece la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas del país*, 1 de septiembre de 2014. Artículo 1. Colombia
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/ley_1732_organized.pdf
- Llopis, C. (1998). *Comentario de textos históricos: Cómo interpretar las fuentes de información escrita en Secundaria*. Narcea: España
- Logan S., Medford E., Hughes, N. (2011). *La importancia de la motivación intrínseca para el desempeño de comprensión lectora de lectores de alta y baja calidad*. *Revista ScienceDirect* 21(1), 124 – 128.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608010001160>
- López, J. (2009). *La importancia de los conocimientos previos para el aprendizaje de nuevos contenidos*. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas* 16, 1 – 14
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/JOSE%20ANTONIO_LOPEZ_1.pdf
- Madero, I., Gómez, L. (2013). *El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18(56), 113-139
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14025581006.pdf>

- Martínez, J. (2003). *Dificultades de Aprendizaje y Neuropsicología Cognitiva*. *Revista de Psicología*, 2 (62). <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n62/v20n62a08.pdf>
- Martínez, M. (2006). *Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa*. *Revista Paradigma*, 2 (27). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Menacho, L. (2021). *Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria*. *Revista Praxis Educativa*. 25 (3), 1 – 16. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153170560015/html/>
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!* Ministerio de Educación Nacional: Bogotá
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles116042_archivo_pdf3.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Guía de Orientación. Módulo de lectura crítica Saber Pro 2015 – 2*. <https://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2015/g4.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Ciencias Sociales*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2109). *Guía Metodológica para Desarrollar el Gusto por la Lectura*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/11/guia-metodologica-para-desarrollar-el-gusto-por-la-lectura.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2022). *Programa para la Evaluación Internacional del Alumno PISA. Informe nacional de resultados para Colombia*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles421217_recurso_03.pdf
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *La motivación a la lectura a través de la literatura infantil*. Ministerio de Educación: España
- Montealegre R., Forero A. (2006). *Desarrollo de la Lectoescritura: adquisición y dominio*. *Revista Acta Colombiana de Psicología* 9(1) <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- Monroy, J., Gómez, B. (2009). *Comprensión lectora*. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6 (16), https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272009000100008
- Montes, A. (2017). *Calidad de la Educación primaria en Colombia: Conceptualizaciones y tendencias*. *Revista Escenarios* 15 (2) <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D6642871&ved=2ahUKEwvjv2saZ0mJAXQtoQIHe4kEW8QFnoECBMQAQ&usg=AOvVaw0eLZgU15oTlhzNbit1LzEk>
- Morán, P. (2016). *Despertar y encauzar con intención el gusto por la lectura y la escritura. Un imperativo de toda docencia*. *Revista de Investigación Educativa*, (11), 7 – 35 *Dialnet-DespertarYEncauzarConIntencionEIGustoPorLaLecturaY-6557511.pdf

- Moreno T. (2021). *La retroalimentación: Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. UAM Unidad Cuajimalpa: Ciudad de México
- Muiños, R. (2006). *El diagnóstico participativo*. Editorial Universidad Estatal a Distancia: Costa Rica
- Ochoa, J. (2023). *La comprensión lectora a partir de los textos digitales informales: una visión compleja desde la educación multimodal*. (Tesis Doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela) <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/765>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2007). *PIRLS 2006. Estudio Internacional de Progreso de la Comprensión Lectora de la IEA*. España: Ministerio de Educación y Ciencia https://www.google.co.ve/books/edition/PIRLS_2006_Estudio_internacional_de_prog/faHB BV2mSXAC?hl=es419&gbpv=1&dq=comprensi%C3%B3n+lectora&pg=PA19&printsec=fro ncover
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2010). *Informe PISA 2009. Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemática y ciencias*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264174900es.pdf?expires=1730252823&id=id&accname=guest &checksum=A3D779E004FA9F4AFDBC6D17C5E7E725>
- Ortíz, F., Fleires, L. (2007). *Principios didácticos para la enseñanza de la lectura durante la educación inicial*. *Revista de Artes y Humanidades*, 8 (18), 42 – 59. <https://www.redalyc.org/pdf/1701/170118447003.pdf>
- Parodi, G. (2011). *La Teoría de la Comunicabilidad: notas para una concepción integral de la comprensión de textos escritos*. *Revista Signos*, 44 (76). <https://www.redalyc.org/pdf/1570/157019243004.pdf>
- Parodi, G. (2014). *Comprensión de Textos Escritos. La Teoría de la Comunicabilidad*. Eudeba: Buenos Aires
- Patiño, Z., Villa, L., Felipe, M., Bermúdez, O. (2024). *Necesidades en la formación docente en ciencias sociales: universidad, sujetos y conocimientos*. Universidad del Valle: Colombia
- Perkins, D. (1999). *¿Qué es la comprensión?* En Stone, M. (Eds). *La enseñanza para la comprensión: Vinculación entre investigación y la práctica*. Paidós: España
- Pinzás, J. (2017). *Leer pensando. Introducción a la versión contemporánea de la lectura*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú: Perú
- Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). (2021). *Marco de la evaluación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional: España
- Pérez, G. (2000). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Editorial La Muralla: Madrid
- Peronard, M. (1997). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Editorial Andrés Bello: Chile

- Ramos, J. (2021). Herramientas digitales para la educación. Libro Digital: XinXii. https://www.google.co.ve/books/edition/Herramientas_digitales_para_la_educaci%C3%B3/GmjEAAAQBAJ?hl=es-419&gbpv=1
- Renés, P. (2020). *Fundamentos Teóricos de la Educación Primaria*. Editorial de la Universidad de Cantabria: España
- Rioseco, R. (2000). *Pensamos y aprendemos*. Edit. Andrés Bello: Chile
- Riso, W. (2004). *Pensar bien, sentirse bien*. Norma: Colombia
- Rodríguez, E. (2005). *Metodología de la Investigación*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: México
- Rodríguez, A., Cañarte, J., Pibaque, M., Acuña, M., Pionce, A., Caicedo, C. (2017). *Estrategia metodológica utilizando técnicas para desarrollar la comprensión lectora en inglés en los estudiantes del nivel superior*. *3Ciencias: España*
- Rojas, B. (2010). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador: Caracas
- Roldán, L. (2020). *Efectos de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en la escuela secundaria*. (Tesis Doctoral. Universidad de la Plata - Argentina) http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/115744/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Roselli, N. (2016). *El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria*. *Revista Propósitos y representaciones*, 4(1), 219 – 280. <https://www.bing.com/ck/a?!&p=eeda53087f76707feec02e21d5c599893501564d96be6b77e2d76c9ef8407159JmltdHM9MTc2NTc1NjgwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=0eebe168-dfee-6f78-36e7-f72bde416e3c&psq=El+aprendizaje+colaborativo%3a+Bases+te%3b3ricas+y+estrategias+aplicables+en+la+ense%3b1anza+universitaria&u=a1aHR0cHM6Ly9yaS5jb25pY2V0Lmdvdi5hci9oYW5kbGUvMTEzZmZyYvNzQ3MzA>
- Sierra, I. (2011). *La mediación metacognitiva en los procesos de autorregulación del aprendizaje*. Grupo de Investigación CYMTED-L: Colombia
- Schunk, H. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva cognitiva*. Pearson: México
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata: Madrid.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Editorial Graó: España
- Tapia, J. (2005). *Claves para la enseñanza de la comprensión lectora*. *Revista de Educación*, (Extraordinario), 63 – 94 https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/revista-de-educacion-no-extraordinario-ano-2005-sociedad-lectora-y-educacion_173480/
- Tejedor F., Valcárcel, G. (1996). *Perspectivas de las Nuevas tecnologías en Educación*. Narcea: Madrid
- Tenecota, E., Vargas, G., Toapanta, J. (2024). *Recursos Digitales para la Enseñanza de la Comprensión Lectora en Niños de Educación Básica Media*. *Revista Ciencia Latina Educación*, 8 (4), 9237 – 9264 https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13068

- Thomas, J. (1993). *Haciendo etnografía crítica*. Publicaciones Sage: Estados Unidos
- Thomas, J. (2003). *Realizar etnografía crítica: Reflexiones personales sobre el papel del investigador*. *Revista Trabajo Social Internacional Sage*, 64 (3). <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0020872818819731?ai=1gvoi&mi=3ricys&af=R>
- Vargas, A. (2015). *Escribir en la Universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Universidad del Valle: Programa Editorial
- Vallés, A. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. *Revista Pepsic*, 11 (11) https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007
- Viramonte, M. (2008). *Comprensión Lectora. Dificultades estratégicas en resolución de preguntas inferenciales*. Ediciones Colihue: Argentina
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. Pearson Educación: México
- Yuni, J., Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Editorial Burbujas: Argentina
- Zayas, F. (2012). *10 ideas Claves. La Competencia Lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Graó: España
- Zeledón, M. (2001). *Lenguaje y Estudios Sociales en la Educación Infantil.*: Editorial Universidad Estatal a Distancia: Costa Rica

ANEXOS

[Anexo A]

Protocolos de Valoración del Instrumento

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO GERVASIO RUBIO

Estimado Validador.
Dra. Blanca Peñalosa

Me dirijo a usted, en la oportunidad de solicitar su colaboración en la búsqueda de información confiable y precisa para efectuar la recolección y análisis de información en la ejecución del proyecto de investigación titulado: **MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**. El cumplir con esta indagación, es requisito indispensable para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Agradecería su apoyo en el sentido de proceder a la revisión íntegra del instrumento incluido, certificando así la eficacia y confiabilidad de la información que se pretende agrupar, lo cual contribuiría a la comprensión del fenómeno planteado en esta intención investigativa.

Reconociendo su colaboración y ayuda aportada. Atentamente...

Msc. Nidia Peñaranda

***MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN
BÁSICA PRIMARIA***

Objetivo General

Diseñar un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria, en la I.E. Colegio Jaime Garzón, Norte de Santander, Colombia.

Objetivos Específicos

- Explorar los saberes e ideas de los estudiantes sobre la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria.
- Describir la realidad del estudiante en torno a la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria
- Analizar las instancias emergentes en torno a saberes, ideas, realidades, asociadas con la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria.
- Plantear un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria.

Paradigma, enfoque, método: Socio crítico, cualitativo, etnografía crítica

Informantes: Estudiantes

Procedimiento de Análisis: Codificación y categorización. Strauss y Corbin (2002)

Cuadro de Sistematización. Construcción del Instrumento

Objetivo General: Diseñar un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria, en la I.E. Colegio Jaime Garzón, Norte de Santander, Colombia.

Objetivo específico	Ámbito de análisis	Indicadores	Guion de Entrevista	Guion de Entrevista
1 Explorar los saberes e ideas de los estudiantes sobre la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria.	1.1 Comprensión Lectora	1.1.1Conceptos	1	
		1.1.2Finalidad	2	
		1.1.3Importancia	3	
		1.1.4Procesos de pensamiento involucrados	4	
		1.1.5Gramática, sintaxis, significado de palabras	5	
		1.1.6Conocimientos previos, contexto		
		1.1.7Estrategias de comprensión lectora	6	
		1.1.8Sugerencias en torno a la comprensión lectora	7 8	
	1.2 Ciencias Sociales	1.2.1Definición		
		1.2.2Disciplinas y temas involucrados	9	
		1.2.3Papel de la comprensión lectora en las ciencias sociales	10	
		1.2.4Dificultades de comprensión lectora en ciencias sociales.	11 12	
2 Describir la realidad del estudiante en torno a la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria	2.1 Realidad en torno a la comprensión lectora	2.1.1Frecuencia de la lectura en ciencias sociales		A
		2.1.2Materiales de lectura		B
		2.1.3Acciones regulares		C
		2.1.4Relación lector-texto		D
		2.1.5Comportamientos, reacciones, durante el acto lector		E
		2.1.6Situaciones favorables y desfavorables		F

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
Subdirección de Investigación y Postgrado

GUION DE ENTREVISTA DIRIGIDO ESTUDIANTES

Estimado Estudiante, la intencionalidad de la presente entrevista se fundamenta en: Diseñar un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria, en la I.E. Colegio Jaime Garzón, Norte de Santander, Colombia.

En consecuencia, agradezco me otorgue unos minutos de su tiempo para responder las siguientes preguntas, que servirán para establecer referentes fundamentales que permitan comprender el fenómeno de estudio, y desde allí formular una propuesta teórica.

Datos del entrevistado:

Número de informante: _____ Grado: _____ Edad: _____

ESQUEMA DE CONSULTA

- 1- ¿Qué es para usted la comprensión lectora?
- 2- Con sus propias palabras, ¿cuál puede ser la finalidad de la comprensión lectora?
- 3- ¿Qué importancia tiene la comprensión lectora en su vida?
- 4- ¿Qué hace mentalmente cuando intenta comprender un texto?
- 5- ¿Qué elementos de un texto le ayudan a entenderlo cuando lo lee?
- 6- ¿Por qué puede ser importante los conocimientos previos y el contexto en la comprensión de un texto?
- 7- ¿Qué estrategias de comprensión lectora aplica regularmente?
- 8- ¿Cuáles sugerencias puede **manifestarle al docente** en torno a la comprensión lectora?
- 9- ¿Qué entiende por ciencias sociales?
- 10- ¿Cuáles son **las disciplinas** y temas involucrados en las ciencias sociales en su colegio?
- 11- ¿Qué papel tiene la comprensión lectora en las ciencias sociales?
- 12- ¿Cuáles son las dificultades habituales de su comprensión lectora en ciencias sociales?

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

¿Considera que el instrumento da a conocer el propósito que pretende seguir en la intención investigativa?

SI NO

Explique:

Los objetivos específicos planteados se ajustan al objetivo general.

SI NO

Explique:

¿Es necesario agregar más ítems?

SI NO

Explique:

¿Tiene alguna observación que hacer a la matriz de sistematización relativa a la construcción del instrumento?

SI NO


Explique: debe asegurarse que la redacción esté acorde al grado o nivel que aspira aplicar. en mi particular para primaria, están muy avanzadas

**HOJA DE REGISTRO PARA LA VALIDACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA
DIRIGIDO AL ESTUDIANTE**

ITEM	CRITERIOS					Observación/ejemplo
	E	B	M	X	C	
1		X				
2		X				
3		X				
4		X				
5		X				
6		X				
7		X				
8		X				
9		X				
10		x				
11		X				
12		X				

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Sugerencias:

Nombre y Apellido del Validador	Doctorado/Universidad	Firma
BLANCA PEÑALOZA	DOCTOR EN EDUCACIÓN / UPEL	

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO GERVASIO RUBIO
Subdirección de Investigación y Postgrado

Instrucciones: La intencionalidad del presente registro observacional se fundamenta en: Diseñar un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria, en la I.E. Colegio Jaime Garzón, Norte de Santander, Colombia. De allí que, es necesario visitar los espacios donde los estudiantes informantes desarrollan su proceso lector, especialmente en el área de ciencias sociales, con la intención de describir eventos vinculantes con los indicadores establecidos.

Guion de Observación

Unidad de análisis	Indicadores	Descripción general
Realidad en torno a la comprensión lectora	A. Frecuencia de la lectura en ciencias sociales	Hora de inicio:

	B. Materiales de lectura	
	C. Acciones regulares	
	D. Relación lector-texto	
	E. Comportamientos, reacciones,	

	durante el acto lector	
	F. Situaciones favorables y desfavorables	
		Hora de cierre:

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

¿Considera que el instrumento da a conocer el propósito que pretende seguir en la intención investigativa?

SI NO

Explique:

Los objetivos específicos planteados se ajustan al objetivo general.

SI NO

Explique:

¿Es necesario agregar más indicadores de observación?

SI NO

Explique:

¿Tiene alguna observación que hacer a la matriz de sistematización relativa a la construcción del instrumento?

SI NO

Explique:


HOJA DE REGISTRO PARA LA VALIDACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO AL ESTUDIANTE

Indicador	CRITERIOS					Observación/ejemplo
	E	B	M	X	C	

1		X				
2		X				
3		X				
4		X				
5		X				
6		X				

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Sugerencias: APTO PARA APLICAR

Nombre y Apellido del Validador	Doctorado/Universidad	Firma
Blanca Peñaloza	DOCTOR EN EDUCACIÓN / UPEL	

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO GERVASIO RUBIO

Estimado Validador.
Dra. Leymar Depablos

Me dirijo a usted, en la oportunidad de solicitar su colaboración en la búsqueda de información confiable y precisa para efectuar la recolección y análisis de información en la ejecución del proyecto de investigación titulado: **MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL FORTALECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**. El cumplir con esta indagación, es requisito indispensable para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Agradecería su apoyo en el sentido de proceder a la revisión íntegra del instrumento incluido, certificando así la eficacia y confiabilidad de la información que se pretende agrupar, lo cual contribuiría a la comprensión del fenómeno planteado en esta intención investigativa.

Reconociendo su colaboración y ayuda aportada. Atentamente...

Msc. Nidia Peñaranda

***MODELO TEÓRICO ORIENTADO AL FORTALECIMIENTO DE LA
COMPRENSIÓN LECTORA EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DEL NIVEL
DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA***

Objetivo General

Diseñar un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria, en la I.E. Colegio Jaime Garzón, Norte de Santander, Colombia.

Objetivos Específicos

- Explorar los saberes e ideas de los estudiantes sobre la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria.
- Describir la realidad del estudiante en torno a la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria
- Analizar las instancias emergentes en torno a saberes, ideas, realidades, asociadas con la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria.
- Plantear un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria.

Paradigma, enfoque, método: Socio crítico, cualitativo, etnografía crítica

Informantes: Estudiantes

Procedimiento de Análisis: Codificación y categorización. Strauss y Corbin (2002)

Cuadro de Sistematización. Construcción del Instrumento

Objetivo General: Diseñar un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria, en la I.E. Colegio Jaime Garzón, Norte de Santander, Colombia.

Objetivo específico	Ámbito de análisis	Indicadores	Guion de Entrevista	Guion de Entrevista	
1 Explorar los saberes e ideas de los estudiantes sobre la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria.	1.1 Comprensión Lectora	1.1.1 Conceptos	1		
		1.1.2 Finalidad	2		
		1.1.3 Importancia	3		
		1.1.4 Procesos de pensamiento involucrados	4		
		1.1.5 Gramática, sintaxis, significado de palabras	5		
		1.1.6 Conocimientos previos, contexto			
		1.1.7 Estrategias de comprensión lectora	6		
		1.1.8 Sugerencias en torno a la comprensión lectora	7		
	1.2 Ciencias Sociales		1.2.1 Definición	8	
			1.2.2 Disciplinas y temas involucrados	9	
			1.2.3 Papel de la comprensión lectora en las ciencias sociales	10	
			1.2.4 Dificultades de comprensión lectora en ciencias sociales.	11	
			12		
2 Describir la realidad del estudiante en torno a la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria	2.1 Realidad en torno a la comprensión lectora	2.1.1 Frecuencia de la lectura en ciencias sociales		A	
		2.1.2 Materiales de lectura		B	
		2.1.3 Acciones regulares		C	
		2.1.4 Relación lector-texto		D	
		2.1.5 Comportamientos, reacciones, durante el acto lector		E	
		2.1.6 Situaciones favorables y desfavorables		F	

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
Subdirección de Investigación y Postgrado**

GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO ESTUDIANTES

Estimado Estudiante, la intencionalidad de la presente entrevista se fundamenta en: Diseñar un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria, en la I.E. Colegio Jaime Garzón, Norte de Santander, Colombia.

En consecuencia, agradezco me otorgue unos minutos de su tiempo para responder las siguientes preguntas, que servirán para establecer referentes fundamentales que permitan comprender el fenómeno de estudio, y desde allí formular una propuesta teórica.

Datos del entrevistado:
Número de informante: _____ Grado: _____ Edad: _____

ESQUEMA DE CONSULTA

- 1- ¿Qué **es para usted** la comprensión lectora?
¿Qué entiende usted por comprensión lectora?
- 2- Con sus propias palabras, ¿cuál puede ser la finalidad de la comprensión lectora?
¿Para qué cree usted que sirve realmente la comprensión lectora en el desarrollo académico?
¿Cuál considera usted que es el propósito principal de fomentar la comprensión lectora en los estudiantes?
- 3- ¿Qué importancia tiene la comprensión lectora en su vida?
¿Puede compartir una experiencia donde la comprensión lectora haya sido fundamental para usted?
- 4- ¿Qué hace mentalmente cuando intenta comprender un texto?

¿Qué procesos mentales utiliza usted para entender un texto mientras lo lee?

¿En qué piensa usted mientras lee para asegurarse de que está comprendiendo el texto?

5- ¿Qué elementos de un texto le ayudan a entenderlo cuando lo lee?

¿Qué aspectos o características de un texto facilitan su comprensión al momento de leerlo?

¿Qué elementos del texto observa primero para orientarse en la lectura?

6- ¿Por qué puede ser importante los conocimientos previos y el contexto en la comprensión de un texto?

¿Cómo influyen los conocimientos previos y el contexto en su capacidad para comprender un texto?

¿Por qué considera usted que los conocimientos previos son fundamentales para interpretar correctamente un texto?

7- ¿Qué estrategias de comprensión lectora aplica regularmente?

¿Qué técnicas o estrategias utiliza usted con frecuencia para asegurar una buena comprensión al leer un texto?

¿Qué estrategias de comprensión lectora recomienda o enseña a sus estudiantes?

8- ¿Cuáles sugerencias puede manifestarle al docente en torno a la comprensión lectora?

¿Cuáles considera usted que son las estrategias más efectivas que utiliza el docente para mejorar la comprensión lectora?

9- ¿Qué entiende por ciencias sociales?

¿Cómo definiría usted las ciencias sociales y qué importancia cree que tiene en la vida cotidiana?

10- ¿Cuáles son las disciplinas y temas involucrados en las ciencias sociales en su colegio?

¿Cuáles son los temas de las ciencias sociales que requieren de comprensión lectora?

11-¿Qué papel tiene la comprensión lectora en las ciencias sociales?

¿Cómo cree usted que la comprensión lectora influye en el aprendizaje de las ciencias sociales?

12- ¿Cuáles son las dificultades habituales de su comprensión lectora en ciencias sociales?

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

¿Considera que el instrumento da a conocer el propósito que pretende seguir en la intención investigativa?

SI NO

Explique: Sin embargo, se presentan preguntas opcionales en caso que considere importantes asumir, reemplazar o modificar

Los objetivos específicos planteados se ajustan al objetivo general.

SI NO

Explique:

¿Es necesario agregar más ítems?

SI NO

Explique:

¿Tiene alguna observación que hacer a la matriz de sistematización relativa a la construcción del instrumento?

SI NO

Explique:

HOJA DE REGISTRO PARA LA VALIDACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO AL ESTUDIANTE

ITEM	CRITERIOS					Observación/ejemplo
	E	B	M	X	C	
1		x	x			
2		x	x			
3		x	x			
4		x	x			
5		x	x			
6		x	x			
7		x	x			
8		x	x			
9		x	x			
10		x	x			
11		x	x			
12		x	x			

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Sugerencias:

Nombre y Apellido del Validador	Doctorado/Universidad	Firma
Leymar Depablos	En educación UPEL	Leymar Depablos

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO GERVASIO RUBIO
Subdirección de Investigación y Postgrado

Instrucciones: La intencionalidad del presente registro observacional se fundamenta en: Diseñar un modelo teórico orientado al fortalecimiento de la comprensión lectora en el área de ciencias sociales del nivel de educación básica primaria, en la I.E. Colegio Jaime Garzón, Norte de Santander, Colombia. De allí que, es necesario visitar los espacios donde los estudiantes informantes desarrollan su proceso lector, especialmente en el área de ciencias sociales, con la intención de describir eventos vinculantes con los indicadores establecidos.

Guion de Observación

Unidad de análisis	Indicadores	Descripción general
Realidad en torno a la comprensión lectora	A. Frecuencia de la lectura en ciencias sociales	Hora de inicio:
	B. Temas de lectura	
	C. Acciones regulares	
	D. Relación lector-texto	
	E. Comportamientos, reacciones, durante el acto lector	
	F. Situaciones favorables y desfavorables	
		Hora de cierre:

FORMATO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

¿Considera que el instrumento da a conocer el propósito que pretende seguir en la intención investigativa?

SI NO

Explique:

Los objetivos específicos planteados se ajustan al objetivo general.

SI x NO

Explique:

¿Es necesario agregar más indicadores de observación?

SI NO

Explique:

¿Tiene alguna observación que hacer a la matriz de sistematización relativa a la construcción del instrumento?

SI NO

Explique:

HOJA DE REGISTRO PARA LA VALIDACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO AL ESTUDIANTE

Indicador	CRITERIOS					Observación/ejemplo
	E	B	M	X	C	
1	x					
2			x			
3	x					

4	x					
5	x					
6	x					

E= Excelente / **B**= Bueno / **M**= Mejorar / **X**= Eliminar / **C**= Cambiar

Sugerencias:

Nombre y Apellido del Validador	Doctorado/Universidad	Firma
Leymar Depablos	En educación UPEL	Leymar Depablos

[Anexo B]
Referencias Gráficas del Proceso de Codificación. Atlasti
UH Entrevistas

The screenshot shows the ATLAS.ti software interface. The main window displays a text document titled "P 2: Informante 2.txt" with the following content:

064 Entrevista estudiante 2
065
066 I: ¿Qué entiende usted por comprensión lectora?
067 RE2: Por comprensión lectora entiendo que se trata de la capacidad de entender,
068 o sea que al leer tenemos que entender lo que estamos leyendo, y a veces
069 cuando el texto trae preguntas, pues sacar las mismas respuestas de lo que
070 hemos comprendido después de leer.
071
072 I: ¿Para qué cree usted que sirve realmente la comprensión lectora en el
073 desarrollo académico?
074 RE2: Para mí sirve o ayuda para mejorar varias cosas, pienso que el hablar con
075 los profes es una de esas cosas porque si uno entiende lo que ha leído pues ellos
076 se dan cuenta cuando nos escuchan, pero sobre todo mejora las cosas que
077 aprendemos en varias materias y así no hay que grabarse tantas cosas como en los
078 problemas en matemáticas, o cuando estudiamos la constitución de la república,
079 porque ahí leemos los artículos y debemos explicar de qué trata el mismo, para eso sirve para
080 entender.
081
082 I: ¿Qué importancia tiene la comprensión lectora en su vida?
083 RE2: En mi vida es importante porque me ayuda a leer bien, porque si usted lee
084 sin equivocarse pero no entiende nada, entonces lo leyó bien, por eso pienso que
085 también la lectura nos ayuda o facilita a lograr diversas cosas en la vida, ya que
086 leer nos ayuda a comprender mejor el mundo, conseguir respuestas que a veces
087 uno no entiende y tiene que esperar que se lo digan, pero si uno lee y entiende
088 pues se da sus propias respuestas.
089
090 I: ¿Qué procesos mentales utiliza usted para entender un texto mientras lo lee?
091 RE2: Me pongo en actitud concentrada en la lectura, ya que considero que con
092 una sola lectura del texto debo comprender todo lo necesario, y pues si no lo
093 consigo, entonces vuelvo a leer con más atención, como mirando con detalle cada
094 personaje, lo que dice. Yo veo que muchos compañeros leen por leer, no se
095 concentran, por eso nunca saben qué responder.
096
097 I: ¿Qué aspectos o características de un texto facilitan su comprensión al
098 momento de leerlo?
099 RE2: Pues la verdad no estoy seguro, tal vez puede ser las palabras, no sé
100 como las cosas que están ahí, porque a veces no las conozco y debo para para
101 preguntarle a la profe. Claro, cuando son cuentos o leyendas es más fácil
102 entenderlos, porque es como una película, pero cuando son artículos de periódico
103 es más difícil ver el tema principal. A veces el título ayuda mucho para saber de
104 qué trata el texto, pero cuando trata de geografía no hay personajes sino que todo
105 se enfoca en cosas que uno no sabe, como minerales del suelo, vegetación, sin
106 fotos en nada entonces uno se confunde.

On the right side of the interface, a list of coded segments is displayed, each with a yellow diamond icon and a vertical bar indicating its position in the text:

- Capacidad de entender
- Relación lectura, preguntas y participación
- Entender lo que se lee
- Mejoramiento de la interacción con docentes
- Memorización a falta de comprensión
- Comprensión como sinónimo de lectura efectiva
- Comprensión como sinónimo de lectura efectiva
- Incidencia en la comunicación y el entendimiento de la vida
- Lectura comprensiva y generación de respuestas
- Concentración y consulta de dudas
- Lectura reiterada y recuerdo
- Dificultad para mantener la atención y para recordar
- Densidad del texto y palabras desconocidas
- Textos sencillos con palabras familiares y personajes
- Título del texto
- Dificultades conforme el tipo de texto

P 4: Informante 4.txt

040 I: ¿Cómo influyen los conocimientos previos y el contexto en su capacidad para
041 comprender un texto?
042 RE4: Yo diría que no, considero que al leer un texto no influyen las cosas que
043 hemos aprendido de antes, y de eso me he dado cuenta ahora que la profe trata
044 cosas nuevas como latitud y longitud de Colombia, coordenadas geográficas, el
045 acceso a dos mares, son cosas que antes no conocía pero me gustaron mucho y
U46 las entendí, entonces yo creo que si el tema me llama la atención pues lo voy a
U47 comprender y si hay algo que no entiendo, lo busco en internet y sigo porque me
048 gusta.
049

U50 I: ¿Qué técnicas o estrategias utiliza usted con frecuencia para asegurar una
051 buena comprensión al leer un texto?
052 RE4: Primero leo bien concentrada en el texto, eso es bravo mire que aquí
053 recochan bastante, bueno a mí también me gusta pero me desconcentra, y si es
054 necesario hago una relectura como para repasar las cosas que me interesan, y lo
U55 que no voy entendiendo se lo pregunto a la profe.
056

057 I: ¿Cuáles acciones podría sugerirle al docente para mejorar su comprensión
U58 lectora?
059 RE4: Creo que hacer más actividades de lectura con textos de internet, porque
060 cuando hacemos tareas yo uso internet y veo cosas que me ayudan a entender
061 como mapas de texto, pero aquí ni el teléfono podemos traer. A mí me gusta leer
062 al frente, pero hay compañeras que se ponen nerviosas, entonces sería como
U63 pensar en otra forma que uno pueda leer sin pasar al tablero, y que las hojas que
064 nos da sean más cortas porque a veces son muy largas, o también responder más
065 seguido preguntas sobre los textos que vamos leyendo ayuda bastante a mejorar.
U66

067 I: ¿Cómo definiría usted las ciencias sociales y qué importancia cree que tiene en
068 la vida cotidiana?
U69 RE4: Para mis las ciencias sociales es una materia que no se nos facilita a todos,
070 pero uno tiene que aprenderla porque si no reprueba y viene el castigo. Si es muy
071 importante porque nos ayuda a conocer a nuestro país, conocemos al mundo
072 también eso nos ayuda a ser mas inteligente y capacitados para el futuro.
073

U74 I: ¿Cuáles son las áreas y temas involucrados en las ciencias sociales en su
075 colegio?
076 RE4: Creo que las ciencias sociales están muy relacionadas con la familia, con la
U77 historia, la geografía, los ríos, los mares, hasta cosas de economía hemos visto en
U78 sociales.
U79

080 I: ¿Cómo cree usted que la comprensión lectora influye en el aprendizaje de las
U81 ciencias sociales?
U82 RE4: Yo considero que no es necesario comprender completamente un texto para
U83 aprender algo en ciencias sociales, o sea claro que debemos entender para poder

- Adaptación frente a pocas ideas previas
- Gusto por el tema, voluntad
- Ruido, conversación, absentismo, como distractores
- Concentración y cc
- Lectura reiterada y recuerdo
- Concentración y consulta de dudas
- Tecnología y posibilidades de uso
- Lectura frente al grupo y flexibilidad del docente
- Consideración de lecturas atractivas con imágenes, cambio de ambiente
- Más preguntas, ejemplos y atención docente
- Sociales como asignatura escolar
- Importancia de las ciencias sociales
- Ciencias sociales y sus áreas
- Relación lectura, preguntas y participación

[Anexo B]
Referencias Gráficas del Proceso de Codificación. Atlasti
UH Observaciones

UH observaciones 25-11-25 - ATLAS.ti

Proyecto Edición Documentos Citas Códigos Memos Redes Análisis Herramientas Visualizaciones Ventanas Ayuda

DPs P 3: Estudiant observado 3.txt (23) Citas Códigos (C) Realidad en torno a la Cor

P 3: Estudiant observado 3.txt

37 Observación de aula. Informante 3
38 Hora de inicio: 8:00 am
39 Unidad de Análisis: Realidad en torno a la comprensión lectora
40
41 Indicador A: Frecuencia de la lectura en ciencias sociales
42 EO3: Se inicia la clase con actos frecuentes como saludo, instrucciones, y de una
43 vez la docente entrega una especie de guía a cada estudiante, y después indica
44 que deben estar preparados para responder algunas preguntas. En efecto,
45 después de leer, la docente menciona el nombre del estudiante y le pide que
46 responda qué es lo que entendió, pero el estudiante solo menciona el título del
47 texto y algunas cosas que recordó, y termina indicando que él casi no le gusta el
48 tema.
49
50 Indicador B: Temas y materiales de lectura
51 EO3: Tema principal fue las tres ramas del poder público, todo dispuesto mediante
52 una guía que la docente había repartido, donde se logra ver diferentes conceptos,
53 ejemplos y dibujos que parecen haber llamado la atención del estudiante.
54
55 Indicador C: Acciones regulares
56 EO3: Es cierto que se puede ver la concentración del estudiante durante la lectura,
57 pero llama la atención que él se retira hacia una esquina y lee bastante rápido en
58 voz medianamente alta, lo cual repite en varias ocasiones, pero por partes, es
59 decir lee muy rápido y varias veces la primera mitad del texto y luego hace lo
60 mismo con el resto.
61
62 Indicador D: Relación lector-texto
63 EO3: Se observa que se ríe y expresa comparaciones sobre las imágenes del
64 texto a sus compañeros. Pero en otras partes donde hay varios conceptos hace
65 muecas, tuerce los labios, como si le costara entender lo que está ahí. El ritmo de
66 lectura es veloz, lee bastante rápido y sin equivocarse, en voz alta, pero cuando la
67 docente hace preguntas, él procura esconderse, como si no quisiera participar,
68 cosa que parece ya ser conocida por la docente, quien en varios momentos
69 menciona el nombre del estudiante. Es de resaltar que en un momento la docente
70 intentó ayudarlo a entender la lectura, por eso le pidió que leyera más despacio
71 frente al grupo, cosa a la que el estudiante no hizo caso, sino que siguió leyendo a
72 toda velocidad.
73
74 Indicador E: Comportamientos, reacciones durante el acto lector
75 EO3: El estudiante siempre está atento a la explicación de la docente, o a la
76 aprobación de la docente frente a la respuesta de otro compañero, y desde eso
77 parece tomar nota en su libreta. Al inicio de la lectura parece concentrado, pero de
78 a poco comienza a impacientarse porque si bien lee muy rápido, parece que no le
79 gusta tardar tanto porque la guía parecía larga. Se nota su cara de pena al no
80 responder de forma correcta las preguntas de la docente. Al final de la clase, se

- ⚡ | Lectura permanente acompañada de preguntas
- ⚡ | Dificultades para explicar entendimientos
- ⚡ | Temas abordados
- ⚡ | Preferencia por juegos, ejemplos e ilustraciones
- ⚡ | Concentración y análisis en lectura individual
- ⚡ | Tendencia hacia la lectura rápida y poco entendimiento
- ⚡ | Relectura
- ⚡ | Preferencia por juegos, ejemplos e ilustraciones
- ⚡ | Malestar, desánimo, actitud desafiante
- ⚡ | Tendencia hacia la lectura rápida y poco entendimiento
- ⚡ | Evasión del escolar
- ⚡ | Tendencia hacia la lectura rápida y poco entendimiento
- ⚡ | Toma de notas y subrayado ⚡ | Atención ante las rutinas y participación
- ⚡ | Densidad del material de lectura ⚡ | Concentración y análisis en lectura

DPs P 7: Estudiante obser 7.txt (23) Citas Códigos (C) Realidad en

P 7: Estudiante obser 7.txt

08 instruye al grupo a tomar nota de lo que mas les va llamando la atencion.
 09 Después, la docente solicita al estudiante y a los demás, que por favor lean lo las
 10 notas que tomaron. Luego, les hace entrega de una guía para que sea leída en
 11 voz baja, ante eso el estudiante le pregunta a la docente por qué es tan larga y sin
 12 dibujos.
 13
 14 Indicador B: Temas y materiales de lectura
 15 EO7: El tema tratado parece un refuerzo sobre los orígenes de Colombia, donde
 16 se aprecia el periodo de independecia y algunos próceres, cosa que el estudiante
 17 parece recordar porque habla con otros compañeros sobre eso.
 18
 19 Indicador C: Acciones regulares
 20 EO7: En principio se mostró atento, sobre todo con el audio que la docente
 21 reprodujo sobre el tema, pero luego de recibir la guía, el estudiante se mostró
 22 desmotivado porque la guía era muy larga y sin dibujos, incluso manifestó en voz
 23 alta ¡seguro que luego vienen preguntas! Pero a pesar de eso, se notó
 24 concentrado y analítico, porque a medida que iba leyendo, paraba y levantaba la
 25 mirada, tomaba nota y luego seguía leyendo.
 26
 27 Indicador D: Relación lector-texto
 28 EO7: Parece estar cómodo con el texto, cada tanto se detiene a pensar y en
 29 algunos momentos levanta la mano para hacerle preguntas a la docente. A veces,
 30 responde a preguntas de sus compañeros, aunque el ruido del aula parece
 31 desencajarlo.
 32
 33 Indicador E: Comportamientos, reacciones durante el acto lector
 34 EO7: Se muestra inconforme con el material de lectura porque a su pensar es
 35 largo y no tiene imágenes que lo ayuden a entender, parece rechazar el ruido que
 36 hacen otros compañeros, y parece desanimado por la rutina lectura y respuestas.
 37 Pero, ciertamente se concentra en lo que debe leer, hace preguntas a la docente,
 38 está atento a sus explicaciones y toma algunas notas, aunque a la hora de pasar
 39 al tablero muestra rechazo, lo hace de mala gana, de forma errática y las respuestas
 40 sobre lo que entendió son puntuales.
 41
 42 Indicador F: Situaciones favorables y desfavorables
 43 EO7: Entre los aspectos favorables se encuentra el recuerdo que hace de cosas
 44 vistas anteriormente que se relacionan con lo tratado, conversa con compañeros
 45 sobre lo que va leyendo, parece ir analizando mientras lee, pero se muestra
 46 desinteresado por la mecánica de la clase, le cuesta responder de forma suficiente
 47 sobre lo que entendió, se muestra renuente a pasar al frente, y una vez que
 48 termina de leer lo instruido pierde la atención hacia la clase. Concentrándose en
 49 hacer figuras en su libreta, solo retoma cuando la docente le pide intervenir.
 50 Hora de cierre: 9:30 am

- ✖ Lectura individual y en silencio
- ✖ Densidad del material de lectura
- ✖ Relacionamiento y asociación
- ✖ Temas abordados
- ✖ Preferencia por juegos, ejemplos e ilustraciones
- ✖ Densidad del material de lectura
- ✖ Concentración y análisis en lectura individual
- ✖ Consulta al diccionario y al docente
- ✖ Disposición y afinidad
- ✖ Consulta y explicaciones con otros compañeros
- ✖ Densidad del material de lectura
- ✖ Incomodidad frente al ruido
- ✖ Malestar, desánimo, actitud desafiante
- ✖ Toma de notas y subrayado
- ✖ Lectura en voz alta y dificultades
- ✖ Relacionamiento y asociación
- ✖ Malestar, desánimo, actitud desafiante
- ✖ Concentración y
- ✖ Dificultades para explicar entendimientos
- ✖ Lectura en voz alta y dificultades
- ✖ Preferencia por juegos, ejemplos e ilustraciones

CURRÍCULUM VITAE

Nidia Yaneth Peñaranda Gómez

Formación académica: Pregrado Licenciada en Pedagogía, Universidad de Pamplona, Colombia, 1997. Posgrado, Especialista en Pedagogía de la Lúdica, Fundación Universitaria los Libertadores, Bogotá, Colombia, 2021. Magíster en Prácticas Pedagógicas, Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta, Colombia, 2025. Cumplimiento de diversos roles en el campo educativo como Docente de Aula, así como Coordinadora en el Colegio Claretiano de Cúcuta desde 2004 hasta 2014, sumado a funciones de enseñanza en el área de Sociales en el Colegio Calasanz de Cúcuta desde 2015 hasta 2021. Actualmente, funciones docentes en el Colegio Jaime Garzón, Sede Pablo Sexto. Participación en eventos académicos, como asistente, I Congreso Binacional de Investigación Educativa: “Análisis desde la Complejidad y Modernidad”, organizado por el Centro de Investigación de Estudios Regionales y de Frontera de Latinoamérica CIERFRONLAN Y POSDOCTORADO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, Universidad Pedagógica Experimental Libertador el 9 y 10 de junio del 2023. Organizador de la III Jornada Binacional de Investigación Educativa: Los Retos de la Escritura Científica en el Contexto Universitario”, organizado por el núcleo de Estudios y Crítica Cultural de América Latina y el Caribe ECALCA y la Subdirección de Investigación y Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio 17 de mayo del 2025. Artículo científico titulado “MEDIACIÓN ESCOLAR COMO TENDENCIA INNOVADORA EN LA RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA”, el cual fue evaluado bajo el proceso de revisión por pares ciegos, siguiendo los criterios internos de la revista, publicado en el Vol. 2, Núm. 22 (2025), (publicación extraordinaria); en la revista institucional Línea Imaginaria. Segundo artículo científico titulado: PROMOCIÓN DE LA CATEDRA DE PAZ Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, el cual fue publicado en el Vol. 2, Núm. 25 (2025), de la revista institucional Dialéctica.